



**Patricia da Costa Menezes Miranda**

**Professor bilíngue de surdos:  
percursos formativos**

**Tese de doutorado**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora pelo Programa de Pós-graduação em Educação do Departamento de Educação da PUC-Rio.

Orientadora: Profa. Dra. Vera Maria F. Candau

**Rio de Janeiro  
Março de 2025.**



**PATRICIA DA COSTA MENEZES MIRANDA**

**Professor bilíngue de surdos:  
percursos formativos**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora pelo Programa de Pós-graduação em Educação da PUC-Rio.

**Profª Dra. Vera Maria Ferrão Candau**

Orientadora – Departamento de Educação – PUC-Rio

**Profª Dra. Silvana Soares de Araújo Mesquita**

Departamento de Educação – PUC-Rio

**Profª Dra Maria Inês Marcondes**

Departamento de Educação – PUC – RJ

**Profª Dra. Yrlla Ribeiro de Oliveira Carneiro da Silva**

Departamento de Ensino Superior – INES

**Profª Dra. Celeste Azulay Kelman**

Faculdade de Educação – UFRJ

Rio de Janeiro, 28 de Março de 2025.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, do autor e do orientador.

## PATRICIA DA COSTA MENEZES MIRANDA

Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Nacional de Educação de Surdos – Rio de Janeiro. Possui experiência na área de Educação de Surdos, no Ensino Fundamental I. Especialista no Ensino de surdos na perspectiva Bilíngue. Mestre em Educação pela Universidade Federal Estado do Rio de Janeiro. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Ficha Catalográfica

Miranda, Patricia da Costa Menezes

“Professor bilíngue de surdos : percursos formativos” / Patricia da Costa Menezes Miranda ; orientadora: Vera Maria Ferrão Candau – 2025.

175 f. ; 30 cm

Tese (doutorado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2025.

Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. Educação bilíngue. 3. Formação de professores de surdos. 4. Bilinguismo. 5. Interculturalidade. I. Candau, Vera Maria Ferrão. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. III. Título.

CDD: 370

Dedico esse trabalho à memória do meu pai,  
Carlos Alberto de Jesus Menezes, um dos maiores  
incentivadores das minhas aspirações e planos de  
vida.

Aos meus filhos amados que são as minhas  
maiores heranças.

Ao meu parceiro Igor Miranda, pela  
paciência e companheirismo.

Aos professores e futuros professores de  
surdos, que não medem esforços para realizar uma  
prática docente potente.

## **Agradecimentos**

Um dia coloquei na minha cabeça essa ambição de ser doutora, inspirada em dindos estudiosos que me enchiam de orgulho e me faziam acreditar que era possível aspirar por uma carreira profissional pelos estudos. Por hora, achava um sonho distante da minha realidade, porém, eles me fizeram acreditar que seria possível realizar. Esse incentivo junto ao investimento dos meus pais na minha educação escolar permitiu concretizá-lo.

A caminhada não foi fácil,; um doutorado em meio a uma pandemia, depois uma gestação e o nascimento do segundo filho. Em alguns momentos me faltou fôlego, foram longas madrugadas entre escritas e mamadas do bebê, mas, com a rede de apoio da minha família, foi possível concluir.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - – Brasil (CAPES) - – Código de Financiamento 001. Por isso agradeço:

À PUC-Rio, pelos auxílios concedidos, sem os quais este trabalho não poderia ter sido realizado.

A Deus, que me sustentou no desafio de tecer os enredos dessa tese, não me deixando desistir do meu sonho de obter essa titulação.

À minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dra. Vera Candau, pela competência, compromisso, paciência, afetividade, aprendizado e generosidade na partilha de saberes que me conduziram ao fechamento dessa tese. Minha eterna gratidão por acreditar em mim e me incentivar a não desanimar na reta final.

À Prof.<sup>a</sup> Dra. Silvana Mesquita, por contribuir comigo desde o Exame de Qualificação I até a banca final.

À Prof.<sup>a</sup> Dra. Celeste Azulay Kelman, pelas preciosas contribuições nos Exames de Qualificação I e II.

À minha família, meu amado esposo e companheiro Igor Miranda pelo apoio e resiliência na minha caminhada do doutorado que, assim como meus filhos Valentina e Vicente, foi muito paciente e compreensivo em minhas faltas e omissões no desafio da escrita do doutorado.

Aos meus pais, Carlos Alberto (in memoriam) e Cleice, que sempre me ensinaram que o estudo era o caminho para as nossas maiores ambições. Em especial, à minha mãe, pela rede de apoio com o Vicente, na reta final do doutorado, para que eu pudesse finalizar a escrita da tese.

À minha irmã Juliana Tavares, que também fez parte da rede de apoio na reta final da escrita da tese.

Aos meus dindos doutores Sandra Fraga e Paulo Roberto Menezes, que foram meu espelho na minha caminhada acadêmica.

Às minhas colegas de profissão, Ana Luísa Mendes e Camila Constantino, pelo apoio, incentivo e ajuda na construção desse trabalho.

À minha amiga Evelyn Rocha, agora mestre em educação, que dividiu as tensões da minha caminhada no doutorado, sendo parceira e amiga, segurando uma na mão da outra para não desistirmos.

Aos colegas do Grupo de Estudos sobre Cotidiano, Educação e Cultura (GECEC) – PUC-Rio, que integrei. Sou grata a vocês por me aceitarem de coração e braços abertos. Muitas aprendizagens foram compartilhadas.

Ao Instituto Nacional de Educação de Surdos, pela licença de estudos concedida para realização desse trabalho.

A todos os sujeitos que participaram da pesquisa, pela disponibilidade, pela oportunidade de troca e partilha e pela preciosidade dos seus depoimentos, que constituíram essa tese.

## Resumo

Miranda, Patricia da Costa Menezes; Candau, Vera Maria Ferrão. **Professor bilíngue de surdos: percursos Formativos**. Rio de Janeiro, 2025. 173p. Tese de Doutorado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Esta tese tem como objetivo compreender o percurso formativo do professor ouvinte e surdo bilíngue dos anos iniciais, em busca de conhecer os caminhos constitutivos que envolvem o processo dessa formação, ou seja, perceber as ações práticas de formação que os professores realizam para lecionar com alunos surdos. Toma-se como ponto inicial os saberes práticos e as experiências que permeiam essa formação docente a partir dos objetivos específicos: a) identificar o perfil do professor que atua na educação de surdos; b) verificar se há diferentes concepções de professor na educação de surdos; c) reconhecer práticas pedagógicas consideradas próprias à educação bilíngue e como se situam em relação às diferenças culturais, d) analisar as interrelações entre educação de surdos, interculturalidade e bilinguismo. Assim, ancorados pela perspectiva do bilinguismo (Kubaski, 2009) na educação de surdos, procurou-se descobrir de que forma a formação desses professores está em sincronia com uma educação voltada ao reconhecimento das diferenças. Diferenças essas trabalhadas a partir da perspectiva da interculturalidade (Candau, 2011, 2014 e 2016; Walsh, 2009), voltadas para olhar para construção dessa formação, valorizando a diferença cultural nesse processo, compreendendo que o surdo é um sujeito histórico-cultural de minoria linguística que, durante muito tempo, foi excluído do cenário da Educação Brasileira. Dialoga-se com a formação do professor bilíngue de surdos e com o conceito do Desenvolvimento Profissional Docente (Nóvoa, 2022; Garcia, 2009), observando que as experiências práticas de formação de professor de surdos tencionam um processo de formação em serviço pontuando um movimento de construção formativa respaldado no exercício prático da profissão. Como metodologia de trabalho, foram utilizados os depoimentos oriundos das entrevistas realizadas com os professores ouvintes e surdos que atuam com sujeitos surdos,

possibilitando uma série de ações: identificar a formação acadêmica, analisar as experiências práticas no ensino de surdos, compreender a concepção de bilinguismo que circula nesse processo de formação, bem como as estratégias de ensino desenvolvidas que constituem a prática pedagógica do tornar-se professor bilíngue de surdos. Como resultado, percebemos que não conseguimos definir um espaço específico de formação de professores de surdos, e sim compreender que esse movimento se constituiu em um processo contínuo de formação mediada pelas experiências e práticas pedagógicas construídas na relação com o outro e o espaço escolar. Esta tese se encerra mostrando caminhos possíveis de formação, evidenciando exemplos de trajetórias formativas que consolidaram o percurso dos professores bilíngues de surdos. Salienta-se os surdos como protagonistas do processo de educação bilíngue, para ter acesso ao conhecimento de forma significativa com respeito a sua identidade cultural.

## **Palavras-chave**

Educação bilíngue; Formação de professores de surdos; bilinguismo; interculturalidade.

## **Abstract**

Miranda, Patricia da Costa Menezes; Candau, Vera Maria Ferrão. Bilingual teacher of the deaf: Formative paths. Rio de Janeiro, 2025. 173p. Tese de Doutorado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

This thesis aims to understand the formative path of the hearing and deaf bilingual teacher in the early years, in search of knowing the constitutive paths that involve the process of this training, that is, to perceive the practical training actions that teachers carry out to teach with deaf students. The starting point is the practical knowledge and experiences that permeate this teacher training from the specific objectives: a) to identify the profile of the teacher who works in the education of the deaf; b) to verify whether there are different conceptions of teacher in the education of the deaf; c) recognize pedagogical practices considered proper to bilingual education and how they are situated in relation to cultural differences, d) analyze the interrelations between education of the deaf, interculturality and bilingualism. Thus, anchored by the perspective of bilingualism (Kubaski, 2009) in the education of the deaf, we sought to discover how the training of these teachers is in synch with an education focused on the recognition of differences. These differences are worked from the perspective of interculturality (Candau, 2011, 2014 and 2016; Walsh, 2009) aimed at looking at the construction of this formation valuing the cultural difference in this process, understanding that the deaf is a historical-cultural subject of linguistic minority that for a long time was excluded from the scenario of Brazilian Education. The training of bilingual teachers of the deaf is dialogued with the concept of Teacher Professional Development (Nóvoa, 2022; Garcia, 2009) observing that the practical experiences of teacher training for the deaf stress a process of in-service training, punctuating a movement of formative construction supported by the practical exercise of the profession. As a work methodology, the testimonies from the interviews carried out with hearing and deaf teachers who work with deaf subjects were used, which enabled a series of actions: to identify the academic background, to analyze the practical

experiences in the teaching of the deaf, to understand the conception of bilingualism that circulates in this training process, as well as the teaching strategies developed that constitute the pedagogical practice of becoming a bilingual teacher of the deaf. As a result, we realized that we were not able to define a specific space for the training of teachers of the deaf, but to understand that this movement constituted a continuous process of training mediated by practical pedagogical experiences built in the relationship with the other and the school space. This thesis closes by showing possible paths of formation, evidencing examples of formative trajectories that consolidated the path of bilingual teachers of the deaf. The deaf are highlighted as protagonists of the bilingual education process, to have access to knowledge in a meaningful way in respect to their cultural identity.

## **Keywords**

Bilingual education; teachers training of the deaf; bilingualism; interculturality.

## Sumário

<b>1. FORMAÇÃO DE PROFESSORES BILÍNGUES E O ENSINO DE SURDOS</b>	<b>12</b>
1.1. O problema	16
1.2. Justificativa	18
1.3. Questões e objetivos	20
<b>2. O QUE DIZEM AS PRODUÇÕES DO CAMPO</b>	<b>22</b>
2.1. A educação bilíngue de Surdos	24
2.2. A educação bilíngue e formação de professores	30
2.3. A “formação de professores” AND “surdos”: interlocuções do campo	34
<b>3. EIXOS TEÓRICOS QUE FUNDAMENTAM O ESTUDO</b>	<b>41</b>
3.1. Legislação de referência	41
3.2. Sentidos de bilinguismo	44
3.3. Diferença cultural	49
3.4. Educação intercultural	50
3.5. Formação de professores	54
<b>4. CAMINHO METODOLÓGICO</b>	<b>57</b>
4.1. Construção da metodologia de pesquisa.	57
4.2. Os sujeitos da pesquisa	65
<b>5. PROFESSOR BILÍNGUE DE SURDOS</b>	<b>71</b>
5.1. Encontro com a educação de surdos	71
5.1.1. O que dizem os docentes que durante o processo de formação descobriram a educação de surdos, se encantaram e apostaram nesse caminho...	72

<b>5.1.2. Professores que entraram na educação de surdos e depois buscaram uma formação para lecionar no campo</b>	<b>86</b>
<b>5.2. Cursos e passos da construção</b>	<b>93</b>
<b>5.3. Enredos que constituem a caminhada</b>	<b>105</b>
<b>5.4. A diferença linguística nos leva ao bilinguismo</b>	<b>110</b>
<b>5.5. Práticas no contexto do ensino de surdos: experiência visual e estratégia</b>	<b>114</b>
<b>5.6. Em direção à formação do professor bilíngue</b>	<b>120</b>
<b>5.7. Formação de professor de surdos entrelaçada à perspectiva intercultural</b>	<b>122</b>
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>128</b>
<b>7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>134</b>
<b>APÊNDICES</b>	<b>140</b>
<b>Apêndice A – Roteiro da entrevista da pesquisa</b>	<b>140</b>
<b>Apêndice B – Termo de consentimento livre d esclarecido</b>	<b>143</b>
<b>Apêndice C – Transcrição das entrevistas da pesquisa</b>	<b>146</b>

# 1

## **FORMAÇÃO DE PROFESSORES BILÍNGUES E O ENSINO DE SURDOS**

A presente tese discute os percursos formativos dos professores ouvintes e surdos bilíngues que atuam/atuaram no ensino de surdos e intenciona analisar como constroem/construíram suas práticas como docentes para lecionar na educação bilíngue de surdos das séries iniciais do Ensino Fundamental I.

Nesse estudo compreende-se a educação bilíngue de surdos como modalidade de ensino oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua (e não na modalidade falada) de acordo com legislação vigente, Decreto 5626/2005 (Brasil, 2005).

Diante dessa compreensão, torna-se necessário, para obtermos uma educação bilíngue de surdos, contar com professores bilíngues para intermediar o processo de ensino dos alunos. Sabendo-se que o professor bilíngue de surdos utiliza a língua de sinais (Libras) como primeira língua, a língua portuguesa na modalidade escrita no processo de escolarização contribui para a construção do conhecimento e expressão de ideias, garantindo simultaneamente ao surdo o direito à educação e o respeito à sua singularidade linguística e cultural.

Vale destacar que o debate sobre a formação de professores bilíngues de surdos vem ganhando visibilidade e força no cenário da educação, como podemos verificar através do aumento significativo de produções científicas (Ramos; Hayashi, 2019; Pereira; Sehnem, 2019) Como também, no tocante aos modos de compreender as práticas pedagógicas voltadas ao ensino de surdos.

Nesse contexto, encontramos a educação bilíngue como modalidade recomendada: o Decreto nº 5.626/2005 (Brasil, 2005) afirma que é a abordagem mais indicada para a educação de surdos, por oferecer uma educação escolar em Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua, e em português escrito como segunda língua, garantindo um ensino de qualidade em contexto linguístico-cultural acessível para surdos.

Para uma educação bilíngue ser construída é necessária a imersão dos sujeitos surdos em ambiente bilíngue (Libras/Língua Portuguesa) possibilitando um contexto de respeito às diferenças linguísticas e culturais. Por isso o bilinguismo é defendido na educação de surdos, pois propõe o respeito à diversidade e à

pluralidade cultural desses alunos, fortalecendo que esses estudantes vivenciem a igualdade de condições para desenvolver suas habilidades, bem como respeitando o protagonismo surdo.

No passado, Skliar (2016) apontou o ouvintismo na instrução dos surdos, referindo-se à colonização de surdos, à imposição para que o surdo falasse como uma pessoa ouvinte. Atualmente os processos estão em amadurecimento e o bilinguismo pode ser compreendido por múltiplos sentidos, como o bilinguismo entre duas línguas orais e na perspectiva bimodal. Dentro da perspectiva bimodal, podemos ter o bilinguismo pelo uso da língua de sinais e da língua escrita, mas também da língua de sinais com a língua escrita e falada.

O pensamento volta-se para adição de duas línguas, sendo que uma não exclui a outra, reconhecendo-se a língua de sinais como a primeira língua. Porém, se o surdo quiser oralizar/falar, não há problema, reforçando a ideia de que quanto mais possibilidades de comunicação, maiores serão as oportunidades de integração na sociedade ouvinte e de inserção no mercado de trabalho.

Toma-se a trajetória de formação dos professores bilíngues de surdos como uma forma de salientar a importância de discutir como se formam os docentes que estão ou que almejam atuar nessa modalidade de ensino, tendo em vista a mudança recente da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, Lei 9394, de 1996) pela Lei nº. 14.191 (Brasil, 2021), que define o ensino de surdos na modalidade bilíngue, mas que, em contrapartida, não projeta ou suscita formas de garantir e praticar esse bilinguismo.

O Decreto 5626/05 (Brasil, 2005) previu essa formação de professor para o ensino de surdos, criando os cursos de pedagogia bilíngue e de letras/libras, bem como impôs a obrigatoriedade do ensino de libras nos cursos de licenciaturas, mesmo sabendo que este tem uma carga horária pequena e acaba não ensinando libras, porém, sensibiliza os estudantes de licenciatura ao conhecimento da língua de sinais.

Logo, nesta tese, sinto a necessidade de retomar em narrativa reflexiva o curso da minha trajetória e apresentar a motivação para ingresso no curso do doutorado. Para tal, parto da minha experiência prática, enquanto professora de uma escola de referência nacional no ensino bilíngue de surdos, o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), no qual tive meu primeiro contato com alunos surdos e lecionei para esse público.

Assim, busco compreender os caminhos da formação dos professores bilíngues de surdos, a saber: Como se formam professores de surdos? Como se tornam bilíngues? De que bilinguismo falamos?

O meu ingresso na escola de surdos fez despertar em mim o olhar para as diferenças culturais no cenário da Educação Brasileira, reconhecer a diversidade do campo e validar outros conhecimentos que são produzidos nos espaços educacionais do ensino de surdos, que somente foram possíveis mensurar a partir de experiências da prática cotidiana.

A experiência enquanto professora de surdos permitiu-me ser sujeito e objeto ao mesmo tempo neste espaço de formação, o que me despertou inquietações sobre o processo da preparação docente para atuação com esse público.

Ao refletir sobre o percurso da minha trajetória formativa na educação de surdos, pude evidenciar fragilidades pela falta de subsídios teóricos e práticos para conduzir minha docência. Tal fato, me fez perceber que o currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia, no qual me formei, foi o pontapé inicial para meu processo formativo e, portanto, a minha atuação pedagógica dependeria do desenvolvimento profissional individual e coletivo em âmbito do local de trabalho docente, no caso, a escola. E seria este o espaço a projetar um campo fértil para o desenvolvimento de práticas profissionais (Marcelo, 2009).

Lembro que na reta final do curso de minha formação de Pedagogia, em 2010, cursei a disciplina Libras, que integrava a grade curricular como disciplina optativa,<sup>1</sup> embora, no período supracitado, já contássemos com a Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, e com o decreto N° 5.626, de dezembro de 2005, o qual regulamentou a Libras como componente curricular obrigatório nos cursos de formação de professores.

A oferta do componente curricular da disciplina Libras viabilizou o uso da língua de sinais, bem como, o difundiu. Mesmo integrando a Libras aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), conforme legislação vigente, o ensino da Língua de sinais não contemplou a complexidade e demanda do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes surdos.

---

<sup>1</sup> Créditos de disciplina não obrigatória, a sua oferta é opcional, logo o aluno pode escolher cursar ou não a disciplina no currículo.

O ensino de Libras no curso superior de formação de professores (Giroto; Martins; Lima, 2015; Costa; Lacerda, 2015), de uma forma geral, tem contribuído para difusão do conhecimento sobre a Libras e o ensino de uma língua na modalidade visual-espacial, diferente de todas as línguas que nós conhecemos na modalidade auditiva, porém, não oportuniza a apropriação da Libras a ponto de dar condições ao docente de lecionar os conteúdos curriculares, fazendo a mediação com o uso da língua de sinais.

Nota-se que a inserção da Libras no curso de formação docente está mais relacionada à preocupação de difundir o conhecimento da língua de sinais utilizada pelo sujeito surdo, do que atender aos objetivos práticos necessários para construção da proposta de educação bilíngue. Maeda (2012) aponta que, diante da escassez de conteúdos, muitos profissionais optam por continuar os estudos da Libras no intuito de alcançar um conhecimento para uma atuação profissional adequada no ensino de surdos.

Cito meu Curso em Pedagogia apenas como exemplo para endossar a preocupação sobre o percurso formativo dos professores bilíngues de surdos, tendo em vista compreender como podemos constituir uma prática profissional de educação de surdos. Porém, analisar o currículo dessa formação de Curso de Pedagogia não é o foco em questão. Vale a pena destacar que o Decreto 5626/05 (Brasil, 2005) viabilizou a existência no Brasil de três cursos de pedagogia bilíngue, sendo um deles o curso de Pedagogia Bilíngue oferecida no Departamento do Ensino Superior do Instituto Nacional de Educação de Surdos, ofertado na modalidade presencial e treze polos na modalidade a distância (EAD).

O interesse nesse estudo está em problematizar como formam-se e constituem-se professores bilíngues de surdos para atender às realidades linguísticas e culturais, compreendendo que estamos trabalhando com estudantes que demandam uma proposta educacional específica.

Trabalhar na educação de surdos nos coloca diante da questão de reconhecermos as especificidades desse público e a preocupação com as diferenças culturais (Candau, 2016), o que nos sensibiliza para a construção de novos diálogos. É preciso mergulhar nessas diferenças e compreender as formas de educar, pensar e construir propostas metodológicas de ensino para surdos, contemplando os aspectos linguísticos e culturais.

Minha experiência no ensino de surdos contribuiu para levantar uma série de questões no que diz respeito a conhecer a prática pedagógica dos professores, as formas de trabalho e o fazer pedagógico, a saber: o desenvolvimento profissional docente (Marcelo, 2009).

Diante do exposto, para consolidar minha intenção, o estudo propõe desvelar os caminhos formativos do professor que leciona na educação de surdos, compreendendo como ele adquiriu formação para trabalhar com os alunos na perspectiva bilíngue de ensino. Logo, por meio de entrevista, resgatar sua trajetória profissional.

É importante ressaltar quanto se faz necessário pensar na formação de professores bilíngues de surdos em virtude da implementação da Lei 14.191 de 2021 (Brasil, 2021), que legitimou a mudança na Lei de Diretrizes e Bases de Educação, instaurando a modalidade de educação bilíngue de surdos. Essa modalidade escolar pressupõe a oferta de um ensino em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e o português escrito, como segunda língua.

Logo, reforça-se a necessidade de pensar o desenvolvimento profissional docente para mobilizar práticas pedagógicas de ensino bilíngue de surdo contemplando suas especificidades linguísticas e culturais.

## **1.1 O problema**

As questões acima salientadas permeiam os caminhos da minha formação enquanto professora de surdos e remetem aos passos da construção da minha trajetória. No decorrer de minha carreira docente, deparei-me com o desafio de lecionar para surdos, sem ter conhecimento específico na área, precisei pesquisar, recorrer a leituras do campo e estudar para compreender e aprender sobre a surdez.

Minha experiência no ensino de surdos partiu muito de um conhecimento construído no exercício do desenvolvimento da prática docente, de trocas com os pares. A partir da vivência do cotidiano escolar do surdo foi que construí os enredos da minha formação para me tornar uma professora bilíngue de surdos. Uma

trajetória marcada pelo desafio de aprender uma nova língua, cultura e estratégia de ensino.

Nesse “*novο*”<sup>2</sup> cenário educacional, fui impelida a romper os obstáculos da comunicação e buscar conhecer essa cultura. O primeiro passo foi começar o estudo da Língua Brasileira de Sinais (Libras) que me capacitaria a compreender e dialogar com esse grupo. Realizei o curso de capacitação intensivo de Libras ofertado pela Instituição para os novos funcionários.

Concomitante ao aprendizado da língua de sinais, tive a oportunidade de frequentar as salas de aula do Colégio de Aplicação das séries iniciais para observar e interagir com os alunos e professores. Apesar de não saber muitos sinais, tive um bom acolhimento e respeito advindo dos docentes e discentes, que ofertaram momentos de grandes trocas de aprendizagens.

Para além do curso de Libras e trocas com os pares, ingressei no curso de Especialização de Educação de Surdos na Perspectiva Bilíngue, ofertado pela Faculdade do Instituto. Minha imersão na prática do campo da educação de surdos, o aprendizado da Libras e o processo de formação continuada viabilizaram campo fértil de aprendizagem para meu entendimento da educação bilíngue de surdos.

O ser humano se constrói tendo por fundamento a maneira através da qual se relaciona com o mundo e isso se dá por meio da linguagem e, no caso dos surdos, essa construção do conhecimento do mundo configura-se e torna-se possível com uso da língua de sinais, no caso do surdo brasileiro, a Libras. E como fica a relação do professor que desconhece a língua de sinais e depara-se com o desafio de ensinar o aluno surdo que se comunica com a Libras? Quais são os desafios enfrentados pela ausência dessa comunicação em Libras?

Atuar com os alunos surdos requer habilidades comunicativas para o uso da língua de sinais, estratégias metodológicas para ensinar conteúdos curriculares, bem como conhecer a especificidade da cultura surda para conduzir práticas educacionais significativas (Pedreira, 2006; Lacerda; Lodi, 2009; Rocha, 2009; Arruda, 2015; Lebedeff, 2015; Tartuci, 2015; Perlin, 2016; Gomes, 2020).

No entanto, percebe-se que as discussões sobre a formação de professores de surdos bilíngues mostram-se incipientes no campo educacional, mesmo com a

---

<sup>2</sup> “novo” (grifos do autor): Novo cenário para mim, pois a História de Educação de Surdos já se instaura no Brasil, desde a criação do Instituto Nacional de Educação de Surdos- Mudos, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos, pelo Imperador D. Pedro II, em 1857.

implementação da Libras na grade curricular como disciplina obrigatória dos cursos de formação de professores pelo decreto Nº 5.626 (Brasil, 2005).

Nota-se que a oferta da disciplina Libras, apesar de contribuir para difundir o conhecimento da língua de Sinais, não garante o preparo do professor para ensinar alunos com surdez, porém, seu conhecimento se torna essencial para o trabalho com esse público. Isso claro, se referindo à educação bilíngue de surdos, que tem o ensino intermediado pela língua de sinais.

Posto isso, buscamos conhecer os caminhos percorridos pelos professores de surdos bilíngues na construção do seu processo formativo no ensino de surdos, na perspectiva de contribuir com artefatos para futuros professores de surdos.

## **1.2 Justificativa**

Esse trabalho justifica-se na medida em que pode evidenciar o desenvolvimento profissional docente no trabalho com alunos surdos e como eles se constituíram bilíngues, a fim de contribuir com experiências a docentes que atuem com surdos e queiram tornar-se professores nessa modalidade de ensino, identificando possíveis caminhos para essa construção.

Minha experiência no processo constitutivo de professora bilíngue de surdos exigiu reflexão sobre a importância de imersão neste novo campo: pesquisar, conhecer de fato a cultura, costumes, hábitos e a língua de sinais, possibilitando um processo de descobertas, reconhecendo e respeitando as especificidades dos surdos.

Esse movimento impulsionou o meu desenvolvimento docente profissional na educação de surdos. E, pensando sobre o desenvolvimento dos demais professores de surdos, quais serão os enredos do seu desenvolvimento profissional? Quais as percepções destes professores? O que buscam na formação? Fazem essa articulação com a cultura surda? Buscam os bilinguismos?

Ratifico que ingressar nesse espaço sem ter conhecimento da realidade educacional dos surdos e fluência em língua de sinais (Libras),<sup>3</sup> colocou-me num lugar incomum e desconfortável a respeito do meu processo de formação de professor. Logo, a motivação para o estudo surge na medida em que a temática abordada traz à tona, em termos de formação de professores, o contexto do qual fiz parte, evidenciando a construção do processo de formação de professor de surdos.

Tais perspectivas me fazem refletir sobre a importância de se trabalhar com uma proposta educacional de formação que valorize e respeite as diferenças, contemplando um espaço para incorporar práticas que valorizem a pluralidade cultural e pense no potencial da educação intercultural para embasar essa construção.

O referencial do interculturalismo nos ajuda a alimentar a discussão da diferença existente no campo da surdez, reconhecendo o plurilinguismo existente na cultura surda, porque os surdos não constituem uma identidade única e fixa. Existe uma interculturalidade dentro do campo da surdez, seja de surdos oralizados, seja de surdos que cada vez mais estão fazendo o implante coclear e surdos que tem uma iniciação na língua de sinais adequada em escolas bilíngues de surdos, o que configura um ambiente educacional diferenciado. Logo, as diferenças coexistem e imperam sinalizando a pluralidade cultural.

Desta forma, a prática de pesquisa proporciona um espaço de conhecimento amplo e aberto para realimentar discussões e reflexões, por meio do compartilhamento dos estudos, e para contribuir no potencial da educação intercultural como fio condutor para proporcionar práticas pedagógicas comprometidas com a valorização cultural. Desse modo, justifico e defendo minha investigação, que está inserida na discussão do Grupo de Pesquisa de Estudos Cotidiano, Educação e Cultura (GECEC), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio.

Este grupo, enquanto movimento teórico e político, busca respostas para os desafios da educação intercultural que permitam desconstruir as bases de uma

---

<sup>3</sup> A Libras foi estabelecida na Lei nº 10.436/2002 (Brasil, 2002) como língua reconhecida oficialmente como meio legal de comunicação e expressão pela comunidade surda. A Libras é utilizada no território nacional, assim como a Língua Portuguesa, na modalidade oral.

educação engessada e partir para a construção adequada dos sujeitos socioculturais marginalizados e inferiorizados (Walsh, 2001).

Posto isto, considero fundamental para o presente estudo compreender como a temática formação de professores de surdos vem sendo tratada em produções acadêmicas de relevância para a educação, buscando presenças e/ou ausências, ênfases e/ou silenciamentos. Em recente pesquisa de doutorado, Gomes (2020) nos ressalta que a produção sobre formação de professores para educação bilíngue ainda é pouca estudada e nos aponta que muitos dos seus achados permeiam as temáticas como língua de sinais, educação bilíngue, professores surdos, educação inclusiva, legislação, Ensino de Língua Portuguesa para surdos etc.

Como a intenção desse trabalho é compreender o processo formativo dos professores da educação de surdos é importante aprofundar as buscas que evidenciem práticas e estratégias de ensino de surdos entrelaçadas ao processo de formação de professores.

### 1.3

#### **Questões e objetivos**

Mobilizada pelos desafios da construção de práticas bilíngues no ensino de surdos, busco compreender qual tipo de formação os professores que atuam/atuarão com os alunos surdos adquiriram para atuar na educação de surdos. Tendo presente estudos anteriores com base na revisão da literatura e minha trajetória pessoal formulei as seguintes questões orientadoras da pesquisa:

Como as diferenças culturais permeiam o campo da educação de surdos e possibilitam caminhos viabilizadores para construções de práticas e processos de ensino-aprendizagem orientados por uma perspectiva de educação bilíngue e intercultural? Quais os caminhos da formação do professor que trabalha com alunos surdos? Será essa uma formação refletida na prática? O professor se reconhece como professor bilíngue de surdos? Como ele constrói sua prática bilíngue no exercício da docência?

A tese tem por objetivo compreender o processo formativo dos professores de surdos bilíngues do segmento dos anos iniciais do Ensino Fundamental I,

evidenciando os caminhos que subsidiaram a prática de ensino na educação de alunos surdos. Essa escolha pelo segmento dos anos iniciais justifica-se pela especificidade no trabalho com crianças dessa faixa etária (7-12 anos), período esse da construção do processo de alfabetização/letramento.

Com a intenção de responder à questão central proposta, a pesquisa se orientará pelos seguintes objetivos específicos:

- 1) Identificar o perfil do professor que atua na educação de surdos.
- 2) Verificar se há diferentes concepções de professor na educação de surdos.
- 3) Reconhecer práticas pedagógicas consideradas próprias à educação bilíngue e como se situam em relação às diferenças culturais.
- 4) Analisar as interrelações entre educação de surdos, interculturalidade e bilinguismo.

Diante do exposto, a presente pesquisa tem como foco central identificar como os professores dos anos iniciais têm se formado para lecionar para estudantes surdos, impulsionada pela ideia de que o professor de surdos se desenvolve no contexto da prática, num movimento de formação continuada.

Neste sentido, torna-se fundamental perceber, através dos depoimentos dos docentes, o movimento realizado para ensinar aos aprendizes surdos, buscando analisar como essa dimensão é tratada de modo a ofertar, compartilhar e confrontar experiências de desenvolvimento profissional docente para atuação com estudantes surdos.

## 2

### O que dizem as produções do campo

Este capítulo tem como objetivo revisar a literatura sobre formação de professores bilíngues para surdos no Brasil, destacando as principais discussões em torno do tema no período de 2011 a 2021. Verifiquei que a temática vem ganhando visibilidade no campo no que tange aos temas língua de sinais, educação bilíngue, educação inclusiva, legislação, inclusão curricular da disciplina Libras nos cursos de formação, entre outros.

Entretanto, observei a necessidade de promover debates, reflexões sobre a formação de professores para o atendimento aos alunos surdos na perspectiva bilíngue, tendo em vista que poucas produções abordam essa formação específica.

Neste sentido, julguei relevante aprofundar e detectar ênfases e silenciamentos no que se refere à questão da formação de professores de surdos nos artigos do banco de dados do Portal de Periódicos da CAPES no período de 2011 até 2021.

Tal escolha justifica-se pelo fato desse espaço ser considerado um dos maiores acervos digitais do país que reúne conteúdos nacionais e internacionais. Uma plataforma importante e privilegiada de acesso a materiais científicos com padrão de qualidade para toda a comunidade acadêmica no que se relaciona às principais discussões do campo da educação brasileira.

O referido portal se constitui por um banco de dados reconhecido como fonte científica que propicia aos pesquisadores o acesso a uma larga escala de material para consulta, contribuindo para situar sua produção científica. Ademais, conta com cruzamento de bases de artigos de periódicos importantes na área da educação, como também, revistas de avaliação Qualis A1, classificação realizada pela própria Capes.

Esse banco de dados tem se consolidado como fundamental fonte de pesquisa para atividades de ensino e pesquisa no Brasil, pelo fato de disponibilizar acervo digital e atualizado para a comunidade científica, com rigoroso critério de avaliação, possibilitando a consulta de um vasto arquivo de dados. E, pela minha investigação ter sido realizada no período da pandemia de Covid 19, esse instrumento se caracterizou como importante fonte de pesquisa devido à facilidade

de acesso remoto da base obtido pelo intermédio da Pontifícia Universidade Católica – Rio.

Nesta pesquisa, optei por realizar uma busca de revisão de literatura narrativa, que não tem o intuito de esgotar as fontes de informações, mas, sim, conduzir a um estudo que permita seguir caminhos a partir dos quais o tema irá se apresentar e se anunciar, levando à construção de um território propício para receber novas pesquisas.

Como forma de organização, separei as buscas em etapas de acordo com as escolhas dos descritores aplicados para o levantamento das informações. No primeiro momento, optei por buscar apenas artigos científicos, compreendendo que muitos trazem em seu escopo a pesquisa compacta de uma produção de dissertação ou tese, o que pode permitir condensar tempo de leituras e ter acesso a um maior número de pesquisas, em vista da demanda de tempo necessário para leituras de dissertações e teses na íntegra.

A busca ocorreu no período de fevereiro a abril de 2022, a partir do acesso remoto da biblioteca da PUC/Rio, que obtenho por ser aluna do programa de Pós-graduação em educação, enquanto estudante de doutorado. Lancei mão dos seguintes descritores: “educação bilíngue”, “educação de surdos”, “formação de professores”, “ensino de surdos”, surdo, surdez e ensino. O descritor 'educação bilíngue' foi utilizado de forma isolada devido à sua relevância central para o foco da pesquisa, que busca explorar caminhos específicos do ensino bilíngue. Posteriormente, esse descritor foi mantido como base fixa e combinado com outros termos, utilizando o operador booleano AND, para refinar os resultados e garantir maior precisão na seleção dos estudos.

Ao lançar o descritor “Educação bilíngue” obtive 1.904 resultados para o tema e, no processo de seleção dos trabalhos, percebi a necessidade de aplicar outro critério metodológico na pesquisa, pois, apesar de ter um número expressivo de trabalhos, a temática tratada em alguns estudos não convergia com os objetivos deste estudo. E, por isso, precisaria afunilar a pesquisa.

Logo, prossegui operando a busca com um novo recorte, utilizando a combinação “educação bilíngue” com os demais descritores, com o comando de adição (AND), que possibilitou menos estudos, porém concentrado no campo surdez. Foram eles: “educação bilíngue” AND “surdos”; “educação bilíngue” AND “formação de professores” e, por fim, “formação de professores” AND “surdos”.

## 2.1 A educação bilíngue de Surdos

A primeira combinação realizada foi de adição dos descritores “educação bilíngue” AND “surdos”, que resultou em 200 estudos. Apliquei o recorte temporal, com início da pesquisa no ano 2011 e final 2021, para identificar produções recentes na área, bem como, por marcar um período de mudança na construção da política educacional de ensino de aluno com surdez.

Obtive 179 resultados de conteúdos abertos (livre acesso ao público) e fechados (conteúdo restrito, assinado pela universidade e disponibilizado apenas a alunos matriculados). Por se tratar de um quantitativo passível de exploração, resolvi dar continuidade a essa pesquisa realizando a leitura dos títulos e dos resumos de cada estudo como ponto de partida para embasar a construção da pesquisa bibliográfica.

Como a pesquisa pretende contribuir para o desenvolvimento profissional docente com alunos surdos no território nacional, adicionei o filtro português na minha busca de trabalhos, pois entendo que precisamos direcionar caminhos que convirjam com as práticas das nossas políticas públicas para a educação de surdos. Assim, foram desconsiderados os artigos produzidos de outras nacionalidades.

Após todo esse processo de afinamento, alcancei um total de 121 trabalhos, dentre esses, 22 resultados situados no campo das discussões da educação bilíngue de surdos. Ressalta-se a ausência de uma abordagem intercultural na formação de professores pelos aspectos culturais, identitários. Os estudos encontrados (ver quadro 1) mostram que os caminhos da educação bilíngue de surdos estão alicerçados à preocupação da realidade linguística e cultural do aluno surdo. Assim, apresenta o bilinguismo como uma abordagem mais adequada para o ensino, possibilitando uma alternativa potente para procurar respostas aos problemas referentes à especificidade do ensino de surdos.

Quadro 1 Educação bilíngue” and surdos

ANO	Tipo	AUTORES	TÍTULO DO TEXTO
2020	Artigo	Morais, Mariana Peres de; Martins, Vanessa Regina de Oliveira	Educação bilíngue inclusiva para surdos como espaço de resistência
2019	Artigo	Härter, Larissa Ruth Siniak dos Anjos; Borges, Flávia Girardo	A questão do bilinguismo. Uma discussão teórica sobre os conceitos

		Botelho	de bi, multi e plurilinguismo na Educação para Surdos
	Artigo	Kleber Aparecido da Silva; Rosa Nogueira Dias; Adolfo Tanzi Neto; Patrícia Tuxi ; Cyntia Moraes Teixeira	Bilinguismo para surdos: Um olhar histórico, social, educacional e linguístico
	Artigo	M C F F Moret; J G Rodrigues	A Proposta Bilíngue na Educação de Surdos: Práticas pedagógicas no processo de Alfabetização no município de Colorado do Oeste/Rondônia
	Artigo	Silva, Danilo Da; Fernandes, Sueli De Fátima	O tradutor intérprete de língua de sinais (TILS) e a política nacional de educação inclusiva em contextos bilíngues para surdos: um estudo da realidade da rede pública estadual paranaense
2017	Artigo	Witkoski, Sílvia Andreis	A interface entre a família e o direito ao ensino bilíngue para sujeitos surdos: rompendo oposições binárias
	Artigo	Márcia Cristina Florencio Fernandes Moret; João Guilherme Rodrigues Mendonça	A proposta bilíngue na educação de surdos: práticas pedagógicas no processo de alfabetização
	Artigo	Jefferson Diego de Jesus; Sueli Fernandes	Educação bilíngue para surdos/as: um estudo comparativo da escola bilíngue e do atendimento educacional especializado (AEE) na escola inclusiva
	Artigo	Fernandez, Thaís Almeida Cardoso	Olhares sobre a educação de crianças surdas: Sala de Aprendizagem Bilíngue e Projeto BIOLibras
	Artigo	Angela Corrêa Ferreira Baalbaki	Línguas, escola e sujeito surdo: análise do ‘relatório sobre a política linguística de educação bilíngue – língua brasileira de sinais e língua portuguesa’
	Artigo	Fernandes, Sueli; Moreira, Laura Ceretta	Políticas de educação bilíngue para estudantes surdos: contribuições ao letramento acadêmico no ensino superior
	Artigo	Louzada, Juliana Cavalcante de Andrade; Martins, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; Giroto, Claudia Regina Mosca	A disciplina Libras na formação de professores: desafios para a formulação de espaços educacionais bilíngues
	Artigo	Krause Lemke, Cibele; Oliveira, Jáima Pinheiro de; Manosso Streiechen, Eliziane; Cruz, Gilmar de Carvalho	Pedagogia surda e bilinguismo: pontos e contrapontos na perspectiva de uma educação inclusiva
2016	Artigo	Thoma, Adriana da Silva	Educação Bilíngue nas Políticas Educacionais e Linguísticas para Surdos: discursos e estratégias de governo
	Artigo	Vieira-Machado, Lucienne Matos da Costa; Lopes, Maura Corcin	A Constituição de uma Educação Bilíngue e a Formação dos Professores de Surdos

	Artigo	Martins, Vanessa Regina de Oliveira	Educação de Surdos e Proposta Bilíngue: ativação de novos saberes sob a ótica da filosofia da diferença
	Artigo	Denise Marina Ramos; Cristina Broglia Feitosa de Lacerda	Análise de avaliações pedagógicas propostas para alunos surdos em contexto educacional inclusivo bilíngue
2015	Artigo	Ivani Rodrigues Silva	Educação Bilíngue para Surdos e valorização de línguas minoritárias
2014	Artigo	Svartholm, Kristina	35 anos de educação bilíngue de surdos – então?
2013	Artigo	Lodi, Ana Claudia Balieiro	Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05
	Artigo	Lacerda, Cristina Broglia Feitosa de; Albres, Neiva de Aquino; Drago, Silvana Lucena dos Santo	Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo
2011	Artigo	Cavalcante, Eleny Brandão	Delineando os aportes teórico-linguísticos para uma educação bilíngue para surdos

Em um primeiro momento, os artigos selecionados apontam a necessidade de investirmos nos estudos para construção de caminhos que efetivem uma educação bilíngue de surdo, priorizando um espaço onde a sua cultura linguística seja respeitada. Desta feita, evidenciam a necessidade de disseminar a Libras nos espaços educacionais onde os alunos surdos estão estudando.

Os autores Moraes & Martins (2020); Härter & Borges (2019); Dias, Neto, Tuxi & Teixeira (2019); Moret & Rodrigues (2019); e Silva & Fernandes (2019) demonstram que muitos espaços escolares têm a mediação dos estudantes surdos realizada por intérprete de Libras. Logo, apontam para a propagação da língua de sinais viabilizando sua difusão e autonomia do uso enquanto língua de instrução. Destacam também a importância de atender aos alunos surdos a partir de suas necessidades educacionais e linguísticas centralizando um trabalho a partir da língua de sinais.

É preciso incentivar que a língua de sinais (Libras) seja a base das estratégias metodológicas como Língua 1 (L1) e a Língua Portuguesa, sua L2, mostrando que precisamos criar espaço para esse debate em nosso cenário de educação.

A ausência de produções focadas na prática do ensino bilíngue reflete um descompasso entre a teoria e a prática no campo da educação de surdos. Isso se

deve, em parte, à falta de políticas públicas <sup>4</sup>robustas que incentivem uma formação mais específica para os professores.

Isso pode ser apontado pois, de uma forma geral, os artigos de Moraes & Martins (2020); Härter & Borges (2019); Dias, Neto, Tuxi & Teixeira (2019); Moret & Rodrigues (2019); e Silva & Fernandes (2019) desenvolvem a concepção das experiências educacionais dos surdos correlacionada /à proposta inclusiva fundamentada na educação especial, que utiliza a perspectiva do ensino bilíngue no que tange à inserção e ao uso da língua de sinais (Libras) na instrução do aluno surdo, bem como o suporte do intérprete da língua de sinais como apoio pedagógico.

Os artigos selecionados apontam que o uso da língua de sinais como central nas práticas de ensino, ou como língua de instrução, porém com condutas de ensino resistentes a modelos hegemônicos (ouvintistas), tem a preocupação de garantir os aspectos linguísticos nas escolas inclusivas.

Evidencia-se a reprodução de práticas educacionais sem atentar às especificidades histórico-sociais dos surdos, regendo uma normalidade ouvinte como centro de produções práticas (Moraes & Martins, 2020); (Silva & Fernandes, 2018); (Jesus & Fernandes, 2017); (Krause, Oliveira, Manosso & Cruz, 2017).

No cenário da instrução dos surdos, a ideia do bilinguismo surge enquanto uma reação aos modelos propostos na educação inclusiva com perspectiva de consertar “algo”, ou reproduzir a normalidade de ouvintes que centraliza a educação pela ação da língua oral. Assim, nos direciona a caminhar em direção à propagação da língua de sinais como centro de produções práticas educacionais em atendimento aos aspectos históricos e culturais do sujeito surdo.

O Bilinguismo do surdo vem justamente para romper a barreira deste sujeito enquanto uma identidade relacionada aos aspectos clínicos da surdez, e apresenta a pauta que o surdo vive numa sociedade de culturas plurais convivendo no cotidiano com o plurilinguismo.

---

<sup>4</sup> Em 2019, no âmbito do Ministério de Educação (MEC), foi criada a Diretoria de Políticas da Educação Bilíngue de Surdos -DIPEBS que tem como principal competência implementar políticas educacionais voltadas para o Ensino bilíngue. Segundo o portal do MEC, atualizado em 22/12/23, no cenário atual não contamos com oferta de educação bilíngue estruturada.

Por isso, preconiza uma educação de surdos em consonância aos aspectos linguísticos e culturais. Sendo assim, defende o uso da Libras, como língua de instrução nas práticas de ensino, em respeito à diversidade e à pluralidade cultural desses alunos, buscando, de forma geral, sua formação completa.

Moret & Rodrigues (2019), Moret & Mendonça (2016), Cavalcante (2011), Svartholm (2014) e Lemke, Streiechen, Cruz & Oliveira (2017) resgatam as experiências educacionais dos surdos no contexto da educação, evidenciando os marcos, como oralismo, bimodalismo e/ou comunicação total até chegar ao bilinguismo de surdo.

Os marcos da educação de surdos nos ajudam a compreender as fases, mudanças e avanços no cenário educacional do surdo. E, em meio a essas transformações, temos que destacar a força da comunidade surda, que intensificou a construção das políticas públicas voltadas para o reconhecimento do sujeito surdo enquanto minoria linguística que necessita de um ensino que respeite sua língua e cultura. Guarinello (2007, p. 45-46) descreve

A proposta bilíngue surgiu baseada nas reivindicações dos próprios surdos pelo direito à sua língua e pelas pesquisas linguísticas sobre a língua de sinais. Ela é considerada uma abordagem educacional que se propõe a tornar acessível à criança surda duas línguas no contexto escolar. De fato, estudos têm apontado que essa proposta é a mais adequada para o ensino de crianças surdas, tendo em vista que considera a língua de sinais como natural e se baseia no conhecimento dela para o ensino da língua majoritária, preferencialmente na modalidade escrita. [...] Na adoção do bilinguismo deve-se optar pela apresentação simultaneamente das duas línguas (língua de sinais e língua da comunidade majoritária).

Em suma, nesse bloco ressaltamos a necessidade de reconhecer as especificidades de cada grupo do espaço escolar, de forma a respeitar as singularidades linguísticas e culturais presentes para garantir a participação de todos na busca do conhecimento. A proposta do bilinguismo de surdo é apontada em respeito a essa diferença, buscando assegurar um processo de escolarização que atenda a realidade educacional desse alunado.

A análise dos artigos com os descritores educação bilíngue e surdos nos mostrou produções voltadas às seguintes preocupações para o campo, abaixo elencadas:

- Práticas aplicadas pelas escolas em atendimento ao sujeito surdo na perspectiva da inclusão;

- A resistência dos surdos aos modelos aplicados na inclusão como forma de reivindicar uma educação específica que atenda às questões relativas aos aspectos históricos e culturais do sujeito surdo; Bilinguismo e as metodologias da pedagogia surda como novos aspectos para atender ao processo de educação do surdo;
- Alteridade do surdo, compreendendo que vivemos em uma sociedade multicultural, logo, precisamos ter olhares atentos a essa multiplicidade de sujeitos e sua identidade na sociedade.

Nota-se que, apesar dos esforços, a inclusão dos alunos surdos na escola regular de ensino não tem ocorrido de maneira satisfatória, mostrando o despreparo dos educadores e da unidade escolar. Conforme Moraes e Martins (2020), a escola de educação inclusiva para surdos traz a normalidade ouvinte como centro de produções e práticas educacionais e centraliza a educação pela ação da língua oral.

E, apesar dos esforços da educação inclusiva para garantir acessibilidade linguística em seu processo educacional (Silva e Fernandes, 2019), com o suporte do intérprete de Libras e sala de atendimento especializado pedagógico, as imperativas demandas linguísticas e culturais ecoam no espaço escolar.

A falta de conhecimento e ou proficiência da língua de sinais pelos profissionais que realizam o atendimento do aluno surdo compromete o desenvolvimento e a comunicação, mesmo quando acompanhado de tradutor-intérprete de língua de sinais (TILS), pois, na interlocução do intérprete no processo de aprendizagem, o aluno acaba perdendo o contato visual com o professor e sua referência. E o professor, acha que o aluno é do intérprete TILSP.

Na perspectiva da educação inclusiva percebemos que, na prática, a Libras não assume centralidade como língua principal no processo que envolve estudantes surdos nas escolas. Jesus e Fernandes (2017, p.1632) afirmam que

quando a Libras está presente, ela é utilizada por uma ou duas pessoas sinalizadoras, de forma precária, negando-se interações significativas em línguas de sinais, como língua de instrução, interação e socialização, com sinalizadores fluentes.

Em sua maioria, os textos ressaltam a importância da fluência em língua de sinais, como conhecimento básico indispensável para atuação no ensino de surdos.

Bem como, compreender os aspectos culturais que integram a identidade do sujeito surdo.

A demanda de formação circunda quase todos os estudos analisados e surge como ponto crucial nos textos, evidenciando que para contemplar um ensino adequado à realidade educativa dos surdos, o campo carece de estudos no que diz respeito a propostas que respeitem as suas singularidades linguísticas e culturais para proporcionar um efetivo processo de educação escolar com profissionais que conheçam estratégias condizentes ao ensino bilíngue.

Embora tenham ocorrido progressos nas legislações relacionadas às garantias e direitos a uma educação bilíngue, ao uso da língua de sinais e à inclusão do intérprete como mediador no ambiente escolar para estudantes surdos que utilizam a Libras, ainda há um longo caminho a ser trilhado para a implementação efetiva de práticas bilíngues no apoio ao aluno surdo. É fundamental estabelecer um espaço que respeite sua língua e identidade cultural, levando em consideração as metodologias de ensino bilíngue. Essas legislações têm impacto significativo na prática docente na medida que garante efetivar o ensino bilíngue, respeitando a diferença e suas especificidades.

## 2.2

### **A educação bilíngue e formação de professores**

Nesse segundo momento do levantamento bibliográfico foi dada continuidade à revisão narrativa seguindo os mesmos critérios da primeira busca, recorte temporal (2011/2021) e adição do filtro português, porém acrescido o descritor “**formação de professores**” ao termo fixo “**educação bilíngue**”.

A adição desse descritor é relevante e fundamental nessa busca, pois interessa-me analisar o que tem sido discutido e os rumos dos principais achados dos caminhos formativos do professor bilíngue de surdos. Então, faz-se necessário aplicar o descritor para conhecer potencialidades para área, além de aprofundar as buscas em direção aos aspectos formativos, tendo em vista as evidências que os descritores anteriores sinalizaram sobre a carência de formação para a prática do atendimento de aluno surdo.

De um total de 93 resultados encontrados, apenas 12 estudos traziam ou citavam indícios para a formação de professores bilíngues. Mas ainda que nesta listagem apareçam alguns estudos que não tragam o termo educação bilíngue ou formação de professores no título, ao apreciar a leitura dos resumos foi possível identificar a preocupação com os processos formativos do docente.

Quadro 2 "Educação bilíngue" and "formação de professores"

ANO	AUTORES	tipo	TÍTULO DO TEXTO
2019	Wanessa Ferreira Borges; Cristiane Silva Santos; Maria da Piedade Resende da Costa	artigo	Educação Especial e Formação De Professores: Uma Análise Dos Projetos Pedagógicos De Curso (PPC)
2017	Louzada, Juliana Cavalcante de Andrade; Martins, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; Giroto, Claudia Regina Mosca	artigo	A disciplina Libras na formação de professores: desafios para a formulação de espaços educacionais bilíngues
2016	Vieira-Machado, Lucyenne Matos da Costa; Lopes, Maura Corcini	artigo	A Constituição de uma Educação Bilíngue e a Formação dos Professores de Surdos
	Giroto, Claudia Regina Mosca; Martins, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; Lima, Jessica Mariane Rodrigues de	artigo	Inserção da disciplina Libras no ensino superior
	Conceicao, Bianca Salles; Martins, Vanessa Regina de Oliveira	artigo	Educação bilíngue de surdos e a possível contribuição da formação em pedagogia: desafios atuais
	Santos, Angela Nediane dos; Coelho, Orquídea Manuela Braga e Soares; Klein, Madalena	artigo	Educação de surdos no Brasil e Portugal: políticas de reconhecimento linguístico, bilinguismo e formação docente
2015	Prometi, Daniela; Castro Júnior, Gláucio	artigo	EAD e o ensino de Libras: o caso da universidade de Brasília (UnB)
2015	Eliane Brunetto Pertile; Elisabeth Rossetto	artigo	Trabalho e formação docente para o atendimento educacional especializado
	Giroto, Claudia Regina Mosca; Martins, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; Lima, Jessica Mariane Rodrigues de	artigo	Formação de professores e inserção da disciplina Libras no ensino superior: perspectivas atuais
	Costa, Otávio Santos; Lacerda, Cristina Broglia Feitosa de	artigo	A implementação da disciplina de Libras no contexto dos cursos de licenciatura
	Poker, Rosimar Bortolini; Milanez, Simone Ghedini Costa	artigo	Formação do professor e educação inclusiva: análise dos conteúdos dos cursos de pedagogia da Unesp e da USP
2012	Suelen Santos Monteiro; Jane Aparecida de Souza Santana; Renata Portela Rinaldi; Elisa T. M. Schlünzen	artigo	Língua brasileira de sinais -Libras- na formação de professores: o que dizem as produções científicas

De uma forma quase que unânime, logo na leitura dos títulos, foi possível perceber que os trabalhos selecionados traziam a informação da inserção do componente curricular Libras no processo de formação de professores. Tal fato habilita induzir um caminho para o processo de formação docente de surdos com a integração da Libras na proposta curricular do curso (Machado e Lopes, 2016), (Giroto, Martins e Lima, 2015), (Borges, Santos & Costa, 2019) e (Louzada, Martins e Giroto, 2017).

Uma importante contribuição desse levantamento foi conhecer que a maioria dos estudos apontam que a oferta da Libras no curso de formação sensibiliza o sujeito para o contato com uma nova língua e provoca reflexões sobre como garantir os direitos linguísticos do sujeito com a proposta do bilinguismo.

A partir dos artigos selecionados pude perceber um aumento nas produções nos anos 2015/2016 – no total, foram 9 artigos. A concentração de trabalhos nesse período é atribuída ao Decreto Federal nº 5.626/05, que regulamentou a Libras como primeira língua e a Língua Portuguesa escrita como segunda língua da pessoa surda, além de determinar a inserção da disciplina de Libras nos cursos de Fonoaudiologia, Pedagogia e demais licenciaturas.

Segundo Louzada, Martins e Giroto (2017) a oferta da disciplina Libras constituiu um campo fértil para promoção de espaço formativo orientado para a consolidação de práticas educacionais bilíngues. Eles apontam o interesse em analisar de que forma essa inserção da Libras no currículo de formação de professores poderia formular espaços educacionais bilíngues.

Acredito que essa questão pode ter sido intensificada e reforçada pelo Art. 28, inciso XIV, da Lei Brasileira de Inclusão (Lei n. 13.146/2015), que exigiu que os cursos de formação garantissem, nos currículos, conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares – no caso da educação de surdos, a obrigatoriedade é do ensino de Língua Brasileira de Sinais (Libras) nos currículos de formação de professores.

Louzada, Martins e Giroto (2017) evidenciam os ganhos proporcionados com a inserção da disciplina Libras nos currículos de formação de professores, como as diferenças linguísticas e socioculturais das comunidades surdas passando a receber alguma atenção nos cursos de formação de professores. Porém não podemos atribuir à oferta dessa disciplina nos currículos a possibilidade do domínio da língua.

Os estudos apontam que a inserção da disciplina Libras nas licenciaturas não erradica o problema da educação de surdos no Brasil, mas abre possibilidades para debate acerca da inclusão escolar de alunos surdos. Concordam que a inserção da Libras não pode ser a única alternativa para dar conta do desenvolvimento educacional do surdo, mas representa um espaço para garantir os direitos linguísticos dos surdos na educação, valorizando a sua língua e sua identidade cultural. (Louzada, Martins & Giroto, 2017; Giroto, Martins e Lima, 2015)

O componente curricular Libras constitui um espaço formativo orientado para a consolidação de práticas educacionais bilíngues. A maior evidência apontada na maioria dos estudos diz respeito ao maior investimento por parte das universidades para que a inserção da disciplina Libras configure uma formação de professores para além do mero acesso ao conhecimento básico sobre a Libras.

É possível perceber avanços e conquistas na inserção da Libras nos cursos de formação de professores para a comunidade surda, legitimando o uso da língua de sinais enquanto sua L1 e o português, na modalidade escrita, sua L2, reconhecendo a Língua de Sinais Brasileira como meio legal de comunicação e expressão dos Surdos brasileiros, proporcionando-lhe visibilidade.

De uma maneira geral, o contexto histórico dos processos formativos dos docentes para atender à demanda de um ensino bilíngue de surdos está relacionado nos estudos a partir da inserção da Libras nos currículos de formação de professor, apontando que não temos exemplos de um saber tácito do professor nesse processo. Porém, podemos observar projetos pilotos que trabalham na incessante busca de caminhos viabilizadores de propor uma educação bilíngue sem que a Libras seja apenas um instrumento para que esse bilinguismo aconteça.

Os textos evidenciam uma constante procura por caminhos e estratégias para conduzir uma formação prática significativa à realidade sociocultural do sujeito surdo, para além do uso da língua de sinais como meio de comunicação e instrução, pois é legitimado que a Libras já não é mais apenas sobre comunicar-se e sim sobre construções de relações para consolidar a efetivação de práticas bilíngues de surdo.

## 2.3

## A “formação de professores” AND “surdos”: interlocuções do campo

Nessa última parte da revisão bibliográfica de artigos, a pesquisa foi concentrada no critério metodológico de composição de dois descritores: “formação de professor” e “surdos”, adotando os mesmos critérios de recortes temporais (2011/2021) com a aplicação do filtro de trabalhos em português. O material encontrado foi explorado a partir da leitura dos títulos e os resumos dos trabalhos, e, após esse movimento, excluí as pesquisas repetidas e as que versavam sobre outros temas que não tinham relação com o estudo em questão, chegando ao número de 21 trabalhos de 72 achados.

Quadro 3 Formação de professores e surdos

Ano	Tipo	AUTORES	TÍTULO DO TEXTO
2021	Artigo	Gediel, Ana Luisa Borba; Oliveira, Bárbara Silveira Baptista de; Rodrigues, Lael Machado	Dicionário Online Bilíngue Libras/Português: reflexões sobre a formação de professores do Ensino Superior
2020	Artigo	Rodrigues, Ednalva Gutierrez; Gontijo, Cláudia Maria Mendes; Drago, Rogério	Formação de Professores e Método de Ensino para Crianças Surdas
2019	Artigo	Pereira, Indiamaris; Sehnem, Paulo Roberto	Interculturalidade na educação de surdos em 5 anos de pesquisa no Brasil: pesquisa de revisão integrativa
	Artigo	Freitas, Geise de Moura	Os Cursos de Formação/Especialização de Professores de Deficientes Auditivos, no Brasil e em Portugal (1950-1980)
	Artigo	Ramos, Denise Marina; Hayashi, Maria Cristina Piumbato Innocentini	Balço das Dissertações e Teses sobre o Tema Educação de Surdos (2010-2014)
	Artigo	M C F F Moret; J G Rodrigues	A Proposta bilíngue na educação de surdos: práticas pedagógicas no processo de alfabetização no município de Colorado do oeste/Rondônia.
2018	Artigo	Muttão, Melaine Duarte Ribeiro; Lodi, Ana Claudia Balieiro	Formação de professores e educação de surdos: revisão sistemática de teses e dissertações
2017	Artigo	Jefferson Diego de Jesus; Sueli Fernandes	Educação bilíngue para surdos/as: um estudo comparativo da escola bilíngue e do atendimento educacional especializado (AEE) na escola inclusiva
	Artigo	Santos, Angela Nediane dos; Coelho, Orquídea Manuela Braga e Soares; Klein, Madalena	Educação de surdos no Brasil e Portugal: políticas de reconhecimento linguístico, bilinguismo e formação docente
	Artigo	Louzada, Juliana Cavalcante de Andrade; Martins,	A disciplina Libras na formação de professores: desafios para a formulação de espaços educacionais bilíngues

		Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; Giroto, Claudia Regina Mosca	
2016	Artigo	Giroto, Claudia Regina Mosca; Martins, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; Lima, Jessica Mariane Rodrigues de	Inserção da disciplina Libras no ensino superior
	Artigo	Thoma, Adriana da Silva	Educação Bilíngue nas Políticas Educacionais e Linguísticas para Surdos: discursos e estratégias de governo
	Artigo	Vieira-Machado, Lucyenne Matos da Costa; Lopes, Maura Corcini	A Constituição de uma Educação Bilíngue e a Formação dos Professores de Surdos
	Artigo	Vieira-Machado, Lucyenne Matos da Costa; Lopes, Maura Corcini	Apresentação da Seção Temática - Educação de Surdos: desdobramentos filosóficos, linguísticos e pedagógicos
	Artigo	Denise Marina Ramos; Cristina Broglia Feitosa de Lacerda	Análise de avaliações pedagógicas propostas para alunos surdos em contexto educacional inclusivo bilíngue
	Artigo	J S Angnes; N A B Morás; M L Klozovski; K M Reali	Um estudo sobre a educação do sujeito surdo na rede estadual de educação de Foz do Iguaçu – Paraná.
	Artigo	Giroto, Claudia Regina Mosca; Martins, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; Lima, Jessica Mariane Rodrigues de	Formação de professores e inserção da disciplina Libras no ensino superior: perspectivas atuais
	Artigo	Costa, Otávio Santos; Lacerda, Cristina Broglia Feitosa de	A implementação da disciplina de Libras no contexto dos cursos de licenciatura
2013	Artigo	Oliveira, Elânia de	A Lei 10.639/2003 e a Escola de Educação Especial: um desafio a mais para a formação de professores
	Artigo	Antunes, Ana Luisa; Chagas de Arruda Nascimento, Maria das Graças; Ribeiro de Oliveira Carneiro da Silva, Yrlla	A formação de professores e os desafios da docência na escolarização de surdos
2012	Artigo	Suelen Santos Monteiro; Jane Aparecida de Souza Santana; Renata Portela Rinaldi; Elisa T. M. Schlünzen	Língua brasileira de sinais - Libras na formação de professores: o que dizem as produções científicas

A discussão sobre a educação de surdos tem constituído terreno fértil para o desenvolvimento da pesquisa no campo, tendo presente a significativa incidência das amostras coletadas, que sinaliza que tem havido um crescente interesse pela área.

Destaco alguns aspectos:

– A temática “formação de professores para trabalhar com o aluno surdo” tem sido objeto de pesquisas (Antunes; Chagas; Ribeiro, 2013; Giroto; Lima; Martins, 2015; Muttão; Louzada; Martins; Giroto, 2017; Lodi; Balieiro, 2018; Freitas, 2019) e frequentemente tem sido afirmada a demanda sobre conhecer os espaços de formação de professores para atendimento ao aluno surdo, em virtude das especificidades desta educação não serem contempladas na formação inicial dos docentes, restringindo-se o preparo a práticas pedagógicas desarticuladas das necessidades do aluno surdo (Muttão; Lodi, 2018).

– Mostra que o ensino de Libras nos cursos de licenciaturas, não é suficiente para contemplar a questão de formação de professores para atuar com surdos, pois os conteúdos abordados na disciplina, de maneira geral, não apresentam destaque para a cultura surda e as necessidades educacionais do aluno com surdez junto ao conhecimento básico de sinalização da língua de sinais.(Giroto, Martins; Lima, 2015) e tampouco ofertam estratégias e caminhos viabilizadores para a construção de uma prática de ensino bilíngue.

As pesquisas (Giroto; Martins; Lima, 2015; Costa; Lacerda, 2015; Muttão; Lodi; Martins; Lima, 2016; Giroto; Martins; Lima, 2016; Louzada; Martins; Giroto, 2017; Balieiro, 2018) evidenciam a necessidade de refletirmos os caminhos viabilizadores para capacitar o professor no atendimento de alunos com surdez, em virtude de não termos essa resposta nas produções analisadas.

Assim, penso na possível contribuição da minha pesquisa para tentar compreender sobre quais seriam os caminhos que os professores de alunos com diagnóstico de surdez percorrem no seu desenvolvimento profissional docente a fim de estimular e encorajar novos diálogos e construções na educação de surdos.

No decorrer das análises deparamo-nos com experiências de projetos pilotos, tanto no âmbito da inclusão quanto em escolas que desenvolvem trabalhos direcionados ao ensino bilíngue de surdos, mas são experiências, muitas vezes, em construção, em busca de arquitetar caminhos e metodologias bilíngues de ensino para surdos, não tendo pretensão de se constituir um modelo de formação. (Moret & Rodrigues, 2019; Moret, Rossarolla & mendonça, 2018; Jesus & Fernandes, 2018; Fernandez, 2018).

A etapa da revisão de literatura reportou-me ao conhecimento produzido no campo, situando o meu estudo e, nesse sentido, possibilitando conhecer trabalhos já consolidados neste âmbito, que servirão de ponto de partida para concentrar uma pesquisa na área de ensino de surdos.

Esse movimento ressaltou a importância de trazer referências à literatura prévia no campo da surdez, para evidenciar caminhos, limites, lacunas e inconclusos temas relacionados a essa grande área do conhecimento.

A leitura dos trabalhos deixou entrever que as pesquisas abordam a educação de surdos a partir do eixo ensino bilíngue e, no que tange à temática, muitos trabalhos apontam e reconhecem a importância do ensino bilíngue, que implica no reconhecimento, uso e habilidade de fluência linguística com a língua de sinais.

Também aponta que o ensino de surdos precisa estar inserido num cenário em que a Libras seja a língua majoritária na comunicação e na instrução, pois a língua é a principal responsável para promover práticas de ensino de surdos condizentes com a realidade linguística do aluno.

Porém, somente a fluência da língua não garante uma educação bilíngue, pois, para além do uso da Libras como meio de instrução, devemos reportar as singularidades dos surdos, como no campo visual espacial, e sua forma de relacionar e perceber esse mundo. Ressalta-se a importância de uma formação de professores bilíngues, com horizonte de integração a aspectos interculturais e metodológicos. Uma abordagem tanto da dimensão linguística quanto da cultural dos alunos surdos é o que minha pesquisa propõe.

Percebe-se que o ensino de surdos, na maioria dos estudos realizados, está centralizado na questão da aquisição da língua, na forma de utilizar a Libras como meio de instrução e nas formas em que é realizado o processo de ensino e aprendizagem do sujeito surdo.

Sem embargo, precisamos atentar para as singularidades linguísticas sem dissociá-las das questões que envolvem aspectos da visualidade, pois a língua é visual e o surdo se comunica e se relaciona na sociedade pelo campo visuoespacial. Compreender essa relação é essencial para quem está inserido no processo de ensino e aprendizado dos surdos.

Dessa forma, posso assinalar que, nesse primeiro momento, o levantamento prévio da revisão de literatura corrobora para a importância do estudo que visa

compreender os caminhos do processo de formação de professores bilíngues de surdos, uma vez que ainda percebemos silêncios no que tange à construção de uma educação bilíngue para surdos no desenvolver práticas educacionais condizentes às suas realidades linguísticas e culturais, tendo presente a interculturalidade presente neste processo.

A minha pesquisa situa-se e aproxima-se dos achados do campo, uma vez que é possível perceber familiaridades no tema ao discutir a temática da surdez em relação com a problemática da formação docente. Tal levantamento confirma, acima da motivação pessoal da pesquisadora e da importância do resgate histórico da temática, a originalidade do estudo, confirmando sua relevância e possível contribuição para a área.

Os caminhos da pesquisa nos direcionam a buscar e compreender os processos formativos que os professores estão constituindo para direcionar uma prática de ensino bilíngue; saberes, práticas e experiências que permeiam a formação desses docentes. Sabemos que ser professor com competências em educação bilíngue para surdos parte do entendimento das singularidades que se configuram em sua cultura visual, alteridades desses sujeitos no que concerne sua língua, sua forma de perceber e ler esse mundo.

Sem uma formação adequada, acabamos por adotar práticas adaptadas ineficientes ou uma reprodução de práticas ouvintistas para atender à realidade educacional dos alunos surdos, o que pode ocasionar o fracasso escolar ou mesmo o desinteresse do aluno pelo conhecimento.

Ao realizar essa revisão de literatura, verifiquei que a produção científica referente à formação de professores na perspectiva de educação bilíngue para surdos ainda necessita ser ampliada nas discussões do campo da educação, especificamente no campo da construção de caminhos formativos para garantir profissionais especializados no processo de ensino e aprendizado do aluno surdo.

Contudo, é possível observar, nos últimos anos, a intensificação de estudos voltados para essa preocupação, com muitos trabalhos que resgatam a necessidade de avançar nessa vertente de capacitação de profissionais para atender às singularidades linguísticas e culturais do surdo.

Após mostrar os caminhos percorridos no levantamento bibliográfico, enumero alguns pesquisadores que constituem meus interlocutores na discussão da formação de professores bilíngues de surdos. São eles: Skliar (2016); Perlin (2016);

Antunes (2012); Pedreira (2006); Lacerda e Lodi (2009); Rocha (2009); Lebedeff (2015); Tartuci (2015), Castro e Kelman (2022) e Candau (2023).

Saliento também que selecionei três teses que se conectam com a proposta dessa pesquisa ao tratar os percursos formativos do professor bilíngue de surdos.

A primeira tese selecionada, intitulada “(Per)curso na formação de professores de surdos Capixabas: constituição da educação bilíngue no estado do Espírito Santo”, tendo como autora Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado e defendida em 2012, na Universidade Federal do Espírito Santo, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dra. Sonia Lopes Victor. Na tese, a autora problematiza os processos que permeiam a formação dos professores de surdos, os saberes, as práticas e as experiências, compreendendo o conceito da educação bilíngue como um processo que se dá no decorrer do percurso formativo do professor, evidenciando o tornar-se professor de surdos, os saberes envolvidos no processo dessa construção profissional. Ressalta que a formação desses profissionais atravessa percursos não determinados, criando outras possibilidades para apresentar um caminho para aqueles que desejam atuar na educação bilíngue de surdos. Assim, dialoga com o que pretendo compreender sobre os percursos formativos que os professores têm construído para exercer e desenvolver práticas bilíngues, desvelando um caminho para constituir-se um professor bilíngue de surdos.

A segunda tese selecionada, intitulada “Formação de professores bilíngues para educação de surdos: fazeres, saberes e aprendizagens”, tendo como autora Marise Porto Gomes, defendida em 2020, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dra. Vera Candau. Na tese, a autora investiga a formação de professores bilíngues no curso oferecido pelo Departamento de ensino Superior do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) no intuito de compreender como se organiza o percurso de formação bilíngue e intercultural do curso de Pedagogia, a saber: como formam profissionais para atuar na educação de surdos, o que possibilita diálogos com a minha construção no que toca a observar os processos formativos dos professores para constituir-se professor na perspectiva bilíngue de surdo que atenda às singularidades linguísticas e culturais do aluno surdo.

A terceira tese selecionada, intitulada “Limites e Possibilidades da educação bilíngue para surdo no contexto das políticas de inclusão (1990-2017): Implicações à formação de professores”, tem como autora Silvana Elisa de Moraes Schubert e

foi defendida em 2017, na Universidade Tuiuti do Paraná, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria de Fátima Rodrigues Pereira. Na tese, a autora pesquisou os limites e possibilidades da educação bilíngue para surdos no contexto das políticas de inclusão e as implicações para a formação de professores no período de 1990 a 2017. Desta forma, intenciona olhar sobre as possibilidades propostas para os processos formativos do professor bilíngue de surdos no intuito de expandir caminhos para pensar essa formação docente na perspectiva bilíngue. Assim, permite um diálogo para contribuir para construção de uma formação de professores bilíngues de surdos.

Diante dos achados e dos apontamentos sinalizados até aqui, ratifico, mais uma vez, a pertinência em realizar novos estudos sobre os caminhos do processo formativo dos professores de surdos na perspectiva bilíngue, tendo em vista um campo teórico que vem se construindo recentemente, com novas políticas que afirmam a modalidade bilíngue de ensino para surdos. É pertinente pensar sobre propostas e contribuições para efetivar espaços de formação do professor que integrará esse contexto educacional de educação de surdos.

A preocupação com o percurso formativo do professor bilíngue de surdos não constituiu uma indagação que assola apenas a minha trajetória enquanto professora de educação bilíngue; os estudos aqui levantados, evidenciam que essa é uma questão que vem sendo discutida e apresentada como eminente no cenário da educação de surdos, tendo em vista as perdas e fragmentações que os surdos têm sofrido, no seu processo educacional, com a falta de profissionais capacitados para atender e construir um ensino condizente com a realidade educativa do sujeito surdo.

Portanto, se a Lei nº 14.191 (Brasil, 2021) altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, dispondo sobre modalidade de educação bilíngue de surdos, temos que reforçar o debate no foco de como garantir que essa disposição se concretize no processo de educação desdtes educandos.

Para isso, precisamos também, compreender o processo de formação desse professor bilíngue para atender a essa demanda e os caminhos percorridos por ele para garantir uma educação na modalidade bilíngue. Agora que temos uma lei que afirma essa conquista, temos que refletir sobre formas de garantir os direitos linguísticos, culturais e sociais dos surdos.

### **3**

## **Eixos teóricos que fundamentam o estudo**

Para tratar dos aspectos específicos desta pesquisa, trabalharei com os seguintes eixos teóricos: legislação de referência, sentido do bilinguismo, diferenças culturais, educação intercultural e formação de professores sob as lentes do desenvolvimento profissional docente.

### **3.1**

#### **Legislação de referência**

Para dialogar com o campo da surdez e o reconhecimento de espaços educacionais apropriados para surdos é fundamental trazermos para a discussão as leis que regulamentam e legitimam os aspectos norteadores para o processo educacional dos sujeitos surdos.

Em primeiro lugar, em relação ao atendimento às normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, surge a lei Nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000 (Brasil, 2000), na qual o surdo protagonizou espaço nas definições de políticas públicas, orientadas ao reconhecimento do seu direito de romper com as barreiras linguísticas na comunicação e na informação, assim como de qualquer entrave que dificulte ou impossibilite a expressão e o recebimento de informações.

No artigo 18 da referida lei define-se que caberá ao Poder Público

implementar a formação de profissionais intérpretes de escrita em Braile, linguagem de sinais e de guias-intérpretes, para facilitar qualquer tipo de comunicação direta à pessoa portadora de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação. (Brasil, 2000)

O que valida uma importante ação no que tange a garantir ao surdo o acesso à informação, estimulando avanços no reconhecimento da luta dos movimentos da comunidade surda frente ao reconhecimento de um meio legal de comunicação.

A lei de acessibilidade (Brasil, 2000) fez crescer a força da comunidade surda em prol da legitimação e reconhecimento da língua de sinais como meio legal de comunicação e expressão. Esse movimento foi se fortalecendo até que, em 2002, mediante a representatividade e incessante luta da comunidade surda, o governo brasileiro sancionou a Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, que definitivamente reconheceu a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão.

Tal acontecimento garantiu um importante direito à comunidade surda brasileira: o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais como uma língua social e legal, com garantias de uma base jurídica para que o surdo pudesse ter sua comunicação utilizando a Libras.

A sanção dessa lei foi uma conquista, fruto da luta conduzida pela comunidade surda, que há muito tempo, no cenário da educação brasileira, protagoniza esforços para denunciar o processo de exclusão que historicamente se constituiu na nossa sociedade, conforme salientado por Rocha (2009). /Uma questão que permeia a educação de surdos e diz respeito ao método de ensino, gestos ou oralização.

Posterior à lei de Libras (Brasil, 2002), outras leis e decretos foram promulgados, como o Decreto 5626, de 22 de dezembro de 2005 (Brasil, 2005), que regulamentou a Lei nº 10.436, que dispõe sobre o reconhecimento da língua de sinais (Libras), a criação do curso de pedagogia bilíngue no país e o artigo 18 da lei 10.098 (Brasil, 2000). Esse decreto determinou formas de implementar o ensino de Libras, como também trouxe a concepção da educação bilíngue para construção da escolarização das pessoas surdas.

Outras conquistas foram trazidas pela Lei 12.319, de 2010 (Brasil, 2010), que regulamentou a profissão do tradutor e intérprete de Libras, e pela Lei 13.005, de 2014 (Brasil, 2014), a qual, legitimou o Segundo Plano Nacional de Educação, determinando a criação de espaços escolares bilíngues para pessoas surdas. A validação dessas leis e decretos são exemplos de garantias legais de direitos linguísticos e educacionais à comunidade surda brasileira, preconizada pela luta dos movimentos dos próprios sujeitos surdos. A comunidade surda tem exercido representatividade em nossas políticas públicas para a educação, favorecendo grandes avanços e conquistas para a escolarização de surdos. Campello e Rezende (2014) nos relatam o compromisso com a luta por uma escola bilíngue de qualidade:

Somos intelectuais em busca de uma produção política legítima para a educação dos surdos, que significa uma política educacional permeada pelas necessidades e anseios dos alunos, uma política que condiz com nossa luta, com nossas experiências de vida, nossos anseios pelos e ao lado de nossos pares surdos, em busca do direito das crianças surdas terem, desde a mais tenra idade, a possibilidade de adquirir a Identidade Linguística da Comunidade Surda. (Campello; Rezende, 2014.p.72)

Nesse recente ensaio sobre a legitimação de seus direitos linguísticos, os surdos preconizaram a implementação da emenda constitucional, PL 4909/2020, que alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para estabelecer as diretrizes e bases da educação, no que concerne a dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Este fato evidenciou mais um exemplo do empenho dos surdos na luta contínua pela educação, trabalhando em prol da efetivação de políticas públicas para a escola bilíngue.

Podemos destacar avanços importantes da comunidade surda para o ensino bilíngue: a Lei 14.191, de 2021 (Brasil, 2021), que incluiu na nossa Lei de Diretrizes e Bases o ensino bilíngue como modalidade de Ensino.

Art. 60-A. Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva, sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos. (Brasil, 2021)

Com a aprovação no senado do projeto de educação bilíngue de surdos, há um fortalecimento das demandas das comunidades surdas. Logo, reforça-se a importância de se compreender como se constrói um professor bilíngue de surdo, e o que significa mobilizar práticas pedagógicas bilíngues, provocando a discussão em prol de pensar na construção de possíveis caminhos para o processo formativo de professor de surdo bilíngue, orientado a contemplar a modalidade bilíngue de surdos.

E, também, a Diretoria de Políticas da Educação Bilíngue de Surdos-DIPEBS do Ministério de Educação (MEC), dirigida por Patrícia Rezende que, juntamente com a comunidade surda, lutou pela criação e manutenção. A DIPEBS tem como principal medida efetivar políticas educacionais voltadas para o Ensino

bilíngue, além de fomentar pesquisas e formação na área de educação bilíngue de surdos para contribuir na implementação de escolas bilíngues com a Libras sendo a língua de interação e instrução.

A partir da homologação do Decreto nº 11.378, de 11 de janeiro de 2023 foi aprovado uma nova estrutura regimental da DIPEBS. Em agosto de 2023, ocorreram algumas mudanças de governo que determinaram alterações administrativas e, assim, foi constituída uma Comissão Nacional de Educação Bilíngue de Surdos, composta por Surdos e por pesquisadores não surdos, que tiveram como objetivo desenvolver e auxiliar o trabalho da DIPEBS.

Na educação de surdos convivemos com diferentes tipos e ideários de bilinguismo. Diante disso, inquieta-me indagar sobre o que torna, de fato, um professor bilíngue e quais são os caminhos formativos realizados para construir uma prática bilíngue diante de um campo com diversidade de práticas a respeito do bilinguismo.

### **3.2 Sentidos de bilinguismo**

Assumir a perspectiva bilíngue significa romper com o silêncio que marcou a história da educação de surdos no passado (Rocha, 2009) no que tange à ausência de uma língua compartilhada e estimular a voz dos surdos para a construção de uma educação respeitadora das diferenças linguísticas. O bilinguismo legitimado pelo Decreto nº 5.626 (Brasil, 2005), o qual regulamenta a Lei nº 10.436 (Brasil, 2002), que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras), representa importante marco na luta da pessoa surda e viabiliza estratégias para dialogarmos sobre formas de construir os caminhos para práticas pedagógicas bilíngues para surdos.

A educação de surdos é impregnada por caminhos que levaram à adequação dos surdos na comunidade do ouvinte. Ao levantar a história desta modalidade de educação (Rocha, 2009) no cenário da educação brasileira, encontramos um caminho marcado por tentativas de ensinar aos surdos a “aprender a falar”, segundo um padrão homogeneizador de ensino ouvintista.

Skliar (2016) apresenta o termo ouvintismo e define esse conceito como as representações da surdez e dos surdos pelos ouvintes (a concepção oralista)<sup>5</sup> como uma forma institucionalizada dos ouvintes que ainda hoje manifestam discursos hegemônicos em diferentes partes do mundo sob a prática de escolarização do surdo. O ouvintismo se articula à ideologia dominante. Segundo Skliar (2016, p. 15), *“trata-se de um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte.”*

Sendo reafirmado nas falas de Moura e Vieira (2011) o surdo era visto como um ser incompleto, sob a perspectiva do ouvinte e, por isso, todos os esforços educacionais a ele direcionados implicavam em levar o que ele não possuía, o som. Durante muito tempo, se afirmou o mito de que o ideal para o surdo seria o investimento na fala e na leitura labial. E, por consequência, muitas das pesquisas na área da surdez consideraram somente a modalidade oral como adequada para os surdos: em virtude da crença predominante no senso comum de que, por ser minoria, a adequação do surdo era o melhor e o mais fácil a ser feito na educação.

No entanto, o reconhecimento das diferenças contribui para projetar ações educacionais, para desconstruir estereótipos e preconceitos que minimizam as desigualdades educacionais na garantia de que todos os grupos tenham acesso à educação. Compartilho da argumentação de que as diferenças são constitutivas, intrínsecas às práticas escolares (Candau, 2011) e, por isso, precisamos reconhecê-las no enfrentamento das desigualdades e discriminações e na reivindicação de bens e serviços.

Candau (2011) afirma que a cultura escolar dominante em nossas instituições de ensino constitui-se a partir de matrizes político-sociais e epistemológicas da modernidade e, desta forma, reproduz práticas pedagógicas uniformes constituídas por elementos universais, e as diferenças não têm espaço neste contexto. Assim, trabalhar no cotidiano escolar da educação de surdos na perspectiva bilíngue e intercultural pressupõe compreender elementos constitutivos dessa cultura. Entender a diferença cultural como fio condutor é fundamental para desenvolver práticas pedagógicas, pois a dimensão cultural é imprescindível para

---

<sup>5</sup> A Concepção Oralista (ANTUNES, 2012) na Educação de Surdos preconizava mecanismos de escolarização dos surdos por meio da oralização, ensinando o surdo a “falar”, ou seja, prioriza o ensino da aquisição da fala. A preocupação era em torno de capacitar o surdo para compreender e produzir a linguagem oral.

que os processos de ensino sejam significativos e produtivos. Desta forma, não podemos nos apropriar de práticas pedagógicas da cultura escolar dominante com os sujeitos surdos, pois reconhecemos que há diferenças culturais, linguísticas e sociais. A questão está, como descreve Skliar (2016), no quanto os projetos educacionais realmente se aproximam do olhar antropológico e cultural do sujeito surdo.

Perlin (2016) revela que olhar o surdo sob a lente da diferença significa negar o universalismo e permitir uma aproximação do sujeito nativo, sem mitos e suposições construídas acerca do sujeito surdo. Supõe fugir das marcas do colonialismo imposto pelos ouvintes na construção da identidade surda, visto sob a ótica da tentativa de impor uma língua única para todos, planejando currículos para surdos a partir de mecanismos de configuração do ser ouvinte.

Perlin *et al.* (2016) apresentam um repertório de estudos sobre o olhar das diferenças impostas no ensino de surdos que acentua o caráter homogeneizador difundido pelos ouvintes, diante de uma imposição cultural legitimada socialmente.

Antunes (2012) sob a “perspectiva intercultural e a educação inclusiva” relata um estudo que traz à tona o cenário da educação de surdos, sob o foco da inclusão e mostra que, ao longo da história da educação de surdos, diversas foram as concepções que definiram os modos de ensino e aprendizagem do surdo: a concepção oralista, a concepção da comunicação total e a concepção socioantropológica que compreende o surdo como sujeito histórico, social e cultural.

Essas práticas educativas aplicadas no processo de ensino definiram a educação escolar dos sujeitos surdos e suas relações com o mundo. De fato, ao longo da história, os “ouvintes” deliberaram concepções de como educar os alunos com diagnóstico de surdez, caracterizando um movimento de predominância de poder e saber do ouvintismo que, segundo Skliar (2016, p.17), proporcionou “*mecanismos de colonização do ouvintismo sobre o planejamento do currículo na educação de surdos.*”

Essa construção nos direciona a pensar todas as formas impostas de ouvintismo e dos interesses sociais dominantes na escolarização dos sujeitos surdos que afirmaram práticas pedagógicas não condizentes à sua realidade linguística. Numa perspectiva clínica da surdez, projetou-se a subordinação de todo o currículo

ao ensino da e pela oralidade, ou seja, os alunos eram treinados para falar, sendo capacitados para compreensão e produção da linguagem oral.

Somente após quase cem anos de oralismo, surge uma nova concepção: a comunicação total, imposta como condição para capacitar e orientar que, por volta da década de 1970, configurava-se como um novo mecanismo de ensino com o uso da oralização alicerçada por outros meios de comunicação, tais como, a língua de sinais, gestos, mímica, alfabeto manual, leitura da fala, leitura labial, desenho e escrita. Apresentava-se como um conjunto de métodos práticos para disciplinar e civilizar os surdos com discursos que envolviam uma mesma matriz de poder, a ouvintista (Antunes, 2012). Logo, utilizado o método da oralização junto com todas as formas de comunicação, surgiu como um método alternativo para disciplinar e comunicar-se no ensino de surdos.

E, por último, a terceira concepção, à qual corroboro, que indaga a perspectiva do surdo como sujeito histórico, social e cultural (Skliar, 2016), imperando assim a visão socioantropológica da surdez, na qual o sujeito surdo não é visto pela perspectiva da deficiência, mas como pertencente a uma minoria linguística, envolvendo dimensões sociais e culturais. O surdo se constrói fundamentado na maneira que se relaciona com o mundo e isso se dá pela linguagem. Nesse caso, assume-se o uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e das experiências visuais integram esse contexto no ensino e na comunicação no país, compreendendo-se que o processo de escolarização dos surdos não pode ser pautado pelo modelo de educação que desrespeita as especificidades dos surdos..

É importante reafirmar que as práticas ouvintistas silenciaram os sujeitos surdos e estereotiparam perspectivas teóricas definidas sob a ótica dos ouvintes do processo de normalização. O método ouvintista se arrastou por longos tempos, nos quais os surdos ficaram subjugados a essas práticas, abandonando, ou mesmo desconhecendo em essência, sua cultura e identidade, submetidos a uma “etnocêntrica ouvintista” (Strobel; Perlin, 2008). E, ousado dizer, que nos dias de hoje, mesmo com a Lei 14.191, de 2021 (Brasil, 2021), que incluiu na nossa LBD o ensino Bilíngue como modalidade de Ensino, ainda presenciamos, no ensino de surdos, estas influências nas práticas pedagógicas.

Neste sentido, reconheço a importância de olharmos a especificidade da cultura surda, compreendermos que existe uma diferença cultural e que precisamos

conhecê-la para respeitar os aspectos políticos, linguísticos, identitários e culturais que constituem a sua especificidade.

Kubaski & Moraes (2009) reforçam a importância do bilinguismo como proposta educacional para crianças surdas, alertando sobre os aspectos da identificação da criança surda com seus pares. Nessa relação há construções de identidades, o que corrobora para o fortalecimento do olhar da surdez sem o estigma de deficiência ou falta de “algo”, afastando a concepção da falta de audição e de concepções clínicas e reabilitadoras.

O sentido da perspectiva de educação bilíngue que assumo na pesquisa busca atender às especificidades linguísticas do sujeito surdo e suas singularidades socioculturais a partir de uma prática pedagógica centrada na perspectiva do aluno surdo. Um bilinguismo que é atravessado pelo respeito à diferença e suas especificidades.

O bilinguismo aqui, como já explicitado, é compreendido como uma proposta de ensino para surdos que utiliza duas línguas no contexto escolar: a Língua Brasileira de Sinais Libras e a Língua Portuguesa na modalidade escrita, sendo a língua de sinais a língua de instrução, mediadora de todo o processo de aprendizagem, inclusive da leitura e escrita (Kubaski; Moraes, 2009).

Outro aspecto importante que destacamos sobre o bilinguismo no ensino de surdos é o que pressupõe a língua de sinais como língua de instrução, defendendo que o seu aprendizado deve preceder ao da língua portuguesa. Acima dessa discussão, acreditando que esse fato já está posto, consolidado e amparado nas legislações (Lei nº 56269. Brasil, 2004; Lei 10. 4369. Brasil, 2002; e Lei 14.191. Brasil, 2021), atento para que a educação bilíngue ultrapassa a habilidade de adquirir/aprender duas línguas.

E, também, que utiliza artefatos do campo visuoespacial para construção do conhecimento. *“Não é possível aceitar, de forma alguma, o visual da língua de sinais e disciplinar a mente e o corpo das crianças surdas como sujeitos que vivem uma experiência auditiva.”* (Skliar, 2016, P.28)

A surdez é uma experiência visual, seus mecanismos de processamento da informação, as formas de compreender o mundo e seu entorno se constroem a partir de experiências do campo visuoespacial. Logo, lecionar para esse público sugere entender as particularidades do surdo, os aspectos culturais e sua língua, para que

seja possível propor metodologias de ensino adequadas a essa realidade educacional.

Olhar para as construções históricas do processo da educação de surdos, os caminhos e rumores das mudanças de concepção, retrocessos e conquistas legitimadas fundamenta um percurso importante, pois nos ajuda a refletir novos passos para o respeito e o trato das diferenças.

### **3.3**

#### **Diferença cultural**

Reconhecer a diversidade de universos culturais nos planos da formação docente implica promover sujeitos críticos e participativos, conhecedores do trabalho com a pluralidade cultural e interpolar um constante dinamismo para melhoria na qualidade da formação do profissional que, se supõe, se torna um reconhecedor do cruzamento cultural que assola a dinâmica da sociedade.

É preciso romper a homogeneidade que cruza e tenciona os currículos de espaço de formação docente, o que acaba por reforçar espaços homogêneos (Canen, 2001). Reforça-se a prática de inserir nos cursos de formação a perspectiva da educação para a pluralidade cultural ignorada pela sociedade, que nega a dinamicidade e a hibridização de culturas.

O sujeito surdo tem características culturais próprias que precisam ser levadas em consideração no seu processo educacional. Precisamos insurgir contra a lógica de um currículo de formação de professor monocultural que determina e seleciona grupos e padrões, sem questionar as diferenças e desigualdades construídas ao longo dessa história.

As diferenças existem e precisamos ser sensíveis a elas para propor diálogos que as reconheçam e as integrem no nosso contexto. Uma formação de professores que tenha um compromisso com o olhar para as diferenças poderá facilitar a dinâmica da construção de projetos formativos para a diversidade cultural.

A interculturalidade lida com a prática política da diferença cultural e não é, portanto, neutra, fácil, passiva, sem divergência, mas ponto de constantes negociações, de onde emergem disputas, novos significados e valores e no qual os

processos socioculturais de produção de identidades e diferenças são centrais. (Bär & Leal, 2018)

Por este motivo, nesta pesquisa, me apoiarei na perspectiva da interculturalidade, acreditando que o referencial pode nos ajudar na construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da sua realidade, possibilitando a criação de novas relações e interações sociais.

Ao ampliar a conversa sobre percurso formativo de professores de surdos, na perspectiva bilíngue e intercultural, aponto sobre a perspectiva socioantropológica da surdez (Skliar, 2016), que percebe o surdo a partir de suas diferenças linguísticas e culturais, me distanciando da perspectiva que reserva a estes sujeitos uma posição de deficiência.

Logo, o entrelace com a linha discursiva da educação intercultural permitirá fazer uma interlocução com os conceitos alteridade, diferença, identidade e singularidade, relacionando-os com a problemática das relações entre as diferenças culturais, assim empenhando-me em construir caminhos para contribuir para uma maior compreensão das relações entre educação e cultura. O trabalho com o pressuposto da interculturalidade também contribui para o olhar da diferença ante o “outro”.

### **3.4 Educação intercultural**

A pesquisa almeja olhar a educação de surdos vislumbrando as possibilidades de uma educação intercultural (Candau, 2016, 2023). Penso a perspectiva da educação intercultural (Candau, 2011, 2016, 2023) como uma alternativa para reconhecer a diferença dentro da proposta de educação bilíngue para surdos.

Não reconhecer o surdo como um sujeito diferente nas propostas educacionais, ainda que sob a perspectiva da inclusão, como possuidor de identidades culturais, pode ser uma forma de (re)produzir e determinar identidades aos moldes existentes.

Sendo assim, os processos de educação de surdos precisam ser discutidos e reconstruídos partindo-se da diferença como *vantagem pedagógica*<sup>6</sup> (Ferreiro, 2001), para estimular espaços de diálogo entre os diferentes sujeitos e saberes. O acesso e a participação do surdo na construção de projetos para sociedades democráticas que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade são fundamentais.

Aponto a interculturalidade crítica como forma de enfrentar, desconstruir e transformar a relação imposta no ensino dos surdos, baseada em um projeto de reconhecimento do outro, sob enfoque da diferença como riqueza que orienta ações de intervenção para romper a ideologia dominante.

A perspectiva da interculturalidade crítica, segundo Catherine Walsh (2009), é uma construção de projeto político orientado a buscar alternativas para uma existência de vida que nos ajude a pensar e agir por meio de experiências que levem em conta a construção do conhecimento contra-hegemônico. A interculturalidade crítica na educação de surdos projeta-se como uma estratégia para promover diálogos contra o parâmetro de normalidade posto em seu processo de ensino e aprendizagem.

Apropriar-se da perspectiva intercultural nesta pesquisa pode promover um olhar para a educação de surdos para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais.

Segundo Candau (2014)

A Educação intercultural parte da afirmação da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos- individuais e coletivos-, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça -social, econômica, cognitiva e cultural-, assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença. (Candau, 2014, p.1)

Corroboro com Antunes (2012) na aposta de uma educação de surdos sob ótica da perspectiva da interculturalidade crítica, que possibilita a criação de novas relações dos sujeitos por meio de diálogos que apoiam o empoderamento daqueles

---

<sup>6</sup> Essa Vantagem Pedagógica é compreendida no sentido de enfatizar a importância de o surdo protagonizar o processo de ensino e aprendizagem, sendo ele o sujeito ativo no processo de aquisição do conhecimento. Portanto, suas diferenças linguística e culturais precisam conduzir o processo de educação.

que foram historicamente silenciados. Assim, desestabilizar e criar outros horizontes de sentido promovendo espaços educativos de dinâmicas outras que rompam com a homogeneização e favoreçam o protagonismo dos sujeitos culturais, pois *“temos o direito a ser iguais, sempre que minha diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza”* (Santos, 2006, p.462).

Os surdos precisam ser vistos como sujeitos histórico-culturais, de experiências visuais e trajetórias únicas. O processo de escolarização dos surdos não pode ser pautado no modelo de educação que desrespeita as suas especificidades. Precisamos romper com o caráter de práticas de ensino universais que silenciam os surdos enquanto grupo cultural com modos outros de conhecer. Como salienta Sacavino (2016), *“é importante reconhecer e validar outros conhecimentos que surgem e são produzidos nas lutas sociais dos grupos e povos que sofreram especialmente a colonização e foram subalternizados”*.

Assumimos a interculturalidade crítica na perspectiva de Walsh (2001, p.10), como *“um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença.”*.

Considero relevante construirmos diálogos insurgentes e despertar nossos olhares para construção de uma educação intercultural que permita valorizar outras formas de saberes e práticas no nosso currículo educacional, rompendo com estereótipos e preconceitos enraizados na sociedade eurocêntrica. Trabalhar na perspectiva de uma educação emancipatória para reverberar as vozes dos sujeitos sociais silenciados/negligenciados na cultura dominante do conhecimento escolar que só considera um único conhecimento como válido e relevante.

Guiada pelo despertar de possibilidades interculturais críticas, proponho, ainda de maneira embrionária, (re)pensar a educação de surdos e vislumbrar outras formas e perspectivas que fomentarão desdobramentos teóricos e práticos, buscando promover ações educacionais que se confrontem com as tendências padronizadoras dominantes. Assim, identificar outros horizontes de sentido, proporcionando espaços educativos de dinâmicas que rompam com a homogeneização e favoreçam o protagonismo dos sujeitos culturais em suas singularidades.

Dessa forma direciono a atenção para construção de uma educação de surdos que, segundo Sacavino (2016, p.191), se constitui como:

Uma educação descolonizadora e intercultural o que implica considerar que não existe mais um centro, dominador, superior e organizador, que se identifica com uma única cultura que se coloca como medida e referência das outras culturas, considerando-se portadora e medida do pensamento e da cultura universal. Ao contrário, implica o reconhecimento de que todas as culturas são incompletas e que vivemos num contexto de diversidade e pluralismo cultural que nos exige um olhar crítico da realidade e da ordem dominante.

Em suma, defendo nessa pesquisa a perspectiva da surdez como diferença linguística (Skliar, 2005), ou seja, o sujeito surdo visto não pela perspectiva da deficiência, mas como pertencente a uma minoria linguística, que utiliza a Libras (Língua Brasileira de Sinais) como sua primeira língua. Por isso, o bilinguismo se configura importante nesse estudo enquanto referencial, por projetar possibilidades e sentidos para construção de uma educação de surdos com intervenção educacional a partir de suas especificidades linguísticas e culturais, contemplando um trabalho com a língua de sinais. Fundamenta-se no ideário da língua de sinais como uma língua natural do surdo, logo, sua língua natural. (Moura; Vieira, 2011; Kubaski; Moraes, 2009).

Nessa direção, a interlocução de uma educação de surdos vislumbrando um processo de escolaridade pautada na educação intercultural (Candau, 2011, 2016, 2023) se apresenta, no intuito de nos ajudar a pensar em uma educação para o reconhecimento do outro, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Deste modo, a interculturalidade pressupõe uma sensibilidade e um olhar para o outro em sua totalidade, que pode contribuir para compreender as múltiplas relações dos sujeitos com o mundo e, de certa forma, para melhores escolhas metodológicas no processo de escolarização, respeitando e valorizando a cultura surda nesse processo.

E assim, juntamente a legislação de referência, somam-se forças para buscar meios de legitimar um ensino de surdos em conformidade ao que a lei endossa para o seu contexto educacional: compreender a idiossincrasia desse sujeito, garantir os seus direitos linguísticos e culturais enquanto cidadãos integrantes de uma sociedade plural, na qual suas diferenças precisam ser ecoadas, reconhecidas e respeitadas.

O entrelace das legislações, sentidos do bilinguismo, reconhecimento das diferenças e perspectiva da educação intercultural, nessa pesquisa, são apostas que podem permitir olhar para a diferença e apontar possíveis caminhos reflexivos no processo de formação de professores bilíngues de surdos.

### **3.5 Formação de professores**

Ao pesquisar o percurso de formação dos professores que atuam com alunos surdos e o exercício de sua profissão, percebemos a necessidade de trazer para a discussão referenciais que pudessem ajudar no diálogo com o campo da atuação docente, compreendendo que esse professor está inserido num contexto educacional de grande circulação de saberes e diversidade cultural, cujos sujeitos estão em constante processo de construção/reconstrução de suas identidades. Nesse espaço incorporam-se as múltiplas produções do conhecimento, bem como estratégias pedagógicas que os auxiliam a realizar a reflexão sobre suas práticas.

Nesse diapasão assinalamos o conceito de Desenvolvimento Profissional Docente (Garcia, 2009) que nos remete a refletir sobre os processos individuais e coletivos que o docente consolida no exercício de sua profissão, contribuindo para desenvolvimento de suas competências profissionais.

A realidade de ensinar o sujeito surdo implica, ao profissional envolvido neste cenário, compreender as formas em que os alunos surdos aprendem, pois, ensinar a esse público de especificidades distintas exige um esforço de entender sua demanda educacional e os aspectos que estão relacionados ao modo como os surdos adquirem conhecimentos.

Compreendo o percurso formativo do professor bilíngue de surdos como um processo a longo prazo, que ocorre durante toda sua trajetória profissional, aliado a suas experiências individuais e coletivas – que estão longe de se esgotar na formação inicial de professores. Logo, pensar nessa caminhada de formação nos leva ao diálogo com o conceito do desenvolvimento profissional docente (Garcia, 2009; Jardimino & Sampaio, 2019) que nos apresenta uma proposta de formação docente não apenas alicerçada em cursos de formação, mas também em ações e

práticas do cotidiano do educador que realiza uma formação na prática, presente na demanda de suas atividades profissionais.

Conforme Garcia (2009), o desenvolvimento profissional dos professores está enquadrado na busca pela identidade profissional e na forma pela qual o docente define sua profissionalidade e as dos outros que os rodeiam. Logo, sabendo que o professor de aluno surdo assume o compromisso de transformar o conhecimento em aprendizagem significativa e condizente à realidade educacional de seus educandos, se coloca em questão a necessidade de capacitação e de ações para melhorar a competência profissional e pessoal docente.

O desenvolvimento profissional docente pode ser atribuído no curso do processo de formação de professor que atua com o surdo, pois condiz com uma busca incansável de melhores práticas no ensino de surdos. Ademais de uma formação contínua e formativa, o conceito de desenvolvimento profissional docente converge à ideia enquanto profissional do ensino que demanda adaptações, mudanças no processo de ensinar e aprender para melhoria do desempenho e resultados educacionais do seu alunado.

Corroboro com Garcia (2009) na defesa de que o processo de formação de professor também se dá no contexto de todas as suas experiências de aprendizagem e de sua prática, por isso o diálogo com o conceito de desenvolvimento profissional docente se enquadra nessa realidade em que muitos professores de alunos surdos desenvolvem e aprendem com suas práticas no desenvolvimento de suas competências.

Na rodinha de conversas de professores que lecionam para alunos surdos é comum identificarmos relatos de formação pelo falar de suas experiências práticas no contexto educacional no jogo de tentativas e erros para propiciar uma educação condizente à realidade de ensino do surdo. Para tanto, acredito que a concepção de Desenvolvimento Profissional Docente, defendida por Garcia (2009), pode contribuir para fomentar as discussões do processo formativo dos professores de surdos, uma vez que esse conceito mostra que a construção do docente está relacionada e alicerçada nas construções realizadas na sala de aula, na prática do cotidiano, nas trocas com os pares (outros professores), no ato de colocar a "mão na massa".

Retomando as intenções dessa investigação, indago: como compreender os caminhos da formação de professores bilíngues de surdos para efetivar uma

educação de surdos na modalidade bilíngue, garantindo os desafios metodológicos com práticas bilíngues, em consonância com os parâmetros apontados pelo estudo das visualidades (Strobel, 2006; Perlin, 2016; Skliar, 1997)?

Nesse sentido, repensar a formação de professores para atuar na educação bilíngue de surdos adquire relevância, entendendo que essa formação não se encerra no domínio instrumental do uso da Libras por parte do professor.

A modalidade bilíngue exige do docente o conhecimento de Libras no sentido de priorizar a comunicação e mediação do processo educacional, porém, também sinaliza a importância de adequação curricular, didática e metodológica compreendendo as singularidades do sujeito surdo.

Enfim, devo dizer que essa pesquisa tem como intenção compreender o processo formativo dos professores de surdos bilíngues do segmento dos anos iniciais do Ensino Fundamental I, evidenciando os caminhos que subsidiaram a prática de ensino na educação de alunos surdos.

Assim, a interlocução com as abordagens bilíngue, diferenças culturais e educação intercultural podem apresentar caminhos viabilizadores para a construção de conhecimentos, conteúdos e práticas pedagógicas essenciais para contemplar uma formação do sujeito surdo na modalidade bilíngue.

## **4 CAMINHO METODOLÓGICO**

Neste capítulo apresento a metodologia utilizada na pesquisa e as reflexões em relação aos dados construídos ao longo deste trabalho. Ademais, apresento os seus participantes e o motivo das escolhas realizadas.

### **4.1 Construção da metodologia de pesquisa.**

A construção da metodologia da pesquisa que deu origem a esta tese procurou compreender como os professores que atuam/atuaram com os alunos surdos desenvolvem/desenvolveram suas competências profissionais no processo de ensino-aprendizagem dos sujeitos surdos e o percurso que constroem na constituição da perspectiva bilíngue para educação de surdos.

Investiguei os caminhos e articulações da formação dos professores de surdos do segmento da educação básica, especificamente do ensino fundamental I, anos iniciais, por compreender a especificidade dessa etapa inicial da educação básica para aquisição do conhecimento da criança quanto ao processo de alfabetização e letramento.

Realizei uma pesquisa qualitativa, modalidade de investigação que vem ocupando espaço nos estudos realizados nas Ciências Sociais, com a pretensão de responder a questões particulares, resgatando uma aproximação da realidade que não podemos mensurar ou quantificar (Minayo,2012). Ou seja, sua intenção é aprofundar a compreensão de um determinado grupo social, de uma organização, de uma instituição ou até mesmo de uma trajetória, possibilitando um estudo para compreender a situação investigada e as novas relações aí desenvolvidas.

Segundo Minayo (2012), a abordagem de cunho qualitativo possibilita englobar um conjunto de métodos, técnicas e de análises para aprofundar o mundo dos significados, compreendendo a realidade estudada tornando-a visível para o pesquisador.

Kaufmann (2013) afirma que

os métodos qualitativos têm como função compreender mais do que descrever sistematicamente ou medir. Não se deve, portanto, procurar fazê-los dizer mais do que eles podem em área que não lhes corresponde. Por outro lado, os resultados devem ser regularmente cruzados e confrontados com o que é obtido através de outros métodos, notadamente estatísticos. (Kaufmann, 2013, p.56).

A pesquisa qualitativa (Lüdke e André, 1986) possibilita um estudo dos fenômenos que envolvem os seres humanos entrelaçados as suas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes. Nesta perspectiva a compreensão de um fenômeno está associado ao contexto em que ocorre e do qual faz parte, sendo estudado numa ótica integrada. Para tal, o pesquisador busca captar no campo e entender o fenômeno em profundidade de forma detalhada a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes. O pesquisador usa um ou vários tipos coletas de dados para analisar e entender a dinâmica do fenômeno.

Creswell (2007) revela que, ao olhar o panorama dos procedimentos qualitativos, podemos perceber abordagens variando do pensamento pós-moderno, até as perspectivas ideológicas do ponto de vista filosófico e diretrizes de procedimentos sistemáticos, revelando que todas as perspectivas disputam o centro do palco neste método de investigação.

Segundo Lüdke e André (1986), algumas características básicas identificam os estudos denominados qualitativos. A primeira diz respeito ao cenário natural como fonte direta de dados, e o pesquisador como seu principal instrumento. Trata-se do pesquisador com o contato direto com a realidade a ser estudada, sem manipulação dele sobre o fenômeno estudado, permitindo uma aproximação com as experiências reais dos envolvidos no processo.

Já a segunda característica expõe os múltiplos métodos de coleta dos dados, que são predominantemente descritivos e provêm de um material rico em suas descrições, sejam elas dos sujeitos envolvidos, acontecimentos, situações, transcrições de entrevistas e depoimentos, fotografias, desenhos, observações e extratos de documentos que podem ser utilizados para subsidiar uma afirmação ou esclarecer um ponto de vista.

A terceira característica incide sobre a preocupação do processo ser maior do que o produto, ou seja, interessa ao pesquisador verificar como um determinado

problema manifesta-se nas atividades, nos procedimentos e nas interações com o cotidiano. Diversos aspectos podem surgir durante o estudo qualitativo e provocar a mudança no rumo da pesquisa, por isso o pesquisador vai procurar entender o fenômeno central de interesse, guiado pelos dados coletados e suas relações.

A quarta característica tange ao significado, que é a preocupação essencial na abordagem qualitativa; relaciona-se à ideia de focar a atenção na perspectiva dos participantes da pesquisa e perceber a maneira que os sujeitos envolvidos estão encarando as questões focalizadas. Infere sobre o cuidado que o pesquisador precisa ter ao apresentar o ponto de vista dos participantes e o entendimento de suas perspectivas.

A quinta característica afirma que os pesquisadores qualitativos tendem a analisar os dados seguindo um processo indutivo. Não há preocupação em buscar evidências, os pesquisadores buscam observações específicas para chegar a conclusões e explicar um fenômeno mais amplo. O pesquisador filtra os dados por meio de uma lente pessoal, num movimento sociopolítico e histórico específico. As interpretações pessoais do pesquisador constituem a análise de dados qualitativos.

Minayo (2007, p. 24) ressalta que a pesquisa qualitativa nos auxilia a responder questões particulares “[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” e, a partir desse conjunto de fenômenos humanos gerados socialmente, busca entender e explicar a realidade.

No desdobrar da investigação, e para além das características gerais, o estudo qualitativo pode ser conduzido por diferentes caminhos, dentre eles, destacamos a abordagem da Análise de Conteúdo (Bardin, 2021), método que utilizamos e descrevemos a seguir para a construção de nossa análise.

A análise de conteúdo (Bardin, 2021) constitui-se num conjunto de instrumentos metodológicos que se aplicam aos discursos, desenvolvido para análise das comunicações. Esse método conduz as descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a chegar numa compreensão de seus significados num nível que ultrapassa o de uma leitura comum.

Por meio de uma investigação qualitativa, e considerando o cenário pós-pandêmico da COVID 19 – que me dificultou tanto penetrar no campo do cotidiano escolar para observação como ter uma aproximação com os pares, devido ao

protocolo de segurança de distanciamento social –, foi definido o *modo on line* como estratégia no itinerário da pesquisa com os docentes.

No que se refere às escolhas metodológicas e técnicas e aos instrumentos selecionados para obter as informações pertinentes, ressalto que não houve definição de um cenário/campo específico para o encontro desses docentes, pois acreditamos que a riqueza dessa pesquisa esteve na multiplicidade de contextos de formação e atuação de professores bilíngues de surdos.

O ponto inicial da exploração do campo foi realizado utilizando-se a estratégia “bola de neve”.

A amostra em *snowball*, ou bola de neve, é uma técnica de amostragem que vem sendo utilizada em pesquisas qualitativas, nos últimos anos, principalmente, porque permite que se alcancem populações pouco conhecidas ou de difícil acesso. Em outras palavras, a amostra do tipo bola de neve destaca-se em pesquisas que optam por amostras não probabilísticas em estudos de natureza qualitativa. (Bockorni; Gomes, 2021; p.106).

A amostragem em “bola de neve” parte de cadeias de referência para buscar os sujeitos que farão parte da pesquisa. Para isso, busca-se um mediador inicial, também designado de “semente”, que indica, localiza ou aponta pessoas com o perfil necessário para composição da pesquisa. A “semente” pode, inclusive, ser um dos participantes. E, a partir disso, as pessoas indicadas podem recomendar mais pessoas, aumentando os integrantes participantes, formando uma rede de possibilidades para expandir e aumentar a participação de sujeitos na investigação.

Na pesquisa contei com a contribuição de um informante privilegiado que indicou uma coordenadora, que, por sua vez, enviou novos contatos de professores de surdos que poderiam cooperar enquanto sujeitos do estudo e, dessa forma, foi construída a rede.

Inicialmente, a intenção era promover um quantitativo entre 12 e 15 profissionais da Educação Básica (Fundamental I) que atuassem na educação de surdos para realização das entrevistas.

Trabalhar a seleção dos sujeitos da pesquisa através da amostragem em “bola de neve” possibilitou ampliar a cadeia de referência e revelar contextos plurais, assim como nos conduzir a um caminho exploratório para compreensão do desenvolvimento profissional docente.

Se a preocupação da pesquisa estiver relacionada a uma população relativamente pequena de pessoas, que possivelmente estejam em constante contato umas com as outras, a amostragem em bola de neve pode ser uma forma eficaz para construir uma base de amostragem exaustiva. Aqui, a amostragem de bola de neve pode ser utilizada enquanto um primeiro passo em um processo de duas fases para a obtenção de uma amostra representativa. (Vinuto, 2014)

Para lançar o olhar sobre essa pesquisa, além da revisão bibliográfica, utilizei, como estratégia de investigação, entrevistas individuais com professores, dentre eles surdos e ouvintes, para desvelar seu percurso formativo, num movimento de refletir sobre seu processo de desenvolvimento profissional docente.

Desta forma, na metodologia desta pesquisa, parto das entrevistas individuais realizadas com os professores que atuam/atuaram na educação de surdos, de modo a compreender sensibilidades, ênfases, desafios e ausências na construção de seu percurso formativo.

Segundo a perspectiva teórica de Kaufmann (2013), a entrevista nos permite trabalhar com os depoimentos dos entrevistados, realizando um movimento de fazer os relatos falarem, encontrando evidências e interrogando-se diante dos fatos enunciados, sendo, dessa forma, uma maneira de coletar de dados sobre um determinado tema para buscar o problema da pesquisa.

Compreendo a realização de entrevistas como um recurso dialógico e interativo que constitui um importante instrumento para a pesquisa qualitativa em educação. Por isso, realizei entrevistas semiestruturadas com os professores, considerando a vantagem da entrevista e a possibilidade de captação imediata das informações pretendidas.

Segundo Lombardi, Paula, Monteiro e Wada (2021) a entrevista semiestruturada, também conhecida como semidiretiva ou semiaberta, parte de um roteiro pré-estabelecido e extenso para explorar os interesses do pesquisador, porém, compreende-se que, na dinâmica da entrevista, podem ocorrer novas perguntas, de acordo com a narrativa do entrevistado.

Ao escolher essa técnica, o pesquisador tem a intenção de conhecer em profundidade um determinado fenômeno e, para isso, estabelece previamente e define tópicos relacionados ao seu problema e/ou objetivo que pretende descobrir e desvelar embasado pelo seu referencial teórico.

Lombardi *et al.* (2021) descrevem que, ao escolher a entrevista semiestruturada, o pesquisador deve ter em mente que o roteiro de perguntas é o

norte para conduzir o entrevistado, todavia, ele pode ser flexível, permitindo surgir no caminho perguntas, reflexões ou questões não relacionadas anteriormente, que podem ser contempladas na dinâmica do percurso da entrevista. Isso permite que o entrevistado fale livremente sobre o assunto, sem limitar a sua reflexão.

Cabe aqui um lembrete, a entrevista semiestruturada é uma das formas para coletar dados. Ela se insere em um espectro conceitual maior que é a interação propriamente dita que se dá no momento da coleta. Nesse sentido, para nós, a entrevista pode ser concebida como um processo de interação social, verbal e não verbal, que ocorre face a face, entre um pesquisador, que tem um objetivo previamente definido, e um entrevistado que, supostamente, possui a informação que possibilita estudar o fenômeno em pauta, e cuja mediação ocorre, principalmente, por meio da linguagem. (Manzini, 2004)

Utilizar a técnica da entrevista semiestruturada para compreender o percurso formativo dos professores de surdos bilíngues do segmento dos anos iniciais do Ensino Fundamental I nos oportunizou dialogar com os professores para obter a informação a respeito desse processo. Dessa forma, utilizamos um roteiro prévio e, no desenrolar da dinâmica da entrevista, a partir dos fatos anunciados pelos professores entrevistados, fomos construindo a estruturação da pesquisa, respeitando a linha de pensamento e de experiência de cada entrevistado, permitindo um espaço para que eles pudessem ser coparticipantes dos enredos da pesquisa.

Dessa forma, evidenciamos os caminhos que subsidiaram a prática de ensino na educação de alunos surdos, impulsionada pela ideia de que o professor de surdos se desenvolve no contexto da prática, num movimento de formação continuada.

O lócus da pesquisa consistiu em entrevistar professores formados em nível médio ou superior com habilitação para o exercício da docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, com experiências de ensino com alunos surdos.

A escolha desses atores, em específico, se justifica por ser o segmento que está no cerne do processo inicial de escolarização, num processo de alfabetização e letramento. E, por isso, poderiam nos trazer perspectivas das práticas pedagógicas realizadas pelos professores de surdos dos anos iniciais, possibilitando evidências do trabalho com alunos no seu ciclo inicial de aquisição do conhecimento linguístico. Assim, seria uma possibilidade de conhecer o trabalho docente e suas formas de desenvolver uma educação condizente com a realidade educacional dos sujeitos surdos.

No decorrer dos caminhos metodológicos, diante da dificuldade, demora de comunicação com os profissionais indicados, incertezas da participação dos sujeitos e preocupação para alcançar o quantitativo inicial estipulado para amostragem, também optei por dialogar com professores do Instituto no qual trabalho, por ter facilidade de comunicação com meus pares e por acreditar ser um caminho para conseguir formar uma cadeia de referências de entrevistados para a estruturação da pesquisa, sem me restringir ao contexto institucional que integro.

Segundo Duarte (2004), a entrevista é um procedimento fundamental de coleta de dados, que abre caminhos e possibilidades para mapearmos práticas, crenças, valores de universos sociais específicos. Além disso, afirma que, mais do que coletar informação do campo pesquisado, a entrevista possibilita aos sujeitos pesquisados a oportunidade de reflexão sobre si mesmos, refazendo seu percurso formativo, pensando sobre os aspectos culturais, os valores, a história e as marcas que constituem o grupo social ao qual pertencem, as tradições de sua comunidade e de seu povo.

A entrevista permitiu mergulhar fundo, perceber os modos como cada sujeito dá sentido à sua realidade, possibilitando levantar informações sobre as lógicas que constroem suas relações com o grupo.

As entrevistas foram realizadas individualmente com os professores, por meio da Plataforma Digital *Zoom*, um programa de vídeo conferência que permite gravar a fala e a imagem do entrevistado. Para realizar as entrevistas, inicialmente, foi estimado um tempo de 1 hora, porém, em algumas, esse tempo foi superior/inferior ao esperado. Mesmo assim, todas foram consideradas válidas para condução de análise dos dados. No grupo de entrevistados tínhamos professores ouvintes e surdos.

Todas as entrevistas foram gravadas em áudio e vídeo, com autorização dos entrevistados, como estratégias de geração de dados, e, posteriormente, foram transcritas por mim. Todo material gerado ficará sob responsabilidade da pesquisadora, arquivado em drive, pelo prazo de cinco anos.

Assim, como Duarte (2004), penso ser a entrevista uma troca, pois, ao mesmo tempo que estamos recolhendo informações, a pesquisa oferece ao entrevistado a oportunidade de refletir sobre si, refazer seu caminho formativo, pensar sobre os aspectos culturais, crenças e valores que os constituem. Ao realizar a entrevista, nos projetamos como mediadores para que o sujeito possa se reavaliar

e ressignificar sua trajetória de vida. Ressalte-se que o roteiro da entrevista foi testado previamente com uma professora que tinha o perfil descrito nas intenções da pesquisa.

Na fase de análise do material qualitativo, usamos a Análise de Conteúdo segundo Bardin (2011), que, enquanto método de organização e investigação, pode caracterizar um conjunto de técnicas de análise que nos permite inferir conhecimentos relativos à situação pesquisada, descrevendo as mensagens e as atitudes atravessadas pelo contexto da enunciação, constituindo inferências sobre os dados coletados. Essa técnica de tratamento dos dados busca a interpretação cifrada do material de forma descritiva, objetiva e sistemática.

Segundo Bardin (2011), a análise do conteúdo é um conjunto de instrumentos de cunho metodológico de investigação em constante aperfeiçoamento, que se põe em prática visando descrever o conteúdo emitido em discursos extremamente diversificados, o que pode contribuir para desvelar processos sociais. A técnica é realizada por procedimentos sistemáticos para proporcionar o levantamento de indicadores (sejam eles quantitativos, ou não), o que permite a realização de inferências sobre o corpus objeto da análise.

A análise de conteúdo (Minayo, 2010), em um primeiro momento, tem por objetivo realizar uma leitura geral da comunicação, falas, depoimentos, documentos etc. para atingir um nível profundo de interpretação dos enunciados, seus significantes e significados para, assim, articular os fatores determinantes que levarão a desvelar as relações que se estabelecem além das falas propriamente ditas.

Existem diferentes modalidades de análise de conteúdo, são elas: análise lexical, análise de expressão, análise de relações, análise temática e análise de enunciação. Nesta pesquisa utilizarei a análise de conteúdo seguindo as técnicas da análise temática, corroborando com Bardin (2021) quando afirma que o tema é a unidade de significados que se liberta naturalmente na exploração do texto. E pode permitir inferir sobre núcleos de sentidos que compõem uma comunicação, quanto à presença ou frequência de um determinado termo poder significar alguma coisa para o objeto analisado. Por sua vez, essa análise se organiza em três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados/interpretação.

A pré-análise supõe a escolha e a constituição do corpus a ser analisado, assim como a retomada de hipóteses e objetivos, além da construção de unidades de registro (palavra-chave ou frase) que subsidiarão a interpretação e análise. A

segunda etapa, exploração do material, consiste numa operação classificatória que busca categorizar regras de contagem e índices no intuito de classificar e agregar os dados encontrados, procurando alcançar o nível de compreensão e especificações. E, por fim, a etapa de tratamento dos resultados obtidos e interpretação, na qual se promove inferência e se realizam interpretações detalhadas da pesquisa realizada. No processo de organização e análise dos dados foi utilizado o software ATLAS.ti, que ajudou na categorização e arranjo para construção da análise dos dados.

## 4.2 Os sujeitos da pesquisa

“Não há trabalho de campo que não vise ao encontro com um outro, que não busque um interlocutor. Também não há escrita de pesquisa que não se coloque o problema do lugar da palavra do outro no texto”. (Amorim, 2004, p. 16)

A partir do informante do recurso metodológico da “bola de neve”, foi sendo construída a rede de profissionais que constituíram os sujeitos da pesquisa. No total foram 14 entrevistas realizadas, nove docentes do gênero feminino e cinco do gênero masculino, no período de fevereiro a abril de 2023.

É importante destacar o número expressivo de homens nesse contexto, tendo em vista que durante muito tempo a educação de alunos das séries iniciais foi um espaço marcado quase exclusivamente pela presença do gênero feminino.

No percurso formativo dos professores entrevistados, treze possuem formação em Pedagogia, apenas um não possui essa formação, porém, tem formação em licenciatura Letras/Literatura e possui o curso de formação de professores no nível médio em seu currículo, o que o habilita a lecionar nas séries iniciais da educação básica.

A partir dessa apresentação global dos participantes da pesquisa, direciono o olhar para desenredar o percurso formativo dos professores, a saber: os caminhos que os tornaram professores de surdos e seus contextos de formação.

Visando à proteção do/a participante da pesquisa e tendo como base pesquisas envolvendo seres humanos, o projeto passou pelo Comitê de Ética da PUC-Rio e foi disponibilizado para os/as pesquisados/as um Termo de

Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme ANEXO 2. Todos assinaram e autorizaram o uso para fins da pesquisa.

Por questões éticas e preservação da identidade civil dos participantes, na pesquisa utilizei nomes fictícios para descrever cada colaborador do estudo. O quadro abaixo tem o objetivo de oferecer um retrato dos participantes, que será explorado nos capítulos posteriores da tese.

Quadro 4– Perfil dos professores, sujeitos da pesquisa

<b>Professor</b>	<b>Idade</b>	<b>Formação</b>	<b>Situação funcional</b>	<b>Tempo de magistério</b>	<b>Experiência com Surdos</b>	<b>Local trabalho</b>
Help	54	Licenciatura em Pedagogia; Licenciatura em História; Curso de aperfeiçoamento em gestão; Especialização em educação especial;	Professora efetiva	23 anos	10 anos	Instituição Pública
Elma	42	Curso de formação de professores ensino médio; Licenciatura Português e Literatura; Especialização em Libras e Língua de sinais;	Professora efetiva	20 anos	15 anos	Instituição Pública
Katty (surda)	26	Pedagogia; Especialização Libras;	Professora efetiva	5 anos	5 anos	Instituição Pública
Harry (surda)	28	Pedagogia; Especialização em neuropsicopedagogia;	Professora efetiva	5 anos	5 anos	Instituição Pública
Rey (surdo)	27	Curso de formação de professor Pedagogia Letras Libras incompleto	Professor Contratado	5 anos	5 anos	Instituição Pública (contrato)

April (surdo)	31	Pedagogia Bilíngue Especialização em ensino de Português para surdos Mestrado em andamento	Professor Contratado	5 anos	5 anos	Instituição Pública
Ellen	39	Curso de formação de professores- ensino médio; Pedagogia; Mestrado; Doutorado	Professora efetiva	24 anos	2 anos	Instituição pública
Sam	32	Curso de formação de professores ensino médio; pedagogia bilíngue; mestrado profissional; doutorado (em curso)	Professor efetivo	8 anos	8 anos	Instituição pública
Kelly	44	Curso de formação de professores ensino médio; Pedagogia; Especialização em educação especial	Coordenadora pedagógica	11 anos	8 anos	Instituição pública e privada
Taller	34	Pedagogia; Mestrado; Doutorado	Professor efetivo; Professor colaborador da Universidade	8 anos	8 anos	Instituição pública e privada
Rachel	40	Pedagogia; Bacharel Letras/ Libras em tradução e interpretação; Especialização construção de educação bilíngue para surdos; Mestrado em educação; Doutorado em curso;	Professora efetiva; Intérprete tradutora;	22 anos	22 anos	Instituição pública

Matty	24	Curso regular de ensino médio; Pedagogia Bilíngue; Especialização ensino de Língua Portuguesa para surdos; Mestrado em andamento;	Professor por contrato temporário; Intérprete de Libras contratado	7 anos	7 anos	Instituição pública e Instituição privada
Sun	39	Curso de formação de professores ensino médio; Formação em dança; Pedagogia bilíngue; Especialização em ensino tradução e interpretação; Especialização em psicopedagogia; Especialização em neuropsicologia; Curso de extensão tradução e interpretação ;	Professora fundamental I; Reforço escolar; Intérprete educacional; Intérprete de Libras;	13 anos	13 anos	Instituição privada Instituição pública
Tay	36	Curso regular de ensino médio; Pedagogia; Especialização Administração e gestão escolar; Especialização em gestão de TI em ambientes educacionais; Mestrado em educação	Professora efetiva;	12 anos	2 anos	Instituição pública

No quadro podemos observar o perfil dos professores entrevistados, com informações a respeito de suas formações, situação funcional, tempo de magistério e local de trabalho. Para além dessas informações, também podemos destacar que os professores entrevistados são residentes de dois Estados distintos: Brasília e Rio de Janeiro. E, de todos os entrevistados, apenas um trabalhou com aluno surdo em escola regular de ensino, na perspectiva da inclusão; os demais possuem experiência de ensino de surdos em escola bilíngue.

Ao sondar os professores sobre as formações para trabalhar com o aluno surdo, identificamos que eles tinham algum tipo de formação relacionada à área da educação de surdos. Dentre eles, 11 professores com formação específica realizada em pós-graduação ou curso de extensão, e 3 professores sem cursos de formação, mas com leituras e conhecimentos adquiridos a partir da troca com colegas ou por busca própria, em virtude da necessidade de saber como trabalhar com o aluno surdo.

Nessa primeira sondagem identificamos que os professores têm a percepção da importância de buscar conhecimento próprio para trabalhar com os surdos, pois entendem que é uma realidade educacional que demanda uma prática pedagógica diferenciada atenta às singularidades destes alunos.

Dos 14 professores entrevistados, percebemos movimentos diferentes de ingresso no campo da educação de surdos, o que possibilitou formar dois grupos de divisão de análise quanto à forma de entrada nesse campo. Um grupo formado por 4 professores que entraram na educação de surdos e depois buscaram uma formação, e o outro composto por 10 docentes que durante o processo de formação descobriram a educação de surdos, se encantaram e apostaram nesse caminho. A partir desses dois grupos de análise buscamos compreender o percurso formativo dos professores bilíngues de surdos.

O roteiro da entrevista (ANEXO 1) foi elaborado a partir dos seguintes núcleos temáticos: I – Dados de identificação do docente; II – A trajetória na educação de surdos; III – ensino bilíngue; IV – estratégias de ensino na educação de surdos/produções de material no ofício da docência; e V – Educação de surdos entrelaçada à perspectiva intercultural.

Inicialmente, foi pensado na elaboração de categorias de análise para investigar o percurso formativo dos docentes, mas as entrevistas nos levaram a ressignificar as categorias abrindo outras portas e possibilidades de análise a partir

das falas dos professores. A pesquisa com as falas e os relatos de experiências através de entrevista é um trabalho vivo que requer (re)significar percursos e paradigmas em prol da fidedignidade aos dados que se apresentam. A ciência requer análise do que temos e não do que prevemos em nossas hipóteses.

## 5 PROFESSOR BILÍNGUE DE SURDOS

Neste capítulo apresentamos os 14 professores entrevistados que constituíram as referências para compreensão do percurso do professor bilíngue de surdos, evidenciando os caminhos trilhados pelos docentes, contemplando sua **entrada no campo da educação** de surdos, os **cursos/formações realizadas**, o **exercício da profissão e suas experiências práticas** no contexto das realidades de ensino de surdos.

### 5.1 Encontro com a educação de surdos

Neste item, buscamos conhecer o encontro do professor com a educação de surdos, entendendo como ele chegou nesse campo de atuação. Ao dar início ao processo de tratamento dos dados das transcrições das entrevistas, as falas dos professores evidenciaram dois movimentos distintos de ingresso na educação de surdos. O movimento dos professores que durante o processo de formação, descobriram a educação de surdos, se encantaram e apostaram nesse caminho, que nomearemos de grupo A; e os docentes que, entraram na educação de surdos, e depois buscaram uma formação para lecionar no campo, que chamaremos de grupo B. Assim, a partir desses dois movimentos de encontro com a educação de surdos, construímos dois grupos de análise dos dados.

Dos 14 professores entrevistados, quatro alegaram ter entrado na educação de surdos e, só depois, buscado formação na área para lecionar no campo da surdez. Já os outros dez professores relataram que a entrada ocorreu no processo de formação quando, em algum momento, o encontro com essa realidade os fez despertar o interesse pelo campo da surdez.

### 5.1.1

#### **O que dizem os docentes que durante o processo de formação descobriram a educação de surdos, se encantaram e apostaram nesse caminho...**

Iniciamos com a história da professora Elma, natural de Brasília, ouvinte, que possui licenciatura Letras/Literatura pelo Instituto de Ensino Educação Superior de Brasília. Tem Especialização em Libras/língua de sinais pela equipe Darwin, faculdade particular em Brasília; Curso incompleto<sup>7</sup> de ensino de português como segunda língua para estudantes surdos e curso de formação de professores nível médio na Escola Normal de Taguatinga, Brasília.

Elma é professora concursada em uma escola bilíngue em Brasília, seu cargo ocupacional é “de atividades”, que se destina a atuar na educação infantil até o quinto ano da educação fundamental I. Porém, a professora explicou que nesse cargo, antigamente, era possível professores que tivessem diploma de nível superior em licenciatura habilitar-se para trabalhar na área do conhecimento de formação, no caso dela, de Língua Portuguesa.

Sobre sua entrada no campo de educação de surdos, Elma nos relata:

Foi pela questão de na escola normal, né, onde eu fazia magistério, tinha alunos surdos incluídos, né! Inclusive, uma delas é professora, lá na bilíngue,<sup>8</sup> a gente se conhece desde então, desde a época do magistério. E aí foi quando eu comecei a me interessar pela língua, né, por Libras, e assim, lá eu lembro que eu fiz uma oficina assim de 40 horas, uma coisa bem básica. E aí eu falei, assim, cara dá, né, dá para trabalhar com isso. E aí, foi aí, nesse ponto que me veio esse insight. (Elma, março de 2023)

O despertar pela educação de surdos foi um encontro durante seu processo de formação; foi a partir da sua experiência formativa que a professora teve o contato com surdos, despertando seu olhar para a possibilidade de lecionar para esse público. Sobre a chegada na educação de surdos, “*por interesse mesmo, por gostar, né, e realmente, achar que falta e que faltava muito profissional e ainda falta, na área. Pessoas capacitadas, né?*” (Elma, março de 2023).

---

<sup>7</sup> A professora fez o curso integral de ensino português como 2ª língua para estudantes surdos, porém não entregou o trabalho final de conclusão do curso por intercorrências particulares e por isso não obteve a certificação. E ao tentar retomar não teve sucesso, pois o curso tinha sido extinto.

<sup>8</sup> A professora refere-se à escola de surdos bilíngue em que leciona.

Essa perspectiva narrada pela professora Elma vai ao encontro do pensamento de Nóvoa (1992) no que diz sobre a formação de professores desempenhar um papel importante na configuração de uma "nova" profissionalidade docente. As possibilidades do seu desenvolvimento pessoal configuram e estimulam uma formação numa perspectiva crítico-reflexiva do seu desenvolvimento profissional docente.

Elma ingressou na escola bilíngue de surdos trabalhando como professora de português do sexto ao nono ano, ensino fundamental II, e, por ter especialização em Libras, conseguiu vaga para atuar na escola bilíngue. Porém, após retornar de sua licença maternidade, teve de lecionar para turmas das séries iniciais, pois não tinha vaga no segmento que lecionava. Segundo a professora, a dinâmica de sua atuação profissional na escola é segundo a demanda da unidade escolar, “questão de vaga, né, na escola! Igual a Bombril, 1001 utilidades.” (Elma, março de 2023).

Ainda sobre a fala da professora Elma, “achar que falta e que faltava muito profissional e ainda falta, na área”, identificamos que a questão de professores capacitados para desenvolver atividades pedagógicas para os alunos surdos é um tema recorrente no campo da educação. Foi no período da formação da professora Elma e continua em evidência nos estudos atuais (Giroto; Martins; Lima, 2015; Costa; Lacerda, 2015; Muttão; Lodi; Martins; Lima, 2016; Giroto; Martins; Lima, 2016; Louzada; Martins; Giroto, 2017; Balieiro, 2018) e, por isso, reforçamos a necessidade de reflexão sobre os espaços de formação de professores bilíngues de surdos.

O segundo entrevistado, o professor Sam, ouvinte, natural do Rio de Janeiro, tem curso normal de formação de professor pelo Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho, curso de Pedagogia Bilíngue pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), no Rio de Janeiro, pós-graduação em Assuntos Educacionais de Surdos, também pelo INES, e em Docência do Ensino Superior. Também é mestre em Ciências e Biotecnologia pela Universidade Federal Fluminense e, na ocasião da entrevista, estava cursando o doutorado no Programa de Ciência, Tecnologia e Inclusão da Universidade Federal Fluminense.

Sam é professor concursado, leciona em uma escola bilíngue de surdos no Município de Niterói, no Estado do Rio de Janeiro, e já atuou, por contrato temporário, como professor mediador de surdos em uma escola Municipal do Rio de Janeiro e como professor substituto no Instituto Nacional de Surdos.

Sam relatou que se iniciou no campo de educação de surdos no próprio curso de formação de professores da instituição em que ele estudava. Em seu último ano, teve um estágio na Educação Especial, que foi realiado na sala de recursos que havia em sua escola. A referida sala realizava atendimento ao público de Educação Especial e atendia 36 surdos. O professor relata sobre este espaço: “.me deparei com um bando de mão que falava, que se comunicava e comecei a entender esse universo da surdez. Então assim, esse foi o meu primeiro contato.” (Sam, 3 de março de 2023)

A partir da sua experiência de estágio com alunos surdos, Sam orientou sua formação para a educação deste público. Como estava no último ano do curso de formação de professores, no nível médio e, concomitantemente, se preparando para o vestibular, se informou sobre o edital do curso de Pedagogia Bilíngue do INES. Importante ressaltar que o contato direto com os professores da sala de recursos foi decisivo para que tivesse acesso a informações sobre o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) e “foi essa a porta de entrada para eu entrar nesse caminho da educação de surdos.” (Sam, 3 de março de 2023).

Nossa terceira professora entrevistada foi Katty, professora surda, natural de Brasília. Ela participou da pesquisa com muito interesse e entusiasmo. Por ser surda, a entrevista foi realizada em Libras, garantindo sua acessibilidade e respeitando a singularidade linguística da professora, que tem a Libras como sua L1.

Na ocasião, não houve mediação de intérprete de língua de sinais, primeiro, porque não foi previsto recursos para essa questão; segundo, por eu ser professora bilíngue de surdos com habilidade para compreender, comunicar e dialogar em língua de sinais.

Realizar a entrevista em língua de sinais foi um grande desafio para mim enquanto pesquisadora, por duas questões: por não ser a minha L1 e por ter a compreensão que muito poderia ser perdido por decorrência da tradução ter suas limitações, porém, mesmo assim, não declinei em realizar a entrevista em Libras. E ressalto que as entrevistas realizadas em língua de sinais foram filmadas, dirimindo dúvidas futuras em algum diálogo.

De todo modo, posso dizer que foi uma experiência incrível vivenciar essa prática linguística e, ainda, ter a oportunidade de avaliar minha proficiência na

língua, uma vez que vivenciei uma interlocução direta em Libras sem nenhuma mediação.

A professora Katty nasceu surda e, no início de sua vida escolar, estudou em escola junto a ouvintes, na perspectiva da inclusão, e tinha dificuldades para entender os conteúdos escolares. Segundo Katty, com oito/nove anos, teve contato com um professor que tinha baixa audição, e ele recomendou à sua mãe uma escola bilíngue de surdos. No seu percurso formativo consta o curso de Pedagogia, concluído no Instituto de Ensino Superior de Brasília, e um curso de especialização em Libras, pela Facet.<sup>9</sup>

Na ocasião da entrevista, a professora trabalhava como professora do quadro efetivo das séries iniciais da educação básica em escola bilíngue de surdos, em Brasília – curiosamente, a mesma da qual foi aluna. . Sobre sua entrada na educação de surdos, Katty, nos relatou o seguinte:

Eu queria outros trabalhos, mas o concurso vaga muito pouco, às vezes, 1 ou 2 vagas mais ou menos, surdos não podem, por exemplo: bombeiro, polícia. Alguns concursos não aceitam, e professor é um caminho mais fácil para conseguir trabalho. Porque tem muita mais vaga PCD.<sup>10</sup> Porque é muita, muita vaga. Eu escolhi professor também porque eu tinha vontade, sempre quis ajudar os surdos. E porque me ajudaram também. (Katty, fevereiro 2023)

Katty integra o grupo dos professores que entraram na educação de surdos durante seu processo de formação. Ela explica que as poucas oportunidades de vaga para concursos em outras áreas, e as restrições em alguns concursos por conta da surdez, a fizeram caminhar em busca de oportunidades de trabalho condizentes com a sua realidade linguística.

É importante conhecer a entrada dos professores na educação de surdos, pois os caminhos percorridos evidenciam como a dimensão pessoal constituiu parte formativa do percurso de tornar-se professor de surdo.

A quarta professora entrevistada, Sun, é natural do Rio de Janeiro, ouvinte, tem formação de professores no ensino médio, formação em dança, Pedagogia voltada para surdo, Especialização em Ensino, Tradução e Interpretação e curso de Extensão em Tradução e Interpretação.

---

<sup>9</sup> A participante não lembrava o nome da instituição, apenas a sigla do espaço de formação.

<sup>10</sup> PCD, a professora utiliza a sigla que significa pessoa com deficiência. Refere-se as pessoas que tenham algum tipo de deficiência, que pode ser de nascimento ou adquirida na vida.

Por ocasião da entrevista, cursava especialização em psicopedagogia e em neuropsicologia. Dona de um currículo focado na educação de surdos, a professora participou da primeira turma de Pedagogia do Instituto Nacional de Educação de Surdos, em 2006. E tem se dedicado desde então ao ensino dos surdos. Trabalha como professora de surdos numa Instituição Particular e atende aos alunos realizando reforço escolar das séries iniciais, auxiliando no processo de letramento.

Sun é professora intérprete da língua de sinais, trabalha com interpretação em eventos, em congressos e na igreja. Desde que se formou, em 2003, como professora no curso normal, iniciou o trabalho com criança ouvintes nas séries iniciais em escolas particulares. O contato com realidades educacionais especiais que teve foram crianças com síndrome Down e/ou paralisia cerebral leve.

A professora Sun, relata que sua entrada no campo de educação de surdos está relacionada com sua experiência de intérprete da língua de sinais, pois atuou na Prefeitura do Rio como intérprete educacional nas séries iniciais do ensino fundamental. Na ocasião, suas atividades eram voltadas a atender as crianças surdas inclusas na escola regular, não trabalhava integralmente na interpretação e tradução do Português para Libras como trabalhava com adulto.

Sun nos relata que sua atuação nesse segmento tinha uma interpretação mais voltada para o desenvolvimento educacional da criança, da aprendizagem. Esse movimento despertou na professora o interesse sobre estratégias de ensino do surdo, sobre um movimento diferenciado. O relato dela nos mostra seu percurso dessa inserção:

Eu acho que o professor quando ele é normalista, ele tem uma estratégia, com um olhar diferenciado para educação, para fazer aquele acontecimento, foi aí que eu percebi que a educação do ouvinte é totalmente diferente da educação do surdo, na área da educação, em sala de aula. Né? O ouvinte você fala, e como você está falando sua própria língua é uma coisa mais “fácil” (a professora abre aspas ao falar essa ideia), bem dizer, porque você está falando de igual para igual. Então é mais fácil para você fazer uma explicação. Já com uma criança surda você não tem muito isso. Você não tem uma linguagem muito abrangente, você não tem uma linguagem muito clara para criança surda. Porque ela tem aquisição de linguagem, tanto da língua portuguesa que é a forma escrita, quanto na língua dela mesmo que é a Libras. Então, a gente começa a trabalhar com a criança surda a questão do ensinamento da língua de sinais juntamente com a escrita do Português. E foi aí que em sala de aula, me despertou, caramba é isso aí. É isso que eu gosto, e é isso que estou gostando de fazer.

E a partir daí, nisso que eu trabalhei na prefeitura, que acabou o contrato, né. Então durante 4 anos, eu trabalhei numa escola de referência bilíngue, porque a diretora percebeu que eu tinha esse caminho, então me transferiu para uma escola bilíngue, (mesmo não gostando de mim, (rsrsrs), não tem como eu não te mandar para uma

escola polo da prefeitura, onde já tem esse trabalho com o professor, né, que eles usam uma sala de recursos, que é o AEE e eu fui e comecei a trabalhar na sala de recursos e em sala de aula e sala de recursos trabalhando com essa adaptação e estratégia de ensino para criança surda. (Sun, 7 de março de 2023)

Interessante conhecer o percurso formativo da professora Sun e perceber quanto a sua experiência pessoal direcionou seus passos para a escolha de sua atuação na área da educação de surdos. A sua narrativa nos evidencia mais uma construção do que Nóvoa (2000) salienta sobre entender a trajetória com elementos pessoais, internalizando que aquela que constituiu o profissional não é composta por elementos só da formação acadêmica, mas também por elementos de sua jornada pessoal.

O próximo professor entrevistado é Matty, natural da cidade de Petrópolis, ovinite, se formou em 2001, em Pedagogia Bilíngue pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), realizava, à época da entrevista, especialização no ensino de Língua Portuguesa para surdos, com previsão de conclusão em novembro de 2023, e estava cursando o Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão na Universidade Federal Fluminense.

Matty trabalha, participa e é atuante na área da surdez há mais ou menos 10/12 anos: “eu comecei com a Libras, é como eu entrei na área da surdez? Eu comecei com Libras atrás de um alfabeto manual<sup>11</sup> que a minha mãe me forneceu e eu fiquei muito curioso em aprender, naquela época eu disse aprender aquilo.” (Matty, 16 de março de 2023)

A fala do professor Matty manifesta as marcas da sua experiência pessoal ao ir ao encontro da educação de surdos, que se anuncia diante do contato com o alfabeto manual da língua de sinais, inserindo-o e despertando-o para o caminho da educação de surdos. As entrevistas mostram o quanto nossas vivências e experiências incidem no processo de construção da identidade profissional do professor.

Atualmente Matty é professor contratado numa escola de surdos bilíngue e tradutor intérprete da língua de sinais na Prefeitura de Duque de Caxias. Sua inserção no campo da educação de surdos foi intermediada por um alfabeto manual

---

<sup>11</sup> O alfabeto em Libras, ou alfabeto manual, é um recurso da língua de sinais, que utiliza as mãos para representar as letras do alfabeto escrito (abecedário). Cada letra é representada por uma configuração de mão.

de Libras que sua mãe deu para ele. Foi a partir de sua curiosidade de aprender aquele meio de comunicação, que lhe foi despertado o desejo de aprender a língua de sinais.

Apesar de residir em um local que não possuía espaços formativos para ter o conhecimento mais específico na área da surdez, foi em busca por locais para adquirir essa capacitação e, assim, foi ao encontro de uma associação que oferecia curso de Libras. Ingressou no curso para aprender a língua de sinais e, a partir dessa imersão, fez amizade com surdos e começou a ter o convívio diário com a comunidade surda.

A partir deste convívio, com o professor Matty começou a perceber as dificuldades de interação que eles apresentam diante das barreiras linguísticas em circulação na sociedade.

“Eu lembro que eu fui a uma farmácia, eu lembro até hoje. A gente foi...Fomos a uma farmácia, e o surdo queria comprar um remédio x, ele falou para mim, eu falei para o caixa, e depois o caixa me deu a informação e eu passei para o surdo. Eu não tinha noção que isso já era meio que interpretar, e assim eu fui tendo mais contato com a comunidade surda. Tive a oportunidade de conhecer o INES,<sup>12</sup> fazer o vestibular e ser aprovado e cursar a graduação em pedagogia que tem lá e sempre com intuito de pesquisar mais e conhecer mais e quebrar o senso comum que as pessoas têm sobre a educação de surdos. Eu tenho isso como meta de vida”. (Matty, 16 de março de 2023)

A fala de Matty e as narrativas dos demais entrevistados anunciam o movimento que o professor realiza no modo de construção de sua identidade profissional, como um processo contínuo e dinâmico. A identidade aqui entendida, segundo Hall (2006), como uma celebração móvel que se forma e reforma constantemente em relação ao sentido e à (re)interpretação dos sistemas culturais que nos rodeiam. Logo, somos interpelados por uma diversidade que nos coloca diante um processo de ressignificação.

Rachel, nossa próxima entrevistada, é professora ouvinte, natural do Rio de Janeiro, possui formação em Pedagogia, pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, e em Letras, modalidade Libras com Bacharelado em Tradução e Interpretação, pela Federal de Santa Catarina. É especialista em educação de surdos

---

<sup>12</sup> Instituto Nacional de Educação de surdos (INES), instituto de referência nacional na educação de surdos, localizado na Rua das Laranjeiras, nº232 no bairro de Laranjeiras na zona sul da cidade do Rio de Janeiro.

pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos, Mestre em educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, e, no momento da entrevista, estava cursando o doutorado em Linguística na Universidade Estadual do Rio de Janeiro.

A professora Rachel é servidora da Prefeitura de Nova Iguaçu, no cargo de professor II/intérprete, que é o cargo de professor intérprete, e possui cargo técnico de Tradutora Intérprete da Língua de Sinais no Instituto Nacional de Educação de Surdos.

A sua entrada na educação de surdos está relacionada ao interesse de aprender a língua de sinais. Iniciou seu aprendizado em Libras numa Instituição Religiosa, da qual não fazia parte, porém, ao ter conhecimento do curso, se inscreveu para fazer. Neste curso, conheceu e começou a interagir com pessoas surdas.

A sua primeira experiência de interpretação ocorreu por ocasião de colegas surdos, que tinham parado de estudar e tiveram o desejo de retornar aos estudos num projeto de educação de jovens e adultos. Então, ela resolveu interpretar voluntariamente para os colegas em sala de aula numa escola da Prefeitura.

A turma era uma classe multisseriada e, por isso, 3 colegas surdos integravam esse projeto. E foi assim que a professora iniciou no campo da educação de surdos, sem vínculo empregatício, pois era um trabalho voluntário. Concomitante a essa experiência, começou a interpretar na igreja.

Toda sua experiência com ensino é voltada para o campo da surdez. Sua experiência de regência com turma aconteceu em uma escola de surdos como professora contratada. Seu percurso formativo foi marcado por experiências de tradução e interpretação para surdos, tanto em projetos educacionais, como em tradução da língua de sinais.

As experiências narradas até o momento nos mostram que no percurso formativo dos professores se desenvolvem e se revelam aspectos sobre a construção de sua identidade profissional. Ao entrar em contato com as suas narrativas sobre sua inserção no campo da surdez, presenciamos que quase sempre esse movimento está relacionado com experiências de dimensão pessoal do educador.

Nosso próximo participante da pesquisa é o professor Rey, natural do Rio de Janeiro, surdo, com curso de formação de professor nível médio e Pedagogia pelo Instituto Superior Educação Professor Alto Olaeste, concluído em 2019. à

época da entrevista, cursava a segunda graduação, em Letras/Libras, na Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Rey nasceu surdo por conta da doença rubéola que sua genitora teve na sua gestação. Aos 2 anos de idade, quando recebeu o diagnóstico de surdez, foi inserido no atendimento com fonoaudiólogo, no qual aprendeu a oralizar o português. Portanto, tem uma comunicação oralizada desenvolvida por conta do treinamento com tal especialista, comunicando-se das duas maneiras: com o português na modalidade oral, e a Libras, na sinalização. Rey indicou se sentir mais confortável respondendo à entrevista de forma oral, ao passo que eu lhe sinalizei as perguntas em Libras.

Quando perguntado como ingressou na educação de surdos Rey diz o seguinte:

Eu nasci surdo por conta o da rubéola, né, na gravidez da minha mãe. E aí, minha mãe me levou a um fono para eu fazer fono para treinar. Foi aí que eu comecei o contato com surdo, em 2005/2006. Quando eu mudei para Macaé entrei em contato lá, convivi com a comunidade surda, comecei a aprender Libras, e por aí vai e até hoje. (Rey, 18 de março de 2023)

Rey participou alguns meses na associação AMADA de Macaé ajudando e ensinando português para surdos. O seu trabalho no ensino de surdos iniciou em 2019 numa escola no Município de Caxias, na Baixada Fluminense. E, depois, na prefeitura do Rio. Na ocasião da entrevista, tinha 4 anos de experiência na educação de surdos. Ao ser questionado sobre sua formação ter ajudado no trabalho da educação de surdos, Rey nos relata:

“Na minha formação eu acho que ajudou sim, porque na minha infância, quando eu entrei na comunidade surda, eu comecei a entender as coisas, né, o convívio na comunidade surda, como é que é cultura, como é na sala de aula, né? Porque durante na AMADA, né, associação, eu percebi muito surdo precisava aprender uma coisa, por exemplo, português, né. E aí eu ajudava, falava (*participante fez o sinal de CASA, em Libras e depois a datilologia da escrita da palavra C\*A\*S\*A*), e aí eu percebi que eu a entendia como era na comunidade surda e aí depois eu entrei no curso normal de formação de professores, né para ser professor no futuro, né? E aí, 4 anos depois concluí o curso normal de formação de professores e aí eu entrei agora na prefeitura aqui em Caxias, e no Rio. E eu acho que ajudou sim pela experiência, que você aprende cada vez mais como fazer para ajudar o aluno a evoluir né, é por aí.” (Rey, 18 de março de 2023)

O percurso formativo deste professor permite que ele transite nesse mundo plural, nas duas identidades culturais, a comunidade surda e a comunidade ouvinte, realizando um cruzamento intercultural. Essa realidade de Rey nos remete ao

plurilinguismo, mostrando que o sujeito surdo não se constituiu em única identidade, e que no próprio campo da surdez temos diferenças na construção da identidade, pois temos surdos implantados, oralizados, sinalizantes e o grupo que tem o português como sua primeira língua, que é o seu caso, já que, embora faça uso de Libras, tem o Português como sua L1.

Os surdos formam um grupo heterogêneo com características diversas que constituem diferentes identidades culturais. Sob uma perspectiva socioantropológica e cultural, integram uma comunidade surda, se caracterizam e se identificam enquanto uma minoria linguística, que se comunica e se relaciona com o mundo pelo uso da língua de sinais, porém também podem fazer uso de outros meios de comunicação, como é o caso do professor Rey, que se comunica tanto de forma oral quanto em língua de sinais.

Logo, nesse intercâmbio de língua, o professor estabelece relações interculturais que estão atravessadas por duas realidades, a cultura surda e a cultura ouvinte. Enquanto grupos humanos, estamos sempre em cruzamentos culturais, em diálogo, em trocas culturais e linguísticas. O conceito da interculturalidade, nesse ponto, nos ajuda na compreensão para lidar com a prática política da diferença cultural, rompendo as diferenças linguísticas para compor um lugar de trocas e relações diante da indiferença e intolerância ante o “outro”. Fleuri (2003) refere-se esse movimento como um novo ponto de vista que se baseia no respeito à diferença, que se materializa no reconhecimento da paridade de direitos.

Diante das dificuldades do seu processo de ensino e aprendizagem na formação acadêmica, em virtude das barreiras linguísticas que atravessaram seu processo, e por falta de intérprete da língua de sinais no contexto escolar, Rey resolveu ingressar no magistério. Nesse caminho viu a possibilidade de ajudar os surdos a conseguirem melhores oportunidades de emprego e tentar romper com a ideia das dificuldades linguísticas e dos estudos.

O percurso formativo de Rey o impulsionou a entender como é a situação do nosso país em relação a acessibilidade, estudos, trabalhos, capacitismo e dificuldades da vida em sociedade por ser um sujeito com deficiência auditiva. Por isso, a sua escolha pelo magistério envolveu o movimento de pensar em uma profissão que ele pudesse ter uma perspectiva de futuro, com boa remuneração, e a sua vontade de ensinar ao aluno surdo para que este tenha oportunidade de aprender como ele e de projetar um futuro.

Retornando aos participantes da entrevista, chego à professora Kelly, natural de Bom Jesus do Itabapoana, no interior do Rio de Janeiro, ouvinte e com curso de formação de professor no ensino médio pelo colégio Heitor Lyra.

Após concluir o curso o normal, realizou o extinto curso do Instituto Nacional de Educação de Surdos, o CEAD, que consistiu em um curso de estudos adicionais para professores, possibilitando a atuação direta com crianças surdas. É graduada em Pedagogia pela Universidade Estácio de Sá e tem especialização em educação especial pela Gama Filho e, na ocasião da entrevista, estava finalizando outra especialização em gestão.

No seu processo de formação no curso normal, a professora de estágio supervisionado, no último ano de formação da turma, levou os alunos a visitas em instituições de ensino, e uma delas foi no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). A professora Kelly diz ter ficado encantada pela Instituição e sua história. E, logo após finalizar o curso de formação de professores, procurou informações e conseguiu realizar a inscrição no curso do CEAD que era um curso de um ano oferecido pela instituição. Nesse espaço, Kelly teve sua trajetória direcionada à educação de surdos. Portanto, a partir da vivência prática da disciplina de estágio, dentro do curso de normalista, foi despertado o interesse pelo ensino de surdos e pela sua língua e, assim, ingressou e trilhou sua trajetória profissional para o campo de educação de surdos.

Sobre suas experiências na educação de surdos, afirma:

“Então, eu tive algumas fases da educação de surdos voluntária. Quando eu me formei, em 1998, no INES, e em 2000 mudei para Campos. Foi quando em 2001, eu comecei a fazer a faculdade de pedagogia em Campos, na Estácio, e em paralelo com a faculdade, fiz alguns projetos, de voluntários com a educação de surdos. Eu fui para uma associação chamada APOIE, que é lá de Campos. Ela faz um atendimento para crianças de diversas áreas de deficiências e ela tem uma escola, né, ali, do fundamental para crianças surdas. Eu fiz um trabalho voluntário na APOIE e assim foi que começou. Mas dentro na escola normal, lá em Campos tinha alfabetização dos surdos adultos, eu participei como voluntária também. E aí, de Campos, eu fui para Cabo Frio e em 2006 eu atuei na prefeitura de Cabo Frio como professora, diretamente na escola que eles têm municipal de Educação de surdos. E eu fiquei 4 anos mais ou menos em Cabo Frio, nessa escola que é só de surdos em Cabo Frio.” (Kelly, 10 de abril de 2023)

Desta forma, atuou 8 anos diretamente com surdos e, por questões de oportunidade de um novo trabalho, mudou seu rumo da profissão, saindo do contexto da educação de surdos para a de ouvintes. De fato, é muito comum ver a

carreira docente mudando sua trajetória profissional, conforme ocorrem progressões na carreira, sejam elas mudanças de papéis na escola, melhoria na qualidade do trabalho, atividades pessoais da vida, etc. É uma carreira que se movimenta no correr das funções profissionais.

A próxima participante é a professora surda Harry, natural de Brasília. Ela se formou em Pedagogia em 2018, pela Universidade Paulista de Brasília, e tem especialização em neuropsicologia na Faculdade Play, concluída em 2023. Desde 2018, é professora efetiva da Secretaria da Educação de Brasília e atua numa escola bilíngue de surdos. Harry nasceu ouvinte, porém, em decorrência de uma alergia forte na sua primeira infância, sofreu perda auditiva bilateral e, aos 2 anos, foi diagnosticada com surdez. Desde pequena foi imersa no mundo da língua de sinais.

Sua primeira experiência como professora de surdos, foi com uma turma de 2º ano, na escola bilíngue de surdos em Brasília, em que havia 3 alunos com necessidades educacionais diferentes inclusos: um aluno surdo profundo, um aluno surdo com outra deficiência associada e um ouvinte CODA.<sup>13</sup>

Sobre sua entrada na educação de surdos Harry descreve:

Quando eu entrei na primeira turma foi muito difícil, porque foi minha primeira experiência, eu nunca trabalhei com surdo, nunca... Não tinha experiência de sala, precisei me esforçar para aprender porque o conhecimento próprio para ensinar o surdo eu não tinha. Só mais ouvinte, mais faculdade, então eu precisei pegar informação e material já pronto para tentar ensinar surdo. (Harry, 2/03/2023)

Harry descreve que teve muita dificuldade ao ensinar, pois

a formação de pedagogia não ajudou no ensino com surdo, ajudou só, por exemplo, no como funciona a sala de aula, mas metodologia, conteúdos, como? Não. Porque é diferente ouvinte de surdo. Não ajudou a criar materiais, e por isso tive que fazer curso da própria secretaria EAPE<sup>14</sup> para ajudar. (Harry, 2/03/2023)

Toda sua experiência no ensino é na escola bilíngue de surdos. Apenas uma vez deu aulas para ouvintes no curso de Libras. Harry nos relata que “porque eu, pessoa surda, sempre quis trabalhar, ajudar surdo e com criança, alfabetização de

---

<sup>13</sup> CODA é um termo usado para definir os filhos ouvintes que nascem de pais surdos.

<sup>14</sup> Escola de aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação – um programa de gestão escolar e tecnologias realizado pela Subsecretaria de Educação Pública, Governo do Distrito Federal-Secretaria de Estado e Educação.

surdos. Sempre gostei e via necessidade de ter mais profissionais” (Harry, 2/03/2023).

Para completar o quadro dos professores que descobriram a educação de surdos, se encantaram e apostaram nesse caminho durante o processo de formação temos o April, professor surdo, natural do Rio de Janeiro, formado em Pedagogia Bilíngue pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), no ano 2017, especialista em ensino de Português para surdos no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) e que, no momento da entrevista, cursava o mestrado profissional na Universidade Federal Fluminense (UFF), em Diversidade e Inclusão.

Professor April é instrutor de Libras, pedagogo e professor das séries iniciais do ensino fundamental I. Na entrevista época de nosso contato, era professor de Libras contratado da Prefeitura de Caxias, no Estado do Rio de Janeiro e professor da sala de recursos com atendimento de alunos do 1º ao 5º ano de uma escola Municipal da Prefeitura do Rio de Janeiro.

A entrada no campo de educação de surdos foi em 2017, em uma escola na Lapa, no Rio de Janeiro, quando teve sua primeira experiência no ensino com surdos, e não tinha formação de pedagogia. Aprendeu muito na prática a partir daquela primeira experiência, pois no início não tinha noção de como ensinar e como ajudar no processo de ensino e aprendizado dos alunos surdos. Contou com a ajuda de outro profissional, que o orientou na maneira de trabalhar, construindo uma formação na prática. Em 2017, após se formar em Pedagogia, iniciou sua trajetória profissional na educação de surdos.

Sobre sua entrada na Educação de Surdos, diz: “eu comecei a trabalhar com 19 anos, na Lapa, numa escola. Primeiro eu entrei porque não tinha experiência antes, só quando eu entrei comecei contato porque eu era surdo e tinha contato com a Libras.” (April, 18 de março de 2023)

Ele nos reafirma, ainda, que começou a trabalhar com surdos, mas não tinha formação em pedagogia, realizava um trabalho voluntário para ajudar os surdos. E, ao cursar faculdade de Pedagogia, sentiu atração e interesse pela educação de surdos.

Nesse ponto é possível verificar que muitos são os motivos que levaram os professores a ingressarem na educação de surdos, e que cada um pontua sua peculiaridade na construção desse processo, que pode ser do campo da empatia, proximidade, afinidade ou até mesmo por fazer parte dessa comunidade surda.

Porém, independente dos motivos que os fizeram entrar nesse campo da educação, o importante é reconhecer que todos compartilham da ideia da necessidade de termos professores capacitados para atender aos alunos surdos. E, sobretudo, o desafio de realizar práticas pedagógicas condizentes com a realidade educacional desse alunado.

Os depoimentos dos professores entrevistados revelam um encontro com a educação de surdos influenciado pelas experiências vividas durante o processo de formação de professores, nos estágios e trocas com professores mais experientes, que impulsionaram na escolha da educação de surdos para o exercício e o desenvolvimento profissional docente. Desta forma, os dados confirmam o que já foi sinalizado por Nóvoa (2022) sobre o fazer docente, que se aprende/constrói por meio da prática, particularmente em “estágio” junto de professores mais experientes.

Para além do conhecimento acadêmico adquirido na graduação, da prática de estágio e aquisição de aprendizagem com professores mais experientes, os relatos dos professores que atuam com os surdos sinalizam que as ações e práticas do cotidiano escolar também estão presentes no percurso formativo, seguindo um movimento de formação na prática que se faz presente na demanda das atividades educacionais do professor (Marcelo, 2009; Jardimino & Sampaio, 2019).

As falas dos professores exemplificam a construção de percursos formativos atentos à diferença cultural, que reconhecem a singularidade linguística do surdo, percebem a demanda da especificidade do ensino e se sensibilizam para aceitação das diferenças e construção de práticas que dizem respeito ao reconhecimento de diferentes grupos socioculturais (Candau, 2016).

É possível perceber que há a compreensão da surdez na perspectiva socioantropológica (Skliar, 2016) nos depoimentos dos professores, pois todos reconhecem a diferença linguística e cultural do surdo e sinalizam a demanda de uma prática pedagógica diferenciada, atenta às singularidades do sujeito surdo. Sobretudo, percebem as diferenças como constitutivas da realidade, o que promove a construção de novas relações e interações sociais.

Alguns pontos são relacionados pelos professores como um dos motivos que os fizeram escolher a educação de surdos para seu desenvolvimento profissional docente, como: o interesse pela língua de sinais, o reconhecimento da falta de profissional na área, o entendimento dos surdos como um grupo de minoria

linguística que necessita de uma educação atenta à sua singularidade e a vontade de contribuir para um ensino de surdo que reconheça a diversidade identitária deles.

Nesse bloco, os professores entrevistados revelam que ingressar na educação de surdos exige que o docente conheça as especificidades do seu educando, sua língua, sua cultura, bem como sua forma de se relacionar com mundo. Destacam que para caminhar na educação de surdos, ademais de aprender a língua de sinais, é preciso adotar estratégias de ensino que permitam aos surdos acesso ao conhecimento.

A partir dos relatos dos professores no trato do reconhecimento da diferença cultural, podemos perceber que há a preocupação com o diálogo para promoção do processo de ressignificação. Ainda que não cite explicitamente a perspectiva da interculturalidade Candau (2011, 2016, 2023) nesse processo de construção da formação docente, é possível identificar indícios nas suas falas que apontam para mudanças na forma de representar o outro, que desconsidera o preconceito e se propõe ao diálogo, ao reconhecimento do outro e de sua cultura.

Percebemos que, em relação ao preparo para lecionar na educação de surdos, os professores concordam que a graduação é a base para o processo de formação de professor, porém, quem escolhe esse campo para atuar, precisa seguir um caminho de formação continuada, seja em cursos específicos de especialização, extensão, capacitação e, até mesmo, de formação na prática do cotidiano, pois, segundo os relatos, esses são os principais movimentos que constituem os percursos formativos do professor bilíngue de surdos.

### **5.1.2**

#### **Professores que entraram na educação de surdos e depois buscaram uma formação para lecionar no campo**

Help é nossa primeira professora a compor esse grupo. Natural de Taperoá-Paraíba, ouvinte, possui curso superior completo com duas licenciaturas: em História, pelo Instituto de Educação e Ensino Superior de Samambaia (IESA), e Pedagogia, pelo Centro Universitário de Brasília (Uniceub) É pós-graduada em psicopedagogia com ênfase em Ensino Especial e Educação Inclusiva e em Libras pela Faculdade de Tecnologia Darwin. Ainda possui um curso de Aperfeiçoamento

em Programa Gestão Escolar e Tecnologia pela Secretaria de Educação Pública de Brasília.

Help é professora bilíngue concursada pela rede pública de Brasília. Desde que entrou na Secretaria de Educação, em 2001, já passou por três escolas: ficou um ano em uma escola e foi convidada para trabalhar com surdos em outra unidade escolar. Porém, como não tinha curso e nenhuma formação específica no campo da surdez, ao chegar na escola, a diretora não permitiu que ingressasse, pois sem curso não teria possibilidade de trabalhar com surdos. Assumiu, então, outra turma regular. Mas interessou-se pela educação de surdos e começou a fazer cursos nessa área.

Após realizar curso de língua de sinais, Help teve uma oportunidade de começar a trabalhar com uma aluna surda, em uma turma de 3º ano. . Após essa primeira experiência, há dez anos só leciona em turmas com alunos surdos, nas séries iniciais do ensino fundamental I, numa escola bilíngue de surdos.

A entrada da professora na educação de surdos, como vimos, consolidou-se a partir de um convite para atuar nesta área, mesmo sem ter experiência profissional com a singularidade linguística/cultural da surdez. Interessante perceber o despertar da professora: diante da impossibilidade de assumir a turma com aluna surda, motivou-se a buscar uma formação que pudesse habilitá-la futuramente na atuação na educação de surdos. Sobre os cursos que a professora menciona ter feito na área: “Eu fiz Libras básico, 1, 2, 3... fui fazendo esses cursos assim. Pela EAPE<sup>15</sup> mesmo, e fiz alguns particulares.” (Help, março de 2023)

A professora nos disse que também realizou curso de especialização em educação especial, porém, foi o curso de Libras que habilitou espaço para ingressar na educação de surdos, pois a escola na qual ela gostaria de trabalhar só aceitava professores que tivessem o conhecimento da língua de sinais. Por isso, ela teve de ir atrás de capacitação para sua atuação.

[...] 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)

---

<sup>15</sup> Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação.

O contato da professora com realidade educacional de surdos suscitou uma nova proposta formativa na sua trajetória profissional, desencadeando a necessidade de estabelecer relação com um novo cotidiano. Logo, podemos inferir que mobilizou seu desenvolvimento profissional (Garcia, 1999) para adquirir e aperfeiçoar seu conhecimento para exercer a atividade docente na educação de surdos com a intenção de mudança no seu caráter contextual.

Tay, nossa segunda professora desse grupo, é natural do Rio de Janeiro, ouvinte, possui formação em Pedagogia, é especialista em Administração e Gestão Escolar e em gestão da TI em ambientes educacionais e Mestre em Educação. Ingressou em 2012 no quadro efetivo de Professor de Ensino Fundamental I (PEF) da Prefeitura do Rio de Janeiro. Ela tem 12 anos de magistério e, ao longo desses anos, sempre atuou com alunos ouvintes, porém, durante 2 anos, teve a experiência de ter um aluno surdo incluído em sua sala de aula no ensino regular.

Em sua narrativa, aduz que não tinha experiência no ensino de surdos, seu conhecimento foi adquirido na prática do cotidiano com a inclusão do referido aluno e com as trocas com uma professora da sala de recursos e com o professor mediador/instrutor, que ensinava um pouco da língua de sinais para ela. Essa foi sua primeira e única experiência com surdo. Ela relata, ainda, que a sua formação acadêmica não a ajudou nessa imersão de lecionar para surdos. “Eu não tenho muita formação, o que eu aprendi foi vivenciando mesmo.” (Tay, 10 de março de 2023)

O relato da professora Tay possibilita uma leitura da realidade educacional do professor mediante a inclusão de um aluno surdo no contexto do ensino regular, evidenciando o desafio da comunidade escolar para implantar a educação inclusiva. Sua fala mostra que, apesar de a escola contar com professor mediador/instrutor e com uma professora da sala de recursos, é preciso promover espaços de capacitação para que o professor possa receber e dar conta do atendimento escolar do aluno incluído.

Um exemplo pertinente a essa tese que apesar de a Língua Brasileira de Sinais ser reconhecida pela lei 10.436 (Brasil, 2002) como meio legal de comunicação e expressão, e segunda língua do nosso país, ela é ensinada aos surdos, não se estendendo aos alunos ouvintes.

A barreira linguística é uma realidade que atravessa o caminho dos surdos impedindo seu desempenho acadêmico e limitando o seu processo de ensino e

aprendizado. Ao ser perguntado à professora sobre seu conhecimento da língua de sinais, ela nos diz:

rsrsrs...eu não tenho muito conhecimento, e o que eu aprendi foi na época, foi... tinha um, não lembro, não sei o que ele era, se era um estagiário, se era um ajudante, ou um auxiliar, e a professora da sala de recursos, ele ensinava um pouquinho, e ele às vezes ficava com o menino também. (Tay, 10 de março de 2023)

A professora retrata uma situação atravessada no seu cotidiano de inclusão escolar, sobre o desafio de receber e ensinar um aluno surdo, sem saber Libras e sem ter uma formação com estratégias de ensino específicas.

Sabemos que apesar de existir legislação que assegura e garante o acesso à educação para pessoa com necessidade especial educativa, trabalhar com alunos na perspectiva da inclusão demanda conhecimentos e habilidades para compreender a realidade educacional específica de cada educando incluso. São muitas as especificidades de atendimento que atravessam o campo da educação, logo seria difícil presumir um profissional e um espaço de formação que dê conta de toda essa diversidade. Desse modo, percebemos que a busca de conhecimento para trabalhar com alunos com determinada especificidade educacional é um desafio para a prática e a formação de professores.

Ellen, terceira professora a compor esse grupo, é ouvinte, natural de Campinas tem curso de formação de professores pela Escola Carlos Gomes, é formada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas, tem mestrado em Linguagem e Identidade/Letras pela Universidade Federal do Acre e doutorado em Ciência da Religião pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Ela é professora do Ensino Básico Técnico e Tecnológico da instância Federal. Na ocasião da entrevista, lecionava com turmas de surdos em uma escola bilíngue, porém afirmou que essa era uma experiência nova na sua trajetória profissional, pois, durante 21 anos de magistério, atuou somente com alunos ouvintes.

Sua entrada na educação de surdos aconteceu por uma questão particular. Ela trabalhava no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre, com educação básica de alunos ouvintes. Porém, por motivos pessoais precisou buscar um local para trabalhar mais próximo da cidade de São Paulo. Assim, solicitou ao

seu órgão de origem a redistribuição para um Colégio de Aplicação do Rio de Janeiro que tivesse vaga. Desta feita, a entrada da professora na educação de surdos foi ocasionada por conta da sua redistribuição do local de trabalho.

Esse novo caminho trilhado pela professora nos aproxima às reflexões propostas no clássico livro de Antônio Nóvoa, *Vida de Professores* (2000), que defende os marcos pessoais provocadores da trajetória formativa da profissionalidade:

“Hoje, por isso que eu falei que eu recalculei a minha rota. Eu estou fazendo a especialização do INES, que é aquela especialização que eu falei de língua portuguesa na perspectiva da linguagem escrita para crianças surdas, né? E eu estou no quarto ano do módulo, estou até falando igual carioca, já quarto ano do módulo. É de Libras, então eu estou falando e tudo isso sobre, aliás, só essa especialização está incompleta e o curso que está incompleto. E que vai ficar incompleto por um bom tempo, porque é uma língua, é a língua de sinais, talvez eu morra sem saber tudo, não é o suficiente...” (Ellen, 16 de março de 2023)

As reflexões da professora projetam os percursos que movemos e construímos no nosso processo formativo em detrimento das marcas de nossas vivências pessoais, do entendimento de que nossa construção da identidade profissional está imbuída com as mudanças de nossa vida pessoal, provocando mudança de rota. Ainda sobre sua entrada no campo da surdez, Ellen constrói sua narrativa:

“É, eu caí nisso daí, entendeu? A vida da gente é isso. A gente vai dançando com o painel musical, né? Eu tentei para cegos também. Eu quase fui parar no IBC. Eu poderia estar trabalhando com cego, mas uma coisa que é importante é em relação a mim, ao meu conceito de vida. É que um professor, mesmo ele não preparado para dar aula para uma criança, numa instituição surda, ele pode receber algum aluno surdo. Independente de ser num, num lugar de surdo, na casa do surdo. Como eles falam que aqui é ou qualquer outro lugar. Então eu acho que a gente tem, que professor tem que estar preparado para o cadeirante, para o surdo pro cego, pô, esquizofrênico, o autista que é esse ano, eu tô com 2. Estudando como que eu vou fazer para lidar com a situação dos surdos, mais os alunos com múltiplas deficiências. Então é isso. Eu acho que a gente vai vivendo aí e vai recalculando as rotas da vida.” (Ellen, 16 de março de 2023)

“É que um professor, mesmo ele não preparado para dar aula para uma criança, numa instituição surda. Ele pode receber algum aluno surdo.” (Ellen, 16 de março de 2023). Com efeito, essa é uma realidade que devemos encarar, pois as diferenças existem e enquanto professores devemos estar preparados para lidar

com a pluralidade cultural. O relato da professora Ellen remete à experiência da professora Tay sobre ter um aluno surdo incluso em sua turma, mostrando que essa é uma realidade cada vez mais frequente na educação escolar.

Candau (2008) afirma que vivemos em uma sociedade composta pela inter-relação entre diferentes grupos culturais, onde a cultura é concebida como um processo de interação e diálogo que mantém constantes processos de construção e reconstrução. Logo, defende uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais.

Nessa perspectiva é que a tese se desdobra, acreditando numa educação para a negociação cultural, com enfrentamento das tensões e dos conflitos – promoção de uma ação dialética respeitadora da construção da identidade cultural e individual –, compreendendo as representações que construímos com os outros, ou seja, com os diferentes.

Nosso último professor entrevistado, nesse grupo, Taller, é professor ouvinte, natural da Paraíba, da cidade de Íngua. Tem formação em Pedagogia, mestrado e doutorado em educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Taller é professor do Ensino Básico Técnico e Tecnológico do Colégio de Aplicação de Surdos e professor colaborador no Programa de Doutorado de Narrativa, na Universidad Nacional de Rosario, na Argentina. Trata-se de um doutorado específico em investigação e narrativas autobiográficas, dentro do programa de educação.

Os caminhos que levaram o professor Taller a ingressar na educação de surdos tem relação com a sua trajetória formativa pessoal. Ele nos narrou que é filho de retirantes nordestinos, analfabetos, que vieram para o Rio de Janeiro quando ele ainda tinha 2 anos, e foram viver numa favela. Residiu 25 anos nesta comunidade e, por conta de uma Política Pública do governo de Luiz Inácio Lula da Silva – que abriu as portas das universidades para as classes populares –, conseguiu ingressar, por meio da cota social do ENEM, na UNIRIO, no curso de Pedagogia.

Ao término do seu curso, foi trabalhar no Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ) como professor substituto. Taller narra que, naquela instituição, a remuneração não era das melhores: trabalhava 40 horas para receber mais ou menos o referente a um salário mínimo. Foi então que uma amiga, que já tinha trabalhado anteriormente na instituição, comentou sobre um concurso aberto para o Instituto de Surdos, algo em que nunca havia pensado em trabalhar.

Ao olhar o edital, constatou que o conhecimento prévio de Libras não era uma exigência e indagou: “Gente, não pede Libras? Num instituto de surdos, mas é porque devem dar formação então, se não pedem a Libras, eles dão a formação. E assim, por conta de lei da inclusão, né?” (Taller, 16 de fevereiro de 2023)

O professor fez o concurso e ingressou no quadro efetivo do instituto de surdos. Apesar de não ter experiência nesse ramo de ensino, conta que em seu grupo de pesquisa de mestrado e doutorado havia duas professoras com experiências educacionais com surdos e, por isso, tinha leituras de referências do campo da surdez de Carlos Skliar, Wilma Favorito e Shirley Vilhalva.

Expôs também que apesar de nunca ter trabalhado na educação de surdos, o mundo da surdez não lhe era totalmente estranho. No caso dele, o desafio maior seria aprender a lidar e a se relacionar com as diferenças, entrelaçado à dificuldade de aprender uma segunda língua, que a escola forneceria.

Sobre seu ingresso no instituto, acrescenta: “e depois, que eu entrei, eu me encontrei. Assim, não me vejo hoje sendo professor de outra área da educação que não seja a educação de surdos.” (Taller, 16 de fevereiro de 2023)

A narrativa do percurso formativo do professor Taller reforça a tese defendida por Nóvoa (2000) de como nos formamos e nos reiventamos profissionalmente afetados pelas experiências que atravessam o nosso processo de desenvolvimento profissional. Como os nossos caminhos, o nosso encontro com o outro, nossas reflexões críticas sobre práticas, se entrelaçam num movimento de mudanças e (re)construção de uma identidade pessoal e profissional.

Ao conhecer o movimento de ingresso dos professores na educação de surdos e os caminhos que percorreram no exercício de sua autoformação, visualizando suas escolhas, relações com os espaços, bem como sua mediação com outros atores envolvidos nesse processo, é possível mensurar que os encontros que os professores vivenciam no seu percurso formativo podem modificar a rota da sua intenção de formação.

Os professores mencionam diversos fatores que os levaram a se dedicar à educação de surdos e a buscar capacitação na área. Entre esses fatores, destacam-se a aproximação com a peculiaridade linguística e cultural da comunidade surda, a experiência com a identidade surda através do exercício de sua profissão, a perspectiva de melhores salários, aspectos pessoais, o interesse pela língua de sinais, o convívio com pessoas surdas e a própria condição de surdez.

Os docentes deste bloco enfatizam que a trajetória formativa para trabalhar na educação de surdos foi elaborada ao longo do tempo, incorporando diversas oportunidades e experiências vivenciadas no ambiente escolar (Garcia, 2009). Em um processo contínuo de capacitação, os professores desenvolveram suas habilidades por meio das interações e relações com os outros, além de participarem de cursos de especialização e extensão voltados para o ensino de surdos.

Os dados nos aproximam ao que Sacks (2011) evidenciou em suas contribuições a respeito da surdez e suas singularidades. O seu desconhecimento o fez despertar para uma exploração de uma nova jornada. Assim como no seu exemplo, podemos perceber que muitos professores transitam por esse mesmo processo no seu percurso formativo. E, ao notar a falta de conhecimento a respeito de como ensinar o surdo, são interpelados por desbravar esse novo mundo.

## **5.2**

### **Cursos e passos da construção**

Os percursos formativos dos professores de surdos revelam caminhos imbuídos de vivências pessoais, do desconhecido, da curiosidade, da oportunidade, do respeito à diferença, da melhoria da qualidade de ensino e da capacitação. Assim, “a construção de identidades passa sempre por um processo complexo graças ao qual cada um se apropria do sentido de sua história pessoal e profissional (Diamond, 1991)” (Nóvoa, 2000, p.16).

O percurso formativo do professor é afetado pelos encontros de suas histórias de vida, que o despertam e direcionam para uma nova profissionalidade. Os passos trilhados no seu processo de formação acadêmica, suas escolhas e o desenrolar dessa construção evidencia um processo em constante movimento de construção e reconstrução, entendendo que o sujeito se desenvolve na interação social.

Na entrevista, perguntamos aos professores a respeito do percurso formativo para ensinar aos surdos, na intenção de conhecer cursos e formações que contribuíram para o trabalho com esse trabalho, ou seja, os caminhos dessa

construção prática. Os professores do grupo A, os quais ingressaram na educação de surdos durante o processo de formação, relataram:

Então como eu já estava cursando a faculdade e trabalhando com surdos, então assim eu conseguia pegar o que eu aprendia né, a teoria que eu lidava ali sala de graduação e, de certa forma, aplicar, a aplicar a minha prática e pegar prática e falar olha, isso não funciona na teoria, né? E vou seguindo... Eu consegui, né, na minha formação, fazer esse, essa, esse jogo, essa troca. Com isso, vieram os cursos, alguns cursos que eu fiz durante a minha prática, né? Até porque, por uma questão de é aquilo ali, a formação e a minha, o meu dia a dia, não dar conta. Então assim eu fiz é curso de métodos para para ensinar português para surdos. E curso de didática para crianças com educação especial, cursos livres. Cursos de internet, cursos básicos, mas assim, para complementar ali a minha prática, para eu ter um caminho melhor a seguir. (Sam, 3 de março de 2023)

Segundo a fala de Sam, o processo de construção da identidade profissional do professor de surdos está alicerçado em um movimento de formação que surge a partir do exercício da prática. Seu relato evidencia que foi diante das dificuldades e entraves na estratégia de ensino que surgiu a necessidade de buscar formação para dar conta da singularidade do ensino de surdos. Esse é um apontamento que também surge na fala de outros professores, como podemos verificar na fala da professora Elma, que também integra o grupo A.

No caso, quando eu dava aula para as séries iniciais, é só o magistério e a questão de cursos de Libras mesmo foi suficiente. E surgiu a questão da necessidade do português como L2 para o surdo. Porque até então, o pessoal ensinava o português, eu digo o pessoal, assim, as pessoas que hoje em dia estão até aposentadas já, né, aqui em Brasília, nessa área. Ensinavam como ensinavam ouvinte e aí se via que tem uma minha amiga surda que está quase aposentando, que a gente é da mesma época de magistério. Ela fala, é o surdo não gosta de português, tem aquele estigma, né, de que o surdo não gosta da língua portuguesa, o surdo não sabe português, o surdo não sabe escrever, ainda é muito estigmatizado e aí veio essas necessidades. Assim, não vamos criar estratégias, vamos estudar, vamos aprender, né? E como montar uma aula de português como segunda língua para o surdo?

E aí eu fiz pela EAPE, que é aqui público, um curso de português como segunda língua para surdos. Fiz um curso com uma colega que até foi minha colega lá na escola bilíngue até o ano passado, ela se aposentou esse ano. Fiz um outro curso na Universidade de Brasília também, que era uma pós de ensino de português como segunda língua para estudantes surdos. Só que essa pós eu não concluí, eu fiz o curso todinho e não apresentei o projeto, então acabei perdendo, assim, dei um, dei um mole bem grande na época. Foi, eu tenho o curso e o material, mas não tenho a certificação no caso, não é, até uma das professoras que foi minha orientadora lá na pós, ela era também da escola bilíngue, no caso, e ela ficava aí, Erica eu não acredito que você não vai apresentar. Em cima das grandes referências mesmo nessa área que é Sandra Patrícia, né. Não sei se você conhece quem é Sandra Patrícia, que está aí no meio já um bom tempo. Então, assim, isso foi realmente muito importante para minha formação de professora de português como segunda língua. Da questão visual de você buscar estratégias mesmo para que esses alunos

consigam chegar num no nível de português, que terá de conseguir fazer um Enem, um concurso público.” (Elma, 1 de março de 2023)

As falas enunciadas de Sam e Elma evidenciam que o processo de formação do professor de surdo é um movimento que se desenvolve a partir da busca de conhecimentos práticos específicos e que essa é uma construção peculiar, conquistada por meio de formações que vão além da inicial de professores. Uma construção que se adquire em cursos e formações específicas. E a partir da troca com pares com experiências práticas de ensino de surdos, num movimento de formação continuada.

Sabemos que os cursos de formação de professores sofreram uma importante mudança em seu currículo, uma vez que se instituiu, a partir do Decreto 5626, de 22 de dezembro de 2005,<sup>16</sup> a obrigatoriedade da Disciplina Libras no curso de formação docente.

Esse decreto aponta um grande avanço, ou seja, uma conquista para a cultura surda, uma vez que estimulou um maior debate, disseminação e oportunidades de sujeitos conhecerem e reconhecerem a identidade cultural do surdo, respeitando sua cultura, saberes e valores, reafirmando seu contexto histórico na Educação Brasileira.

Porém, Giroto, Martins e Lima (2015) afirmam que essa mudança curricular não oportunizou a apropriação da Libras a ponto de assegurar que esses professores deem conta de garantir o acesso ao currículo aos seus estudantes surdos, bem como fomentar práticas pedagógicas condizentes à realidade educacional do surdo. Para além de disseminar a Libras, narrar sobre a cultura surda e as necessidades educacionais dos surdos, é preciso fomentar meios para capacitar os professores no atendimento aos alunos surdos.

Rachel, professora do grupo A, ao descrever seu percurso formativo para ensinar ao surdo, destaca como mais relevante:

---

<sup>16</sup> Decreto 5626/2005, 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. § 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

O que me marcou foi a experiência no ISERJ, no Instituto de Educação do Rio de Janeiro, porque lá eu acompanhava uma turma. E lá tive a experiência de acompanhar uma turma nas séries iniciais como um todo, né? E acompanhar semanalmente, vários dias na semana, da formação, da classe de alfabetização até o quarto ano. E foi muito legal, porque era um projeto, e eu era bolsista de iniciação científica. Era um projeto da UNIRIO com o ISERJ, uma parceria e ali é que eu me formei como intérprete mesmo. Porque uma professora surda, que era já formadora de professores no normal que tinha lá, me dava suporte. E a turma tinha uma professora surda que trabalhava junto com a professora ouvinte, então é que pela primeira vez eu tive um contato com uma classe inclusiva com o professor surdo que era, além de professor de Libras, professor também de outros conhecimentos, essa professora que gerenciava, que era professora formadora de professores, surda também. E a aluna surda. Ali eu não atuava só como intérprete. A gente trabalhava no processo de alfabetização da aluna também, porque a professora regente não sabia Libras. A professora surda, no caso, trabalhava com ela e a gente também trabalhava realmente com projetos na alfabetização. Aí eu me apaixonei de fato pelo campo. E comecei com essa experiência de professora e, também, de intérprete. (Rachel, 16 de março de 2023)

A experiência de formação da professora Rachel junto com uma professora surda anunciou um movimento importante no seu percurso formativo enquanto professora de surdos. A troca com um par competente no desenvolvimento de atividades na sala de aula proporcionou vivenciar uma construção na prática de ensino de surdos que formou e consolidou sua vontade de estar no campo de educação de surdos.

Podemos perceber que a formação do professor é um processo para além de fazer um curso de graduação ou uma formação específica, essa formação é resultado das relações e construções em que está inserido, resultando de um processo contínuo somado as suas vivências, experiências e formação adquiridas como pessoa e como ser social. Assim, a construção do percurso formativo do professor atravessa um espaço de construção, de modos de ser e se constituir professor de surdos.

Harry, professora surda que ingressou na área de educação de surdos durante seu processo de formação, diz o seguinte sobre sua formação na graduação:

A formação de pedagogia não ajudou no ensino com surdo, ajudou só, por exemplo, no como funciona a sala de aula, mas metodologia, conteúdos, como? Não. Porque é diferente ouvinte de surdo. Não, para criar materiais tive que fazer curso da própria secretaria EAP para ajudar. (Harry, 2/03/2023)

O relato da professora sinaliza a especificidade do ensino do sujeito surdo e por isso explica que precisou buscar formação com orientações específicas para desenvolver práticas pedagógicas condizentes com a realidade educacional do

surdo. Harry, enquanto aluna surda no curso de formação de professores, evidencia o caráter monocultural “ouvintista” do currículo de nossas formações, que tenciona a formação de professores na perspectiva de um padrão cultural dos ouvintes e desconsidera a sua especificidade linguística.

O exemplo do processo de formação de Harry nos permite resgatar o debate sobre a diversidade e a diferença cultural que percorre o campo da educação, evidenciando que precisamos desconstruir processos formativos que desconsiderem a questão do outro e das suas formas outras de construção de conhecimento.

Candau (2014) evidencia o caráter monocultural da escola, alega a necessidade de romper e construir práticas educativas em que a questão da diferença se faça presente. Fazendo uma associação dessa concepção para o contexto do curso de formação de professores citado pela Harry, podemos dizer que precisamos desbravar o currículo “ouvintista” de formação de professores, pensando na questão das diferenças.

Dessa forma, contribuir para uma nova compreensão das relações entre educação e cultura/s, entendendo que no espaço de formação de professor há cruzamento de culturas. E o caso de Harry nos exemplificou a imposição de formas de aprender baseadas na cultural oral, que se distancia do artefato da cultura surda que, enquanto minoria linguística, requer preconizar um ensino baseado na experiência visual. Apesar do caráter monocultural “ouvintista” do curso de formação de professores de Harry, ela afirma que em seu percurso formativo o conhecimento foi o mais importante.

A matéria na faculdade tem e eu tive muito apoio dos professores, então qualquer matéria que eu tivesse dúvida, eu perguntava, eu não entendia tudo que tinha dentro da pedagogia, os conteúdos, as matérias, eu pegava as informações e juntava para ensinar ao surdo, mas também o conhecimento sobre dentro como didática, metodologia, conteúdo próprio para o surdo junto, não. O mais importante da minha formação é o conhecimento. (Harry, 2/03/2023)

A fala da professora Harry revela que, apesar da sua formação em Pedagogia ter sido uma formação orientada pela metodologia de ensino dos ouvintes e não contemplar a sua singularidade linguística nesse processo, ela conseguiu transitar nessa formação, concluir sua graduação e adquirir conhecimento para dar o pontapé inicial no exercício de sua profissão docente. Contudo, é importante ressaltar que

a sua experiência de formação permite afirmar o caráter monocultural do currículo de formação de professores que está estruturado por uma lógica de ensino na perspectiva da oralidade, não levando em consideração a forma como o surdo aprende. E conseqüentemente, não a ajudou na construção do fazer pedagógico no ensino de surdos.

O exemplo dela realça a importância do reconhecimento da diferença cultural para a inter-relação entre diferentes sujeitos e grupos socioculturais de uma determinada sociedade. Situa e sinaliza o caráter monocultural ouvintista de sua formação, que dita sobre didática, metodologia, conteúdo de ensino para o ouvinte, desconsiderando outros grupos, nesse caso, o surdo, que tem um modo outro de construção de conhecimento baseado na experiência visual.

O surdo vive num país, cuja maioria linguística é diferente da sua, Harry integra uma minoria linguística e, mesmo diante de um processo de formação de professores monocultural ouvintista, relata que a aquisição do conhecimento foi o mais importante da sua formação. Contudo, para ensinar os surdos precisou buscar cursos específicos para ajudá-la no processo de ensino e aprendizado de surdos, respeitando sua forma de aprender, ler, compreender o mundo e se comunicar, diferente da dos ouvintes.

A fala da professora Harry evidencia que, além do curso de Pedagogia, seu percurso formativo foi construído com curso de capacitação específica ofertada pela Secretaria de Educação de sua cidade. Apesar de ser surda, usar a língua de sinais para se comunicar e ter experiências práticas enquanto estudante surda incluída na sociedade, aponta que não tinha experiência na prática de ensinar os surdos e que foi preciso imersão na capacitação para ajudar na prática e estratégia de ensino.

Os relatos dos professores entrevistados, de uma forma geral, mostram que o processo de formação para dar aula para os surdos foi construído com cursos específicos de capacitação, seja por meio de especialização, extensão e até mesmo congressos específicos na área de educação de surdos. A graduação incide no processo inicial nesse caminho, porém, dos 14 professores entrevistados, 13 relataram que a busca do conhecimento para subsidiar suas práticas pedagógicas no ensino de surdo se deu, principalmente, a partir da formação continuada, um movimento de formação em serviço (Garcia, 2009) por meio de cursos específicos, leituras, aprendizagem na prática de ensino e trocas com pares competentes da área.

Ainda sobre o percurso formativo dos professores do grupo A, Kelly, que durante o processo de formação se encantou pelo campo, afirma:

Mas eu aprendi muito também na prática do INES, né? Que a gente chega achando que tem assim, informação, ah, eu estudei, eu continuo estudando, mas a prática mesmo é outra, até da gente aprender coisas simples. Do chão mesmo da escola já estar preparado para a gente poder falar com eles, né? Chamar atenção deles na questão da luz, então são coisas assim, da convivência e da rotina de uma escola mesmo que você vai aperfeiçoando para poder ir atuando e conseguindo alcançar os objetivos, né?. (Kelly, 10 de abril de 2023)

Eu, foi o que eu falei, a minha formação, até eu trabalho com alguns professores que são meus amigos de sala, eles, tipo assim, caramba, a gente não teve, a gente teve que aprender ali na cara dura e eu falo também que o INOSEL.<sup>17</sup> Para mim foi uma escola. Foram 3 anos de escola, de como a coordenação me ensinou, e por ele ser uma escola que tem 61/62 anos, então eles me ensinaram tão bem como trabalhar com a criança surda em sala de aula, como que tem dado esse caminho de ensino de alfabetização. (Sun, 7 de março de 2023)

Bom, é, a pressão é muito grande, então é importante para você aprender e investir em um curso de capacitação, ensinar em Libras, né? Porque o aluno, muitos surdos, não é só uma pessoa, são milhões, então o mais importante para mim é que vou ter que refletir. Se acontecer na tua escola, vou ter, por exemplo, Patrícia, e você vai receber o aluno surdo, ai meu Deus, como que eu faço o que eu faço? Então aí, você já começa a refletir sobre o que é importante. Capacitação e curso de Libras, entre outras, para ajudar o aluno. Então, para mim, é importante é esse caminho, né? (Rey, 18 de março de 2023)

Bom, precisa de estratégia, precisa contato com professores que já tenham experiências no ensino de surdo. O mais importante da formação é a prática, com visual. Ensinar com estratégia visual, ter contato com surdos, saber Libras e troca com outros professores. Não basta só ter formação, estudar e adquirir conhecimento, precisa junto experiência com troca com outros professores para desenvolver um caminho junto. Por exemplo, eu aprendo com a sua experiência e você aprende comigo, que aprende com outros, e assim aprender com a experiência de troca com os pares. (April, 18 de março de 2023)

Em seu relato sobre seu processo formativo para dar aula para surdos, Matty acrescenta “Eu tenho para mim que é muita convivência com os surdos. Muita troca com outros profissionais que já estão na educação específica de surdos há mais tempo...” (Matty, 16 de março de 2023)

A fala dele aponta duas questões importantes. A primeira sobre a sensibilidade do professor para o (re)conhecimento da pluralidade cultural em que

---

<sup>17</sup> Instituto Nossa Senhora de Lourdes – INOSEL é uma escola beneficente e de Assistência Social, administrada pelas Irmãs Calvarianas, que oferece Educação Pré-escolar, Ensino Fundamental I e II. A Instituição atende crianças carentes, surdas e ouvintes, no mesmo espaço escolar.

está inserido, pontuando a importância de vivenciar e relacionar-se com o surdo para aprender com a sua diferença cultural. Ele ressalta a importância de o professor de surdos ter contato com a cultura de seus alunos, entender o seu modo de vida, como ele é e como se percebe dentro da sociedade, além de interagir com os pares.

Conhecer o outro, ter um olhar sensível para outro, aportes necessários na construção de formação de professores para atendimento do aluno surdo. Para tal, nos ancoramos na perspectiva da Educação Intercultural como uma proposta para pensar novas práticas e processo de educação para a diversidade, com o olhar voltado para as possibilidades da cultura do sujeito que se manifesta em diversos âmbitos sociais, inclusive no cotidiano educacional.

A Educação Intercultural implica considerar que não existe uma única cultura, que serve de modelo para outras culturas. A perspectiva intercultural vem para promover o diálogo entre os diferentes saberes e/ou conhecimentos, buscando formas de relacionamentos com o outro respeitando as diferenças.

Assumimos a perspectiva da interculturalidade crítica (Candau, 2016), que parte da afirmação da diferença cultural como riqueza que amplifica as nossas experiências, nos sensibilizam e nos convidam para construir um mundo mais igualitário. Nesse sentido, trabalha em prol de promover a inter-relação entre diferentes sujeitos e grupos socioculturais de uma determinada sociedade. O intuito é romper com a visão da cultura e identidade como fixa e imutável, compreendendo que a cultura e identidade são celebrações móveis (Hall, 2006) que estão em constante processo de construção, desestabilização e reconstrução.

A perspectiva da interculturalidade crítica nos ajuda nesse cenário para tratar e questionar as diferenças construídas ao longo da história entre diferentes grupos socioculturais. Move-nos para reconhecermos as diferenças culturais, questionar e construir alternativas para desbravar o caráter monocultural dominante da sociedade.

Historicamente a educação de surdos mostra um caminho constituído por processo de exclusão, subordinação e modos de normalização (Antunes, 2012) dos discursos ouvintistas, que produziu mecanismos de colonização, como imposição

da ideologia oralista<sup>18</sup> como método de ensino, que negou os aspectos identitários dos surdos e o reconhecimento do seu grupo social. Assim, reconhecer a diferença cultural, sua forma de existência, como singularidade se torna o caminho para promover o reconhecimento do outro e o diálogo entre os diferentes sujeitos e culturas.

Skliar (2016) relata que o ouvintismo exerceu muitas formas de colonização no currículo da educação de surdos, definindo e planejando o método de ensino na educação desses alunos. Os substratos ideológicos das práticas pedagógicas dos ouvintes molduraram representações de métodos no ensino dos surdos, como por exemplo a imposição do ensino pela oralidade.

Os surdos, quando não representados como sujeitos culturais, entram no rol dos desajustados, desintegrados da sociedade ouvinte, deficientes e incapazes de se desenvolverem sem o auxílio de grupos dominantes culturalmente. A escola não pode mais representar e contar os sujeitos com os quais trabalha, referendada em um único modelo de normalidade ou deficiência. Ela precisa procurar vê-los dentro do hibridismo em que estão envolvidos como sujeitos diferentes e pertencentes a um grupo cultural em permanente construção e desconstrução de conceitos, comportamentos, valores etc. (Lopes, 2016)

A perspectiva da interculturalidade nesse ponto oportuniza pensar uma formação de professores de surdos que compreenda as diferenças constitutivas da nossa humanidade e projete sua atuação com o reconhecimento do outro e o diálogo entre os diferentes sujeitos e grupos para construção de novas relações.

A segunda questão, sinalizada pelo professor Matty, sobre o processo formativo do professor ser construído na relação da troca de conhecimento e experiências com pares competentes que já estão imersos na educação de surdos, intensifica a ideia de quanto nosso percurso formativo é constituído por um conhecimento profissional coletivo (Nóvoa, 2022).

Taller, integrante do grupo de professores que entrou na educação de surdos e depois buscou uma formação para lecionar no campo, em consonância com o professor Matty, destaca sobre seu percurso formativo:

---

<sup>18</sup> Fase oralista caracteriza um período na história da educação de surdos em que foram utilizados mecanismos educacionais por meio da oralização para capacitar o surdo na compreensão e produção da linguagem oral. O oralismo foi o método definido no Congresso de Milão, em 1880 (Rocha, 2009) como meio de instrução no ensino de surdos; nessa fase não era aceita a língua de sinais.

A partilha, troca com os professores, né? Quando eu chego, eu sou muito bem recebido pelos professores, eu sou acolhido, eles são para mim um excedente de visão. Abrem assim as portas e as janelas das suas salas de aula, das suas experiências e compartilham comigo materiais, então essa troca para mim, foi muito importante, essa acolhida. Também, leitura, de Lebedeff e ler autores que já algum tempo, né... desenvolvem trabalho com surdos, autoras, enfim, me aproximar dessa ideia de uma pedagogia visual surda. O que que é isso? Que didática surda é essa, né? Que didática visual é essa? Então, ler sobre isso me ajudou bastante também e, outra, foi a própria relação com os alunos surdos. (Taller, 16 de fevereiro de 2023)

A troca de experiência e a partilha de saberes fortificam espaços de formação nos quais o professor desempenha papel de formador e formando. Segundo Nóvoa (2022), no processo de construção da profissão docente, o conhecimento coletivo é um componente indispensável nessa construção, pois na interação e no diálogo com outros professores nos constituímos e nos integramos num contínuo processo de formação. “Ninguém se torna professor sem a colaboração dos professores mais experientes. Nessa convivência adquirimos os gestos e a cultura profissional. Convivência no seu preciso sentido, viver com, ou seja, trabalhar com e pensar com os outros.” (Nóvoa, 2022, p. 15)

Desse modo, os relatos de Matty e Taller nos aproximam da perspectiva de Nóvoa (2022) sobre o conhecimento profissional docente, o qual compartilha a ideia de que o percurso formativo do professor para além de suas formações de aquisição de conhecimentos e competências técnicas implica contemplar as vivências, interações e diálogos com outros docentes. A partilha e a troca com os pares competentes reforçam a importância do conhecimento profissional do coletivo na formação de professores, contribuindo para o desenvolvimento de sua profissionalidade.

Na direção do percurso formativo dos professores que ingressaram na educação de surdos e depois buscaram formação, nos deparamos com a professora Ellen, que teve motivações particulares, e precisou aprender Libras:

Eu estou fazendo essa especialização, é a especialização, é... é língua portuguesa, leitura e escrita: para surdo, mas é língua portuguesa, leitura e escrita para surdos. Então esse processo de educação, de formação, para mim foi, eu estava dando aula, falava, cara, não tenho como ensinar uma criança aquilo que eu não sei. Eu sei o que ele precisa aprender. Ele precisa aprender a adição, subtração, né? Seres humanos, seres vivos, né? Tem lá, todo um processo que é o normal, é o curricular, não é? Entretanto, você tem que falar em Libras para ele entender, eu tenho que aprender a língua dele. Uma coisa é você saber Libras. A outra coisa é você conseguir acionar uma criança surda. A gente tem pessoas que tem Libras fluente,

mas não sabe dar aula, porque ele não entende qual é a estratégia que vai fazer alcançar esse educando, esse aluno, esse estudante. Então eu entendi que é por meio de imagens, pelo lúdico, pelas encenações, pelas simulações, né? E eu fui aprendendo com os meus amigos surdos.

Vou dar um exemplo aqui, que vai te ajudar bem, assim, se você quiser descrever. Cara, eu estava dando uma aula, era Natal e eu queria que eles expressassem o que eles queriam ganhar de presente do Papai Noel. Eu sabia mais ou menos que o Papai Noel ia vir. E o que o Papai Noel ia trazer? Eu queria também atender às expectativas, então eu já vi imagens de mochila, de boneca, de bola, né? Mas a minha forma de explicar pra eles, que eles tinham que escrever a carta, cara, foi completamente diferente da maneira que uma professora surda entrou e alcançou. Então assim, eu preciso entrar e mergulhar no universo do surdo. Eu preciso pensar como um surdo para eu poder ensiná-los, para que de fato ele aprenda.

Então, esse essa preocupação que eu tive fez eu correr atrás de uma formação que é, a minha preocupação era, como que eu vou ensinar? E, eu lembro que eu entrei no início, eu achava que eu tinha que ensinar Libras, e não é isso, Libras eles não sabem, mas não sou eu que ensino, é um professor de Libras. Eu tenho que ensinar conhecimentos básicos da educação básica em Libras e eu não tenho Libras, cara. Aí eu tive que correr atrás da Libras. Né? E eu tive que aprender a como ensinar, o que que é assim o caminho chave para, para essa galera.

Língua Portuguesa, eles precisam aprender Português, para poder lerem um enunciado de Matemática, enunciados de Geografia, né? Até para fazer a tarefa de casa. Então foi assim que eu fui entendendo que a língua de sinais é o coração da escola, mas não é tudo. Porque tem muita gente que tem a Libras, mas não tem a didática, entendeu? O negócio aqui para poder fazer o surdo entender. E, até hoje, eu ainda não sei. Eu às vezes eu falo cara, não, ele não está entendendo o que eu estou falando, aí eu tenho que pedir ajuda e geralmente ajuda vem de quem é nato nessa realidade, que é uma pessoa surda. Então eu acho que somos todos caminhantes, cara. Todos os pesquisadores, professores, diretores, tá todo mundo caminhando. E aí, o que eu sempre falo, um caminhar cara, tem que ser um bom processo. Como que é um bom processo, é a minha dedicação exclusiva, é eu pensar na atividade, a pensar na imagem. É fazer o curso, é planejar. Então eu achei isso, sabe? É essa a construção minha na formação de surdos, foi o despertar de colocar no lugar do outro, mas acima de tudo, foi eu buscar conhecimentos e ferramentas para conseguir atendê-los. Pra mim é isso aí. (Ellen, 16 de março de 2023)

A narrativa descrita pela professora aponta que o conhecimento da língua de sinais é indispensável para o docente que trabalha na educação de surdos; ela reafirma a importância de saber Libras, pois o surdo tem direito a uma educação que reconheça a Libras como meio legal de comunicação e expressão (Brasil, 2002). É preciso garantir a comunicação entre o aluno e professor, proporcionando um ensino significativo e inclusivo.

A enrevistada afirma, também, que para desenvolver uma prática pedagógica significativa e coerente com as especificidades dos alunos surdos, ademais do conhecimento da língua de sinais, é necessária uma formação sólida, que enxergue os alunos, que atenda à demanda educacional deles, pensando em métodos para alcançar a todos de forma democrática e satisfatória. O conhecimento

da Libras pelo professor não é garantia de condições para conseguir atender às realidades educacionais dos alunos surdos.

Para que o aluno surdo aprenda, precisamos fazer uso de práticas pedagógicas em sala de aula condizentes com a sua realidade linguística e cultural. A língua de sinais possui papel de aproximação entre professor e aluno, é por meio dessa língua que o docente irá trabalhar no pilar da equidade, ou seja, respeitando sua diversidade cultural. Mas o fato de o professor ter o conhecimento da língua de sinais e comunicar-se fazendo uso dela em sala de aula não garante o desenvolvimento de aprendizagem do aluno, pois, como Ellen bem explicitou, precisamos ter uma didática específica pensada a partir dos aspectos culturais do surdo.

O contato com professores surdos também é apontado pela professora como um importante artifício nessa construção do seu percurso formativo na educação de surdos, uma vez que o sujeito surdo pode contribuir com a prática docente a partir da imersão na cultura surda e na sua forma espacial e visual de ler o mundo.

A educação intercultural opera nesse intercâmbio de surdos e ouvintes como possibilidade de promover uma educação mais democrática, plural e igualitária. A perspectiva da interculturalidade trabalha na direção de promover diálogos no respeito às diferenças, compreendendo o outro, valorizando e reconhecendo que somos diferentes e que é na diferença que construímos novas relações.

De certo, independente do movimento que levou ao ingresso do professor na educação de surdos e suas experiências de formação, os relatos de Sam, Elma, Rachel, Harry, Taller e Ellen mostram traços comuns na construção do percurso formativo do professor de surdos.

Mas eu aprendi muito também na prática do Instituto, né? Que a gente chega achando que tem assim, informação, ah, eu estudei, ah, eu continuo estudando, mas a prática mesmo é outra, até da gente aprender coisas simples, né? O piso mesmo da escola já está preparado para a gente poder falar com eles, né? Chamar atenção deles na questão da luz, então são coisas assim, da convivência e da rotina de uma escola mesmo que você vai aperfeiçoando para poder ir atuando e conseguindo alcançar os objetivos, né. (Kelly, 10 de abril de 2023)

A partir dos relatos dos professores podemos elencar alguns constructos que embalam o percurso formativo do professor de surdo. O primeiro: aprender e usar a língua de sinais, entendendo que sem ela não há possibilidade de trabalhar na

educação de surdos. Saber a língua do surdo é um ponto consolidado, uma vez que os professores que ingressam nesse campo corroboram com os discursos que, nesse contexto, o mínimo que se espera é que o profissional seja capaz de se comunicar com seu aluno. (Louzada, Martins & Giroto, 2017; Giroto, Martins e Lima, 2015)

O segundo é ter conhecimento da singularidade linguística cultural do surdo para desenvolver estratégias de ensino, pois a fluência na língua de sinais não é garantia para um processo de ensino efetivo e significativo, uma vez que, para além da Libras, é necessário ter estratégias para garantir o processo de ensino e aprendizagem eficaz. “Então foi assim que eu fui entendendo que a língua de sinais é o coração da escola, mas não é tudo. **Porque tem muita gente que tem a Libras, mas não tem a didática, entendeu?**” (Ellen, 16 de março de 2023)

O terceiro, as dificuldades encontradas pelos professores na prática de ensino com o surdo impulsionam o caminhar do docente para buscar conhecimentos práticos. Os professores buscam cursos específicos (seminários, especializações, extensões etc.) de capacitação para contribuir na prática de ensino de surdo

E o último, a troca de experiência com os outros professores. Ressalta-se que construir diálogo entre os professores é essencial para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Nesse intercâmbio do saber e da experiência, se fortalecem novas práticas para promoção da formação do professor bilíngue de surdo. O seu percurso formativo compõe-se da demanda que surge na iminência da prática alicerçada nos aspectos culturais do contexto da surdez.

### 5.3

#### **Enredos que constituem a caminhada**

“Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”. Freire (1991, p. 58)

Nesta parte, apresento os enredos que compõem o percurso formativo do professor bilíngue de surdos, mostrando os constructos da trajetória dos professores que atuam ou atuaram no campo da educação de surdos. Busca-se, a partir dos

relatos das experiências práticas do professor, reconhecer elementos fundamentais necessários para formação desses docentes.

Ser professor bilíngue de surdos não é uma tarefa fácil, demanda ter conhecimento das especificidades linguísticas e culturais do surdo, ter estratégia de ensino voltadas a experiências visuoespaciais e, sobretudo, desenvolver práticas pedagógicas condizentes com a realidade educacional do surdo. Recentemente a Lei 14.191/2021 (Brasil,2021) alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9394/96, sancionando a educação bilíngue de surdos. Porém muito ainda temos que trabalhar para efetivar uma educação de surdos na perspectiva bilíngue.

Entendemos esta modalidade de educação escolar, como já aludido, como oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, conforme o art.60-A, incluído pela Lei nº14.191/21 na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996). O bilinguismo supracitado ancora-se no entendimento de que o surdo precisa ter um ensino com uma proposta de intervenção educacional a partir de suas especificidades linguísticas, contemplando um trabalho com a língua de sinais. Fundamenta-se no ideário da língua de sinais como uma língua natural do surdo, logo, sua primeira língua (L1) (Moura & Vieira, 2011; Kubaski & Moraes, 2009).

Na entrevista, perguntamos aos professores do grupo A, os que ingressaram na educação de surdos durante o processo de formação, sobre a concepção de professor bilíngue de surdo, e obtivemos as seguintes respostas.

Ser professor bilíngue na educação de surdos, para mim, é pensar em possibilidades, sabe? Eu acho que cabe a nós, profissionais bilíngues. É pensar, repensar, fazer e refazer para que a educação chegue de fato às crianças surdas e, quando eu digo isso, não é que a gente precise fazer algo mastigado, entregar algo facilitado para criança, eu digo essa questão é porque você precisa pensar, executar, adequar aquilo ali, aquele conteúdo ou o que você está pensando, a como que a criança vai receber, né? E se ela não receber aquela, se essa comunicação não acontecer, cabe a gente repensar e readaptar para que chegue de uma forma significativa para a criança. Então acho que eu vejo esse exercício aí, de você fazer, repetir, praticar. (Sam, fevereiro de 2023)

Um professor bilíngue de surdo tem que ter a Libras fluente no caso, porque eu falo que não adianta você ter boa vontade no ensino de surdos. Como eu ouvi muito isso, foi um dos motivos que eu quis muito sair da inclusão, onde eu trabalhava na Samambaia, porque tinha muita essa questão de, há está faltando o professor de história na sala de recurso, que é o que dava auxílio para o surdo, e aí falavam, vou chamar fulano e eu sempre era uma das que era contra, falava não, não acho que

tem que chamar porque ela não tem Libras. Ah, mas ela tem boa vontade, mas cara boa vontade não adianta, porque acaba que eu trabalho, vai ficar, ela vai dar aula igual o professor regente. Ou sei lá, vai tentar ensinar e não vai conseguir. Vai chamar quem? A mim que tenho a língua, que vou estar com os meus alunos. Ela vai me chamar para poder explicar a atividade dela, de Geografia ou vai chamar a professora de matemática, que tem fluência para conseguir ajudar. Então assim, para mim, para você ser um professor realmente bilíngue, você tem que ter a fluência na língua, você tem que conseguir dar aula na primeira língua do aluno. Não adianta você florear e falar assim, ele vai entender se, sei lá, se eu falar devagar, né. A gente sabe que nem todo surdo consegue com a questão do oralismo, então, primeiro ponto, o professor bilíngue, ele tem que ser realmente bilíngue, né. Ele tem que conseguir essa fluência, para dar aula. (Elma, 1º de março de 2023)

Para mim, ser um professor bilíngue de surdo é, em primeiro lugar, respeitar a língua, né. Por mais que a gente não tenha esse domínio todo, porque ela é uma língua em constante mudança e em constantes revisões da comunidade surda, a gente precisa respeitar essa língua, eu acho que acima de tudo. Para você ter essa disposição de ser um professor bilíngue, você tem que buscar, buscar essa informação na língua, buscar estar em contato com os surdos, ter essa comunicação para você entender o que era a língua para poder alcançar os seus alunos. E esse respeito da primeira língua, da língua de sinais no processo do cara acionar, faz toda a diferença. (Kelly, 10 de abril de 2023)

Na minha concepção é você é um, é ser um professor dominante da língua. Língua de sinais e da língua portuguesa, dependendo da sua área de atuação que você precisa ter, domínio de ambas as línguas, porque você precisa de libras para comunicar com surdo, mas você também precisa do português para você ter. E um professor que tenha conhecimento de, da cultura surda, das características da língua de sinais. (Matty, 16 de março de 2023)

Professor bilíngue, é direto em Libras, ensinar direto a pessoa na língua de sinais. (Katty, 16 de março 2023)

Bom para mim, um professor bilíngue, ele no mínimo, ele tem que ser fluente na Libras, mas ele tem que entender que a língua portuguesa tem que ser trabalhada como segunda língua. Porque se ela for trabalhada do mesmo modo que é trabalhada com os ouvintes, não vai funcionar. Então o professor, ele tem que se especializar realmente em português como segunda língua para alunos surdos, né? E criar propostas voltados para o público. Então, eu até trabalho hoje muito com a questão de línguas e não dá para ignorar a língua do aluno ao trabalhar com ele e não dá para usar como base o material que foi trabalhado como primeira língua para alunos ouvintes que têm o português como primeira língua. É fundamental, a formação continuada, né? A formação em serviço. A ampliação de práticas de conhecimentos, a troca com os alunos, né? Está sempre em parceria com outros colegas do mesmo campo para aprender junto. (Rachel, 16 de março 2023)

[...]Ele precisa ter o domínio da língua. Eu acho que quando você tem o domínio, tem um conhecimento da língua, você consegue entender o outro, a dificuldade do outro.

Quando você não tem uma certa fluência da língua de sinais, o domínio, a fluência, o conhecimento profundo da língua, você não conhece. Você não conhece o seu aluno ou sua turma a fundo daquilo que ele precisa, entendeu? Se você tiver uma língua de igual para o seu aluno, você não está dando uma formação, você está dando um certo conhecimento pedagógico. (Sun, 7 de março 2023)

Ser professor bilíngue, é você transmitir um conhecimento com a língua, né? O Português e Libras. Não só na questão de duas línguas, por exemplo, português e Libras, pode ser outras línguas. O que é importante transmitir para que criança tenha o conhecimento, contato, convívio na cultura, né, na sociedade adulta, e aí por aí todas as formações que você aprende. (Rey, 18 de março de 2023)

Professor bilíngue de surdos é ser capaz de mostrar que qualquer surdo criança, adolescente, jovem, é capaz de ter uma profissão (profissional), e também é capaz de mostrar que pode estudar, formar, fazer faculdade e também passar em um concurso. Eu tento em sala de aula fazer diferente porque eu não tive oportunidade de estudar em escola bilíngue própria para surdo com Libras direto. Eu sempre estudei na inclusão, então, na escola eu procuro ensinar diferente de ouvinte. Dentro da minha sala direto Libras, também a metodologia mais visual, para o entendimento da criança mais claro, mais fácil. (Harry, 2 de março 2023)

Independente do contexto de atuação e das experiências práticas, os professores em linhas gerais, reproduzem os discursos de que o conhecimento da língua de sinais (Libras) é um fator crucial para o desenvolvimento da educação escolar do surdo. Todos coadunam que ter conhecimento da língua de sinais é um fator indispensável para dar aula para surdo. Logo, o professor precisa conhecer a realidade linguística do surdo e utilizar a língua de sinais para realizar mediações com os alunos no espaço escolar. Salientam a importância de os alunos serem atendidos a partir de sua realidade linguística, centralizando um trabalho a partir da Libras.

Como explicado no início desse trabalho, compartilhamos da perspectiva da surdez como diferença linguística (Skliar, 2005), ou seja, o sujeito surdo visto não pela perspectiva da deficiência, mas como pertencente a uma minoria linguística, que utiliza a Libras como sua primeira língua. Os surdos compreendem o mundo, estabelecem relações e se constroem enquanto sujeitos mediatizados pelas experiências visuais. Por meio da língua de sinais, os alunos vivenciam e experimentam o conhecimento captando os estímulos perceptíveis. De forma unânime os professores do grupo A concordam que uma das características do professor bilíngue de surdos, é o fato dele utilizar e mediar sua prática pedagógica em língua de sinais, compreendendo que a Libras deve ser a língua de instrução do aluno (L1).

A respeito da concepção de professor bilíngue de surdo, o grupo B, composto pelos professores que ingressaram no campo da educação de surdos e depois realizaram o movimento de buscar conhecimento para trabalhar na educação destes alunos, obtivemos as seguintes respostas.

Olha o bilinguismo para mim hoje é você ter duas línguas, claro, é você saber falar o português, né? E saber falar a língua de sinais. Bilinguismo é o domínio de duas línguas. Agora é uma coisa que eu fico bem pensativa, eu não conheço, tá! Pessoas que são fluentes em língua portuguesa, a não ser os linguistas. É, a gente ainda tem dúvidas nas crases, nós não somos professores, no meu caso, eu, Elaine, não sou professora de Língua Portuguesa. Agora o bilinguismo, ele exige uma eficiência, ele exige uma proficiência nisso, não é? Entretanto, eu vou dizer que bilinguismo, para mim, é uma, no contexto de educação de surdos, é uma ação na qual eu vou permear nos dois idiomas, a Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa. Mas eu, é o que sempre falo, eu não domino completamente nenhuma e muito menos a outra, mas é na prática que eu exerço, né? Uma vez que eu faço língua de sinais, para ser ouvida ou para ser compreendida por uma criança surda, né? E compreender algo relacionado ao que eu estou falando, que a minha língua de origem, que é a língua portuguesa, isso para mim é bilinguismo. (Ellen, 16 de março de 2023)

É uma pessoa que fala a língua de sinais e ensina português também, mas não fala em português não. Não sei como é que fala. E ensina o português. A pessoa ensina na língua de sinais, não é, na minha opinião. Não sei também como é que era. E não sei como é que se fala, se escreve em português. Eu acho que é isso, né? Não sei se respondi direito, não. (Tay, 10 de março de 2023)

Olha, eu assim... Eu procuro trabalhar tudo dentro daquilo que eu percebo que o aluno vai aprender. Então não sou aquela professora que fica só ali na Libras o tempo todo, né? Eu trago vídeo, eu trago... Se eu vejo que a criança tem aquela, vem de casa, né? Com alguma parte oralizada, daí, eu também procuro aproveitar tudo o que ele tem. Tem tudo que ele tem, então assim, eu não sou fechada na questão de só libras, libras, libras, libras. Né? E Bilíngue de surdo, tem que ter Libras, pelo menos o básico ali para auxiliar aquele aluno ali, tem que ter. (Help, 6 de março de 2023)

Para mim ser professor bilíngue de surdos é ser, ou melhor, é estar sendo um professor, consciente de que o seu compromisso não é apenas ensinar um rol de conteúdo ou simplesmente cumprir um currículo oficial. Para mim, ser professor bilíngue de surdos é também ser ali, muitas vezes, aquele sujeito que escuta sobre os atravessamentos da vida, é ser aquele sujeito que aconselha também, porque muitas vezes o estudante chega à escola sem ter com quem conversar em casa, com quem conversar na família. Então, a gente, professor bilíngue de surdo, é ser também uma figura de aconchego. Eu acho. Eu usaria esse termo. Porque é isso. Eles se aconchegam na gente. Eles tiram dúvida, eles confiam na gente, então é nutrir também, uma relação de confiança, em que está presente o pedagógico, o educativo e como não podia ser diferente, estar presente o humano, o afetivo, estar presente o compromisso, o compromisso ético, e eu acho que até político nesse sentido de política, não de partidária, mas de tomar partido frente a uma realidade. O partido do professor bilíngue, que é um professor que conhece a língua de sinais, que sabe um pouco sobre a cultura surda, sobre a singularidade surda, e toma partido sobre a humanidade e a legitimidade do sujeito surdo, sabe? Então eu acho que é isso, assim, criando mesmo. Eu acho que a gente tem que marcar essa dimensão do nosso trabalho, às vezes não, mas as pessoas não entendem. Às vezes as pessoas não entendem que um professor que trabalha somente com surdos, ele tem um trabalho diferenciado do professor que trabalha só com o ouvinte. E não é só por causa do método que ele vai usar, da pedagogia que ele vai usar, da didática, não, mas é porque muitas vezes você lida e você topa com situações que estão para

além até do seu controle, que mexem muito com você. É a estudante que, por não ter língua em casa e não poder denunciar que a vida toda é abusada e quando ela chega na escola, ela, ao aprender a língua de sinais e poder expressar o seu pensamento, a sua experiência, ela denuncia. Então é essa realidade também, é aquele estudante que chega para a gente quando aprende língua de sinais e a gente pergunta para ele, o que é ser surdo, ele vai lá e diz ser como um cachorro, ali, amordaçado, querer fugir e não poder. Então, assim, tem uma dimensão que está sempre escapando da questão técnica, da questão inclusive pedagógica, mais ampla, ser professor bilíngue de surdos, para mim, é abraçar esse compromisso com a humanidade, sabe? Do sujeito surdo. Aí você imagina o que a gente vive com aquele estudante adulto que viveu 20, 30, 40 anos sem uma língua? Sem a possibilidade de conversar com ninguém, por que ele não tinha língua nenhuma. E aí chega na escola é assim, é encantador, é rico, mas também às vezes é muito duro, sabe? Então você, professor de surdos bilíngue, passa por isso tudo, eu acho. (Taller, 16 de fevereiro de 2023)

Assim como o grupo A, os professores do grupo B também compreendem e consideram as singularidades linguísticas na apreensão e construção de sentidos no processo de ensino e aprendizagem dos surdos. E concordam que ser professor bilíngue de surdo requer utilizar a língua de sinais na mediação e na construção do conhecimento do aluno surdo.

Os relatos das experiências dos professores permitem concluir que o uso da língua de sinais na instrução do estudante surdo é um fato legitimado e, portanto, o professor que está inserido no contexto da educação de surdo precisa ter a compreensão da singularidade linguística do seu aluno. (Campelo e Rezende, 2014)

Portanto, ter conhecimento e utilizar a língua de sinais na educação de surdos, reconhecendo que eles aprendem a partir das experiências visuais, anuncia uma primeira característica dos enredos do percurso formativo do professor bilíngue de surdo, pois “o conhecimento da Língua de Sinais pelo professor é um requisito primordial para a efetivação de práticas pedagógicas que considerem a diferença linguística e cultural dos surdos” (Karnopp, 2007, p.68)

## 5.4

### **A diferença linguística nos leva ao bilinguismo**

Na seção anterior vimos que ter conhecimento da língua de sinais anuncia uma característica fundamental nos enredos do percurso formativo do professor bilíngue de surdos. Ensinar ao surdo é compreender suas singularidades

linguísticas, culturais e sua forma de se relacionar no mundo. Diante disso, os professores precisam conhecer como e de que modo os alunos surdos aprendem para empregar métodos adequados e adequados à sua realidade linguística e cultural.

Sabemos que por meio da língua de sinais os alunos vivenciam e experimentam o conhecimento captando os estímulos perceptíveis. E nosso papel, enquanto professor/a de surdo, é promover e facilitar o acesso ao conhecimento, às descobertas e, conseqüentemente, à aprendizagem. “O Bilinguismo permite que o Surdo possa existir na diferença. Com uma língua visual que atende suas necessidades, ele deixa de ser deficiente em relação aos aspectos e às limitações ocasionadas pela falta de uma língua compartilhada.” (Moura e Vieira, 2011) Por isso, o bilinguismo se faz presente como a proposta educacional que melhor atende à demanda educacional do surdo, pois contempla um trabalho com a língua de sinais.

Então, qual é a importância do bilinguismo na educação de surdos? Essa é a pergunta que fizemos aos professores da pesquisa tendo em vista que os caminhos que circundam esta formação permeiam a perspectiva bilíngue como uma proposta mais adequada à realidade educacional do surdo. Segundo os professores do grupo B, a importância do bilinguismo está centralizada no respeito à diferença cultural e ao reconhecimento do direito que o surdo tem de ter o acesso ao conhecimento na sua L1.

Olha, eu acho que o bilinguismo, na educação de surdo, ele é um movimento mais do que pedagógico, um movimento filosófico e que possibilita a gente, é... promover e ver uma educação que leva em conta a realidade, a existência do surdo. Porque no oralismo, né? O que tinha, era tudo bem, o surdo estava ali, enquanto pessoa, mas não tinha uma educação dos surdos, se tinha era uma educação que queria consertar os surdos. Depois, vem a comunicação total com a preocupação, que ainda é o auxílio, a preocupação é a transmissão do conhecimento. Aí vem o bilinguismo, que não para aí, vamos parar de falar que só de métodos, de como fazer o cara aprender, e vamos olhar quem é esta pessoa na minha frente. É um sujeito assim, de cultura e tal, de língua tal, então, para mim, esta é importância primeira do bilinguismo. E aí sim, claro que entre parênteses, a gente pode dizer o bilinguismo traz potencialidade, possibilidade de o surdo aprender mais e melhor, de conceituar o mundo, né? De construir o conceito não só de adquiri-lo, mas de construir, de pensar em língua de sinais, já que o seu cérebro, e aí não é só a psicologia que diz isso, a própria neurociência, área da pesquisa em surdez também nos dizem isso. Um cérebro do surdo, é um cérebro linguisticamente visual, ou seja, a perspectiva de um trabalho visual vai favorecer esse cérebro. Isso está dado, não sou eu que estou falando, a neurociência, a psicologia, tal da

educação. Mas além disso tudo, que para mim é a importância do bilinguismo, tem isso, o reconhecimento do sujeito, a representatividade...

(Taller, 16 de fevereiro de 2023)

A comunicação. O surdo conseguir se comunicar. (Tay, 10 de março de 2023)

Porque a língua materna deles, na minha opinião, porque essa é a língua materna dele. É o que vai ajudá-lo usar e estar inserido realmente no mundo, né? ...[...], mas é o caminho que vai ajudá-los a ser inseridos realmente na sociedade. A partir da língua materna deles. E não adianta ir com moralização, não é querer não, não tem como. Tem que partir da língua materna deles mesmo, que é a libras. (Help, 6 de março de 2023)

Olha o bilinguismo para mim hoje, é você ter duas línguas, claro, é você saber falar o português, né? E saber falar a língua de sinais. Bilinguismo é o domínio de duas línguas. Agora é uma coisa que eu fico bem pensativa, eu não conheço pessoas que são fluentes em língua portuguesa, a não ser os linguistas. É, a gente ainda tem dúvidas nas crases, nós não somos professores, no meu caso, eu, Ellen, não sou professora de língua portuguesa. Agora o bilinguismo, ele exige uma eficiência, ele exige uma proficiência nisso, não é? Entretanto, eu vou dizer que bilinguismo, para mim, é uma, no contexto de educação de surdos, é uma ação na qual eu vou permear dois idiomas, a língua brasileira de sinais e a língua portuguesa. Mas eu, é o que eu sempre falo, eu não domino completamente nenhuma e muito menos a outra, mas a prática que eu exerço, né? Uma vez que eu faço língua de sinais, para ser ouvida ou para ser compreendida por uma criança surda, né? E compreender algo relacionado ao que eu estou falando, que a minha língua de origem, que é a língua portuguesa, isso para mim é bilinguismo. (Ellen, 16 de março de 2023)

O grupo A, sobre importância do bilinguismo na educação de surdos afirma que:

Eu acho que sem o bilinguismo a educação de surdos, ela não acontece. É isso porque a gente sabe da demanda linguística, da demanda social, da demanda cognitiva de *énes* demandas que o surdo precisa. E o principal, né? É a comunicação. Então, assim, o bilíngue é eu entendo que são as modalidades de comunicação, né, se língua de sinais e o entendimento em língua portuguesa, mas se a gente não tem essa comunicação não tem uma educação bilíngue, não tem um ensino, não acontece. (Sam, fevereiro de 2023)

Para mim o bilinguismo, ele é primordial na educação de surdos. Eu creio que o respeito à Libras, como primeira língua do surdo é de suma importância. Na inclusão, a gente vê que os alunos estão ali incluídos em turmas de ouvinte e não há esse respeito, mesmo porque os professores não têm essa questão de se preocupar com o surdo, ele acha que o surdo é o papel do intérprete que tem que se preocupar. Só que o Intérprete, tem uma formação x, aqui em Brasília, a gente não tem concurso para intérprete na rede educacional, a gente não tem. Então quem é intérprete educacional aqui em Brasília é professor que fez o concurso de professor, seja temporário, seja efetivo. Esse no caso, no meu caso, que fui intérprete por alguns anos. Eu sou formada em língua portuguesa, eu tinha que interpretar ciências, eu tinha que interpretar biologia, sociologia, filosofia, são coisas que eu não domino. Então matemática, né. Então, às vezes, assim, o professor está passando com o conhecimento, você está ali interpretando. Só que se o aluno te pede para você explicar determinado conceito, nem sempre você tem esse domínio para isso. E aí é onde muito se perde na educação de surdos nessa

parte inclusiva. Por isso que eu acho que o bilinguismo é primordial, e é isso que muitas famílias não entendem, porque a família acha que está segregando o surdo. Acho que ela, está colocando-os numa escola, onde só vai falar em Libras. Para ele, se você perguntar para o surdo, ele prefere estudar numa escola bilíngue. Mas geralmente quem escolhe é a família, né? Porque são crianças, são adolescentes. E aí a família que fala assim não, eu prefiro que ele vá estar junto com os ouvintes, né, porque vai interagir etc., até quando vem o entendimento ou às vezes nunca vem, para entender que realmente assim, a língua dele, que precisa ser respeitada em primeiro lugar. (Elma, 1 de março de 2023)

Ah, para mim é fundamental. É fundamental que o aluno, ele tenha esse direito e esse acesso à primeira língua. A língua de sinais, para depois começar o processo de alfabetização ou de educação, ou de toda a composição curricular da criança, né? Eu acho que é essencial. (Kelly, 10 de abril de 2023)

Aí, que a equivalência de línguas que a língua de sinais não seja tão exaltada, nem a língua portuguesa seja rebaixada e nem vice-versa. As 2 línguas andem juntas para um surdo ter um rendimento paritário. Então a importância do bilinguismo para você estar no trabalho das duas línguas de forma equânime. De que forma que as duas ali junto, sem ter aquela questão da sobreposição de uma língua sobre a outra. (Matty, 16 de março de 2023)

Eu acho importante ensinar surdo direto em Libras, porque se por exemplo, professor e intérprete juntos na sala também o aluno fica perdido sem saber para quem olhar, parece que fica sem comunicação, fica ruim, o aluno fica perdido olha para um para o outro, sem saber para quem olhar, sem referência, melhor pessoa direto ensinando com a língua de sinais. (Katty, 16 de março 2023)

É bem interessante isso porque bilinguismo é uma coisa, pessoa bilíngue é outra, né? Bilinguismo realmente é um espaço em que circula mais de uma língua. E o bilinguismo, alguns autores até remetem a mais quantidade de línguas, não necessariamente a duas línguas. O bilinguismo não garante absolutamente que essas línguas tenham igualdade de valor. De uso de reconhecimento, mas que circulem duas línguas de modos distintos no mesmo espaço. Mas quando as pessoas, de modo geral, se tornam bilíngues a esse espaço de bilinguismo, ele fica mais aprofundado, mais consolidado, porque se aparentemente é um espaço bilíngue, mas poucas pessoas são bilíngues, não vai ter efetividade na circulação e no uso das línguas, né? Presente. (Rachel, 16 de março 2023)

Muito importante porque é a língua do surdo, precisa se direcionar o ensino, precisa aprender, entender como funciona o bilinguismo. Não é só a língua própria do surdo a Libras, são várias coisas. Tem a língua, também como funciona Libras, mas não é só prática. Tem entendimento da Libras, entender como funciona porque usa a palavra, o sinal certo, porque o significado, morfologia, tem gramática, diferentes entendeu. Precisa entender não e só o bilinguismo não, a outra parte da Libras também. (Harry, 2 de março 2023)

O uso da língua de sinais na instrução do aluno surdo é apontado pelos professores como fundamental, pois garante o acesso ao conhecimento na sua própria língua promovendo uma educação que leva em conta a existência do surdo. Sendo assim, no seu processo de ensino e aprendizagem precisamos promover o

desenvolvimento da linguagem sob o enfoque do bilinguismo, entendendo que o surdo faz uso de duas línguas para sua integração no meio social a que ele pertence.

Os professores coadunam que o bilinguismo na educação de surdos permite o cruzamento de duas línguas, a Libras e a Língua Portuguesa na modalidade escrita, permitindo o desenvolvimento de competências nas duas línguas, utilizando os dois idiomas para diferentes propósitos. Salientam que na proposta bilíngue as duas línguas são trabalhadas de forma igual, sem sobrepor uma em detrimento da outra.

Segundo os docentes, o bilinguismo é o meio mais apropriado para promover o aprendizado dos estudantes surdos. Nessa proposta, conforme já salientado, utilizamos duas línguas no processo de ensino e aprendizado (Kubaski; Moraes, 2009), no qual o ensino é ministrado na Libras, denominada como a primeira língua (L1), e o português é ministrado como segunda língua, na modalidade escrita, sendo a (L2), conforme Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. A é, portanto, utilizada para a construção do conhecimento e aquisição dos conteúdos escolares e é por meio dela que os surdos têm acesso à L2.

Os quatorze professores entrevistados concordam que o bilinguismo é o meio mais adequado para garantir uma educação para o respeito à diversidade, à diferença linguística e à pluralidade cultural dos surdos, buscando uma formação para completude. Sendo assim, anuncia uma segunda característica dos enredos do percurso formativo do professor bilíngue de surdo: o entendimento da proposta do bilinguismo no ensino e aprendizado do aluno surdo.

## 5.5

### **Práticas no contexto do ensino de surdos: experiência visual e estratégia**

No âmbito da educação de surdos, pensar o ensino e as estratégias pedagógicas significa valorizar e incorporar práticas que contemplem a identidade surda no plano das ações curriculares para atender à demanda das especificidades linguísticas do sujeito surdo. Vimos que a sua singularidade cultural nos direciona para uma prática pedagógica centrada na proposta do bilinguismo. E, para além do uso da língua de sinais, explorar a visualidade no ensino de surdos é importante para a construção do processo educacional.

É uma das características do professor bilíngue, fora a língua, é, são metodologias, né? Metodologias e aí vem, é reconhecer a importância do visual, né? Que eu acho que é um traço, que se o professor, ele, o professor bilíngue tem essa preocupação com imagem, com recursos visuais, então eu acho que isso, é uma questão da metodologia mesmo, da didática ali de como elaborar, de pensar, em como que o surdo vai entender. (Sam, 3 de março de 2023)

O professor bilíngue de surdos utiliza a língua de sinais no desenvolvimento de práticas pedagógicas com seus alunos e, para alcançar a construção do conhecimento dele, precisa fazer uso de metodologias apropriadas ao contexto linguístico dele. Logo, o visual ocupa uma importante particularidade na educação de surdos. O relato acima do professor Sam reforça essa importância ao destacar que a exploração da visualidade é fundamental para desenvolver um trabalho com surdo.

Toma-se, como pressupostos de discussão, portanto, que é a experiência visual que precisa basilar as propostas educacionais para os surdos. Sendo o povo do olho, nada mais justo do que pensar a educação para este povo a partir das suas especificidades linguísticas, culturais e de interação e compreensão do mundo. (Lebedeff, 2017.p.230-231)

Sobre o que os professores consideram na prática um ensino bilíngue de surdos, ambos os grupos dos professores compartilham do mesmo entendimento de que na educação desse alunado precisamos nos atentar ao uso de mecanismos que explorem o campo da visualidade. Sendo assim, destaco alguns trechos das entrevistas que confirmam essa compreensão.

Na prática é você ensinar o aluno surdo na primeira língua dele. Tendo sempre o visual como apoio no caso. É não só imagens assim, papel, mas *datashow*, filme, o que assim, você ter esse apoio visual, porque o surdo ele é muito visual, né? Além da língua de sinais, ter esse apoio visual. É muito importante para o ensino bilíngue. (Elma, 1 de março de 2023)

Importante na prática, conhecimento da escola, materiais diversos, também tem que pensar no surdo, como ele vê, conhece e pega. (Katty, 16 de março 2023)

Na prática, para mim, primeira coisa é descolar a educação, a pedagogia, a didática do ouvido, porque na área da educação a gente sabe que desde a pedagogia mais tradicional até a mais progressista, elas são coladas ao ouvido e coladas ao ouvido, por quê? Porque o surdo estava excluído da cena educativa, estava lá empurrado para o cantinho, para outra instituição. Quando o surdo entra na cena educativa regular, digamos assim, espera aí, temos aqui uma diferença que não tínhamos e que nós não tínhamos levado em conta. A gente precisa levar em conta esse sujeito que está aqui, aí vem o bilinguismo. Aí quando vem o bilinguismo é aquela luta toda que a gente sabe que não é à toa que ele vem, né? Com o fim, sobretudo da

ditadura militar, que ele ganha força, porque, ou seja, as minorias começam a poder falar em nome próprio, até chegar na lei de 2021, que reconhece isso como modalidade. OK, modalidade e agora? E agora, é o que nós, professores bilíngues de surdos, de escolas de surdos, precisamos é pensar estratégias, pensar perspectivas que favoreçam uma construção visual do conhecimento. Vou te dar outro exemplo, mostrar que as plantas têm sistema circulatório. Tem o nosso sistema circulatório, todo ser vivo tem seu sistema circulatório. Eu boto aqueles corantes na água, levo flor rosa branca, boto na água vermelha, daqui a pouco ela está começando a ficar vermelha, eles ficam *ohhhhhhh*, está mudando de cor, rosa. O que que é isso? Que que é isso? Então, é o sistema circulatório, e aí para mim é a educação, modalidade bilíngue tem isso. A construção do conhecimento pela visualidade, né? [...] E aí é nesse sentido é que passa, pela experiência, pela experimentação, pelo viver o negócio, pelo ver. Ver e aprender, para mim é isso a modalidade bilíngue, ver e aprender. Agora você repare, Patrícia, que isso é uma questão muitíssimo importante [...] (Taller, 16 de fevereiro de 2023)

Na prática, o quanto mais visual possível. Então é para mim o bilinguismo, por exemplo. Eu fiz um projeto que era os pequenos, Master Chef, pequenos cozinheiros, né. Então eu fui ensinar um gênero de receita, não é? Como que seria essa prática para uma criança surda? O mais visual possível. Ele tem que viver a cozinha dentro da sala de aula. Aí ele vai ter que viver todo o processo de uma receita dentro de um contexto meu, ele vai cozinhar. Ele vai conhecer a cozinha da escola. [...] Então assim, eu acho que o contexto de uma educação bilíngue é a vivência da sociedade. Por que eles nascem sem ouvir e isso traz uma, digamos um processo mais, talvez um pouco mais demorado, para poder conseguir absorver o que de fato está acontecendo, então, no contexto do nosso universo, né? É, por exemplo, conversando com um coordenador do noturno. Ele falou que uma menina achava, uma menina já adulta, que se ela tomasse um determinado chá, ela podia transar sem camisinha. E que ela não engravidaria, então, dependendo da cultura, eles não conseguem absorver tudo. Então, quanto mais prática, mais visual, mais vivência, mais lúdico, mais concreto possível acontece a educação bilíngue. Entendeu? É esse o meu raciocínio dessa questão das disciplinas, como que se aplica. Tem que ser o mais vivenciado assim, é uma educação para a vida, é uma experiência social. Eu acho que é isso. (Ellen, 16 de março de 2023)

Desse modo, corroboramos e vimos por meio dos relatos dos professores de alunos surdos que as experiências visuais precisam ser base preconizadora na construção do conhecimento durante o processo de ensino-aprendizado dos sujeitos surdos, uma vez que suas experiências de mundo são do campo visuoespacial. Como afirma Kelman (2011) precisamos avançar nos mecanismos de letramento dos surdos, alertando para uma metodologia diferenciada se comparada às dos ouvintes, viabilizando processos significativos (mediação semiótica) de aprendizado que construa conexão a partir das experiências de vida dos aprendizes.

A mediação semiótica é aqui entendida como parte do processo de construção do conhecimento/de significação, visto intermediar significados e construir estratégias e/ou ferramentas para ensinar de modo que faça sentido para o

aluno e a aprendizagem aconteça por meio da apropriação/compreensão (Kelman, 2011).

Nesse sentido, acredita-se que a experiência visual é um campo de investigação e discussão que deve ser mais bem aproveitado pelos profissionais da surdez e pela comunidade surda. A experiência visual não pode ser vista apenas como um elemento inspirador de ferramentas e estratégias de apoio; deve, sim, intencionalizar uma “visualidade aplicada”, ou seja, pretender que as práticas pedagógicas, os artefatos tecnológicos, as arquiteturas curriculares e os próprios prédios das escolas de surdos sejam problematizados e propostos a partir da compreensão da experiência visual. (Lebedeff, 2017.p.248)

Na prática há o entendimento dos professores de que o ensino bilíngue de surdo passa pela experiência visual, com um sentido de letramento visual, e que esse artefato é a chave para preconizar práticas pedagógicas no contexto da educação bilíngue de surdos. Importa que os professores tenham o entendimento e propiciem experiências significativas que privilegiem a experiência visual, ou seja, desenvolvam ações que atinjam a maneira que o surdo percebe o mundo. Atuar no contexto da surdez exige modos e maneiras de trabalhar pedagogicamente que favoreçam o aprendizado e o desenvolvimento dos alunos para construção do conhecimento pela visualidade.

Os depoimentos dos professores evidenciam que uma educação bilíngue de surdos tem a ver com garantir o acesso ao conhecimento em língua de sinais em conjunto com a oferta de estratégias pedagógicas na perspectiva da visualidade.

Sabemos que em nosso contexto social, infelizmente, o surdo é cerceado do seu direito de construir conceitos na sua língua, desde que nasce. E quando dizemos na sua língua, não estamos desconhecendo, nem desmerecendo que existam surdos oralizados em português, mas partindo do pressuposto de que o cérebro do sujeito surdo, mesmo quando ele é oralizado, constrói o sentido através de imagem, ou seja, a língua de sinais favorece essa conceituação.

Logo, uma prática bilíngue tem que passar por isso, pela sensibilização mediada pela língua de sinais, oportunizando o compromisso com a leitura de mundo. Reforça-se que só língua de sinais não basta, não é que estejamos diminuindo a língua de sinais, é que ela tem de estar associada a uma experiência visual, pois ela é a base do pensamento e da linguagem dos surdos.

A surdez existe e precisa ser pensada em suas singularidades linguísticas e culturais. Sendo assim, no cenário da educação de surdos, a estratégia de ensino é colocado em jogo. Vimos que os professores salientam a importância do visual nas práticas de ensino, sobre saber aplicar o potencial do campo visual na construção do conhecimento do surdo.

A singularidade linguística do surdo move os professores na construção e elaboração de materiais didáticos específicos para o seu atendimento. Harry, professora surda, aponta que na construção de material, jogos e atividades precisamos contemplar o visual, sempre expondo imagens e mostrando o concreto, como por exemplo árvore, apresentar o sinal de árvore em língua de sinais, definir o que é, apresentar o visual de verdade, evidenciar coisas, objetos reais para o surdo ver como funciona o contexto e entender o que é a árvore.

Esse exemplo é apenas para demonstrar o processo da construção de materiais e estratégias de ensino no contexto da educação de surdos, ressaltando a exploração do visual e a aproximação do conhecimento para além do universo da sala de aula. Resumindo, as práticas no contexto do ensino de surdos englobam saber construir uma educação respaldada na experiência visual, utilizando artefatos da visualidade e estratégias que possibilitem ao aluno explorar e aproximar os conteúdos à realidade na qual está situado.

Reconhecendo que a atuação com alunos surdos necessita de experiências pedagógicas concretas que valorizem a visualidade, questionamos aos professores o que, na prática, constitui um ensino bilíngue para surdos, levando em consideração a importância da visualidade na formação do aprendizado dos alunos surdos.

Acerca das estratégias que utilizam e empregam ao trabalhar com seus alunos na exploração do campo espaço visual. Os educadores afirmam que...

Eu utilizo *Datashow*, né, com textos bem imagéticos, mesmo com essa questão do vocabulário visual, né. Eu utilizo bastante gravuras. [...] E a gente usa essa questão mesmo do auxílio visual, da *datashow*, do cartaz, né, da imagem, de revista. (Elma, 1 de março de 2023)

A prática que reconhece que não dá conta, eu achar que explicou e ficar naquela posição que eu vou ensinar. Então, olha só, o ser vivo é um sujeito, um ser que nasce, cresce, reproduz, envelhece morre. Não, não dá conta disso. Então o que é que eu fui fazer? Usar do elemento visual, como é que eu uso o elemento visual? como é que é uma didática que favorece a construção de um conhecimento através da visualidade? Então, vamos lá ver de tudo, antes exemplos de seres vivos. Então

a gente foi andar na naquele caminho, na mata (da instituição), ver elementos, depois juntos, a gente foi fazer a seleção dos elementos, o que que era exemplo de ser vivo, o que que não é um exemplo de ser vivo? A gente criou girino. Depois virou rã. Depois a gente foi ver, por exemplo, plantar as sementes, as sementes crescendo, se desenvolvendo. Aí a gente foi ver vídeo de animais que nascem de ovos, como eram adultos de diferentes animais, né nascimento, ciclo de vida. Aquela coisa toda, ou seja, é uma coisa, é um processo que é um processo demorado, mas é porque eu não estou trabalhando só o conceito de ser vivo. Nesse movimento eu registro, trabalho número, porque eles medem o tamanho do girino, se dão conta, se aumentou quanto aumentou, qual a diferença de quantos centímetros o que é centímetro. Então, repare que isso é um projeto. Isso é um projeto para mais de mês. E o que que é o centímetro? Aí eu vou registrar o que que eles estão vendo, as características, o que que são as características do girino, um tem uma cauda longa, o outro tem a cauda curta, um é mais gordo, o outro é mais magro ou mais gordo, é mais escuro, o outro é mais claro, então assim a gente vai trabalhando tudo isso, sabe, aí vai trabalhando língua de sinais, por que como é que eu dou conta de falar dessas diferenças em língua de sinais? (Taller, 16 de fevereiro de 2023)

Por exemplo, com contação de história, organizei os alunos na sala e comecei a contar história em Libras. Mostro foto ou filme na tv, mostrando sinal, estimulando e ensinando e não era só filme e contação de história, não... Ensina matemática, ciências, geografia, vários conteúdos. Os alunos não sabiam o que era matemática, somar, sinal de somar, nada. Eu fiz o quê? Peguei o sinal (+) da adição, mais (sinal) e exemplifiquei para eles... Juntar (Pedia aos alunos que se *abraçasse e ficasse* juntos em um grupo), e explicava então é esse o sentido juntar, somar = Adição (+). Já a subtração mostrava o sinal de sua representação (-), menos (sinal), subtração (se afastar), pedia aos alunos que se separassem do grupo, ia pedindo para sair pessoas do grupo e assim expliquei o conceito de diminuir (subtração) pelo visual e fui desenvolvendo. Minha estratégia visual, mostrando como ensinar, por exemplo mais (+): venham, juntos, dando as mãos todos, vamos dar as mãos todos, juntos todos. Então soma, juntos (+). Agora o (-) me deixa, não quero você não, sai. Não quero, não quero...sinal (soltar) solta, solta, solta...Tirar, então (menos). E assim, fui desenvolvendo e tal. (April, 18 de março de 2023)

E aí, por exemplo, eu vi uma prática de fotossíntese, que eu fiquei apaixonado e que agora, quando eu vou trabalhar isso eu levo lá para a espécie. Lá tem essa coisa. Você bota um pote assim de vida de vidro com água, com a alga dentro, né. O vegetal ali, e aí ele vai em cima de uma lâmpada quente que você liga e aí, por conta daquela luz, né, dentro da água, aquela planta começa a fazer fotossíntese e aí, dentro da água, é impressionante. Você começa a ver o quê? Você começa a ver a troca de gases entre a água e a planta os alunos quando veem aquilo, eles ficam impressionados, está acontecendo alguma coisa aí eu digo, é a fotossíntese, é o processo em que a planta se alimenta. A gente pega a comida, a gente come, acontece coisas aqui dentro que a gente não vê, mas está acontecendo aqui dentro. Se você come muito você engorda, você emagreceu. A planta, ela está se alimentando, então também acontece alguma coisa, porque está vendo transformação. Eles ficam encantados. [...] A construção do conhecimento pela visualidade, né? Então, é números pares e números ímpares. Vamos andar, rua das Laranjeiras, vamos anotar ali. Olha de um lado do outro, para que que serve o número par e ímpar na vida, né! Usar para organizar, para se encontrar no endereço. Os números na nossa vida, vamos lá, e o que que eu faço com os estudantes. A gente mede os pés de cada um, mede as mãos de cada um, mede as alturas, faz a silhueta lá no papel, qual o nome daquele papel? Meu Deus, papel pardo. A gente vê, por exemplo, faz receita, pesa coisas se pesa, vê número de roupa, sabe? E aí é

nesse sentido é que passa pela experiência, pela experimentação, pelo viver o negócio, pelo ver. Ver e aprender, para mim é isso a modalidade bilíngue, ver e aprender. (Taller, 16 de fevereiro de 2023)

Os exemplos apresentados deixam claro que, além da utilização da língua de sinais no ensino de surdos, é essencial oferecer atividades que estimulem a exploração da visualidade. Dessa maneira, é importante garantir que a experiência visual seja utilizada na educação de surdos, considerando que essa experiência é fundamental para o pensamento e a linguagem dessa comunidade. “Um cérebro do surdo, é um cérebro linguisticamente visual, ou seja, perspectiva de um trabalho visual vai favorecer esse cérebro. (Taller, 16 de fevereiro de 2023)

Portanto, fica evidente que simplesmente usar a Libras não é suficiente para proporcionar acesso ao conhecimento para os surdos. É necessário oferecer recursos visuais que facilitem a compreensão do mundo ao seu redor. Assim, é crucial entender que a experiência visual deve servir como alicerce nas propostas educacionais voltadas para surdos (Lebedeff, 2017).

A experiência visual (Lebedeff, 2017) deve ser considerada não apenas como uma fonte de inspiração para ferramentas e estratégias de apoio, mas, sim, como um meio de promover uma "visualidade aplicada". Isso implica que as práticas pedagógicas, os recursos tecnológicos, as estruturas curriculares e até mesmo os próprios edifícios das escolas para surdos sejam analisados e desenvolvidos com base na compreensão da experiência visual.

## **5.6**

### **Em direção à formação do professor bilíngue**

Até o momento, indicamos alguns elementos dos trajetos formativos dos professores de surdos. As falas dos professores revelam práticas que estão avançando em direção ao compromisso com a visualidade. Essas práticas refletem bastante sobre a identidade de ser professor bilíngue de surdo que, além de valorizar a identidade e a cultura surda, promove o uso da língua de sinais como língua de instrução e acesso ao conhecimento. A compreensão da abordagem pedagógica do bilinguismo é fundamental nesse processo, pois é esse entendimento que conduzirá o desenvolvimento das práticas pedagógicas dos professores.

O bilinguismo é uma perspectiva que favorece o aprendizado e o desenvolvimento, é a formação cognoscente, acadêmica e humana dos alunos. E para mim, um professor de bilíngue é esse cara que contribui com essa formação plena do estudante. Não importa eu saber o quê? Não importa, eu saber o que que são meios de transportes se eu não entendo que os meios de transportes são diferentes de acordo com a região onde eu moro, a questão da desigualdade social, para mim, o professor bilíngue está preocupado em fazer essa conexão do conhecimento, e não só. E aí eu vou usar a palavra vomitar de propósito, vomitar o conhecimento. Pronto, passei aqui eu risco esse conteúdo, e acabou. Esse Para mim não é o professor bilíngue. Então para mim, o conhecimento passa por aí. (Taller, 16 de fevereiro de 2023)

Isso é difícil, porque nem todo professor que sabe Libras é bilíngue. Não é só sobre a língua, é sobre didática, sobre metodologia. É sobre lidar, né. Isso é difícil, né, é, mas eu acho que é isso. (Sam, 3 de março de 2023)

Eu acho que é mais ou menos isso, é quando ele tem o domínio da língua, né. É. Quando ele consegue se comunicar com surdo, sem estar precisando de assim, como é que eu falo isso, sem estar pedindo ajuda para o outro. Você consegue se virar sozinho. Para mim é uma pessoa bilíngue. (Elma, 1 de março de 2023)

Eu acho que o reconhecimento é quando a comunidade docente percebe a importância dessa língua, e como é importante utilizá-la antes de qualquer outro processo educacional. Ter conhecimento, buscar utilizar da língua própria, né, da Libras antes de qualquer outro processo. (Kelly, 10 de abril de 2023)

As entrevistas revelam que a construção do percurso formativo dos professores de surdos bilíngues atravessa caminhos desafiadores na busca de valorizar as vozes dos surdos no seu plano de ação, pois precisam contemplar os elementos linguístico-culturais. Trabalhar nesse contexto exige conhecimento de como ensinar o surdo e conhecer sua língua, sendo importante também ter contato e convivência com a sua cultura.

A perspectiva de educação bilíngue salientada pelos professores entende que o bilinguismo de surdo tem a língua de sinais como primeira língua e como a língua de instrução do processo educacional, defendendo que o aprendizado da língua de sinais deve preceder o da língua portuguesa. Orienta-se uma forma de ensino pautada na identidade surda, que faça com que o aluno se integre na comunidade ouvinte através da linguagem escrita.

Os professores entrevistados nos mostram que para lá de conhecer a Libras e utilizá-la no espaço escolar, precisamos dominar metodologias e estratégias de ensino de surdos. Não podemos combinar qualquer coisa, lançar mão de qualquer recurso, é necessário, antes de tudo, compreender como o aluno aprende, quais são os instrumentos que o auxiliarão na construção do conhecimento. Então é preciso

sistematizar e organizar material próprio para o aluno, com a exploração do visual, que, como explicitado, é a base que deve compor as atividades do aluno surdo.

Até aqui podemos perceber, por meio dos relatos dos professores que não há um espaço específico dedicado para formação de professores de surdos, bem como não há um caderninho de receitas com instruções e passo a passo para a formação destes profissionais. O que estamos vendo são movimentos de formação que vão sendo organizados e construídos de acordo com as experiências e conexões que o docente vai estabelecendo ao longo de seu percurso formativo.

A formação de professores bilíngues de surdos caminha em direção a um processo contínuo de aprendizagem, o qual só pode ser sentido se vivenciado na prática do cotidiano escolar; e as nuances dessa formação perpassam pelo conhecimento da língua, compreensão da diferença linguística e cultural, percepção da forma que o surdo constrói suas relações no mundo, utilização de recursos e métodos visuais, domínio de estratégia da perspectiva da visualidade e desenvolvimento de ensino e aprendizagem a partir da singularidade do surdo.

## **5.7**

### **Formação de professor de surdos entrelaçada à perspectiva intercultural**

Pensando na interculturalidade, na importância de reconhecermos a alteridade dos sujeitos e suas diferenças culturais, o cenário da educação de surdos nos oportuniza um olhar sobre as diferenças, apontando as singularidades do contexto da educação de surdos e mostrando que precisamos estar conectados a essa realidade para ofertar uma educação de qualidade para equidade.

Os discursos proferidos pelos professores revelam que a educação de surdos na perspectiva bilíngue busca uma educação que viabilize minimizar as desigualdades construindo uma educação de surdos para justiça social, de bens culturais (Candau, 2016) e de valores. Uma educação que valorize e respeite a diferença linguística.

A escola bilíngue precisa de profissional qualificado, que tenha conhecimento de como ensinar o surdo, ser fluente e conhecer como a língua, também ter contato e convivência e entender como ensinar para surdos. (Harry, 2 de março de 2023)

Podemos compreender a educação bilíngue de surdos por meio do eixo voltado para uma classe de grupo minoritário. Sabemos que o mundo é plural, cheio de diversidade e com a língua não é diferente. O surdo, enquanto pertence a uma minoria linguística, ficou muito tempo silenciado na sociedade, em um contexto excludente, com a proibição e intolerância (Rocha, 2009) de sua língua marcando a história de sua educação. A cultura dominante não fazia uso de sua língua, negando sua legitimidade e utilização. Porém, a lei 10.436, de 24 de abril de 2002 (Brasil, 2002) modificou esse cenário, reconhecendo a Libras enquanto meio legal de comunicação e expressão com status de língua nacional e própria da comunidade surda.

O acesso e o reconhecimento da língua de sinais, incluindo a aceitação e o respeito pela identidade de pessoas surdas, linguística e culturalmente, são fatores fundamentais para garantir a cidadania do sujeito surdo.

A língua de sinais é uma condição sem a qual não há possibilidade de trabalhar na educação de surdos. E vimos, pelas falas dos professores, que não se trata de uma questão só sobre a língua, mas também da questão da metodologia, da visualidade, de conhecer o surdo, de saber que sujeito é esse, de conhecer de que forma ele se comunica, de que forma ele se comporta no mundo, de que forma ele aprende e desaprende. A Libras não é apenas um recurso pedagógico, ela constituiu-se a língua do surdo e sua identidade cultural.

A Educação Intercultural é compreendida como processo de educação para a diversidade com o olhar voltado para as possibilidades da cultura do sujeito, e que se manifesta em diversos âmbitos sociais, inclusive, no cotidiano escolar. Logo, a interculturalidade relaciona-se com a educação de surdos na medida em que nos ajuda a pensar novas práticas pedagógicas para contemplar suas singularidades linguísticas e culturais.

Entender a diferença cultural como fio condutor é fundamental para desenvolver práticas pedagógicas, pois a dimensão cultural é imprescindível para que os processos de ensino sejam significativos e produtivos. Desta forma, não podemos nos apropriar de práticas pedagógicas da cultura escolar dominante com

os sujeitos surdos, pois reconhecemos as diferenças culturais, linguísticas e sociais deste processo.

O acesso às estratégias pedagógicas acessíveis é um direito do estudante surdo. Almeida, Lacerda e Caetano (2013) ressaltam a necessidade de refletirmos sobre uma pedagogia que atenda às necessidades destes alunos que estão inseridos no mundo visual. Saliento e corroboro que tais práticas de aprendizado devem ser exploradas no processo de construção de conhecimento dos referidos alunos.

Pedreira (2006); Lacerda e Lodi (2009); Tartuci (2015); e Lebedeff (2015) contribuem para repensarmos o processo de escolarização das crianças surdas, bem como as estratégias pedagógicas e os materiais didáticos utilizados nesse processo, viabilizando implementações de propostas educacionais que coadunam com a conjuntura linguística dos surdos numa perspectiva de educação bilíngue e intercultural.

A educação intercultural (Candau, 2016) promove uma educação para o reconhecimento do outro, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Deste modo, ajuda-nos a compreender as relações e escolhas metodológicas no processo de escolarização, respeitando e valorizando a cultura surda nesse processo.

Apresentamos a interculturalidade crítica (Walsh, 2009), no intuito de propor um projeto social, cultural e educativo para transformação, ou seja, pensar maneiras outras para realizar uma educação compatível à realidade histórico-cultural dos surdos, respeitando e valorizando sua identidade cultural.

A diferença existe e precisamos percebê-la de forma a respeitar os seus preceitos e reconhecer os aspectos políticos, linguísticos, identitários e culturais que constituem a sua essência. Neste sentido, compreendo a educação de surdos como uma prática educativa que precisa embasar suas propostas de ensino com foco no reconhecimento da especificidade da cultura surda e da leitura de mundo a partir da perspectiva da visualidade (Lebedeff, 2017).

Na entrevista, perguntamos aos professores a respeito da perspectiva da interculturalidade, na importância de reconhecermos a alteridade do sujeito e suas diferenças culturais, indagando se no cenário da educação de surdos em que atuam/atuarão se contemplavam esses aspectos. Eis alguns depoimentos:

Mas a gente segue o quê? Segue, fazendo o possível dentro de uma estrutura ainda muito arraigada nessas questões e denunciando e cobrando e tentando construir outro, outro movimento. [...] Ainda nos surpreende quando acontece no início, e não era para surpreender, lidar e falar das diferenças na escola tinha que ser algo comum, algo parte do currículo, inclusive. Mas não é, nem no início e nem na maioria das escolas. Infelizmente, né? (Taller, 16 de fevereiro, 2023)

A princípio, não. Assim, lá na minha escola em Cabo Frio, a gente não tinha muito essa possibilidade de levar em conta cada sujeito surdo, né, por conta desse histórico mesmo, deles não terem essa referência, eles não terem uma associação, eles não terem esse espaço de convivência de surdos, então ali eles não conseguiam criar uma cultura nem uma possibilidade de intervir diretamente na sua formação. O que a gente conseguia através deles era descobrir o foco de interesse, né, para poder apresentar a língua e para poder apresentar o processo educacional. (Kelly, 10 de abril de 2023)

É o cenário, sim, porque a gente tem a aluno na escola, que é surdo profundo, a gente tem aluno na escola que é deficiente auditivo, né, a gente tem também os codas, que a família faz questão que estude lá, então, né, a maioria, filho de pai e mãe surdo. Então é um cenário bem multi lá na escola. Tem a questão da religião também, tem o evangélico, tem o católico e esse ano passado a gente recebeu um aluno que era espírita e para eles aquilo foi uma coisa muito assim, tipo, nossa, não conhecia ninguém. Aí, alguns professores se colocaram, porque falaram, nossa, não sabiam, e tal. São coisas de visão de mundo que às vezes as meninas não têm, então é um cenário bem multi, pluricultural. (Elma, 1º de março de 2023)

Não, não. Os professores, inclusive da minha escola, são professores muito sofridos, porque a escola polo, então, é a escola que tem mais alunos com deficiência, com todas as deficiências e com múltiplas deficiências. Professores ficam enlouquecidos. Eles ficam atrás da gente assim, desesperados. O que é que eu faço? Alguns choram, um exemplo de desespero. Eu não estou preparado, eu não sei trabalhar com esse aluno; um ganho da pandemia foi que da pandemia para cá, a Secretaria de Educação passou a oferecer regularmente oficinas de capacitação. Sabe, mas não há curso de aprofundamento de conhecimento em deficiências específicas. Eles assistem uma oficina, têm como fazer um cursinho de Libras, mas nós que somos os profissionais especializados, vamos estabelecer nossas trocas e parcerias para dar dicas para esse professor de alguma forma de trabalhar. Tem aqueles que falam, não posso fazer nada, eu vou oferecer o que ofereço para os outros. Se eles não alcançam, o problema não é meu. Isso acontece muito também. (Rachel, 16 de março)

Olha, nós fazemos um esforço muito grande para contemplar, até porque ele é um ambiente naturalizado desta comunidade, eu diria, se fosse uma escola pública que não tivesse esse lugar, talvez seria de pouco acesso essa prática, né, da interculturalidade e do respeito a eles, entretanto, a gente está dentro de um contexto que é específico para isso. Agora, uma coisa importante a destacar é específico para surdo e está em fase de construção para crianças surdas, com múltiplas deficiências. Quando eu falo de inclusão para surdo, o instituto não precisa se preocupar? Porque ele já é uma escola para surdo, a instituição que eu trabalho precisa se preocupar com crianças que são surdas e tem outras deficientes, entendeu? Então, assim, aí nessa questão, é um processo, porque a interculturalidade ela está enraizada, dependendo do que se atende aquela pessoa, né? A minha cultura de não conseguir andar, a minha cultura de não conseguir pegar no lápis, porque eu tenho uma deficiência que atrofiou os meus ossos. Tudo isso, tem que ser levado em consideração, não é? Então assim, eu acho que a gente

está num bom processo para adequar e atender esses contextos interculturais. Mas em relação a atender, cara, a gente está no lugar e se essas coisas só não acontecem quando o profissional que estava do outro lado da ponta não entendeu onde ele está, mas se ele entende onde ele está, ele faz acontecer. (Ellen, 16 de março de 2023)

Os professores dividem opinião quando o assunto remete ao reconhecimento da alteridade do sujeito surdo no seu processo de ensino e aprendizagem. Um dado importante a ser sinalizado é que os professores reconhecem a diversidade que circula no contexto educacional e sentem dificuldade de desenvolver e pôr em prática projetos para o trato dessas diferenças, pois muitas vezes são desarmados pela instituição escolar, que inibe ou não oportuniza um trabalho diferenciado e articulado para as diferenças culturais. E outros que demonstram falta de formação para conduzir a situação.

A diferença não é algo despercebido no espaço escolar, há a preocupação em desenvolver uma educação de surdos que promova o reconhecimento do outro, compreendendo que somos seres complexos e que o respeito ao outro é essencial para a boa convivência, no processo de aprender a aprender, prevendo práticas transformadoras para a educação intercultural.

A Interculturalidade (Candau, 2016), aliada à formação de professores, nos direciona a reconhecer que vivemos num contexto com múltiplas culturas e, a partir da perspectiva Intercultural, podemos promover o diálogo entre os diferentes, criando modos outros de pensar, construir e desenvolver conhecimentos. Entender que dentro da mesma cultura há culturas diferentes dialogando e se reestruturando.

[...] na nossa escola tem surdos diferentes, já mostra na prática. Eu organizo a aula, ensino, convivo com os alunos, já percebo que cada um tem diferença. Tem surdo oralizado, tem surdo profundo, tem surdos com outras deficiências, então os alunos já percebem e respeitam porque sabem e entendem. Igual também ouvinte, tem ouvintes vários, explicar o quê? Que tem variação, língua Libras e também tem o português, mostra para os alunos que tem a diferença na variação. Eles conseguem entender, a pessoa já entende as variações e as diferenças.

Eu, pessoa surda, diferente, outros professores diferentes, amigo diferente, então já entendo, mas a língua Libras também tem explicação diferente, tem variações. O sinal daqui é diferente de São Paulo. E diferente de outros estados. Os alunos conseguem e costumam entender. (Harry, 2 de março de 2023)

A interculturalidade entra em cena como uma ferramenta pedagógica para questionar a subalternização e a omissão de saberes outros; no caso dos sujeitos surdos, questionar formas de respeitar, valorizar e dialogar com a cultura surda. Precisamos educar nossos olhares para outros saberes e práticas insurgentes, ou

seja, sermos sensíveis e vermos crítica e profundamente as invisibilidades dos outros conhecimentos.

Logo, no contexto da educação de surdos, precisamos, apoiados pela perspectiva da interculturalidade, idealizar novas construções, potencializando um espaço do (re)conhecimento para diferenças, rompendo, assim com espaços educacionais monoculturais que padronizam os sujeitos, sem levar em consideração suas peculiaridades na construção de projetos educacionais. Os professores salientam que formar-se para trabalhar com surdos significa ter um olhar sensível para as suas singularidades linguísticas e culturais para promover aprendizagens significativas

Este estudo realizou esforços para compreender os constructos do percurso formativo do professor bilíngue de surdo; mostrou os caminhos que os professores percorreram para se constituírem como tais; evidenciou as experiências práticas dos docentes, pontuando a formação, a entrada no campo da educação de surdos, os meios de capacitação (cursos/formações realizadas) e de aquisição do conhecimento para ensinar seus discentes; além de apresentar o exercício da profissão e os desafios que compõem a prática de lecionar no contexto da surdez.

Reforça que ser professor de surdo requer um olhar sensível para a diferença cultural, compreendendo a surdez sob a óptica do surdo, conhecendo sua historicidade, o seu processo de construção do conhecimento, a sua língua e as formas como ele se relaciona no mundo, frisando que ser surdo é pertencer a um mundo de experiência visual.

Uma questão sinalizada pelos entrevistados foi que o processo de formação de professor bilíngue de surdo também é construído a partir da troca com outros professores experientes, evidenciando que muito se aprende na partilha da experiência prática do cotidiano. E associado ao aprender a aprender, tem a busca de conhecimentos práticos específicos em cursos de extensão, especialização, seminários etc., que contribuem na reflexão e no desenvolvimento de práticas pedagógicas propícias às idiossincrasias educacionais destes educandos. Em suma, o processo de formação de professor bilíngue de surdo é proveniente de uma ação permanente de formação continuada.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tese pretendeu entender os percursos formativos dos professores ouvintes e surdos bilíngues que atuam/atuaram no ensino de surdos, mais especificamente, analisando como constroem/construíram suas práticas pedagógicas para lecionar na educação bilíngue de surdos das séries iniciais do Ensino Fundamental I. Para tal, utilizou depoimentos de docentes que trabalham com alunos surdos para elencar indícios dos caminhos por eles percorridos para essa construção.

Os depoimentos dos educadores revelam que o percurso da formação dos professores de surdos se constrói muito a partir das relações desenvolvidas no contexto do cotidiano da escola, com as trocas realizadas com seus pares e vivências da interlocução com os sujeitos surdos. Essa trajetória se consolida no conjunto de práticas e experiências realizadas num movimento que remete ao desenvolvimento profissional docente (Garcia, 2009).

A reflexão com que concluo essa tese é a de que não existe uma formação específica para se formar professores bilíngues de surdos. Vemos pelas falas dos entrevistados que essa formação se constrói ao longo das experiências práticas e estratégias realizadas no exercício de sua profissão. Assim, percebemos movimentos distintos de formação, porém, todos caminham na direção de buscar garantir ao surdo o acesso ao conhecimento e a um ensino que respeite a sua diferença linguística e cultural.

### **Afinal ser professor bilíngue de surdo é...**

construir um projeto bilíngue que leve em consideração a língua. A língua dos alunos, a cultura dos alunos, o conhecimento que esses alunos trazem e a necessidade deles. O currículo bilíngue, ele precisa ser construído levando em consideração quem é esse aluno, que língua ele usa, como ele aprende, que conhecimentos ele precisa e que transformações de práticas para professores precisam ter para que esses alunos possam realmente avançar e alcançar no nível que eles estão. (Rachel, 16 de março)

Ser professor bilíngue é me possibilitar entender a capacidade do surdo e não me repetir nas minhas práticas educacionais. Não me limitar às minhas práticas educacionais, eu acho que é isso. A gente precisa é se reinventar a cada dia, né? Me possibilitar a me reinventar a cada dia para dar o melhor de qualidade a esses alunos. (Sam, 3 de fevereiro de 2023)

É ser fluente em língua de sinais, e respeitar o estudante surdo, né, como pessoa surda. (Elma, 1 de março de 2023)

Um desafio, mas também uma alegria. O desafio porque é um mundo que, de verdade, não nos pertence, nós temos a referência do nosso mundo de ouvintes e isso nos marca muito nas nossas ações como professor. Por isso é um grande desafio, mas uma alegria de você poder estar conhecendo, né, um outro mundo possibilitando que essas crianças tenham conhecimento do nosso mundo. Então, assim, para mim é uma alegria muito grande, quando você pega um aluno, né, e todo ano a gente tem essa alegria, não é, de você ver no início do ano de como que essa criança chega, e todo o processo educacional que foi desenvolvido com ela e ao longo do ano e no final do ano, o quanto essa criança cresceu e avançou. [...] Então você vê o crescimento dessas crianças e o quanto elas começam, vou usar uma palavra que está muito na moda, né, um empoderamento, mas de verdade, quando elas começam a se reconhecer enquanto ser, enquanto surdo, enquanto a sua identidade, enquanto o seu grupo social, isso é enriquecedor. (Kelly, 10 de abril de 2023)

É ter consciência. (Ellen, 16 de março de 2023)

É carregar água na peneira, para que algo escape ao naufrágio das ilusões. (Taller, 16 de fevereiro de 2023)

Libras direto, apoiar surdo e direto Libras mais detalhes específicos da aula, material vários, melhores, mais claros para surdos. (Katty, 16 de março de 2023)

Eu acho que é um modelo de diferença dentro da sala de aula.

Modelo é professor capaz de ensinar para o surdo, modelo de referência para surdo criança, adolescente e jovem. (Harry, 2 de março de 2023)

Com base nas observações feitas pelos educadores sobre o papel do professor bilíngue para alunos surdos, apresento as conclusões deste estudo, apontando as inferências que nos levam a refletir sobre como a formação de educadores voltados à educação de surdos se consolida através das dinâmicas que o profissional estabelece e aprimora ao longo de sua carreira.

Esse processo reflete o desenvolvimento profissional do docente (Garcia, 2009) e pode ser atribuído ao curso do processo de formação do professor que atua com os surdos, pois vimos que, na prática, o educador se desenvolve compartilhando suas experiências no ambiente escolar, interagindo com seus pares e aprendendo com os erros e acertos ao buscar oferecer uma educação que respeite a realidade dos alunos surdos.

Os participantes da pesquisa concordaram unanimemente que a prática docente no âmbito da surdez se aprende principalmente através da vivência prática, em um processo de estágio junto a outros educadores, em que há uma troca de experiências, vivências e saberes. Eles entendem que a formação de um professor

de surdos não se dá sem a colaboração de outros profissionais da área. É na interação com os outros que assimilamos os gestos e a cultura da profissão. Assim, a formação de um educador de surdos envolve, além da aquisição de conhecimentos e habilidades específicas, a construção de relações, interações e a apropriação de uma cultura e identidade profissionais (Nóvoa, 2022). Ao ingressar na educação de surdos, o professor encontra um novo ambiente de ensino, que requer um conhecimento aprofundado e uma compreensão das particularidades linguísticas e culturais dos surdos.

Ser professor de surdo requer habilidades para desconstruir as práticas pedagógicas de uma educação monocultural (ouvintista) e desenvolver habilidades para aprender uma nova forma de ensinar, compreendendo a realidade linguística e educacional do surdo com artefatos do campo visuoespacial.

A dimensão visual também é fundamental na formação de educadores para surdos, uma vez que os recursos visuais são essenciais e necessários para o desenvolvimento do aprendizado desses alunos, devendo orientar as práticas pedagógicas. É forçoso repetir que a língua do surdo é essencialmente visual, sendo imprescindível que estratégias de ensino visuais integrem seu processo educativo.

O estudo analisou os caminhos da formação dos professores bilíngues de surdos evidenciando os constructos desse percurso, a fim de compartilhar os enredos que constituem essa trajetória para futuros professores que desejam ingressar no campo da educação de surdos. A saber: qual tipo de formação os professores que atuam/atuaram com os alunos surdos tiveram para trabalhar na educação de surdos.

Os professores entrevistados revelam que não há uma definição de perfil do professor que atua neste ramo da educação: o que temos são professores que reconhecem que o surdo pertence a uma minoria linguística e, portanto, práticas pedagógicas diferenciadas se fazem presentes para facilitar e contribuir para a construção de sua educação, percebendo as singularidades da comunidade surda, reconhecendo o grupo e a identidade cultural.

Olhar para o percurso formativo dos docentes provocou um olhar minucioso para a história da formação docente que implicitamente revela a construção dos enredos das narrativas formativas dos professores no contexto de todas as suas experiências de aprendizagem de sua prática docente. Os percursos trilhados são marcados pela concepção da surdez enquanto diferença linguística e cultural, pelo

aprendizado da língua de sinais, pelo entendimento da importância da visualidade para o sujeito, pela aquisição de estratégias visuais para o desenvolvimento de práticas pedagógicas para possibilitar uma didática que favoreça a construção de conhecimento através da visualidade.

Os professores apontam que navegar nesse ambiente educacional requer que o professor conheça a língua de sinais e tenha um entendimento sobre a cultura surda, a singularidade das pessoas surdas, bem como sua humanidade e legitimidade. Um docente que atua exclusivamente com surdos desempenha um papel distinto daquele que trabalha apenas com ouvintes; essa diferenciação não se dá apenas pelos métodos, pedagogias ou didáticas que utiliza, mas também pelo compromisso que estabelece com a humanidade do indivíduo surdo. Ele reconhece as disparidades culturais e é consciente do quanto os surdos foram historicamente subalternizados e excluídos do processo de aprendizado.

A perspectiva da Interculturalidade foi apropriada na discussão para nos ajudar no trato da diferença no contexto de ensinar o surdo e viabilizar indicadores para construção de práticas pedagógicas que combinem e proporcionem a este aluno um desenvolvimento acadêmico para galgar espaço na sociedade ouvinte. Desse modo, reconhecer o surdo e sua cultura e construir diálogos entre os diferentes atores no contexto educacional. A interculturalidade supõe aceitação da diversidade, respeito mútuo, e mais, reconhecer e aceitar a diferença para construção de novos modos de relação social.

Os professores demonstraram que, no percurso de formação de professor bilíngue, é imprescindível contemplar um campo de formação que seja capaz de potencializar o docente para as novas exigências educacionais, de formar profissionais atentos às mudanças, às novas tecnologias e às transformações da sociedade para, assim, realizar o movimento de troca e partilha de experiências e conhecimento, pois é esse movimento que dá ao sujeito possibilidades para que ele se forme e se reforme constantemente.

O bilinguismo é apontado pelos docentes como o modelo mais adequado na educação de surdos, em vista de utilizar a língua de sinais na instrução do sujeito e entender que essa é a primeira língua deste discente. Os discursos dos professores afirmam que já está subentendido que o trabalho com surdos exige do seu professor o conhecimento da língua de sinais. E ter domínio da Libras não o coloca num lugar de professor bilíngue de surdos e nem mesmo o torna bilíngue. Porque não é só

sobre a língua; tem a questão da metodologia, da visualidade, de conhecer o surdo, de saber que sujeito é esse, de conhecer de que forma ele se comunica, se comporta no mundo e aprende e desaprende.

Na realidade, os educadores entrevistados indicam que o ensino de pessoas surdas requer desvincular a educação, a pedagogia e a didática do ouvido. Isso ocorre porque, na área educacional, desde a pedagogia mais tradicional até a mais avançada, elas são arraigadas à audição. Devido à marginalização do surdo no contexto educacional, ele foi relegado a um segundo plano, sem qualquer visibilidade no ambiente escolar, com suas particularidades linguísticas e culturais não reconhecidas nas propostas educativas.

Ao integrar o surdo no processo educativo, começamos a notar aspectos que antes não havíamos levado em consideração, como sua diferença linguística e cultural. Assim, torna-se necessário desenvolver uma proposta pedagógica que atenda às suas necessidades específicas. Nesse sentido, o bilinguismo (Kubaski; Moraes, 2009) oferece caminhos que possibilitam a construção de uma educação para surdos que respeite suas singularidades linguísticas e culturais.

Em resumo, reconhecemos a contribuição da Pedagogia na educação de pessoas surdas. No entanto, é o momento de explorar de que maneira a abordagem bilíngue pode enriquecer a educação de forma mais ampla. Isso nos permite perceber que o bilinguismo entre surdos não apenas fomenta uma nova cultura, mas também proporciona maior visibilidade e integração desses indivíduos na sociedade ouvinte, além de facilitar o diálogo entre as diversas culturas envolvidas nesse contexto.

É crucial perceber que, ao adotar uma abordagem bilíngue para surdos no ambiente escolar, também é possível beneficiar os ouvintes com essa mesma metodologia, pois a implementação de duas línguas nas aulas, a utilização de recursos visuais e a realização de experiências práticas são maneiras eficazes de atender à demanda educacional tanto dos surdos quanto dos ouvintes. Essas estratégias promovem o desenvolvimento de habilidades que ambos podem absorver durante o processo de ensino e aprendizagem. No entanto, ao criar uma proposta educacional focada exclusivamente em práticas orais, não conseguimos assegurar ao surdo o acesso ao conhecimento que respeite os aspectos da sua diferença cultural.

Este estudo teve a intenção de contribuir para o campo de formação de professores de surdos, elencando os constructos formativos que constituíram a trajetória de 14 professores de surdos, mostrando o caminho percorrido para construção de práticas pedagógicas no contexto da surdez. Evidenciou uma formação em diálogo ao reconhecimento da diferença/diversidade vislumbrando atender a especificidades linguísticas do sujeito surdo e suas singularidades culturais e sociais. Outrossim, em termos de implicações mais diretas para o currículo de formação de professores, referem-se a uma necessidade de pensar o sujeito surdo no centro das construções das práticas educacionais.

Finalizo o estudo com trecho da fala do professor Taller, acreditando que ela sintetiza o arranjo da caminhada do percurso formativo de ser um professor bilíngue de surdos:

[...]E eu acho que se eu me considero professor bilíngue, é por causa disso. Porque eu estou atento a essa necessidade de ler e questionar o mundo clínico da surdez, visualmente, quando eu digo em língua de sinais, não é só em língua de sinais, mas é fazendo uso de elementos visuais, trazendo imagens. Agora, claro que o professor bilíngue, ele está sempre se constituindo bilíngue, né? E eu acho que é um processo aí, até porque a língua é viva. A cultura está em movimento, então o sujeito está sempre em movimento junto com ela, então não dá para eu aprender Libras hoje e, puxa, aprendi Libras, sou professor bilíngue e não preciso mais me preocupar em aprender essa língua, entrar em comunicação com os surdos, não porque daqui a 10 anos a língua de sinais já vai ter mudado um bocado. Como a língua portuguesa mudou um bocado em 10 anos, né? Então eu acho que é por aí. [...] Eu me considero bilíngue justamente por conta dessas coisas que eu falei. É, não só por dar aula em língua de sinais, mas por poder é nas aulas, no encontro com os estudantes, viver trocas, poder escutá-los visualmente, saber um pouco da vida dele, dos anseios, poder ajudar com dúvidas. (Taller, 16 de fevereiro de 2023)

## 7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, A. L. **Perspectiva intercultural e a educação inclusiva de surdos.** In.: XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 2012, Campinas.

ANTUNES, A.L.; NASCIMENTO, M. D. G. C. de A.; SILVA, Y. R. de O. C. "A Formação De Professores E Os Desafios Da Docência Na Escolarização De Surdos." **Revista Iberoamericana De Educación** 61.2 (2013): 1-11.

ARRUDA, G. B. **Material didático de Geografia para surdos em uma perspectiva bilíngue.** 113 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

BÄR, E.; LEAL, J. V. N. Educação Bilíngue intercultural: paralelos entre a educação para os povos originários e a educação para surdos. **E-Revista de Estudos Interculturais do CEI-ISCAP.** n.º 6, 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Edições 70, 2011.

BRASIL. **Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm). Acesso em: 10 de maio de 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.** Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto 2021.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos.

BRASIL. **Lei nº5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras

BRASIL. **Relatório do Grupo de Trabalho, designado pelas Portarias nº1.060/2013 e nº91/2013, contendo subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa.** Brasília, DF. MEC/SECADI, 2014.

CAMPELLO, A.R.; REZENDE, P.L.F. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. **Educar em Revista,** Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2/2014, p. 71-92. Disponível

em: <http://www.scielo.br/pdf/er/nspe-2/06.pdf>. Acesso em: 6 de maio de 2021.

CANDAU, V. M. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cad. Pesquisa**. São Paulo, vol.46, n.161, p. 802-820, set. 2016.

CANDAU, V. M. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, Original e complexa. In: CANDAU, V. M. (org.) **Diferenças culturais e educação: Construindo caminhos**. Rio de Janeiro, 7 Letras, 2011.

CANDAU, V.M. **Concepção de educação intercultural**. Rio de Janeiro: Editorial Editora Puc-Rio, 2014. (Documento de trabalho)

CANDAU, V.M. Cotidiano, **Educação e culturas: realizações, tensões e novas perspectivas**. 1 ed. Rio de Janeiro: Ed. dos Autores, 2023

CANEN, A.; MOREIRA, A.F.B.(orgs) Reflexões sobre o Multiculturalismo na Escola e na Formação Docente. In: **Ênfases e omissões no currículo**. São Paulo: Papyrus, 2001, p.15-44.

CASTRO, M.G.F.de.; KELMAN, C.A. "Práticas Pedagógicas Inclusivas Bilíngues de Letramento para Estudantes Surdos." **Revista Brasileira de Educação Especial Bauru**, V.2, E0119, p.155-168, 2022.

COSTA, O. S.; LACERDA, C.B. F. de. "A Implementação Da Disciplina De Libras No Contexto Dos Cursos De Licenciatura." **Revista Ibero-Americana De Estudos Em Educação**, 10.5 (2015): 759-72.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução Luciana de Oliveira da Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CUNHA, R.B.; PRADO G. DO V. T. "A produção de conhecimento e saberes do/a professor/a-pesquisador/a." **Educar em Revista** (2007): 251-264.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em revista**, n. 24, p. 213-225, 2004.

FERREIRO, E. Diversidad y proceso de alfabetización. De la celebración a la toma de conciencia. In: FERREIRO, E. **Pasado y presente de los verbos leer y escribir**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económico, 2001.

FLEURI, R. M. Interculture and education. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.23 (2015).

FREITAS, G. de M. "Os Cursos De Formação/Especialização De Professores De Deficientes Auditivos, No Brasil e em Portugal (1950-1980)." **Revista Brasileira De Educação Especial**, 25.2 (2019): 267-82.

GARCIA, Carlos Marcelo. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. Sísifo. **Revista das Ciências da Educação**, Lisboa, n.8, pp.7-22. 2009.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto, 1999.

GIROTO, C. R. M.; Martins, S. E. S. de O.; LIMA, J. M. R. de L. "Inserção da Disciplina Libras no Ensino Superior." **Journal of Research in Special Educational Needs**, 16.S1 (2016): 662-65.

GIROTO, C. R. M., MARTINS, S. E. S. DE O. ; LIMA, J. M. R. DE L. "Formação De Professores E Inserção Da Disciplina Libras No Ensino Superior: Perspectivas Atuais." **Revista Ibero-Americana De Estudos Em Educação**, 10.5 (2015): 741-58.

GOMES, M. P. **Formação de professores bilíngues para a educação de surdos: fazeres, saberes e aprendizagens**. Tese( Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação. Rio de Janeiro, 2020.

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

HALL, S. **A Identidade Cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracita Lopes louro – 11. ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

JARDILINO, J. R. L.; SAMPAIO, A. M. M. Desenvolvimento Profissional Docente: Reflexões sobre Políticas Públicas de Formação de professores. **Educação e Formação**, Fortaleza, v. 4, n.10, p.180-194, jan/abr. 2019.

KARNOPP, L. B. (2007). Comunidade de surdos: contribuições para a educação. In: **III Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Linguísticas, Córdoba**. Córdoba: Secretaria de Extensión y Relaciones Internacionales, 2007. p. 119-122.

KAUFMANN, Jean-Claude. A entrevista compreensiva: um guia para pesquisa de campo. Petrópolis, RJ: Vozes; Maceió, AL: Edufal, 2013.

KELMAN, C.A. **Letramento do aluno Surdo: considerações sobre compreensão e escrita em L2**. Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, SME. Subsecretaria de Ensino/ Coordenadoria de Educação, 2011.

KUBASKI, C.; MORAES, V. P. O bilinguismo como proposta educacional para crianças surdas. In: **IX Congresso Nacional de Educação- EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia**. 2009. p. 3413-3419.

LACERDA, C. B.F.de; LODI, A.C. B. A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. In: **Uma escola, duas**

**línguas:** letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, p. 11-32, 2009.

LEBEDEFF, T.B. O Povo do olho: uma discussão sobre a experiência visual e surdez. IN: **Letramento Visual e Surdez**. Organização Tatiana Bolivar Lebedeff [ et al.]. Rio de Janeiro: Wak Editora,2017.

LEBEDEFF, T.B. Práticas bilíngues em Escolas de Surdos: Pennsylvania School for The Deaf e Oak Lodge School. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro. Nº44, p.67-83. Jul-Dez 2015.

LOMBARDI, M. R.; ÁVILA, M.A; PAULA DE, M.A.B. **O prazer da entrevista em pesquisas qualitativas**. Curitiba : CRV, 2021.

LOPES, M. C. Relações de Poderes no espaço multicultural da escola para surdos. In: **A Surdez Um Olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2016.

LOUZADA, J. C. de A.; MARTINS, S. E. S. de O ; GIROTO, C. R. M. "A Disciplina Libras Na Formação De Professores: Desafios Para a Formulação De Espaços Educacionais Bilíngues." **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, Paraná, 12.3 (2017): 864-86.

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

MAEDA, L. **O impacto da disciplina de Libras na formação do pedagogo**: uma análise da experiência dos alunos do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá. 2012. 22f. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012.

MAHER, T. de J. M. "O dizer do sujeito bilíngue: aportes da sociolinguística". In: **Anais do Seminário Desafios e Possibilidades na Educação Bilíngue para Surdos**. Rio de Janeiro: Ines/Littera Maciel, 1997.

MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social**. Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MANZINI, E.J. Entrevista semiestruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: Seminário Internacional sobre Pesquisa e Estudos Qualitativos, 2, 2004, Bauru. A pesquisa qualitativa em debate. **Anais...** Bauru: USC, 2004. CD-ROOM. ISBN:85-98623-01-6. 10p.

MENEZES, P.C. **Formação de professores e diversidade cultural**: experiência atual e uma lição do passado. Rio de Janeiro: UFRJ, 2013.

MINAYO, M.C.de S.(Org.). **Pesquisa Social** – Teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2010.

MINAYO, MC de S. *et al.* **Pesquisa social**: teoria, metodologia e criatividade. Petrópolis (RJ): Vozes, 2012.

MOURA, D.R; VIEIRA, C.R, A atual proposta bilíngue para educação de surdos em prol de uma educação inclusiva. **Revista Pandora Brasil**, Nº 28, Março de 2011 - ISSN 2175-3318 - "Educação no início do século XXI".

MOURA, D.R; VIEIRA, C.R, A atual proposta bilíngue para educação de surdos em prol de uma educação inclusiva. **Revista Pandora Brasil**, Nº 28, Março de 2011 - ISSN 2175-3318 - "Educação no início do século XXI".

MUTTÃO, M. D.R.; LODI, A.C. B. "Formação De Professores E Educação De Surdos: Revisão Sistemática De Teses E Dissertações." **Psicologia Escolar E Educacional (Online)** 22.Spe (2018): 49-56.

NÓVOA, A. Conhecimento Profissional Docente e formação de professores. Espaço aberto. **Revista Brasileira de Educação**, Vol. 27, 2002.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1992.

NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2000.

PEDREIRA, S.M.F. **Porque a palavra não adianta**: um estudo das relações entre surdos/as e ouvintes em uma Escola Inclusiva na perspectiva intercultural. Tese de doutorado em Educação. Pontifícia Universidade Católica-Faculdade de Educação. Rio de Janeiro, 2006.

PEREIRA, I.; SEHNEM, P. R. "Interculturalidade na Educação de Surdos em 5 Anos de Pesquisa no Brasil: Pesquisa de Revisão Integrativa." **Cadernos De Pesquisa**, São Luís do Maranhão, Brasil, 26.2 (2019): 169.

PERLIN, G. T. T. " Identidades Surdas". In:. SKLIAR, C. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Editora Mediação, 2016.

QUADROS, R. M. de. **Ideias para ensinar português para surdos**. MEC, SEESP, 2006.

RAMOS, D. M.; HAYASH, M. C. P. I. "Balanço Das Dissertações E Teses Sobre O Tema Educação De Surdos (2010-2014)." **Revista Brasileira De Educação Especial**, 25.1 (2019): 117-32.

ROCHA, S. M. (2009). **Antítese, díades, dicotomias no jogo entre memória e apagamento presentes nas narrativas da história da educação de surdos**: um olhar para o Instituto Nacional de Surdos (1856/1961). Tese de Doutorado, (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro , Rio de Janeiro.

SACAVINO, S. Educação descolonizadora e interculturalidade: notas para educadoras e educadores. In: CANDAU, V. M. (org.) **Interculturalizar, descolonizar, democratizar**: Uma educação "outra". 1. ed. Rio de Janeiro, 7 Letras, 2016.

SANTOS, B. S. **A gramática do tempo**. 2006.

SKLIAR, C. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Editora Mediação, 2016.

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

TARTUCI, D. A. Educação Bilíngue e o acesso à Língua Brasileira de Sinais na Educação Infantil. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, nº 44, p.47-66. Jul-Dez 2015.

VINUTO, J. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, Campinas, SP, v. 22, n. 44, p. 203–220, 2014.

WALSH, C. Interculturalidad y (de) colonialidade: Perspectivas críticas y políticas. Conferência Inaugural. **XII Congresso ARIC**, Florianópolis, Brasil, 29 de junho de 2009.

WALSH, C. **La educación intercultural em la educación**. Peru: Ministério de Educación, 2001.

# APÊNDICES

## Apêndice A – Roteiro da entrevista da pesquisa

Entrevista com professores bilíngues

### **Parte I: Identificação e formação acadêmica.**

Nome:

Idade:

Naturalidade:

Formação:

Curso:

Local da formação:

Data do término da formação:

Maior nível de escolarização:

Cargo ocupacional:

### **Parte II: experiência na educação de surdos**

- Como se deu sua entrada nesse campo de educação de surdos?
- Já atuou com ouvintes? Se sim, quanto tempo?
- Em que ano iniciou o trabalho na educação de surdos?
- Locais que já atuou com surdos?
- Quanto tempo atuou ou atua na educação de surdos?
- A sua formação ajudou nessa imersão?

- Como ou porque chegou na educação de surdos?
- Que conhecimento tem da língua de sinais? Como aprendeu?
- Poderia nos contar um pouco sobre seu percurso formativo, na sua trajetória para ensinar a surdos? O que foi mais relevante?

### **Parte III: Ensino bilíngue**

- Para você, o que é ser um professor bilíngue de surdo?
- Você se considera bilíngue? Em que sentido?
- Qual a importância do bilinguismo na educação de surdos?
- Você se considera um professor de surdo bilíngue? Explique.
- ( caso a resposta seja sim) Poderia relatar um exemplo de sua prática bilíngue?
- O que você considera ser na prática um ensino na modalidade bilíngue para surdos?
- Como podemos nos reconhecer professores bilíngue?

### **Parte IV – Estratégias de ensino na educação de surdos/ produções de material no ofício da docência.**

- Pensando em material didático para se trabalhar com surdos, quais os meios que você utiliza para trabalhar com seus alunos?
- Poderia descrever uma atividade que você tem costume de realizar?
- Você constrói material pedagógico? Poderia falar sobre os caminhos dessa produção? Poderia descrever uma atividade produzida por você?

**Parte V – educação de surdos entrelaçada a perspectiva intercultural**

- Pensando na interculturalidade, na importância de reconhecermos a alteridade dos sujeitos e suas diferenças culturais, o cenário da educação de surdos que você leciona contempla um contexto que leva esses aspectos em consideração? Explique.

**Apêndice B – Termo de consentimento livre e esclarecido****PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE  
JANEIRO****Programa de Pós-Graduação em Educação****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezado/a,

Você está sendo convidado para participar voluntariamente da pesquisa apresentada a seguir:

**Pesquisa:** “Professor bilíngue de surdos: processo formativo”

**Pesquisadores:** Doutoranda: Patricia da Costa Menezes Miranda | [menezes.patriciac@gmail.com](mailto:menezes.patriciac@gmail.com) (21) 99726-5056; Orientadora: Vera Maria Ferrão Candau | [vmfc@puc-rio.br](mailto:vmfc@puc-rio.br) | (21) 35271815

**Justificativa:** A pesquisa se justifica diante da necessidade de compreender o processo formativo dos professores de surdos e a construção da perspectiva de professor bilíngue, como se tornam ou se constituem professores bilíngues

**Objetivos:** Identificar caminhos formativos para construção do perfil de professor bilíngue e as diferentes concepções de professor bilíngue, reconhecendo práticas pedagógicas consideradas próprias à educação bilíngue. Bem como, analisar as interrelações entre educação de surdos, interculturalidade e bilinguismo relacionando a interculturalidade nesse processo constitutivo.

**Metodologia:** Uso da estratégia de “bola de neve” como forma de compor os participantes da pesquisa. E, em seguida, o uso de entrevistas individuais com os professores, áudio-gravadas via zoom.

**Período de armazenamento dos dados coletados:** Os registros das informações coletadas na pesquisa serão armazenadas nos arquivos do doutorando por um período 5 (cinco) anos.

**Desconfortos e Riscos Possíveis:** É possível que algum tipo de constrangimento ocorra ao se abordar temas relacionados às experiências dos entrevistados. No entanto, todos os procedimentos levarão em conta este risco, respeitando os/as entrevistados/as e garantindo que os relatos sejam apresentados em clima de confiança e sigilo. Será garantido ao longo de todo o processo o respeito à pessoa dos participantes, sua liberdade de expressão e a confidencialidade de suas informações. Em qualquer momento, caso o participante não se sinta à vontade, por menor que seja seu constrangimento, poderá negar-se a responder qualquer questão e/ou retirar-se da pesquisa. A participação nesta pesquisa não traz implicações legais. Os procedimentos adotados obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos.

**Benefícios:** Ao participar da referida pesquisa, o entrevistado não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que esse estudo contribua para a formação docente e para a prática pedagógica. No término deste estudo as/os participantes receberão, por email, um documento para acesso ao relatório da pesquisa.

**Confidencialidade:** As informações coletadas nesta pesquisa serão estritamente confidenciais, e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos participantes, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação.

Eu, \_\_\_\_\_,  
de maneira livre, esclarecida e voluntária, concordo em participar da pesquisa acima identificada. Estou ciente dos objetivos do estudo, dos procedimentos metodológicos e dos possíveis desconfortos com o tema e das garantias de confidencialidade e da possibilidade de esclarecimentos permanentes sobre eles. Fui informado(a) de que se trata de uma pesquisa de doutorado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio. Está claro que minha participação é isenta de despesas e que minha imagem e meu nome não serão publicados sem minha prévia autorização por escrito. Estou de acordo com a

áudio-gravação da entrevista a ser cedida para fins de registros acadêmicos. Estou ciente de que, em qualquer fase da pesquisa, tenho liberdade de recusar a minha participação ou retirar meu consentimento, sem penalização alguma e sem nenhum prejuízo que me possa ser imputado.

Para maiores informações, a Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio (CEPq-PUC-Rio), localizada na Rua Marquês de São Vicente, 225 – 2º andar, Prédio Kennedy – Gávea – Rio de Janeiro – RJ se coloca à disposição para fornecer quaisquer outros esclarecimentos que se fizerem necessários ao assunto em pauta no telefone: (021) 3527-1618.

Nome: \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_

Tel.: \_\_\_\_\_

Rio de Janeiro, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
(assinatura do/a participante)

(Patricia Miranda, doutoranda)

OBS: Esse termo de Consentimento Livre e Esclarecido será assinado em duas vias, uma do/da participante e outra via para os arquivos da pesquisadora.

## Apêndice C – Transcrição das entrevistas da pesquisa

### Parte I: Identificação e formação acadêmica.

**Laranja: professor pesquisador**

**Preto: resposta do professor entrevistado ( Taller)**

**Nome:** Taller

**Idade:** 34

**Caraca, novinho ainda...**

**Entrevistado:** ariano, ariano.

**Naturalidade:** Não é do Rio, não né?

**Entrevistado:** Não sou da paraíba da cidade, da cidade de Íngua, que é uma cidade lá da região da Borborema perto de campina Grande. Semi árida.

**É eu vi que você foi agora lá, na sua cidade.**

**Entrevistado:** Fui visitar meu pai, meu pai já está velhinho, eu amo aquele lugar... Lá é uma delícia. Eu amo a paraíba!!! Nossa!

**Ah, eu imagino! Dá vontade de ficar né? De voltar que não dá né?**

**Entrevistado:** Não com certeza não, só para visitar os amigos, só a passeio, eu queria fazer ao contrário na verdade.

**A vontade de todo mundo eu acho.**

**Entrevistado:** Né?

**Formação:** Sou pedagogo formado pela UNIRIO. Também pela UNIRIO eu fiz o mestrado e doutorado em educação.

**Curso:** Unirio

**Aí xxxx, lá na sua Pedagogia era licenciatura plena? Era séries iniciais (1º ao 5º ano?) Educação infantil, era o quê?**

**Entrevistado:** Era Licenciatura plena, eu peguei justamente a época da mudança do currículo, quando mudou o currículo da pedagogia eu estava no 1º ano da faculdade, aí eu optei pelo currículo novo.

**Aí, você tem todas as habilitações?**

**Entrevistado:** Isso, exatamente.

**Educação infantil, 1º ao 5º e magistério?**

**Entrevistado:** Magistério e EJA também.

**Ah está ótimo, ok. Maior nível de escolarização é o doutorado, né?**

**Entrevistado:** Isso. Aliás tem gente que diz que tem pós-doutorado, mas não...

**Entrevistado:** Não é titulação é um estágio pós doutoral, né. Só a rede do Município que por algum motivo enquadra, mas enquadra 100 reais, você faz um pós-doutorado para enquadrar 100 reais.

Mas esses 100 reais tudo, sabia? Tanto mestrado quanto doutorado. E para qualquer coisa, não tem diferença.

**Entrevistado:** É muito ruim...enfim

Local da formação: UNIRIO

Data do término da formação:

Maior nível de escolarização: doutorado

O Cargo é só o do INES mesmo, EBBT?

**Entrevistado:** Isso, porque eu sou assim, cargo sim porque eu sou professor DE, mas eu sou professor colaborador no programa de doutorado de Narrativa na Nacional de Rosario na Argentina. Na Universidade Nacional de Rosário. O programa é de educação, mas tem um programa especial dentro do programa de educação que é esse doutorado específico em investigação, narrativas autobiográficas, aí eu sou professor colaborador lá. Tenho umas demandas e tal.

Ótimo. Muito bem. Tá bom. Então agora Taller, só nessa parte inicial que é mais ou menos uma identificação pessoal mesmo do professor. Agora passando para a segunda parte da entrevista, que são perguntas mesmo em relação a profissão e formação docente. Tá bom?

**Entrevistado:** Tá ótimo, a vontade. Me comprometo a manhã contigo.

## **Parte II: experiência na educação de surdos**

Como se deu sua entrada nesse campo de educação de surdos?

**Entrevistado:** Ah está bom. Olha só eu vou ser bem sincero contigo, porque as vezes né, a gente participa da pesquisa, e aí a gente fica muito no de falar no que acha que o entrevistador/ a pesquisadora vai. e espera. Embora, que não seja isso que ela espere. Ela espere exatamente que a gente diga a verdade né? A nossa verdade. e aí eu vou te dizer muito tranquilamente, né? Eu sou filho de retirantes nordestinos, analfabetos que vieram para o Rio de Janeiro né quando eu tinha 2 anos, aqui fomos viver na favela. Fiquei 25 anos na favela e por conta de uma política pública na época e hoje novamente do ex-presidente do Brasil Luiz Inacio Lula da Silva, que

foi abrir as portas das universidades para as classes populares, eu consegui entrar através da cota social né, do ENEM e tudo, na UNIRIO. Fui cotista na UNIRIO no curso de pedagogia. Terminei a Pedagogia, e fui trabalhar no ISERJ, no Instituto de Educação como professor substituto. Lá eu era muito, como eu vou dizer, mal remunerado. A gente trabalha 40 horas lá e recebia um salário-mínimo mais ou menos. Era muito ruim, e nisso, eu nunca tinha pensado em trabalhar com surdos, mas eu estava lá trabalhando no ISERJ e abriu o concurso. Eu não tinha nem pensado em fazer, estou sendo bem sincero contigo. E aí, uma amiga minha que já foi lá do SEF 1, e trabalhou lá no noturno, me falou da abertura do concurso, e perguntou se eu não queria fazer? Ela me incentivou, falando do concurso para eu fazer, pois ela sabia que eu estava insatisfeito no local que trabalhava, no ISERJ etc. Aquela coisa toda, aí eu fui lá olhar o edital. Quando eu olhei o edital, ele não pedia Libras, aí eu falei: Gente, não pede Libras? Num instituto de surdos, mas é porque devem dar formação então, se não pedem a Libras. Então, eles dão a formação. E assim, por cota de lei da inclusão, né?

Aí fui lá me apresentei, tive como no nosso grupo de pesquisa, apesar de não trabalhar com surdo, teve duas professoras que já trabalharam com surdos que fizeram mestrado lá, inclusive uma professora do INES, a gente tinha leitura muito de Carlos Skliar, de Wilma Favorito, de Shirley Vilhalva, então apesar de não trabalhar com surdo, não é que eu soubesse de educação de surdos, mas não era um mundo totalmente estranho para mim. Então para mim, era mais um desafio de eu aprender a ler e me relacionar nas diferenças. Já ser uma outra língua, e para mim o desafio seria, aprender uma segunda língua que a escola me daria. Aí eu fui lá, e fui fazer o concurso e passei. E depois, que eu entrei, eu me encontrei.

Assim, não me vejo hoje sendo professor de outra área da educação que não seja a educação de surdos, sabe. Não sei se eu respondi, se você quer que eu complemente.

*Não, está ótimo, pode ficar à vontade, eu não vou interromper não, porque o objetivo aqui é pegar os mínimos detalhes mesmos.*

**Entrevistado:** Ah tá, mais se você quiser que eu aprofunde mais, que eu pegue e fale mais alguma coisa, você me fala. Eu sou um narrador, eu adoro falar.

*Não, está ótimo.*

**Entrevistado:** Eu adoro falar.

### Já atuou com ouvintes? Se sim, quanto tempo?

**Entrevistado:** Atuei sim, atuei assim, primeiro fui bolsista de iniciação científica mas era como se eu fosse estagiário, porque eu ia duas vezes na semana, na escola, no ISERJ mesmo, acompanhar e ajudar, era quase como um auxiliar, mas era um, na verdade meu vínculo com a escola era como bolsista de iniciação científica. Mas lá, dentro da sala de aula, eu atuava como um professor auxiliar porque era a perspectiva que a gente trabalha né. Que a gente trabalhava com o estudo do cotidiano. Então era está ali, investigando, participando, conversando, pensando junto com a professora e desenvolvendo o trabalho.

E, aí, eu fiquei 4 anos, com uma professora, que foi assim diferencial na minha vida. Com ela, eu aprendia a alfabetizar, com ela eu aprendi sobre uma educação contra o sistema de opressão e as violências, né que se colocam sobre as nossas existências, e corpos. Aí depois, eu entrei como professor, que eu me formei, abriu o contrato, para o ISERJ, eu me apresentei nesse processo. Fui selecionado e trabalhei 2 anos como alfabetizador com crianças ouvintes. Na alfabetização com 5 e 6 anos, porque lá já podia alfabetizar com 5 anos, era uma loucura. Mas enfim, a criança de 5 e 6 anos. Aí depois no 2º ano, abriu o concurso do INES, eu fiz e em 2014 eu fui chamado para o INES. Então como professor mesmo formado, eu tive 2 anos de crianças ouvintes. E como auxiliar 4 anos, né! Depois, fui lá trabalhar com os surdos.

### Em que ano iniciou o trabalho na educação de surdos?

**Entrevistado:** Em 2014, 26 de agosto de 2014. Quando falou assim: Pode tomar posse, olha eu não sei nem se eu não fui o primeiro, a entrar la naquele gabinete para tomar a minha posse, de tanta vontade que eu estava.

Eu fui correndo, ligeiro, saltando de como quem está doida. Da pra cá minha posse. Foi a minha alegria.

### Locais que já atuou com surdos?

**Entrevistado:** somente no INES.

### Quanto tempo atuou ou atua na educação de surdos?

**Entrevistado:** São 8 anos, esse ano completo 9 anos. VAMOS FAZER 9, CARAMBA É TEMPO HEIN. Parece que foi ontem.

### A sua formação ajudou nessa imersão?

**Entrevistado:** Ajudou, ajudou. Lá na UNIRIO a gente teve, pelo ao menos na minha época, não sei hoje. Estou falando pela experiência que eu vivi. A gente teve o privilégio primeiro de ter uma professora de Libras surda na universidade contratada, né. Agora já não tem surdos lá na universidade, mas para mim foi o diferencial, ter uma aula com uma professora surda.

Porque era assim, uma entrada em outro mundo, né. Um outro mundo. Um outro registro total. As aulas dela, as didáticas, tudo diferente. Tudo numa pegada visual, né? A gente sabe por que, mas na época nem sabia. Então, ohhhhhhh(exclamação entonação de surpresa) Aí que diferente! (o entrevistado relata sobre a estratégia da professora na aula).

E outra que na UNIRIO, não todos os professores, mas tinham alguns professores que trabalhavam muito na perspectiva das diferenças. Na perspectiva de que a gente tem que conhecer o estudante, esse outro, essa alteridade diante de nós. Quem é esse aluno? Todo surdo é a mesma coisa? Não! Toda autista é a mesma coisa? Não! Então, por mais que a gente não tivesse assim a segurança, as técnicas e bla bla bla bla... mas Tinha um trabalho de um posicionamento educativo e docente empático, aberto a conhecer e a deixar a ser banhar por esse outro. Bem, eu acho que para mim, isso foi um diferencial. Foi quando eu entrei no INES, no primeiro ano, como eu te falei, eu não tinha língua de sinais.

Quando eu passei no concurso eu fiquei igual a um louco lá no YOUTUBE aprendendo alguns sinais e quando eu cheguei no INES uma miscelânea de sinal de Minas, Rio, Acre e depois que eu fui descobrir que cada lugar tem as suas diferenças, né?

Mas para mim, assim, e aí eu fui diretamente para sala de aula, não teve a formação que disseram que tinha, rrsrs. Não foi bem assim que a banda tocou não. Eu fui pegar, logo uma turma de EJA.E, essa turma de EJA Também não sabia a língua de sinais. E nem português. Então foi assim para mim, foi um exercício radical de alteridade.

A gente estava ali tentando tecer uma conversação através de, aí, sim, gestos de mímica, de desenho, de teatro, de corpo, de olhar. Foi, foi muito impactante, foi muito forte, mas também foi muito isso, né? Espera aí. Eu. Eu não tenho controle dessa situação, mas é aprendi que ser professor é muitas vezes, justamente não ter

o controle, pelo contrário, não é ter o controle é estar aberta a viver a experiência do encontro com estudantes.

Quem és estudante? E aí, nossa. Foi muito legal, sabe? Foi muito legal. E aí também a gente recorre lá. As aulas de didática, as aulas, né? É a São Paulo Freire. E aí foi muito jogo, foi muita experiência de fazer e viver, coisas juntos.

E ali eu não tinha eu saber, e mesmo que eu desse Aula em libras.

Claro que eu não estou dizendo que não é importantíssimo que o professor seja bilíngue. Cada vez mais eu tenho essa, essa compreensão.

Hoje para mim, isso é ponto pronto, ponto dado. Mas mesmo que o professor fosse bilíngue, por mais que ele tivesse uma possibilidade de mediação diferente com os estudantes, de toda forma, ele ia ter que buscar formas de comunicação alternativa, uma vez que nenhum estudante falava a língua de sinais. Claro que ele ia contribuir para o aluno aprender língua de Sinais, aquela coisa toda. Mas não seria a língua em Comum de conversação, Sabe?

É, é, eu dou voltas, viu?

Eu não sou nada linear.

(pesquisador) Não... não... Não tem problema não. Está ótimo! Não se preocupa com isso não. Pode falar à vontade, rrsrs....

**Entrevistado:** Eu acho, a formação possibilitou isso, sabe, Patrícia, porque e tem muita gente que diz assim, há, mas a universidade não prepara. Lá mesmo na UNIRIO, colegas meus também, ahh. a universidade não prepara, mas nós que trabalhamos com estudantes surdos e hoje ainda na realidade de que são muitos estudantes surdos, com comprometimentos associados, alguns com comprometimento Seríssimo, a gente sabe que não existe formação que dê conta de te deixar preparado, porque a educação é encontro, é vida, é, é acontecimento.

A gente só está preparado para o acontecimento quando a gente morrer, porque aí é aquele acontecimento que acabou, já está dado. Mas o que não é dado, não. você pode sensibilizar, eu acho assim, a Unirio a minha formação em educação me preparou.

É, ele não preparou o encontro no sentido de que eu sei quem é o estudante. Eu sei quem é o surdo, eu sei como fazer com surdo, mas me preparou para o encontro.

Eu sei que eu preciso estar aberto. Eu sei que eu preciso saber que o sujeito diante de mim é um sujeito visual que tem outra língua, que tem outra cultura que eu não posso utilizar com ele.

Quer dizer, não é que eu não possa no sentido de Obrigatoriedade, quer dizer que não vai ser efetivo com ele? Não vai ser ético. Não vai ser um compromisso político educativo com ele de trabalhar com a mesma didática, com a mesma lógica que eu trabalho com o ouvinte, que é o surdo, é um sujeito singular, é um sujeito intercultural que vive uma cultura visual.

E aí, como é que eu vou desenvolver com ele uma pedagogia colada ao ouvido?

Não posso, então, a UniRio, a minha Formação me deu possibilidade de me estranhar enquanto o professor, de me perguntar. Eu sou eu? Sou muito assim? Eu trago na minha maletinha pedagogia da pergunta de Paulo Freire, sabe?

Para mim é a maior contribuição, não diminuindo de forma nenhuma toda a produção do Paulo Freire, mas para mim, se o professor leva na maletinha a pedagogia da pergunta, ele tá bem na fita.

Por quê? Por que é que a pedagogia da pergunta não é só perguntar para o aluno o que ele gosta de aprender?

A realidade dele não, mas é nos perguntar a nós mesmos como estamos nos colocando na relação educativa pedagógica diante desse estudante. E com um surdo essa necessidade, essa pergunta se faz necessária todo Tempo.

Que todo o tempo é isso aí, quando a gente pensa que já sabe trabalhar com surdo, que já aprendeu, aí a gente recebe um aluno como eu, recebi um aluno que não fala, não é oralizado não fala português, não sabe libras, mas escreve com conjunção com preposição, com tudo.

E aí vou reaprender. Vou reaprendendo a relação. É nesse sentido de que a gente não está pronto, né? Enfim, é, então, nestes agora, se você me pergunta. Eu sair com uma formação que eu digo assim, é, poxa, muito boa do ponto de vista de informações necessárias para trabalhar diretamente a pedagogia visual, uma abordagem mais preocupada e conectada com a realidade surda, a minha resposta é não.

A minha resposta é não porque como racismo eu acredito que o ouvintismo é estrutural e ele tá ali presente, pulsante nos currículos de formação de professores, como estão, machismo, como está o racismo, tá lá O ouvintismo? Eu tive uma disciplina de libras de 60 horas que foi para falar um pouco do que é a Libras para

desmistificar um pouco de quem é um surdo. Não dá nem para chegar nas questões, pedagógicas.

Eu tive sorte de participar também de um grupo de pesquisa onde se discute um pouco isso, né? Agora tem essa abertura, porque também não adianta você ter um monte de didática, um monte de técnica de ensino, e ser um sujeito fechado, que acha que o surdo é todo mundo igual e tá nem aí, quebra de braços e bom. Ele, que não se enquadra aqui no meu método, então ele que é um reprovado 9 vezes.

Quando eu cheguei ao INES, eu ouvi de uma pessoa que hoje nem está mais lá, mas que batia no peito com orgulho, porque tinha reprovado uma mesma turma 9 vezes. Para mim, isso é um atestado de incompetência da escola.

Me desculpe, então assim, não adianta a pessoa saber que o surdo é visual, que eu tenho que usar a língua de sinais e reprovar 9 vezes porque entendeu, é um pouco nesse sentido também, sabe? Mas não sei, já estou. Já estou aqui. Viajando, talvez, mas.

Mas é, é engraçado, porque a gente costuma dizer, né, assim... Agora a gente falando enquanto professor, que a pessoa fala assim ahhh, você se sentiu pronta para dar aula quando você saiu da faculdade? Na verdade, eu acho que ninguém se sente pronto para dar aula, porque a formação é muito conteudista, não é muito teórica, não dá conta da prática.

Mas acho que quando a gente sai da faculdade de Verdade é que a gente vai se construir na nossa prática. Como professor, né?

**Entrevistado:** Total, concordo total.

Acho que essa, é a grande maioria dos professores de discursos, né? Que não tem como, não tem como falar que a gente vai sair pronto, sem estar naquele... naquela prática ali da sala de aula, daquele convívio, a gente aprende ali e aí a gente vai vendo com os outros, né?

Como você falou, a gente se forma com os alunos. Como você vai dar, quais são as necessidades, quais são as especificidades que você vai fazer para estar praticando? Mas, enfim, essa entrevista não é sobre mim, é sobre o professor Taller.

**Entrevistado:** Não é isso, é isso. Eu costumo dizer, é Patrícia que eu não sou professor, estou sendo professor, porque eu vou me constituindo professor a cada

dia. De funcionar na prática, na experiência, sabe? Eu, a gente. Isso que você disse aí é totalmente. De acordo, viu? Verdade.

É, como é porque chegou na educação de surdos. Você já até acabou falando lá no início, né, que foi lá da sua colega que convidou e tal. Então eu vou pular essa.

É, o que conhecimento tem da língua de sinal e como aprendeu?

**Entrevistado** : Olha como eu te falei, passei no concurso do INES, nossa! Dar aula para surdo, desespero, Tudo. Aquele negócio todo... Chegando ao INES, eu, depois eles ofereceram, né? O curso para gente é, fui fazer. O curso, tudo.

Hoje eu dou aula em língua de sinais, sacaneio, e faço piada. Eu entendo a sacanagem dos alunos. Eu fofoco com as professoras em língua de sinais com as professoras surda.

Vou te dizer, o curso ajudou muito, mas é o contato com outros surdos, sair, passear e tomar cerveja, bater papo, fofocar, brincar.

Para mim, isso é a maior potência da língua de sinais éeee... da aprendizagem da língua de sinais. Viver a língua mesmo, sabe se relacionar com o surdo.

Hoje eu me... me... me considero uma pessoa fluente, informação. Por que é isso? Eu tenho consciência das necessidades de aprofundamento, mas eu já consigo o se eu tiver que conversar sobre qualquer tema, eu posso não saber o se sinal, mas eu Vou dar meus pulos. E vou dizer o que eu preciso, o que eu quero dizer, entendeu? Como é em qualquer língua, até na nossa língua. Às vezes a gente quer dizer uma ideia, não, sabe a palavra daquele conceito. A gente fala de outra forma hoje.

**SIM**

**Entrevistado:** Hoje, assim, eu não estou dizendo que eu tenho a fluência, desenvoltura, língua de sinais, tudo, que eu tenho em português, não, eu ainda tenho e me sinto mais confortável de fazer, por exemplo, numa conversa. Uma entrevista para uma pesquisa em língua portuguesa, mais do que em língua de sinais, mas isso não me impede de fazer língua de sinais, né?

E é nesse sentido, e aí eu estou investindo nisso. Estou investindo agora em quê? Investindo de ir para os encontros surdos, nos museus, nas coisas tem coisa surda eu vou.

É, né, de língua de sinais, eu podendo, eu me enfio no meio e vou lá e assim que eu tenho aprendido e assim que a eu acho que se aprende a língua, sabe, são, foi. Foi nesse sentido aí.

Tá. Ontem eu tive uma entrevista, foi em libras. Nossa, eu fiquei, meu Deus, quanta coisa eu estou perdendo aqui, porque assim você não dá conta.

Né? E você, é... assim. Eu Não, não peguei intérprete, porque assim, eu não quero. Porque também não tive recurso para isso. E, eu quero fazer realmente do que é, até para fazer essa interlocução... de que é de professor para professor, né, que é o que a gente trabalha, né? Sem nenhum tipo de corte nessa comunicação. E aí vai do jeito que der e assim. E, eu vou fazer do jeito que eu consegui.

E vou transcrever da forma a qual eu consegui e óbvio que vou colocar, que não sou fluente, mas que vai ter perdas quanto para mim quanto para ela, porque eu acho que às vezes também a gente não consegue ser 100% Fiel ao que a gente quer fazer, não é o que a gente quer perguntar, mas a ideia principal a gente consegue captar e, é isso, e sobre isso.

**Entrevistado:** Legal, maravilha, sobre isso, conversar nas diferenças.

É, rrsrrsrrsrrsrrsr

É, você poderia contar um pouco sobre o seu processo formativo na sua trajetória para ensinar os surdos assim, o que foi mais relevante?

O que que você pode falar sobre essa experiência, né? Falando sobre o seu percurso formativo mesmo, nesse foco.

**Entrevistado:** Ah... olhando para a questão do da educação de surdos, né? Bom, eu falei um pouquinho da formação na UniRio, que eu acho que é assim, me ajudou, sim, ser professor, mais aberto, mas não foi. Eu não consegui e fui assim. O mais importante, mais pulsante na minha formação para trabalhar com surdos.

Eu acho que são assim: 2/3 pontos. Assim mais importantes, diria, e não necessariamente nessa ordem, mas primeiro assim: a partilha, troca com os professores, né? Quando eu chego, eu sou muito bem recebido pelos professores, eu sou acolhido, eles são para mim um excedente de visão. Abrem assim a as portas e as janelas das suas salas de aula, das suas experiências e compartilham comigo de materiais, então essa troca pra mim, foi muito importante, essa acolhida. Também. Leitura, ler Lebedeff e ler autores que já algum tempo, né.... desenvolvem trabalho com surdos, autoras, surda, enfim, me aproximar dessa ideia de uma pedagogia Visual surda. O que que é isso? Que didática surda é essa, né? Que didática visual

é essa? Então, ler sobre isso, me ajudou bastante também e outra, que foi a própria relação com os alunos surdos. Me abri a experiência e desafio de vivenciar a prática, mas tentando ficar atento e escutar. E aí eu entendo escutar, inclusive visualmente com o corpo todo nessa ouvir, né?

Escutar assim o desejo dos estudantes, as suas Curiosidades, seus saberes e não saberes. Então eu gosto muito de uma frase que eu tenho aqui.

Na primeira semana, o que é que eu faço com a turma é sentar em roda e perguntar, que perguntas que eles têm que as escolas geralmente não responde, o que temas que eles gostariam de estudar de aprender e a partir desses interesses, eu vou tentando trazer ações, projetos, prática.

Que, claro, levam em conta, o programa oficial da escola, mas devem conter desejo dos estudantes. Então, para mim, foram esses 3 pontos, sabe? A troca com os colegas e estudar, ler também e me abrir a tentativa e erro ao desenvolver com os estudantes, porque mesmo com os ouvintes, é isso que eu digo. Tentativa e erro com uma tranquilidade, porque às vezes você prepara aquela aula. Que você acha, que vai ser sucesso de público e crítica. E não é bem assim que a banda toca. Chega lá. Isso não desperta o interesse, né.

Então foi... Eu não sei se eu te respondi, mas.... Enfim

**Sim. Respondeu sim.**

**Entrevistado:** Foi muito assim, nesse sentido...

### **Parte III: Ensino bilíngue**

**Tá, para você, agora começa as perguntas mais difíceis para mim, rrsrsr... Para você o que é ser um professor um professor bilíngue de surdo?**

**Entrevistado:** Olha essa, uí até caiu, aqui um negócio.

**(Risadas entrevistador)**

**Entrevistado:** Essa é a pergunta de milhão, mas assim, para mim ser professor bilíngue de surdos é ser, ou melhor, é estar sendo um professor, é, consciente de que o seu compromisso não é apenas ensinar um rol de conteúdo ou simplesmente cumprir um currículo oficial.

Para mim, ser professor bilíngue de surdos é também ser ali. É também ser ali, muitas vezes, aquele sujeito que escuta sobre os atravessamentos da vida, É Ser aquele sujeito que aconselha também, porque muitas vezes o estudante chega à escola sem ter com quem conversar em casa, com quem conversar na família.

Então, a gente, professor bilíngue de surdo, é ser também uma figura de aconchego. Eu acho. Eu usaria esse termo. Uma Figura de aconchego, que, aliás, não é, nem meu essa imagem.

Porque é isso. Eles se aconchegam na gente. Eles tiram dúvida, eles confiam na gente, então é nutrir também, uma relação de confiança, em que está presente sim, o pedagógico, está presente o educativo e como não podia ser diferente, estar presente o humano, o afetivo, estar presente o compromisso, o compromisso ético, e eu acho que até político nesse sentido de política, não de partidária, mas de tomar partido frente a uma realidade. O partido do professor bilíngue, que é um professor que conhece a língua de sinais, que sabe um pouco sobre a cultura surda, sobre a singularidade surda, é tomar partidos sobre a humanidade e a e a legitimidade do sujeito surdo, sabe? Então eu acho que é isso, assim, criando mesmo. Eu acho que a gente tem que marcar essa dimensão do nosso trabalho, as vezes não, mas as pessoas não entendem. Às vezes as pessoas não entendem que um professor que trabalha somente com surdos, ele tem um trabalho diferenciado do professor que trabalha só com o ouvinte.

E não é só por causa do método que ele vai usar, da pedagogia que ele vai usar, da didática, não, mas é porque muitas vezes você lida e você topa com situações que estão para além até do seu controle, que mexem muito com você. É a estudante que, por não ter língua em casa e não poder denunciar que a vida toda é abusada e quando ela chega na escola, ela, ao aprender a língua de sinais e poder expressar o seu pensamento, da sua experiência, ela denuncia.

Então é essa realidade também, é aquele estudante que chega para a gente quando aprende língua de sinais e a gente pergunta para ele, o que é ser surdo, ele vai lá e dizer ser como um cachorro, ali, amordaçado, querer fugir e não poder.

Então, assim, tem uma dimensão que está sempre escapando da questão técnica, da questão, inclusive pedagógica, mais ampla, ser professor bilíngue de surdos, para mim, é abraçar esse compromisso com a humanidade, sabe? Do sujeito surdo. Eu até me emociono porque eu imagino que vocês vivam muita coisa no SEF1. Aí você imagina o que que a gente vive com aquele estudante adulto que viveu 20, 30, 40 anos sem uma língua? Sem a possibilidade de conversar com ninguém, por que ele não tinha língua nenhuma? E aí chega na escola é assim, é encantador, é rico, mas também às vezes é muito duro, sabe?

Então você, professor de surdos bilíngue, passa por isso tudo, eu acho.

Verdade.

Você se considera bilíngue? Em que sentido, professor Taller?

**Entrevistado:** Eu me considero bilíngue. Primeiro no português e no *Paraibanez*, são minhas 2 línguas assim, principais, rrsrsrs. Aí depois vem a língua de sinais, falando sério agora, eu me considero. Sabe por que eu me considero?

Porque, para mim, ser bilíngue não é, por exemplo, dominar 2 línguas do ponto de vista da possibilidade de falar, mas é poder transitar por 2 lógicas de mundos que diferentes línguas nos trazem. Então, por exemplo, hoje.

Hoje eu acho que eu compreendo o lugar da língua de sinais, o que é se comunicar em língua de sinais que não é repetir o português, que não é usar a estrutura do português, que é, inclusive quando eu quero dizer algo que eu não sei qual o sinal fazer o uso de elementos visuais, fazer uso de elementos linguísticos próprios da língua de sinais para dizer o que eu quero dizer.

Então não é simplesmente aí, eu sei todos os sinais, tudo o que você quiser, eu digo não, mas tudo que eu precisar comunicar eu consigo.

O, eu consigo compreender como você falou, você fez uma entrevista em língua de sinais, não entendeu tudo, mas você conseguiu transitar e habitar ali o núcleo de sentido. Então, para mim, é bilíngue.

E é nesse sentido, de ser bilíngue, que também eu me incluo bilíngue. Vou fazer uma entrevista com o professor surdo. Eu também, como você, perco um bocado de coisa, mas eu vou conseguir manter ali um elo de comunicação comum, transitar dá voltas em termos de um de um sentido, então, pra mim, isso é ser bilíngue. E eu, nesse sentido, eu sou bilíngue agora, se você trouxer 11 regra de ser bilíngue que você tem que conhecer 90% da estrutura da língua, aí eu já boto um ponto e vírgula antes de mim, que aí eu não vou ser bilíngue, mas eu acho que o sentido mesmo de bilinguismo é esse que a gente habita, sabe?

Éeee, Não, assim eu costumo dizer, mas eu não sei você, mas na escrita agora do doutorado, eu costumo dizer que definir o bilinguismo é uma ... É um lugar muito complexo, porque não é sobre entender e compreender a língua. É sobre outros aspectos da realidade de ser bilíngue, né?

Porque é muito fácil você falar, você é bilíngue ahh, você sabe, inglês e português, ahhhh... Eu posso dizer que eu sou bilíngue, porque eu sei falar inglês, eu sei escrever em inglês. Eu consigo entender o que a pessoa fala, só que no campo da

educação de surdos, até nem tem, em si uma, como é que fala... Assim, teórico, uma referência respaldada que a gente possa definir do que é bilinguismo de surdo é isso. Entende? Porque não é só ter a ver com a língua, questão de ser fluente em língua é ser fluente para transitar nesse meio.

É sobre isso, então... assim, essa é a dificuldade até que eu estou tendo e o desafio muito grande, quando eu falo sobre um professor bilíngue e ser professor bilíngue, né, que eu tenho encontrado que nas nossas referências, quando a gente vai ler, né? Que a gente tem aqui, no nosso campo, não tem a questão da língua por si só. É óbvio, que ser bilíngue é, é você está disposto que você tem que ter o conhecimento daquela língua, mas não é só sobre isso. Quando a gente fala educação de surdos, e é e é assim, é nesse ponto que eu quero chegar a minha pesquisa, porque qual é essa definição então de bilinguismo que a gente pode falar de professor, né? De dizer, você é professor bilíngue.

Porque até a nossa, o nosso dia a dia, se você for olhar uma escola que fala que é bilíngue.... Porque é uma escola bilíngue português inglês, mas você chega nessa escola, você vê que não é a realidade, não é isso.

E assim tem muitas. É muitas facetas do bilinguismo e vários papéis diferentes de como se define esse bilinguismo e aí essa é minha dificuldade.

**Entrevistado:** Sabe uma coisa que eu acho, assim é uma maluquice, é uma maluquice, mas que eu adoro maluquice, inclusive as maluquices, a loucura que faz o mundo seguir adiante, não continuar assim.

Mas se repetindo, né? O que gera diferença? Eu acho que ser bilíngue tem a ver quando a gente tem já a capacidade de desobedecer a língua. A própria língua.

Ou seja, é isso, poxa, eu quero dizer uma coisa, não sei dizer, eu dou meus pulos, eu invento uma forma, me faço entender, eu estou desobedecendo....e quando a gente está ali aprendendo, que a gente não consegue, a gente quando eu falo de desobedecer a língua é muito nesse sentido de ir para além da regra, porque a gente quando está aprendendo que não sabe, que não transita, que não é bilíngue, a gente está tão preso, por exemplo.

Obrigado. Não é aqui, se fizer aqui, não pode. (fazendo os gestos da posição do gesto na língua de sinais) ou seja, quando a gente já está nesse lugar de trânsito, às vezes a gente faz aqui. Às vezes a gente faz aqui, às vezes a gente faz aqui.

Às vezes a gente faz aqui, ia tudo é obrigado. A gente já não está preso. A norma a gente já tem essa possibilidade de trânsito como você está falando?

Isso me lembrou muito o livro, desobedecer a linguagem dos crias. Não sei se você conhece. Então, eu estou até com ele aqui porque eu estava justamente escrevendo um artigo e eu estava usando-o. É um livro maravilhoso, E tem tudo a ver com isso que você falou, enfim sei lá, agora, viajei, mas eu gosto de viajar.

*Não, essas coisas são boas para isso, para a gente trocar, nada é imposto aqui, não. Qual é a importância do bilinguismo na educação de surdos?*

**Entrevistado:** Olha, eu acho que o bilinguismo, na educação de surdo, ele é um movimento mais do que pedagógico, um movimento filosófico e que possibilita a gente, promover e ver uma educação que leva em conta a realidade, a existência do surdo. Porque no, na. .... Ai meu Deus, esqueci a palavra importante.

*Oralização, né?*

**Entrevistado:** Isso. no oralismo, né? É o que tinha, era tudo bem, o surdo estava ali, enquanto pessoa, mas não tinha uma educação dos surdos se tinha era uma educação que queria consertar os surdos.

Depois vem a comunicação total com a preocupação, que ainda é o auxílio, a preocupação é a transmissão do conhecimento. Aí vem o bilinguismo, que não, espera aí, vamos parar de falar que só de métodos, de como fazer o sujeito aprender e vamos olhar quem é esta pessoa na minha frente.

Pera aí, é um sujeito assim, assado, de cultura e tal, de língua tal, então, para mim, a importância primeira do bilinguismo. E aí sim, claro que entre parênteses, a gente pode dizer o bilinguismo traz potencialidade, possibilidade do surdo aprender mais e melhor, de conceituar o mundo, né? De ponto, construir o conceito não só de adquiri-lo, mas de construir, de pensar em língua de sinais, já que o seu cérebro e aí não é só a psicologia que diz isso, a própria neurociência, área da pesquisa em surdez também nos dizem isso.

Um cérebro do surdo, é um cérebro linguisticamente visual, ou seja, perspectiva de um trabalho visual vai favorecer esse cérebro.

Isso tá dado, não sou eu que estou falando, a neurociência, a psicologia, tal, tal, tal, tal, tal tal da educação.

Mas além disso tudo, que para mim é a importância do bilinguismo, tem isso, o reconhecimento do sujeito, a representatividade e por que que eu estou marcando tudo isso?

A gente sabe o que significa, a não representatividade, está aí a luta do movimento antirracista, os movimentos negros com educação, que tenha um referencial, tenham o modelo também negro como possibilidade. Não é que não tenha o branco, mas é que não dá só para se formar com é na educação das mulheres. A gente sabe o quanto o conforto é a imposição de um padrão normal de ser mulher, que tem que ser aquele jeitinho meigo, o da tal tal tal... E o surdo? O que é uma educação de surdos sem a existência do modelo surdo.

Tudo, né? Então assim, é um processo de produção, de subjetividade positiva, também. É o surdo poder se olhar como surdo, entender, caramba, eu sou surdo, eu sou diferente e tudo bem, eu sou gente, eu estou no mundo, eu existo como todo mundo e sou singular como todo mundo. Então para mim, não estou aqui desvalorizando nem desconhecendo a potência toda que eu já até comentei algumas aqui do bilinguismo, mas acho que isso a gente tem que marcar.

Que quando você está falando lá na sua tese, para mim, do que é bilíngue.

Também, você está falando disso, que é trazer para dentro da educação ou quer dizer trazer para dentro da educação não, mas é legitimar dentro da educação esse referencial surdo também. Não dá e aí não é. Se trata aqui de como alguns loucos acham que é, joga o ouvinte no lixo. Rasgas Toro, tímpano do ouvinte que só serve surdo, não é isso?

Mas é que a educação de surdos sem modelos sem referência sem referência ao surdo não é educação de surdo, é educação normatizante, de *bla, Bla Bla Bla, bla, bla, bla bla*.

Então para mim é isso, sabe, Patrícia.

Mas não muito ajeitadinho na cabeça, não é.. são ideais assim que pulam e que em algum momento, ela....

*Não mais é assim mesmo, a gente está sempre se formando, né...*

*você se considera um professor de Surdo bilíngue, explica por quê?*

**Entrevistado:** Eu me considero. Eu me considero justamente por conta dessas coisas que eu falei, né? É, não só por dar aula em língua de sinais, mas por poder é nas aulas, no encontro com os estudantes, viver trocas, poder escutá-los visualmente, saber um pouco da vida dele, dos anseios, poder ajudar com dúvidas.

Às vezes vem estudante com dúvidas sobre o mundo do trabalho que aconteceu alguma coisa ou às vezes levou uma suspensão e não entendeu por que levou uma suspensão, porque nem tinha entendido o que tinha infringido uma regra.

E aí a gente conversa, às vezes por demanda dele mesmo. A gente está numa roda de Conversas e por essa questão do compromisso, do reconhecimento, da importância de trazer literatura surda, de trazer poesia surda, de trazer a arte surda para dentro da escola. Agora mesmo, nesse nosso projeto lá do noturno do primeiro ao quinto no primeiro trimestre é identidade surda, mas a identidade surda, não só falando com nosso jeito visual papa, papa, papa...., mas é, por exemplo, escutando de diferentes surdos, idosos, adultos do Brasil e do INES, como é que eles brincavam, por exemplo, na infância, como é que os nossos alunos hoje estão brincando?

O conversar sobre esses diferentes aspectos da vida própria do estudante, entendendo que a identidade surda atravessa todas essas questões, né?

Como é ser surdo e negro?

Que que os meus alunos negros surdos têm a narrar sobre esse surdo negro? Então, é... as minhas aulas, dos meus encontros são muito com base nessas coisas.

Sobre as mulheres surdas e o que que vocês enfrentam em relação a ser mulher surda, né? Se a mulher ouvinte já enfrenta tantos desafios e as surdas, então, assim, para mim, ser professor bilíngue tem a ver com isso tudo. Com discutir o mundo com colocar o mundo sobre a mesa e discutir sobre esse possível atravessamento, na vida do surdo a partir também da perspectiva do surdo.

Por isso também que eu gosto muito de às vezes, claro que não dá para fazer sempre, porque a gente tem um programa, né? Que a gente tem que dar conta, mas sempre que possível, gosto de juntar a minha turma com uma professora surda e a gente fazer isso, uma roda de conversação, discussão às vezes produzir manchetes de jornais ou então produto de vídeos em Libras, mas fomentados por essas questões, sabe? E eu acho que se eu me considero o professor bilíngue por causa disso. Porque eu estou atento a essa necessidade de ler e questionar o mundo clínico da surdez, visualmente, quando eu digo em língua de sinais, não é só em língua de sinais, mas é fazendo uso de elementos visuais, trazendo imagens.

Agora, claro que o professor bilíngue, ele está sempre se constituindo bilíngue, né? E eu acho que é um processo aí, até porque a língua é viva. A cultura está em movimento, então o sujeito está sempre em movimento junto com ela, então não dá

para eu aprender libras hoje e poxa aprendi libras, sou professor bilíngue e não preciso mais me preocupar em aprender essa língua, entrar em comunicação com os surdos, não porque daqui a 10 anos a língua de sinais já vai ter mudado um bocado. Como a língua portuguesa mudou um bocado em 10 anos, né? Então eu acho que é por aí.

Como você falou que sim, então você poderia, é relatar um exemplo da sua prática bilíngue.

**Entrevistado:** Posso sim, posso, sim, é, deixa eu ver um exemplo aqui, que eu gosto.

Bom, aí eu vou dar um exemplo de quando eu cheguei ao INES, né, que aí não era nada de lindo, embora eu tivesse ali usando os sinais, estava ali usando os sinaizinhos em língua de sinais e tal, né.

Eu fui fazer um alfabeto com a turma, isso eu estou dando um exemplo, não bonito, né? Aí fui fazer um alfabeto com a turma, claro, não preocupado com o som das palavras, mas preocupado com a ordem alfabética, eles conheceram ABCD, aquelas coisas... E aí a gente foi fazer e eu fui perguntando Palavras, isso por serem do primeiro, segundo ano, palavras que eles conheciam em português com aquelas letras.

Para fazer o nosso alfabeto. Não é que eles não conhecessem palavras, mas são sujeitos surdos que nunca tiveram relação anterior com a escola.

Era o contexto daquela turma, não sabiam português, mal falavam alguns sinais de língua de sinais. Depois eu fiz a reflexão de que essa prática para mim não tinha nada de bilíngue, era só uma prática na qual os novos usando língua de sinais como mediadora da da da, da prática, né?

Diferente, por exemplo, de quando eu vou trabalhar o conceito de ser vivos anos depois, com os estudantes, depois de até expedir mais experiência depois de já ter trocado bastante professores depois de já ter estudado, lido bastante, né?

É Ser vivo aí porque é uma prática bilíngue. Primeiro porque tem a compreensão de que por um estudante surdo, para qualquer estudante surdo/ ouvinte. Ser vivo já é um conceito complexo, complicado, né? E para o estudante surdo que chega à escola sem ter tido um excedente de visão e uma língua comum em casa, ou seja, que lhe desse um processo de mediação entre ele e o mundo já é mais desafiador ainda. Então, o que que é uma prática bilíngue?

A prática que reconhece que não dá conta, eu achar que explicou e ficar naquela posição que eu vou ensinar. Então, olha só, o ser vivo é um sujeito, um ser que nasce, cresce, reproduz, envelhece e morre.

Não, não dá conta disso. Então o que é que eu fui fazer? Usar do elemento visual, como é que eu uso o elemento visual? como é que é uma didática que favorece a construção de um conhecimento através da visualidade? Então, vamos lá ver de tudo, antes exemplos de seres vivos. Então a gente foi andar na naquele caminho, na mata (da instituição), ver elemento, depois juntos, a gente foi fazer a seleção dos elementos, o que que era exemplo de ser vivo, o que que não é um exemplo de ser vivo?

A gente criou girino. Depois virou rã. Depois a gente deu para UFRJ que lá eles fazem estudos tudo, para não abandonar a rã lago. Porque a gente não sabia qual era o tipo de rã que existia ali. Então pode gerar, é, é, é diferença, né? Mas essa discussão não foi feita com os alunos, só de acompanhar, a gente já medindo, como é que ia mudando. Depois a gente foi ver, por exemplo, plantar as sementes, as sementes crescendo, se desenvolvendo. Aí a gente foi ver vídeo de animais que nascem de ovos, como eram adultos de diferentes animais, né nascimento, ciclo de vida. Aquela coisa toda, ou seja, é uma coisa, é um processo que é um processo demorado, mas é porque eu não estou trabalhando só o conceito de ser vivo. Nesse movimento eu registro trabalho número, porque eles medem o tamanho do girino, se dão conta, se aumentou quanto aumentou, qual a diferença de quantos centímetros o que é centímetro. Então, repare que isso é um projeto. Isso é um projeto para mais de mês.

E o que que é o centímetro? Aí eu vou registrar o que que eles estão vendo, as características, o que que são as características do girino, um tem uma cauda longa, o outro tem a cauda curta, um é mais gordo, o outro é mais magro ou mais gordo, é mais escuro, o outro é mais claro, então assim a gente vai trabalhando tudo isso, sabe, aí vai trabalhando língua de sinais, por que como é que eu dou conta de falar dessas diferenças em língua de sinais?

A Língua portuguesa porque quando eu estou fazendo uma lista, estou trabalhando gênero lista, característica, estou trabalhando que são características com ele. Aí como eu te falei do numeral, aí a gente vai discutir hábitats, onde é que vive a rã, por que que eu não posso jogar a rã no quintal da instituição(escola) e simplesmente acabou.

Não! cada animal, cada ser vivo, tem seu hábitat. Vamos pesquisar na internet, qual da rã? Bom, então no Rio tem uma instituição que acolhe. Bom, tem lá UFRJ, vamos doar? vamos doar. Então toda essa é uma discussão que para mim, é o compromisso com a leitura de mundo.

E para minha a educação bilíngue de surdos tem a ver com isso, porque no nosso contexto social, infelizmente, o surdo é cerceado do seu direito de construir conceito na sua língua, desde que nasce. E aí quando eu digo na sua língua, eu não estou desconhecendo, nem desmerecendo que existe surdo é oralizado que surdo que se constitui pelo português, mas partindo do pressuposto que o cérebro do sujeito surdo, mesmo quando ele é oralizado, constrói o sentido é através de imagem.

O que eu estou dizendo é que a língua de sinais favorece essa conceituação e para o surdo no Brasil não tem as vezes nem o português. É quando chega na escola, então para mim, uma prática bilíngue tem que passar por isso, pela leitura de mundo, pela sensibilização mediada pela língua de sinais.

Mas por isso que eu digo que só língua de sinais não basta, não é que eu esteja diminuindo a língua de sinais é que ela tem que estar associada a uma boa prática de ensino. Do meu ponto de vista, porque desculpa a expressão, mas somos todos adultos.

Para ensinar \*\*\*\*\*(MERDA) em língua de sinais.... Não, não quero. Eu acho que o surdo tem direito a mais do que isso, sabe? E esse para mim, eu tenho muito orgulho dessa experiência, porque para mim foi uma das primeiras experiências que eu consegui fazer a virada para um trabalho efetivamente bilíngue.

Depois disso, depois dos resultados, depois do envolvimento dos estudantes, eu não sei mais fazer de outro jeito. Não consigo mais dar uma aula ali. Eu na frente do quadro, falando para os alunos, não, a gente tem que fazer viver e conversar coisas juntos, sabe? Eu acho, eu acho por aí.

É verdade, tem tanta coisa que a gente só passa pela prática mesmo. Eu acho que a gente viver no mundo dos surdos, na educação de surdos, só dá para viver, quem gosta realmente e quem está disposto, porque isso é um aprendizado todo dia a gente aprende hoje, a aula não deu certo, mas porque que não deu?

Aí amanhã a gente tenta de novo de outra maneira, até que a gente consiga atingir o objetivo, tipo ele conseguiu entender. Então é assim que eu vou, e é isso que você falou assim, resumidamente. É isso, não tem como fugir?

É o que você considera ser na prática, um ensino na modalidade bilíngue de surdos. Eu digo na modalidade, porque agora a gente teve a lei, né, que está falando sobre é o que o surdo tem direito a estudo na modalidade bilíngue. Mas então, para você, o que você considera ser na prática, não só no preâmbulo da lei, na prática, e que esse fazer o ensino na modalidade bilíngue para surdos?

**Entrevistado:** Na prática, para mim, primeira coisa é descolar a educação, a pedagogia, a didática do ouvido, porque na área da educação a gente sabe que desde a pedagogia mais tradicional até a mais progressista, elas são coladas ao ouvido e coladas ao ouvido, por quê? Porque o surdo estava excluído da cena educativa, estava lá empurrado para o cantinho, para outra instituição. Quando o surdo entra na cena educativa, regular, digamos assim, espera aí, temos aqui uma diferença que a gente não tínhamos que nós não tínhamos levado em conta. A gente precisa levar em conta esse sujeito que está aqui, aí vem o bilinguismo.

Aí quando vem o bilinguismo é aquela luta toda que a gente sabe que não é à toa que ele vem, né?

Com o fim, sobretudo da ditadura militar, que ele ganha força, porque, ou seja, as minorias começam a poder falar em nome próprio e não até abaixo da é, no no, no, no guarda-chuva da norma, só até chegar na lei de 2021, que reconhece isso como modalidade. OK, modalidade e agora? E agora, é o que nós, professores bilíngues de surdos, de escolas como INES, há muito tempo a gente briga, para mim do ponto de vista da prática ali do dia de semana com surdos é pensar estratégias, pensar perspectivas que favoreçam uma construção visual do conhecimento. Vou te dar outro exemplo, trabalhar fotossíntese com aluno.

Aí tem professor que vai lá, e bota o a pessoa se alimentando, aí bota a foto da planta lá, recebendo, recebendo luz do Sol, que também está se alimentando. Para o aluno, aquilo ali vai ser uma loucura, uma loucura. A gente não é só botar a imagem que está pronto, não é isso, porque a imagem também é um texto, ela comunica, mas o texto, ele precisa do contexto. Se o aluno não vencer aquilo, não adianta botar. E aí, por exemplo, eu vi uma prática de fotossíntese, que eu fiquei apaixonado e que agora, quando eu vou trabalhar isso eu levo lá para o Espécie. Lá tem essa coisa. Você bota um pote assim de vida de vidro com água, com a alga dentro, né. O vegetal ali, e aí ele vai em cima de uma lâmpada quente que você liga e aí, por conta daquela luz, né, dentro da água, aquela planta começa a fazer fotossíntese e aí, dentro da água, é impressionante. Você começa a ver o quê? Você

começa a ver a troca de gases entre a água e a planta os alunos quando vem aquilo, eles ficam impressionados, está acontecendo alguma coisa aí eu digo, é a fotossíntese, é o processo em que a planta se alimenta.

A gente pega a comida, a gente come, acontece coisas aqui dentro que a gente não vê, mas está acontecendo aqui dentro. Se você come muito você engorda, você emagreceu. A planta, ela está se alimentando, então também acontece alguma coisa, porque está vendo transformação. Eles ficam encantados. Outro exemplo, mostrar que as plantas sistema circulatório, né? Tem o nosso sistema circulatório todo ser vivo tem seu sistema circulatório.

Eu boto aquela aqueles corante na água, levo flor rosa branca, boto na água vermelha, daqui a pouco ela está começando a ficar vermelho, eles ficam ohhhhhhh, está mudando de cor, rosa. O que que é isso?

Que que é isso? Então, é o sistema circulatório, e aí para mim é a educação, modalidade bilíngue tem isso. A construção do conhecimento pela visualidade, né? Então, é caramba números pares e números ímpares. Vamos andar, rua das Laranjeiras, vamos anotar ali. Olha de um lado do outro, para que que serve o número par e ímpar na vida, né! Usar para organizar, para se encontrar no endereço. Os números na nossa vida, vamos lá, e o que que eu faço com os estudantes. A gente mede os pés de cada um, mede as mãos de cada um, mede as alturas, faz a silhueta lá no papel, qual o nome daquele papel? Meu Deus, papel pardo.

A gente vê, por exemplo, faz receita, pesa coisas se pesa, vê número de roupa, sabe? E aí é nesse sentido é que passa, pela experiência, pela experimentação, pelo viver o negócio, pelo Ver. Ver e aprender, para mim é isso a modalidade bilíngue, ver e aprender. Agora você repare, Patrícia, que isso é uma questão muitíssimo importante e eu acho, eu não vou escrever nunca mais, uma tese, que eu não, não quero não, mas você que está escrevendo, você pode pescar essa ideia. Que a gente fala da contribuição da pedagogia de uma forma geral para a educação de surdos, mas está na hora de ver como a perspectiva bilíngue de educação ajuda e potencializa a educação de uma forma geral, que é tudo isso que eu te falei aqui que se é bom para o surdo não é para o ouvinte também?

Éeeee, assim... Você já falou um pouquinho sobre isso, mas se você achar que ainda pode falar alguma coisa, você pode falar que é...

como podemos nos reconhecer. Aí a gente está falando de você, professor Taller, como você pode se reconhecer um professor bilíngue?

**Entrevistado:** Bom sobre mim mesmo assim, sobre eu mesmo reconhecer a mim, eu tenho... eu sou meio com os outros não, mas comigo eu sou muito, como é que eu vou dizer, eu me cobro muito, então eu tenho dificuldade de reconhecer em mim é que o que eu faço está suficiente.

Para mim, esse reconhecimento veio sobre mim. Primeiro que eu estou falando, né? Através dos estudantes, dos alunos, que aí a resposta dos alunos e não na resposta ali só na sala de aula, mas de uma forma geral, o que eles começam a nutrir sobre você, sobre a sua aula, uma aula externa que você vai fazer, a gente foi fazer uma aula externa na casa das ciências e o guia ficou impressionado porque eles sabiam uma das coisas do sistema. Aí você vai vendo que as propostas que você traz, elas produzem sentidos. Para além do que você imaginava que pudesse produzir, então pra mim, assim, no autorreconhecimento como professor bilíngue, é também esse excedente de visão dos estudantes, as repostas afetivas e tudo e sobre o outro que aí já é um processo diferente da gente reconhecer o outro com um professor bilíngue. Eu acho, por exemplo, no INES, não vou citar nomes, mas quando eu olho pro meu setor e para o próprio sef1, que é o setor onde você trabalha e, portanto, tem mais conhecimento. E eu não. E eu não, eu posso tá falando uma besteira aqui, mas eu estou falando uma besteira assim, bem sincera, eu posso falar uma besteira, não tenho problema de estar falando besteira e reconhecer isso, mas a impressão que eu tenho olhando de fora, para mim, eu reconheço vários professores bilíngues e alguns que não são professores bilíngues, tanto no meu setor, no INES como um todo, quanto no teu setor. E mas, Taller, qual é essa diferença para você?

No que o colega compartilha, no que o colega troca, no que o colega diz, que eu acho que a nossas falas, as nossas narrativas velam muita coisa, mas também revelam, e assim você vê na narrativa do outro, você percebe práticas que estão muito distantes e muito descomprometida com a visualidade, então é assim, a repetição de uma educação de ouvintes. Ah, eu dou a minha aula, que eu dou para ouvintes, só que para surdo. No máximo, eu boto um sinal, outro ali no meio para fazer, ou mesmo que eu dê a mesma aula que eu dei para o ouvinte para surdos em língua de sinais.

Tem gente que reduz o bilinguismo, a saber fazer sinais e libras e por outro lado, você tem aqueles colegas que estão comprometidos com a educação, que extrapola esses limites do conteúdo, que está preocupado nesse modo, como é que eu vou

construir o conceito? Como é que eu vou fazer o meu estudante com qual eu trabalho construir esse conceito, não é repetir.

Eu reconheço. Os colegas bilíngues nesse sentido através de suas práticas, que suas práticas falam muito dessa identidade de ser professor.

Então para mim passa por aí, sabe, Patrícia, esse reconhecimento. Eu reconheço assim, e não é cair aqui, não estou caindo aqui na armadilha de dizer que um professor é melhor do que outro. Não se trata disso. Agora se trata sim, que existem modos e maneiras de trabalhar pedagogicamente que favorecem os nossos alunos de outras maneiras que não. Bom, e eu acho, acredito, eu, Tiago Ribeiro, que o bilinguismo é uma perspectiva que favorece o aprendizado e o desenvolvimento, é a formação cognoscente, acadêmica e humana dos alunos. E para mim, um professor de bilíngue é esse cara que contribui com essa formação plena do estudante. Não importa eu saber o que? Não importa, eu saber o que que são meios de transportes se eu não entendo que os meios de transportes são diferentes de acordo com a região onde eu moro, a questão da desigualdade social, para mim, o professor bilíngue está preocupado em fazer essa conexão do conhecimento, e não só. E aí eu vou usar a palavra vomitar de propósito, vomitar o conhecimento. Pronto, passei aqui eu risco esse conteúdo, e acabou. Esse Para mim não é o professor bilíngue. Então para mim, o conhecimento passa por aí.

Aí eu fico até sem palavras de ouvir, porque eu fico tão emocionada gente, ai, senhor. É muito bom, porque assim é, é o que você falou, só dá para é mesurar isso tudo. Quando a gente está nesse mundo, né?

Porque é o que você falou, não é só vomitar, o conteúdo. Ah, OK. Não, não é só sobre isso. É sobre o quê, o que que aquele aluno vai fazer com aquele conteúdo. Se vai ser suficiente para ele ou não vai ser, né? Mas isso é um campo para outra tese e não vamos entrar nisso.

**Entrevistado:** É sim, é.

#### **IV – Estratégias de ensino na educação de surdos/ produções de material no ofício da docência.**

Pensando em material didático para se trabalhar com surdos, quais os meios que você utiliza para trabalhar com os seus alunos?

**Entrevistado:** Olha para mim, a primeira tecnologia, eu brinco, né, a tecnologia mais importante de todas, a tecnologia da presença, está ali presente, está ali, é, e aí eu não, assim, eu, eu acho que seria muito positivo ter materiais bilíngues, mais livros paradidáticos bilíngues, livros didáticos bilíngues, agora, para mim, não dão conta.

Eles precisam ser um suporte, um instrumento a mais, mas a gente, como falou, qual é, o material didático, essa, essa materialidade didática, esses instrumentos todos é, e aí vai depender muito também do que está sendo trabalhado. Até quando eu vou trabalhar receitas, as frutas que eu levo para a escola para a gente fazer juntos, salada de frutas, entender a diferença da ação de cortar, descascar, picar, por exemplo, que tem diferença.

Então assim, todos esses materiais, às vezes o espaço da escola, andar com os estudantes, por exemplo, quando trabalho com eles, gênero cartaz, a gente sai pelos corredores do INES olhando os murais, os cartazes do INES, o quê que os cartazes estão dizendo, o quê, o que que tem nesse cartaz, né?

Ah quando eu vou trabalhar um gênero convite. A gente vê convites em libras a partir da experiência de ver o convite em libras. A gente discute o que que tem um convite? E aí, né? A gente inventa, sei lá. Uma mostra dos alunos ou inventa uma ida para em outra sala ou então um dia de integração. Mas aí, por que que vem a integração também que aí a gente vai produzir um cartaz convidando outra turma e aí, o que que tem que ter nesse cartaz? E outra turma responde, então, ou seja, tem uso social da escrita, que que eu estou dizendo tudo isso? Porque é isso, são os elementos vivos da vida, do cotidiano, sociais que para mim, que são os materiais didáticos mais importantes, então, se eu vou trabalhar, por exemplo, relevo eu vou querer no mínimo, caminhar com os alunos pela escola, ver aquela montanha lá atrás, no INES, ver o que que é uma montanha, andar pela rua das Laranjeiras, reta ali, recolher com eles diferentes tipos de rocha, de Areia, disso, daquilo. Então para mim, tem muito disso, sabe? E aí, quando o livro didático sendo usado, poxa, olha aqui, ó, está falando desses elementos que eu vivenciei que eu aprendi, mas eu nem sei mais se era isso que você tinha perguntado, sabe?! Rsrrsrrrsr....

Talvez eu tenha me enrolado na resposta.

*Agora falando um pouquinho assim, mas específico das atividades, as coisas que você faz, né em sala de aula né. Poderia descrever uma atividade que você tem costume de realizar como eles, com seus alunos?*

**Entrevistado:** Posso, posso sim. Uma delas é a construção da nossa lista de interesse de estudo, né? Aí a gente logo, isso é sempre no início do ano eu sempre faço isso. A roda de conversa, como eu te falei, e perguntar para eles, e aí a gente vai registrar.

E aí, antes de registrar no papel, a gente vai registrar no quadro, e aí eu peço um aluno para ir registrar no quadro, mas não sozinho. A turma ajuda, por exemplo, como que começa uma pergunta? Olha uma frase na língua portuguesa, e isso, claro, não é o primeiro ano, mas geralmente eu pego o terceiro, quarto e quinto. E aí, já dá para fazer uma atividade dessa, como é que começa a frase?

Tá qual tipo de letra? Aí tem sempre um que diz há, é a grande, é maiúscula.

A maiúscula, vamos lá. Aí, e qual, como é que eu escrevo tal palavra, e aí não tem problema nenhum, que a estudante não saiba por que a gente vai trabalhando na ajuda, os outros, intervém. Eu intervenho, como é que termina uma pergunta, qual o ponto que tem que ser? aí um lembrar é a, é a, é a interrogação, e aí a gente vai discutir na libras, na língua de sinais, as expressões de como são as exclamações, como é que são a interrogação, né, no rosto, naquela coisa, toda. Aí depois. Isso é um dia inteiro, uma noite inteira, depois que a gente termina a lista, a gente passa a lista para um papel pardo, para ficar registrada. Essa é uma atividade que gosto muito de fazer.

Outra atividade que eu gosto de fazer também, é uma atividade que eles adoram, é sempre que eu estou, que eu tenho que trabalhar a ideia de verbo, de ação e de tudo, a e quero que eles compreendam o que quer dizer verbo, a gente faz uma espécie de jogo, né? Eu proponho uma ideia. Que é o estudante, tem que passar para os colegas sem usar a língua de sinais, então através de mímica, através de gesto através de teatro, de encenação, por exemplo, beber, eu não posso fazer beber assim (mostrando o sinal de beber em Libras) . Eu posso, por exemplo, fingir que eu fui lá, peguei a garrafa, abrir a garrafa, peguei o copo e aí eles ficam no desespero, no desespero, antes da pessoa chegar no copo, de qual botar água e beber. Aí começam a falar aí, quando acertam, aí a gente vai, então para a força, e aí agora, vocês descobriram a ação, sinal (em Libras) e em português, como é que se escreve? E, vamos para a força, isso geralmente com o segundo, terceiro ano também.

E aí, vai construindo o conceito de ação na diversão. Na brincadeira. Isso foi uma proposta que começou a partir de uma turma que sugeriu, essa ideia estava logo lá no início, no meu segundo terceiro ano de INES querendo ensinar ação e eu não

conseguia. Alguns alunos tinham compreendido, mas a maioria da turma não tinha compreendido.

Eu fiquei desesperado, não sabia o que fazer. Aí uma aluna que tinha compreendido, foi lá e deu a sugestão de fazer a brincadeira. Deu super certo e desde então, a partir de uma dica de uma estudante, veja bem, e é bom porque a gente vai se tornando o melhor professor no exercício da prática. Não é só na troca com os nossos pares, é com os estudantes também.

E aí, deu super certo. Essa é uma atividade que eu gosto de fazer. Outra atividade que eu gosto de fazer é plantar com eles, ver a preparação da semente água luz, de crescimento para falar desse tempo, do crescimento do ser vivo, do círculo da do ciclo da vida, enfim, teria várias atividades para te dizer, mas essa é de plantar, registrar que eles vão registrando no primeiro dia, no segundo dia, porque a gente trabalha também ordem, né? Número ordinal, primeiro segundo, terceiro, quarto, até o negócio está lá grande. Aí eles vão registrando também por desenho. Que é o registro através de imagem. Aí a gente vai fazendo depois um livro de relato dizendo como foi primeiro, como é que os cuidados para plantar depois, como foi aquilo tudo, então, e isso tudo na de plantar, né? Porque não é nunca uma ação só, são várias, igual essa da brincadeira. Não é só brincadeira e dizer qual é a ação, é também trabalhar além do conceito de ação, trabalhar a língua de sinais, trabalhar a língua portuguesa, vocabulário, né? Então, assim, e sempre assim, sabe? Eu sempre busco na minha, na minha prática, fazer algo que não se encerra naquilo, como algo pontual, como aquele conteúdo, mas de uma forma integrada, de uma forma articulada com outros conhecimentos.

Não sei se eu te respondi também.

Não, respondeu sim.

## **V – educação de surdos entrelaçada a perspectiva intercultural**

Pensando na interculturalidade, na importância de reconhecermos a alteridade dos sujeitos e suas diferenças culturais, o cenário da educação de surdos que você leciona contempla um contexto que leva esses aspectos em consideração? Explique.

**Entrevistado:** Olha o cenário, seu te disser, te falar em termos de INES, acho que não contempla. Acho que o INES ainda tem muito a trabalhar para desenvolver e realizar uma educação bilíngue intercultural de surdos, né? É diante dessa não

existência ou dessa lacuna lá na EJA a gente tem desenvolvido um projeto que se chama surdez, Diferenças e interseccionalidade sem foco, vai voltar depois do Carnaval? Não voltei antes do Carnaval.

Então, e esse projeto de pesquisa, esse projeto de ensino e pesquisa, porque pesquisa também, porque a gente se debruça sobre isso para pensar sobre isso a partir das narrativas dos estudantes. Mas são basicamente rodas, aulas que são rodas de encontro em que a gente discute machismo, racismo, LGBTQIA+ fobia ou ouvintismo a partir de exemplos que corre na sociedade. Então aquele vídeo, por exemplo, da mulher que estava andando na rua e um escroto nojento, numa moto, vai lá e bate na bunda dela. Sim e teve outro, um que eu adorei que ele bate na bunda dela e cai da moto se rala todo, esse eu achei muito bem feito, desculpa te dizer, mas eu achei mesmo, o outro no carro, no carro, o cara vai pro acostamento assim perto da calçada para bater na bunda da mulher e aí os alunos, né ficaram horrorizados com aquele. E agente, pois é. Além disso, as mulheres sofrem muitas outras coisas. Aí a gente vai mostrar imagem, por exemplo. Tem uma charge, a mulher lavando, passando, fazendo tudo e o bonitão do homem lá com cigarro na boca, de pernas para o alto, assistindo televisão.

E aí isso vai deflagrando uma discussão, e tal... e aí compreendendo, sabe, isso o que é que é ser mulher surda, e as alunas surdas, trabalhadoras, começam a denunciar é violências também que sofrem não só em casa não, também no trabalho, na rua, no ônibus e assim, a mesma coisa sobre racismo e a gente vai discutindo o que que é ser surdo negro aí, vai lá. EE trabalha sobre, como é que se diz, movimentos do negro, movimentos e o movimento surdo negro, movimento feminista surdo.

São todas essas questões, sabe? E qual o objetivo desse projeto? Patrícia, é justamente trazer para discussão essas interseccionalidade que compõem a identidade do sujeito surdo. Eu, particularmente acredito que esse devia ser um projeto institucional para todo o INES, em todos os setores.

Porque é lógico que com os adultos eu vou ter uma discussão com as crianças, eu vou ter outra, mas temas, inclusive de trazer literatura, negra, literatura surda, enfim, para contar para as crianças, para conversar. Um projeto, por exemplo, de, de se se desenhar, se pintar a sua cor, qual a minha cor? Todas essas questões, sabe? Então o INES, enquanto instituição, não é. Ainda nesse sentido, ainda é muito

imperialista, em é ainda muito imperialista e colonialista o INES, né? Agora, em termos minúsculos...

*Acho que até as suas estruturas falam isso, né?*

**Entrevistado:** Pois é, até estruturas agora, em termos minúsculos, não só na EJA. Eu tenho conhecimento de muitos colegas que fazem trabalhos muito bacanas, mas é ali na clandestinidade, ou melhor, na privacidade das suas salas de aula.

O que não dá conta, porque se o racismo, se o ouvintismos e o machismo são estruturais, a gente precisa pensar na instituição como promotora também, de educação, contra essas formas de opressão e violência.

Mas a gente segue o quê? Segue, fazendo o possível dentro de uma estrutura ainda muito arraigada. Nessas questões e denunciando e cobrando e tentando construir outro, outro movimento. Agora mesmo com o primeiro trimestre, o projeto do ESPECIE que eu participo, vai ser, e aí a gente está, vai tentar envolver toda a escola. É Brasil, território indígena, e aí, bom e as línguas de sinais indígenas, os surdos indígenas e os ataques contra o genocídio, genocídio dos povos indígenas? Até que ponto nós todos não temos heranças indígenas também? O que que é a história do Brasil nos conta? Todos somos, é herdeiro é dos povos originários. O Brasil é território indígena. Aí a gente quer trazer a Shirley Vilhalva que é indígena surda para conversar com os alunos. Então assim eu acredito até que a gente vá ter apoio, viu? Para esse projeto, em termos de INES como um todo, mas é assim, são coisas que, infelizmente, ainda são novidade.

Ainda nos surpreende quando acontece no início, e não era para surpreender, lidar e falar das diferenças na escola tinha que ser algo comum, algo parte do currículo, inclusive. Mas não é, nem no início e nem na maioria das escolas. Infelizmente, né?

*Enfim, das perguntas todas que eu gostaria de fazer, eu já finalizei aqui...No soar da primeira entrevista que eu fiz, me surgiu é, no final, eu fazer uma frase e aí o professor completa ou explica ou fala o que ele achar, o que vier na cabeça é uma coisa assim, meio filósofo, sabe? Meio solta porque eu senti vontade de fazer e eu achei que era pertinente. Para o futuro, eu pretendo é usar de alguma forma. Para concluir a tese, não sei, foi uma ideia que me veio assim. E eu resolvi investir, que é assim, eu estou falando para o professor e ele fala o que ele achar que venha na cabeça.*

*Para fechar, ser professor de bilíngue de surdo, é .....*

**Entrevistado:** Ser professor bilíngue de surdo, é.

Eu vou pegar da literatura, tá? Carregar água na primeira, carregar água na peneira para que alguma coisa escape ao naufrágio das ilusões. Aí eu peguei uma frase de Manoel de Barros e uma de Machado de Assis. É carregar água na peneira, para que algo escape ao naufrágio das ilusões. E aí a gente, de teimoso mesmo, porque a gente é ruim, não se dá por vencido e vai em frente.