

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA**

**QUELI DORNELLES MORAIS**

**PRÁTICAS DE FORMAÇÃO ACADÊMICO-PROFISSIONAL NUMA  
PERSPECTIVA BILINGUE: PRIMEIROS PASSOS EM INOVAÇÃO  
PEDAGÓGICA.**

**BAGÉ  
2021**

**QUELI DORNELLES MORAIS**

**PRÁTICAS DE FORMAÇÃO ACADÊMICO-PROFISSIONAL NUMA  
PERSPECTIVA BILINGUE: PRIMEIROS PASSOS EM INOVAÇÃO  
PEDAGÓGICA.**

Trabalho de Dissertação de Mestrado  
apresentado ao Mestrado Acadêmico em  
Ensino da Universidade Federal do  
Pampa, como requisito parcial para  
obtenção do Título de Mestre em Ensino.

Orientador: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Claudete da Silva  
Lima Martins

Coorientador: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Francéli Brizolla

**Bagé  
2021**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais).

M827p    Morais, Queli Dornelles  
Práticas de formação acadêmico-profissional numa perspectiva bilíngue:  
Primeiros passos em inovação pedagógica. / Queli Dornelles Morais.  
169 p.

Dissertação (Mestrado)-- Universidade Federal do Pampa, MESTRADO EM  
ENSINO, 2021.  
"Orientação: Claudete da Silva Lima Martins".

1. Libras. 2. Bilinguismo. 3. Formação acadêmico-profissional. 4. Inovação pedagógica. I. Título.

**QUELI DORNELLES MORAIS**

**PRÁTICAS DE FORMAÇÃO ACADÊMICO-PROFISSIONAL NUMA  
PERSPECTIVA BILÍNGUE: PRIMEIROS PASSOS EM INOVAÇÃO  
PEDAGÓGICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, nível de Mestrado, da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre Ensino.

Dissertação defendida e aprovada em: 30 de novembro de 2021.

Banca examinadora:

---

Prof. Dra. Claudete da Silva Lima Martins  
Orientadora  
(UNIPAMPA)

---

Prof. Dra. Francéli Brizolla  
Coorientadora  
(UNIPAMPA)

---

Prof. Dra. Rita de Cássia Morem Cossio Rodriguez  
(UFPEL)

---

Prof. Dra. Isaphi Marlene Jardim Alvarez  
(UNIPAMPA)

---

Prof. Dra. Sonia Maria da Silva Junqueira  
(UNIPAMPA)



Assinado eletronicamente por **CLAUDETE DA SILVA LIMA MARTINS, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 15/12/2021, às 17:26, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.

---



Assinado eletronicamente por **SONIA MARIA DA SILVA JUNQUEIRA, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 15/12/2021, às 17:36, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.

---



Assinado eletronicamente por **ISAPHI MARLENE JARDIM ALVAREZ, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 15/12/2021, às 18:15, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.

---



Assinado eletronicamente por **FRANCELI BRIZOLLA, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 15/12/2021, às 19:36, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.

---



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **0696031** e o código CRC **6D00617E**.

---

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço em primeiro lugar a Olórun, Mo dúpé bàbá mi.

Agradeço a minha mãe por acreditar o tempo todo que nossa vida poderia ser diferente. Por continuar lutando contra o Alzheimer de mãos dadas comigo. Seremos nós até depois do fim.

Agradeço à minha Orientadora, professora Claudete que em sua tranquilidade vem me ensinando a ouvir, a repensar, a refazer, a me desafiar a fazer melhor. Gratidão hoje e sempre!

Um agradecimento especial a minha amiga Lauren Poersch pela ajuda sem medidas, por ser prova da divindade representada nos amigos em minha vida! "Deus é bom o tempo todo".

Aos meus alunos da graduação que me impulsionam a buscar sempre mais!

A Comunidade Surda, as crianças Surdas que tanto me ensinam e me ensinaram!

## RESUMO

A compreensão do mundo, passa por tecer as identidades daqueles ou daquilo para onde nosso olhar está direcionado, entretanto, no mundo ouvinte estas análises muitas vezes, são realizadas de forma bastante superficial. O foco desta pesquisa centrou-se no acadêmico ouvinte, no pesquisador/professor de Libras ouvinte, nos saberes e não-saberes deste grupo, durante a constituição de seus itinerários formativos. O presente estudo, tece uma análise relacionada à qualidade da formação bilingue oferecida aos acadêmicos durante a oferta da disciplina de Libras, a partir da análise do percurso formativo dos sujeitos da pesquisa-ação. A metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa do tipo pesquisa-ação. Participaram da pesquisa onze acadêmicos (11) do curso de Licenciatura em Pedagogia. A pesquisa reflete a importância da formação acadêmico-profissional que considera todo o percurso formativo vivenciado, que não encontra na certificação um término. Busca no conceito de Inovação Pedagógica fortalecer o compromisso social de formação do humano docente, do humano aluno, a partir da proposição de uma ação de intervenção embasada na constituição de um espaço de reflexão coletivo sobre a prática, pensado na perspectiva do empoderamento do aluno para o exercício da professoralidade. O cenário da pesquisa é a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS. Traz o seguinte problema de pesquisa: A imersão acadêmica em práticas bilíngues que perpassem a componente curricular obrigatória de Libras, possibilita ao acadêmico propor um ensino na perspectiva bilíngue? O objetivo geral da pesquisa é investigar o processo de formação bilíngue dos acadêmicos do curso de Pedagogia, durante a oferta da componente curricular de Libras, buscando refletir sobre este percurso formativo. Os objetivos específicos buscam delinear o perfil dos acadêmicos, sujeitos da pesquisa-ação e sua relação com a Libras; analisar a concepção dos acadêmicos do curso de Licenciatura em Pedagogia sobre bilinguismo; identificar qual a compreensão dos acadêmicos sobre o processo de inclusão dos alunos Surdos, bem como a concepção sobre o ensino a eles ofertado; analisar como as propostas metodológicas utilizadas puderam auxiliar no processo de formação dos acadêmicos com relação ao ensino de Surdos. A partir da análise dos dados, verificou-se que os conhecimentos adquiridos durante a disciplina de Libras, foram insuficientes para que os acadêmicos possam propor

futuramente, um ensino na perspectiva bilingue. Esta pesquisa embasa seu estudo na construção da identidade profissional bilíngue de acadêmicas ouvintes, que após a conclusão da graduação, serão mediadoras em classes inclusivas bilíngues. Os dados analisados demonstraram que em relação a língua brasileira de sinais, tanto o conceito quanto a aquisição de vocabulário básico foi adquirida pelos acadêmicos, entretanto assinalaram com a necessidade de outras formações que pudessem suprir outras dificuldades relacionadas ao ensino de alunos Surdos. A partir da formação oferecida os acadêmicos perceberam, a partir dos conhecimentos repassados a necessidade de repensar o currículo utilizado a fim de possibilitar a oferta de um ensino bilíngue, que perpassasse o que é discutido na disciplina de Libras, articulando-se transversalmente às demais disciplinas oferecidas no Curso de graduação em Pedagogia.

**Palavras-chave:** Libras. Bilinguismo. Formação Acadêmico Profissional. Inovação Pedagógica.



## **ABSTRACT**

The understanding of the world involves weaving the identities of those or what our gaze is directed to, however, in the listening world these analyses are often carried out in a very superficial way. The focus is centered research on the academic listener, in the researcher/teacher of Libras listener, in the knowledge and non-knowledge of this group, during the constitution of its formative itineraries. The present study presents an analysis related to the quality of bilingual training offered to academics during the offer of the Libras discipline, from the analysis of the formative path of the subjects of action research. The methodology used was qualitative research of the action research type. Eleven academics (11) of the Pedagogy Degree course participated in the research. The research reflects the importance of Academic-professional training that considers the entire training course experienced, which does not find in the certification a termination. It seeks in the concept of Pedagogical Innovation to strengthen the social commitment of the formation of the human teacher, of the human student, from the proposition of an intervention action based on the constitution of a space for collective reflection on practice, thought of from the perspective of the student's empowerment for the exercise of teacherhood. The research scenario is the State University of Rio Grande do Sul - UERGS. It brings the following research problem: Does academic immersion in bilingual practices that permeate the compulsory curricular component of Libras, allow the academic to propose a teaching from a bilingual perspective? The general objective of the research is to investigate the process of bilingual training of pedagogy students, during the offer of the libras curricular component, seeking to reflect on this formative path. The specific objectives seek to delineate the profile of academics, subjects of action research and their relationship with Libras; analyze the conception of the students of the Degree course in Pedagogy on bilingualism; identify the students' understanding of the inclusion process of deaf students, as well as the conception of the teaching offered to them; to analyze how the methodological proposals used could help in the process of training students in relation to the teaching of the Deaf. From the analysis of the data, it was verified or that the knowledge acquired during the discipline of Libras, were insufficient for the academics to propose in the future, a teaching in the bilingual perspective. This research underpins its study on the construction of the bilingual professional identity of academic listeners, who after

graduation, will be mediators in bilingual inclusive classes. The data analyzed showed that in relation to the Brazilian sign language, both the concept and the acquisition of basic vocabulary were acquired by the students, however they pointed out the need for other trainings that could meet other difficulties related to the teaching of deaf students. From the training offered, the students realized, from the knowledge passed on the need to rethink the curriculum used in order to enable the offer of a bilingual teaching, which permeates what is discussed in the discipline of Libras, articulating across the other disciplines offered in the Undergraduate Pedagogy Course.

**Keywords:** Pounds; Bilingualism. Professional Academic Training. Pedagogical Innovation.

## LISTA DE FIGURAS

Figura -1	Pesquisas encontradas no período de 2006 até 2018.....	72
Figura- 2	Levantamento bibliográfico de trabalhos correlatos na área de pesquisa.....	74
Figura- 3	As fases da Pesquisa-ação.....	83
Figura- 4	Figura demonstrativa das fases da pesquisa-ação.....	92
Figura- 5	Cronograma das ações da pesquisa-ação.....	94
Figura- 6	Cartaz do Curso Refletindo Práticas Bilíngues.....	105
Figura- 7	Desafio Equidade.....	112
Figura- 8	Imagens HagáQuê.....	113
Figura- 9	Categorias de análise da fase de intervenção da pesquisa-ação.....	120

## LISTA DE QUADROS

Quadro -1	Objetivos Geral e específicos da Pesquisa-ação.....	22
Quadro - 2	Planejamento do Curso Refletindo Práticas Bilingues.....	110
Quadro - 3	Quadro Resumo dos encontros virtuais síncronos e assíncronos com os sujeitos da pesquisa-ação.....	111
Quadro - 4	Indicadores de Inovação Pedagógica.....	114
Quadro - 5	Perfil dos Sujeitos da Pesquisa- ação.....	116
Quadro - 6	Percurso Formativo dos Sujeitos da Pesquisa-ação.....	117
Quadro - 7	Concepções dos acadêmicos sobre Bilinguismo (fase diagnóstica) .....	118
Quadro - 8	Concepção sobre a Libras.....	122
Quadro - 9	Concepções dos acadêmicos sobre Bilinguismo (Fase de intervenção) .....	123
Quadro - 10	Análise do Processo de Formação Bilingue.....	125
Quadro - 11	Concepção de Formação Acadêmico Profissional.....	126
Quadro - 12	Concepções sobre Educação de Surdos.....	129
Quadro - 13	Conhecimentos Pós-Formação.....	130
Quadro - 14	Indicadores de inovação pedagógica.....	139

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Apoio Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
COREDEs	Conselhos Regionais de Desenvolvimento
COVID	O nome Covid é a junção de letras que se referem a (co)rona (vi)rus (d)isease, o que na tradução para o português seria "doença do coronavírus"
CPA	Comissão Própria de Avaliação Institucional
DE	Dedicação Exclusiva
FENEIS	Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
GRUPI	Grupo de Pesquisa em Inovação Pedagógica na Formação Acadêmico-Profissional de Profissionais da Educação
GT	Grupo de trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
IFES	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
L1	Primeira Língua (A L1 dos Surdos é a Libras)
L2	Segunda Língua (A L2 dos Surdos é a língua portuguesa)
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
Libras	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional da Educação
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPC	Proposta Pedagógica Curricular
PROLIBRAS	Exame Nacional de Proficiência em Libras
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização Diversidade e

Inclusão

SEESP	Secretaria de Educação Especial
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
UERGS	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UNIPAMPA	Universidade Federal do Pampa

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Análise do Conteúdo da Formação oferecida.....	133
Gráfico 2	Nível de Aprendizado obtido na formação.....	134
Gráfico 3	Avaliação da formação oferecida.....	135
Gráfico 4	Nível de esforço na execução das atividades propostas.....	136
Gráfico 5	Como pensava meu planejamento antes da formação?.....	136

## SUMÁRIO

<b>1.</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>2.</b>	<b>REVISÃO TEÓRICO CONCEITUAL DA PESQUISA-AÇÃO.....</b>	<b>25</b>
<b>2.1</b>	<b>A política Nacional de Educação especial na Perspectiva da educação inclusiva.....</b>	<b>25</b>
<b>2.2</b>	<b>O Bilinguismo e os desafios à inclusão de surdos.....</b>	<b>31</b>
<b>2.3</b>	<b>Aspectos socioantropológicos da surdez.....</b>	<b>39</b>
<b>2.4</b>	<b>Formação docente .....</b>	<b>41</b>
<b>2.5</b>	<b>Inovação Pedagógica.....</b>	<b>50</b>
<b>2.6</b>	<b>A Nova Política Nacional de Educação Especial, Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida: Exclusão sob o manto da legalidade.....</b>	<b>51</b>
<b>2.7</b>	<b>Primeiros Sinais de um Ensino Bilingue: Lei 14.191.....</b>	<b>64</b>
<b>2.8</b>	<b>Revisão da temática da Pesquisa .....</b>	<b>71</b>
<b>3.</b>	<b>REFERENCIAL TEÓRICO METODOLÓGICO.....</b>	<b>80</b>
<b>3.1</b>	<b>Itinerário Investigativo.....</b>	<b>80</b>
<b>3.2</b>	<b>Caracterização da pesquisa.....</b>	<b>80</b>
<b>3.3</b>	<b>Sujeitos da pesquisa-ação.....</b>	<b>96</b>
<b>3.4</b>	<b>Cenário da pesquisa-ação.....</b>	<b>96</b>
<b>3.5</b>	<b>O processo de avaliação utilizado pela Universidade / A Avaliação do Curso de Licenciatura em Pedagogia.....</b>	<b>100</b>
<b>3.6</b>	<b>Avaliação dos discentes.....</b>	<b>101</b>
<b>3.7</b>	<b>Instrumentos e técnicas para produção dos dados da pesquisa-ação.....</b>	<b>102</b>
<b>3.8</b>	<b>Instrumentos utilizados para a coleta de dados.....</b>	<b>104</b>
<b>3.9</b>	<b>Metodologia de Análise dos dados da pesquisa-ação .....</b>	<b>106</b>
<b>4.</b>	<b>Análise dos dados produzidos.....</b>	<b>117</b>
<b>4.1</b>	<b>Conhecendo e compreendo a pesquisa.....</b>	<b>117</b>
<b>4.1.1</b>	<b>Análise dos dados da etapa diagnóstica.....</b>	<b>117</b>
<b>4.1.2</b>	<b>Conceito de bilinguismo.....</b>	<b>121</b>
<b>4.1.3</b>	<b>Análise dos dados da ação de intervenção da pesquisa-ação.....</b>	<b>122</b>
<b>4.1.4</b>	<b>Libras como componente na formação de professores.....</b>	<b>123</b>
<b>4.1.5</b>	<b>Conceito de Libras.....</b>	<b>124</b>



4.1.6	Conceito de bilinguismo pós-formação.....	125
4.1.7	Concepções dos acadêmicos sobre Educação bilingue.....	126
4.1.8	Análise do processo de formação bilingue.....	128
4.1.9	Formação acadêmico-profissional com foco na Educação de Surdos.....	129
4.2	Conhecimentos pós-formação.....	133
4.2.1	Análise das Propostas didático-pedagógicas.....	134
4.2.2	Análise do conteúdo da formação oferecida.....	136
4.2.3	Análise do aproveitamento da intervenção.....	137
4.3	Inovação pedagógica.....	141
4.3.1	Princípios e/ou indicadores de inovação pedagógica.....	142
5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	146
	REFERÊNCIAS.....	150
	APÊNDICES.....	158

## INTRODUÇÃO

*"Por vezes os meus pais explicam-me que vão sair. Mas compreenderia eu realmente o que significava aquela história de sair? Para mim eles desapareciam, abandonavam-me. Os meus pais saíam e voltavam. Mas iriam regressar? Quando? Eu não tinha noção do quando. Não tinha palavras para o dizer, não tinha língua, não podia exprimir a minha angústia. Era horrível". (EMMANUELLE LABORIT, 2000, p.15)*

A sala de aula enquanto espaço de construção de conhecimento simboliza para o professor que atua na Educação Básica, a oportunidade de colocar em prática os saberes constituídos durante a sua formação. Esses saberes podem representar a base de conhecimento da criança, a âncora que irá mantê-la em contato com os diferentes significados e leituras de mundo.

Este arcabouço teórico-metodológico precisa ser muito bem constituído, composto por práticas que alcancem a diversidade ora presente em sala de aula comum, práticas que promovam a qualificação dos acadêmicos na graduação e em caráter contínuo ao longo da carreira profissional, a fim de que a inclusão de fato possa acontecer.

Ter diante de si em sala de aula a diversidade, muitas vezes é uma situação que assombra os acadêmicos quando vivenciado mais especificamente durante os estágios, diante da tentativa de aplicar elementos oriundos muitas vezes de uma formação que não opera na ótica da diferença num contexto tão singular.

Ao entrar em sala de aula, o professor penetra em um ambiente de trabalho constituído de interações humanas. As interações com os alunos não representam, portanto, um aspecto secundário ou periférico do trabalho dos professores: elas constituem o núcleo e, por essa razão, determinam, ao nosso ver, a própria natureza dos procedimentos e, portanto, da pedagogia (TARDIF, 2002, p. 118).

Em muitas destas situações, o público-alvo da Educação inclusiva<sup>1</sup> tende a ser secundarizado quando as práticas oferecidas são pensadas para o outro da inclusão, ou seja, aquelas pessoas que não apresentam nenhum tipo de deficiência, o impacto destas experiências negativas durante a formação acadêmico-profissional, serve muitas vezes como um sinal de alerta para o acadêmico, que até então considerava-se em condições de realizar as primeiras incursões em sala de aula comum.

Questionar essas práticas excludentes onde a teoria não contempla já não basta, é necessário preparar o acadêmico para as mais diversas situações que possam vivenciar, mantendo um canal de discussão sempre aberto para os questionamentos e subsídios que necessitem, e para além das ações utilitárias, lançar mão das dificuldades como elementos para serem trabalhados através de projetos de extensão ou utilizá-los como pauta de estudos nos grupos de pesquisa.

É nesse sentido que argumentamos em torno da necessidade de a universidade desenvolver atividades formativas que superem as metas de certificação profissional e/ou puramente instrumental e técnica. Fundamentados em diferentes estudos, temos a compreensão de que a universidade encontra sua razão de ser no desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão. (OLIVEIRA; RODRIGUES; JESUS, 2017, p. 79).

Desde as primeiras incursões do acadêmico no ambiente escolar ele precisa ser motivado a realizar levantamento pormenorizado, já no período de observações sobre a situação de inclusão dos alunos, num espaço onde permanecerá não só para desenvolver suas práticas, mas também para mobilizar o conhecimento onde a sua formação prática começa então a ser construída.

É importante que os acadêmicos busquem espaços para o desenvolvimento das práticas de formação acadêmico-profissional que reflitam a realidade educacional vivenciada no contexto inclusivo, ao invés de organizarem rotas de fuga que não lhes permitirão exercitar a práxis pedagógica<sup>2</sup> em sua plenitude.

---

<sup>1</sup> Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos. (PNEEPEI, 2008, p.8)

<sup>2</sup> A práxis apresenta-se como sendo: [...] a atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa da reflexão, do autoquestionamento, da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática. (KONDER, 1992, p. 115)

Quando se trata da educação de Surdos em situação de inclusão em sala de aula comum, este cenário não tem se mostrado diferente.

A Resolução-CNE-CEB-002 (BRASIL, 2019), capítulo 2 em seu parágrafo único dispõe:

Parágrafo único. A inclusão, na formação docente, dos conhecimentos produzidos pelas ciências para a Educação, contribui para a compreensão dos processos de ensino-aprendizagem, devendo-se adotar as estratégias e recursos pedagógicos, neles alicerçados, que favoreçam o desenvolvimento dos saberes e eliminem as barreiras de acesso ao conhecimento. (RESOLUÇÃO-CNE-CEB-002, 2019, p.3).

A resolução CNE-CEB 002, garante a formação docente para o trabalho com o público-alvo da Educação Especial e enfatiza que se adotem estratégias e recursos pedagógicos para viabilizar este ensino.

Embora a garantia legal seja um excelente incentivo, a abordagem de temas que auxiliem o acadêmico na apropriação de saberes que contemplem a diversidade e inclusão, o currículo oferecido pelas Instituições de Ensino Superior (IES) muitas vezes não contempla esse fazer docente.

De um modo geral, as ementas trazem conhecimentos básicos sobre temáticas importantes relacionadas ao ensino da língua, aspectos relacionados à compreensão de processos mentais importantes para a construção de estratégias, aprofundando-se muitas vezes em pautas que não dialogam com a necessidade do acadêmico, evitando que questões potenciais sejam abordadas para que a partir desta concepção, auxiliem em sala de aula comum inclusiva. Nesta pesquisa, que analisa a qualidade do ensino da Libras<sup>3</sup> e a proposição de práticas de formação acadêmico-profissional na perspectiva bilíngue, serão analisadas e discutidas de forma factual elementos fundamentais para que a realidade da educação bilíngue possa ser desmistificada a partir das discussões que suscitam.

---

<sup>3</sup> Tal como Brito (2013), cabe destacar a possibilidade de encontrar na literatura autores como Thoma (2002, p. 14; 2006, p. 5), Pimenta e Quadros (2008, p. 66), Silva e Favorito (2009, p. 7), Gesser (2009, p. 10) e Lodi (2013, p. 165) que utilizam ou já utilizaram a sigla "LIBRAS", escrita integralmente em letras maiúsculas. Entretanto, observando os estudos mais recentes (THOMA; KLEIN, 2010; CHOI *et al.*, 2011, p. 61; VILHALVA, 2012, p. 11; QUADROS; STUMPF, 2014, p. 9) já se denota a preferência pela grafia "Libras", com apenas a inicial maiúscula. Há ainda autores como McCleary (2009, p. 15) que optam pelo uso da sigla integralmente escrita em letras minúsculas "libras". Na presente pesquisa, adotamos a tendência mais recente da sigla Libras, em consonância com a grafia que consta na legislação que legitima tal sistema linguístico (BRASIL, 2002, 2005) e com as orientações gramaticais de Terra e Nicola Neto (1999) para o registro com apenas a inicial maiúscula, nas situações em que a sigla apresente mais de três letras e possa ser pronunciada como uma palavra.

O lugar de fala para onde o olhar da pesquisadora principal está focado, visa construir uma proposta de ação que tenha potencial de reflexão sobre as fragilidades do ensino ofertado na componente curricular de Libras, a fim de garantir uma formação acadêmico-profissional bilíngue num curso de graduação, tendo em vista os relatos dos acadêmicos em relação ao receio em propor estratégias metodológicas voltadas aos alunos Surdos matriculados em salas de aula comum na Educação Básica.

Estes alunos, a quem os acadêmicos se referem, em sua maioria, são Surdos, filhos de pais ouvintes que adquirem a primeira língua (L1, Libras) apenas durante o processo de escolarização e, ao chegar se deparam com a escola, os dilemas da língua e a necessidade de compreensão sobre o mundo que lhes cerca.

A atuação num curso de formação de professores em Pedagogia, permite a pesquisadora conviver com os dilemas acadêmicos do ensino voltados a inclusão de alunos Surdos no ciclo de alfabetização, a cada semestre, as barreiras relacionadas tendem a aumentar, bem como as diversas situações inquietantes que envolvem a interação com este aluno.

A reflexão sobre este cenário, evoca na pesquisadora e docente dos sujeitos em questão, os acadêmicos do curso de Pedagogia, a necessidade de reavaliar a formação oferecida durante a componente curricular denominada Língua Brasileira de Sinais -Libras, bem como investigar a concepção dos acadêmicos sobre a componente e as possibilidades oriundas destas propostas de ensino.

A noção de pedagogia crítica começa com certo grau de indignação, com uma visão de possibilidade e com uma incerteza que nos impele a repensar e renovar constantemente o trabalho que vimos fazendo no âmbito de uma teoria mais ampla de escolarização como forma de política cultural (GIROUX; SIMON, 2008, p. 121).

Este trabalho de dissertação foi desenvolvido na crença de que as condições formativas (apropriação sistemática da cultura profissional que embasa o desenvolvimento da identidade profissional) dos acadêmicos podem interferir diretamente na qualidade do trabalho que irão desenvolver durante a graduação e mesmo após a sua conclusão. Reconhece que a precariedade do ensino ofertada por profissionais que não dominam estes conhecimentos, pode contribuir significativamente para os resultados já observados no ambiente escolar e na aprendizagem dos alunos Surdos na Educação Básica, que têm sido bastante desanimadores.

O que se busca é que a partir da análise dos conhecimentos dos acadêmicos e das fragilidades observadas no ensino da componente curricular, seja possível envolvê-los num processo contínuo de estudos e pesquisas voltados à diversidade e inclusão, e nesta proposta especificamente a inclusão de alunos Surdos, uma vez que esta é a proposta educacional ofertada pelas escolas no município de Bagé-RS, cujas estratégias utilizadas em muito se distanciam do que prevê a proposta bilingue em estudo, tanto no que se refere ao uso da língua no ambiente escolar, quanto no tocante às metodologias utilizadas..

É fundamental reduzir o abismo entre o ensino ofertado nas salas de aula inclusivas e as necessidades que os sujeitos Surdos efetivamente apresentam, devendo-se levar em consideração que estas aprendizagens devem contemplar a todos os alunos presentes em sala de aula comum sem distinção.

Assim equacionados, os cursos não seriam apenas de formação de docentes para a diversidade, mas se constituiriam em oficinas nas quais se redefinem concepções de formação, de docência, de conhecimento, de racionalidade, de ensino-aprendizagem a partir da reinvenção da realidade que os coletivos diversos trazem e narram em suas histórias. Quando esse diálogo acontece, outra formação acontece. (DINIZ-PEREIRA; LEÃO, 2017, p.385).

A formação oferecida na componente curricular Língua Brasileira de Sinais - Libras, deve contemplar objetivos para além do ensino da língua, segundo o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL, 2014, p.121), oportunizando conhecimentos relacionados a metodologias de ensino, conhecimentos sobre os artefatos culturais das comunidades Surdas a fim de favorecer a compreensão do acadêmico sobre a necessidade de conhecer e compreender a surdez sobre um ponto de vista diferente do modelo medicalizado, rótulo que povoa o imaginário de muitos profissionais.

Garantir o direito das crianças Surdas de estudar nas escolas de sua preferência, pressupõe que qualquer uma delas apresente condições de receber a qualquer aluno, respeitada a singularidade desse sujeito, incluindo também o seu direito à recusa em partilhar a educação em espaços escolares ouvintes por quaisquer outros fatores, desde que não tenham relação com a qualidade ou as condições do ensino ofertado. Esta pesquisa justifica-se, face a necessidade de propor um espaço de reflexão sobre práticas bilíngues no curso de formação de professores em Pedagogia, especificamente na componente curricular de Libras, e

para além de refletir, propor situações em que este ensino possa ser reavaliado e sistematizado de forma a contemplar as necessidades dos sujeitos da Pesquisa-ação. Espera-se que ao chegar ao final do processo, seja possível compreender estas ações enquanto um movimento de reformulação de saberes em conjunto com aqueles para quem o ensino é proposto.

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (NÓVOA, 1995, p.13).

Refletindo a partir da necessidade de formar acadêmicos que apresentem condições de atuar em salas de aula bilíngues, considero o seguinte problema de pesquisa: **A imersão acadêmica em práticas bilíngues que perpassem a componente curricular obrigatória de Libras, possibilita ao acadêmico propor um ensino na perspectiva bilíngue?**

É fundamental que o percurso formativo dos acadêmicos na graduação seja o ponto de partida para analisar o trabalho oferecido, para que se possa efetivamente perceber as dificuldades relacionadas ao conhecimento repassado durante a componente curricular. A proposição do problema de pesquisa visa analisar se os sujeitos de pesquisa necessitam de formações que possam aprofundar questões importantes ao aprendizado dos sujeitos de pesquisa, para além da oferta da disciplina.

A universidade precisa repensar os seus currículos a fim de que a diversidade de sujeitos presentes no ensino superior, se perceba no currículo oferecido. As didáticas, componentes curriculares que promovem as condições de ensino para estes acadêmicos, poderiam trazer na ementa a ênfase na realização de um trabalho que contemple a diversidade e inclusão, onde seja possível aprender a alfabetizar a partir de uma Pedagogia da diferença, uma Pedagogia humanizadora<sup>4</sup>, que acolhe a professores e alunos, desmobilizando o discurso do despreparo, tão alardeado durante todos estes anos.

As vivências com a educação inclusiva tem início na vida da pesquisadora durante a graduação, a partir do estímulo durante as aulas de uma professora

---

<sup>4</sup> O que identifica a educação humanizadora é o desenvolvimento da potencialidade ontológica do homem e da mulher que consiste em vir a ser humano, isto é, “[...] fazer emergir, não o mais fácil, não o instintivo, mas o melhor de si mesmo, não somente para a vida plena, [...], mas para que a vida dos que já existem e dos que virão, seja melhor que a que conhecemos” (BAZARRA, 2008, p.89).

brilhante, Nice Nocchi Rockett, a partir deste contato, surge o interesse pelo trabalho com a síndrome de down, temática que mobilizou a pesquisa e organização de um trabalho de conclusão de curso voltado a análise da performance de pessoas com síndrome de down na terceira idade, com enfoque nos benefícios da hipotonia na realização de atividades físicas em contraponto as falas da pesquisadora Cláudia Werneck no livro “Muito prazer eu existo” (WERNECK, CLÁUDIA, 1992).

Anos depois aprovada em concurso público, a pesquisadora tem a satisfação de ministrar aulas para uma turma de vinte e quatro alunos Surdos da Educação de Jovens e Adultos da Rede Pública Municipal de Bagé, a partir deste desafio nasce a paixão pela Libras.

A partir desta experiência e da busca pelas formações voltadas à educação inclusiva de alunos Surdos, tem início o interesse pelo trabalho de intérprete em sala de aula comum.

O primeiro curso de formação de intérpretes de Libras oferecido pela Secretaria Municipal de Bagé, possibilitou o aprendizado e a convivência com uma professora Surda brilhante, Aline Castro e Kaster, que para além do ensino da língua, nos ensinou a amar e respeitar o trabalho com a Língua Brasileira de Sinais. Os dilemas da língua relacionados ao ensino das crianças Surdas durante aquele ano e meio, foi pontuado pela professora como a barreira que mais afasta o aluno da escola inclusiva, trazendo diversos exemplos do quanto esta experiência pode tornar-se frustrante.

Ao longo dos encontros, a professora apresenta a vida de Emmanuelle Laborit, através do livro “O grito da gaivota” (Emmanuelle Laborit, 2000). A dificuldade em compreender o mundo a sua volta, os dilemas escolares vivenciados pela autora do livro, somados a tudo o que a professora apresentou durante o curso, auxiliou na compreensão do quanto o papel do professor e de toda a rede de apoio ao aluno Surdo é fundamental.

Anos mais tarde, o caminho da pesquisadora se cruza com a realidade citada, pequenas(os) Emmanuelle(s) chegam com identidades diferentes, mas com dilemas iguais. Para o professor, investido na profissão de intérprete, vivenciar estes epistemicídios<sup>5</sup> foi bastante doloroso, uma vez que o código de ética dos intérpretes

---

<sup>5</sup>Epistemicídio é um termo criado pelo sociólogo e estudioso das epistemologias do Sul Global, Boaventura de Sousa Santos, para explicar o processo de invisibilização e ocultação das contribuições culturais e sociais não assimiladas pelo 'saber' ocidental. (JORNAL UFRGS, 2021, n.p.)



não permite qualquer interferência no contexto de sala de aula ou nas propostas dos regentes. Vivenciar a rotina de sala de aula com a inclusão de Surdos no ciclo de alfabetização embasada pelo método fônico não foi nada fácil, (onde a aluna balbuciava alegre a frente do quadro negro, uma sequência apontada com a régua pela professora "*Ba, be, bi, bo, bu*"), a aluna pensava que falava ao simplesmente movimentar os lábios e balbuciar, bem como a professora pensava ensinar, ao encorajá-la a oralizar. Possibilitou também, conviver com o dilema de um menino Surdo na pré-escola, que assustado derrubou uma das portas da escola, por não compreender porque diariamente a mãe ouvinte e sem nenhum conhecimento de Libras, sem comunicação com o próprio filho, ao chegar naquele lugar permitia que ele lá ficasse sozinho, à força, aos prantos, imobilizado, sem prévia explicação. O primeiro contato da pesquisadora com esse menino se dá no chão do banheiro masculino, lugar onde, segundo a professora, ele conseguia parar de chorar.

As diversas situações vivenciadas, possibilitaram compreender Emmanuelle Laborit e sua dificuldade com relação à própria identidade Surda e o comportamento dos ouvintes a sua volta.

Cada experiência vivenciada junto aos alunos, em sua maioria crianças, serviu de motivação para buscar outros conhecimentos, a pós-graduação em Libras a fim de embasar uma certeza que acompanha o percurso formativo da pesquisadora: as crianças Surdas são extremamente inteligentes, o que as impede de aprender é o ensino pensado para ouvintes, a falta de domínio da língua e de conhecimento das estratégias metodológicas.

A atuação por alguns anos no apoio educacional especializado para alunos Surdos, mostrou que a barreira à aprendizagem das crianças Surdas não vinha dos colegas, tendo em vista que em muito pouco tempo as crianças partilham a língua utilizada pelo aluno, a fim de não excluí-lo do contexto. As crianças brincam, se gostam, se buscam, não se excluem, se colocam à disposição uns dos outros no espaço escolar.

Os grandes embates sempre se deram a partir da resistência dos profissionais e dos espaços escolares, que se opunham em participar das formações oferecidas, transportando para o intérprete de Libras a responsabilidade pelo ensino, justificando a falta de tempo e de formação nesta área durante a graduação.

O desejo de atuar no ensino superior, a fim de proporcionar o ensino de Libras foi motivado por todas estas vivências, pelas recusas, pelos problemas

vivenciados nas escolas. As barreiras à inclusão de alunos Surdos podem ser quebradas se bem compreendidas e trabalhadas no ensino superior. Preparar os profissionais durante a graduação, fazê-los vivenciar as possibilidades oriundas das práticas trabalhadas em sala de aula, pode ser um elemento motivador que reverta este quadro. Esta pesquisa traz como tema “Práticas de formação acadêmico-profissional na perspectiva bilíngue: **Primeiros passos em inovação pedagógica**”. Tem como objetivos geral e específicos:

**Quadro 1- Objetivos geral e específicos da pesquisa-ação.**

<b>Objetivo Geral:</b> Investigar o processo de formação bilíngue dos acadêmicos do curso de Pedagogia, durante a oferta da componente curricular de Libras, buscando refletir sobre este percurso formativo.
<b>Objetivos específicos:</b>
- Delinear o perfil dos acadêmicos, sujeitos da pesquisa-ação e sua relação com a Libras;
- Analisar a concepção dos acadêmicos do curso de Licenciatura em Pedagogia sobre bilinguismo;
- Identificar qual a compreensão dos acadêmicos sobre o processo de inclusão dos alunos Surdos, bem como a concepção sobre o ensino a eles ofertado;
- Analisar como as propostas metodológicas utilizadas na ação de intervenção proposta, puderam auxiliar no processo de formação dos acadêmicos com relação ao ensino de Surdos.

Fonte: Autora (2021).

A metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa do tipo pesquisa-ação, fundamentada em Dionne (2007). Teve como campo de investigação a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS, unidade Bagé, localizada na zona urbana, do município. Os sujeitos de pesquisa foram onze acadêmicos do curso de licenciatura em Pedagogia.

Foram utilizados como instrumentos de pesquisa, questionários com perguntas abertas e fechadas, utilizadas durante a execução do projeto de pesquisa na fase diagnóstica, bem como na fase de intervenção. Os dados foram produzidos a partir da análise de dados de Bardin (1997), que se utiliza de três etapas distintas para sua execução: Pré-análise; exploração do material; tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

O trabalho de dissertação está dividido em seis partes: introdução, referencial teórico, metodologia, a proposta de ação da pesquisa, os dados, as considerações finais, além das referências, apêndices e anexos.

O capítulo 1, refere-se à Introdução, que consiste no presente texto. A introdução da pesquisa, traz a ideia do pesquisador em relação a diversidade no contexto de sala de aula comum, bem como a necessidade de formação adequada, visando evitar situações de exclusão, a justificativa desta escolha, os dilemas vivenciados por alunos Surdos em situação de inclusão, os caminhos que levarão até a resolução do problema de pesquisa, No capítulo 2, traz a revisão teórico-conceitual da pesquisa: uma revisão teórico-conceitual visando discutir conceitos sobre a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva- PNEEPEI (BRASIL, 2008), bem como o novo decreto (Decreto 10.502/20), aborda as questões relacionadas a Libras e ao bilinguismo enquanto proposta de ensino, propõe um debate sobre a formação docente e o conceito de formação acadêmico-profissional enquanto concepção de processo formativo que respeita a caminhada, a construção da professoralidade<sup>6</sup>, relata o delineamento do projeto de intervenção embasado nos princípios da inovação pedagógica, dialogando com referências da área, referenda a importância de discutir o ensino para alunos Surdos a luz dos aspectos socioantropológicos da surdez, uma vez que esta visão valoriza a cultura Surda. O capítulo 3, traz o Referencial Teórico Metodológico: buscou identificar o que vem sendo produzido no campo da pesquisa em relação ao tema: Práticas de formação acadêmico-profissional na perspectiva bilíngue: Primeiros passos em inovação pedagógica. A partir das bases de dados, foi realizada pesquisa, utilizando diversos descritores a fim de pesquisar estudos correlatos sobre a temática. Aponta os Caminhos Percorridos, para desenvolver esta pesquisa. Esse capítulo é dividido em cinco seções: Caracterização da pesquisa; o cenário da pesquisa e os sujeitos envolvidos; Instrumentos utilizados para a coleta de dados e a técnica de análise de dados. O capítulo 4, apresenta a metodologia de Pesquisa-ação segundo Dionne (2007), estabelecendo conexões com as ações da pesquisadora e os sujeitos da pesquisa-ação em cada uma das fases. O capítulo 5, traz as considerações finais.

---

<sup>6</sup> A professoralidade não é uma identidade que se assume baseada em um modelo, mas uma diferença que o sujeito produz em si, é um extrato em risco de desequilíbrio permanente [...] A subjetividade é um conjunto de condições que perfaz o sujeito, que produz, a identidade é a institucionalização de uma forma a modelos estereotipados. A sociedade diz que devemos ter uma identidade estável e dá padrões como formas de homogeneizar o cotidiano (PEREIRA, 2000, p. 38).

O referencial teórico revisita pesquisadores das áreas que embasam a pesquisa. Teóricos que discutem a formação acadêmico-profissional e suas diferentes concepções e importância: Diniz-Pereira, Leão (2017), Cavaco (2002); Ferreira e Reali (2005); Marcelo Garcia (1999); Marcelo (citado por Pacheco e Flores (1999) trazem o conceito de formação acadêmico-profissional como elemento que valoriza o percurso formativo do acadêmico; Masetto (2011) Singer(2010), Lucarelli (2000), Cunha(2018) contribuem com o conceito de inovação pedagógica a fim de modificar o contexto educacional; Isaia e Bolzan (2008); Rodrigues, Jesus (2017), Guedin 2015), Gatti (2009), Candau(2011), Nóvoa (1992),Tardif (2002), Gauthier (1998), Shulman (1985, 2002, 2004),Tardif e Lessard (2005), Placco e Souza (2006), Giroux, Simon (2008),autores que dialogam com os temas relacionados à formação docente no contexto da diversidade e inclusão, busca suporte em diversos teóricos da área da surdez que trabalham o bilinguismo e suas práticas em sua visão socioantropológica, cultural e educacional tais como Skutnabb-Kangas (1994), Felipe(1989); Perlin(2003); Skliar (1998), Lacerda & Lodi, (2009); Quadros (1993,1997), Turetta e Góes (2009), Quadros e Schmiedt (2006), Slomski (2011); Góes (2012; Farias (2006); Salles *et al.* (2002); Moura (2011), para buscar o suporte e a fundamentação legal embasou-se na Resolução-CNE-CEB-002 (BRASIL, 2019); Lei Federal n.º10.436 (BRASIL, 2002); Decreto n.º 5.626 (BRASIL, 2005), Decreto n.º 7.611 (BRASIL, 2011); Lei 13.415 (BRASIL, 2017); LBI 13.146 (BRASIL, 2005) , bem como faz uma rápida análise do Decreto 10.502 (BRASIL, 2020), que institui a nova Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida, discute a educação bilíngue a partir do novo cenário de inserção da proposta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a LDB, instituída a partir da Lei 14.191 (BRASIL, 2021 a partir de uma breve contextualização da realidade do aluno Surdo no cenário de sala de aula comum. A partir da contribuição dos autores citados ao longo do texto, propõe a discussão ao longo dos capítulos.

## 2. REVISÃO TEÓRICO-CONCEITUAL DA PESQUISA

### 2.1 A política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

*[...] "nunca tinha visto um adulto surdo. Só tinha visto crianças surdas na aula de ensino especial que eu frequentava no infantário. Portanto aquilo que eu achava era que as crianças surdas não cresciam. Iríamos todos morrer assim, em pequenos. Creio que ignorava mesmo que aqueles que ouvem já tinham sido crianças! Não havia qualquer referência possível". (EMMANUELLE LABORIT, 2000).*

A educação inclusiva teve início a partir de um movimento mundial, movimentado por uma ação política, cultural, social e pedagógica, visando a defesa dos direitos dos alunos em estarem todos juntos, respeitada a singularidade de cada um. A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, foi construída a partir de um discurso de valorização dos processos inclusivos dos alunos, embasado nos direitos humanos e no conceito de cidadania a partir do reconhecimento das diferenças.

O repensar desta modalidade, se dá a partir da percepção da educação especial em paralelo ao da educação regular, uma vez que ocorria em escolas especiais ou instituições especializadas. No ambiente escolar a educação especial, embora no mesmo espaço físico, funcionava de forma diferente e em separado ao da organização da escola comum, seja na organização curricular fragmentada, quanto nos aspectos metodológicos facilitadores, prática que provocava a exposição da deficiência sem levar em consideração o potencial do aluno ou pensar estratégias que pudessem remover as barreiras impostas ao ensino.

O verdadeiro sentido da Educação especial, neste cenário, se embasava na sua compreensão enquanto uma modalidade transversal a todos os níveis de ensino. Mas como materializar esta proposta a partir da divisão clara observada, uma vez que a oferta de matrícula ao aluno não garantiu a aprendizagem das pessoas com deficiência ali presentes?

A partir deste olhar, a Secretaria de Educação Especial (SEESP)<sup>7</sup> cria um Grupo de Trabalho (GT) com o objetivo de rever e sistematizar a Política Nacional de Educação Especial, este grupo foi composto por elementos do Ministério da Educação-MEC, um grupo de docentes de diferentes universidades, foram criados e ouvidos fóruns educacionais para discutir as condições de atendimento e as conquistas das pessoas com deficiência no Brasil. Este estudo demonstrou a necessidade de as escolas brasileiras repensarem a sua concepção de escola e de ensino, pensando nas questões de acessibilidade e formação dos professores para atuarem junto a estes alunos.

A partir deste estudo foi implantada a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva que propõe um delineamento de ações educacionais que visam superar a lógica da exclusão no ambiente escolar e na sociedade em geral. (LODI, 2013, p.3).

Essa política, PNEEPEI (BRASIL, 2008) garantiu a matrícula às pessoas com deficiência, independentemente do tipo, pensando a educação como um processo igualitário nos diferentes níveis de ensino. A partir desta premissa todos os alunos poderiam estar juntos na mesma escola, na mesma sala de aula, tendo as suas especificidades atendidas. No caso das pessoas Surdas a educação bilingue foi pensada, contando com o apoio de entidades renomadas da área, a Federação Nacional de Educação de Surdos, (FENEIS), o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), pesquisadores da área da surdez e demais profissionais.

Para que a proposta pudesse ser efetivada foi exigida a materialização da escola através da organização de uma rede de apoio. Esta rede de apoio é constituída pela gestão escolar como um todo, os professores, funcionários, o próprio aluno e seus familiares, uma vez que a inclusão se faz com todos os elementos que compõem o entorno do aluno.

O professor necessita receber formação específica para a realização do trabalho em sala de aula, a aprendizagem do aluno é fortalecida através do trabalho do Apoio Educacional Especializado (AEE), sendo este, um elemento fundamental para que o trabalho proposto por cada um dos componentes da rede de apoio verdadeiramente aconteça. Este serviço é oferecido em turno inverso ao período de

---

<sup>7</sup> A Secretaria de Educação Especial (SEESP) desenvolveu programas, projetos e ações a fim de implementar no país a Política Nacional de Educação Especial. Em 2004 foi extinta, e suas atribuições passaram para a Diretoria de Políticas de Educação Especial (DPEE), vinculada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), extinta em função de cortes de verbas, no início do ano de 2020 pelo governo Bolsonaro.

escolarização do aluno. O AEE oferecido ao aluno Surdo é realizado por dois profissionais (DAMÁZIO, 2007, p.19), um professor(a) Surdo que atua a partir da primeira língua do aluno, a Libras, e um professor ouvinte formado em Letras e que apresente conhecimentos voltados ao ensino da língua portuguesa, a fim de proporcionar o ensino da segunda língua (o Português) aos alunos Surdos.

A lei 10.436 (BRASIL, 2002), lei da Língua Brasileira de Sinais – Libras, representou para as comunidades Surdas do país um novo limiar no que diz respeito ao reconhecimento da Libras como língua oficial da comunidade surda. A regulamentação da lei trouxe consigo o direito da manifestação Surda em sua primeira língua, bem como garante à Libras o status de língua.

A lei 10.436 (BRASIL, 2002) trouxe consigo em seu artigo quarto a garantia de inserção da disciplina de Libras nos cursos de nível médio, nas licenciaturas e no curso de fonoaudiologia nas universidades do País, com o objetivo de preparar os integrantes destes cursos para o atendimento dos alunos Surdos brasileiros matriculados em classes comuns. Menciona também a Libras como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais-PCNs.

Três anos depois, o decreto 5626/05 (BRASIL, 2005) chega para estruturar as possibilidades de inclusão destes alunos nos diferentes espaços educacionais da sociedade, através da regulamentação da lei 10.436 (BRASIL, 2002).

Junto ao decreto, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI (BRASIL, 2008) vem analisar e atribuir diferentes sentidos à educação bilíngue e a inclusão, segundo o documento:

A educação bilíngue para Surdos é compreendida como uma questão social, envolvendo a Libras e a Língua Portuguesa numa relação intrínseca com os aspectos culturais determinantes e determinados por cada língua, entretanto, reduziu a educação bilíngue a presença de duas línguas na escola sem propiciar o lugar em que cada uma delas pudesse assumir o seu lugar de pertinência para os grupos que as utilizam, enfatizando a língua portuguesa dos ouvintes em detrimento da primeira língua dos alunos Surdos (L1). (LODI, 2013, p.49).

A partir do decreto 5626/05 (BRASIL, 2005), os direitos Surdos não puderam mais ser ignorados, os alunos adquirem a liberdade de poder buscar a escolarização em qualquer espaço educacional no país, oportunizando frequentar escolas ouvintes ou permanecer nas escolas de Surdos, uma vez que a garantia da formação continuada dos profissionais que iriam atuar nesses espaços está consignada em lei.

A formação oferecida aos acadêmicos representou um marco no campo educacional, embora tenha ocorrido simultaneamente ao processo de inclusão dos alunos sem que a formação dos professores tivesse ocorrido em tempo que oportunizasse conhecimentos suficientes para a realização deste trabalho.

As barreiras comunicativas, bem como o desconhecimento das necessidades educativas especiais na escola, acabam gerando dificuldades e equívocos relacionados ao atendimento educacional de alunos surdos. Devido à tradição oralista e ao que se pregou por muito tempo durante esse período, muitos professores, ao receberem um aluno surdo em sala de aula, colocam-no à frente dos demais, na primeira carteira e procuram falar de frente para o aluno supondo que ele fará leitura labial e conseguirá acompanhar as aulas como os demais alunos e que irá se comunicar como os demais. (MACHADO, 2008, p.174).

A busca pela oferta de um atendimento que pudesse contemplar as pessoas Surdas, levaram alguns profissionais a buscar todas as estratégias possíveis de acordo com o que acreditavam ser uma possibilidade de enfrentamento a barreira gerada pela comunicação, ignorando sua construção histórica, cultural e social que não está centrada na deficiência, mas na barreira a comunicação.

O Decreto 5626 (BRASIL, 2005), que garante o acesso das pessoas Surdas à educação, trouxe aos bancos escolares diversos alunos, oriundos das escolas especiais e com eles a expectativa de apropriação do conhecimento em sala de aula comum, bem como a possibilidade de estabelecer novas parcerias linguísticas que pudessem dar continuidade a partir da identificação com os pares no processo de escolarização.

[...] as identidades constroem-se no e pelo discurso, em lugares históricos institucionais e específicos, em formações prático-discursivas determinadas e por estratégias enunciativas precisas [...] as identidades surdas estão presentes no jogo de poder, nas divisões e contradições internas. [...] a aceitação da língua de sinais nos diferentes espaços sociais representou um avanço considerável quanto aos objetivos das pessoas de terem melhores oportunidades de participação social. A língua de sinais é fator de valorização pessoal. (DORZIAT, 2009, p.19-32).

A realidade encontrada pelos alunos Surdos em diversos pontos do país, não contemplou este anseio em diferentes aspectos, já que não havia professores bilíngues e poucos eram os intérpretes de Libras, na escola comum inclusiva.

De certo modo, já reunimos subsídios para avaliar as consequências políticas e institucionais dessa medida, pois, mesmo a despeito de a comunidade surda ter conseguido aprovar inúmeros projetos de lei, legitimando a utilização da Libras em instâncias municipais e estaduais, muito antes da ação federal, não há, em nenhuma dessas localidades, um sério compromisso político em relação aos direitos linguísticos subjacentes



a essa legislação. A língua de sinais, e sua utilização em diferentes círculos sociais, passou a ser 'tolerada', sem ações sistematizadas mais efetivas que lhe atribuíssem um espaço privilegiado, ao lado da língua portuguesa, nos diferentes segmentos, com destaque à escola. De nada adiantará, portanto, termos o respaldo legal de mais uma lei em favor das minorias se não houver consequências para a vida social desses cidadãos. (FERNANDES,2003, p.47).

A partir do período de implantação do decreto (BRASIL,2005), diversas ações foram realizadas no sentido de capacitar os profissionais para o atendimento às pessoas com surdez, tanto no que diz respeito ao ensino da língua no ensino superior, quanto à cursos de formação voltados ao trabalho em sala de aula, a formação de profissionais na área da educação para atuar no apoio educacional especializado - AEE, e a garantia da presença de intérpretes de Libras. Embora a formação ofertada através do Exame Nacional de Proficiência em Libras - o PROLIBRAS (2006), o Programa Nacional Educação Inclusiva: direito à diversidade (2005) que capacitou mais de quinze mil professores para o trabalho em sala de aula inclusiva, na atualidade percebe-se a carência de profissionais para atuar como intérpretes nas salas de aula, carências de professores Surdos para atuar nos espaços do AEE:

Dos 2.427 candidatos que se submeteram à edição mais recente do Exame Nacional de Certificação em Libras, o Prolibras 2013, somente 164 (menos de 7%) foram aprovados na modalidade voltada a certificar professores ao ensino da Língua Brasileira de Sinais. É por meio dessa certificação oficial avalizada pelo Ministério da Educação (MEC), que muitas secretarias de educação e instituições de ensino superior selecionam professores para atuarem em turmas que contam com alunos surdos. Além da certificação para o ensino da Libras, o Prolibras também oferece uma certificação em proficiência na tradução e interpretação da Libras. Nessa modalidade, o índice de aprovados também é pequeno. Em 2013, dos 2.627 que compareceram para realização das provas, apenas 242 (9%) foram aprovados no final do processo. O baixo número de candidatos aprovados no exame impacta ainda mais no déficit de profissionais com habilidades comprovadas no ensino da Libras nas escolas brasileiras, especialmente as da rede pública. Hoje, nem todos os professores que dão aula para alunos surdos dominam as Libras. As escolas também sofrem com a falta de intérpretes em turmas onde há a presença de estudantes com algum tipo de deficiência auditiva. (QUADROS,2009).

A fala dos profissionais que atuam na área do ensino da Libras, em relação aos resultados pouco satisfatórios observados no que se refere a aprendizagem da língua de sinais, é justificada pela dificuldade de assimilar a Libras e todos os aspectos que a contemplam, durante uma única componente curricular ofertada com carga horária muitas vezes ínfima que não oferece suporte suficiente para que possa propor um ensino que produza avanços significativos a ponto desse

acadêmico considerar-se bilíngue. Outra dificuldade refere-se ao desconhecimento de opções metodológicas que possam dar conta das necessidades da totalidade de alunos em sala de aula comum. Em relação às dificuldades observadas Muttão & Lodi (2018) afirmam que:

As pesquisas analisadas apontaram para formas distintas de se pensar a formação de professores de surdos; no entanto, observa-se, nelas, a existência de um ponto de convergência: a formação inicial oferecida hoje aos professores não tem sido suficiente para a formação de um professor que deve atender a diversidade constitutiva das escolas brasileiras, fato que se agrava quando esta é caracterizada pelo uso de uma língua não compartilhada entre professor e alunos e entre todos os alunos, como é o caso dos alunos surdos. (MUTTÃO; LODI, 2018, p.54).

A proposição de um processo formativo multicultural, que atuasse na ótica da pluralidade presente nas escolas, que atuasse a partir da perspectiva de pensar a educação de Surdos em disciplinas eletivas no curso superior, senão em todas as componentes curriculares, mas pelo menos naquelas que discutem os processos de ensino, poderiam auxiliar na compreensão dos acadêmicos em relação a diversidade social, cultural e linguística com a qual irão deparar-se, bem como as implicações de desconsiderar a diversidade destes sujeitos num processo de aprendizagem normalizador, prescritivo, que não consegue alcançar a compreensão de um aluno Surdo.

Os aspectos relacionados a cultura, a língua e a inserção social do aluno podem ser tema de debate em outras componentes curriculares para além da Libras ou componentes curriculares voltados à inclusão segundo o projeto pedagógico do curso de Pedagogia (UERGS, 2014, p.121). Conhecer o sujeito a quem se ensina facilita o movimento de pensar o ensino voltado a ele, seus processos mentais. A ideia pré-concebida sobre os processos clínicos (culpabilização da surdez para justificar possíveis fracassos do aluno, relação de menos valia) que envolvem as pessoas com deficiência incluídas, versus a pouca ou nenhuma informação relacionada a metodologias de ensino que independem de ver, ouvir ou falar, se abordadas nas componentes curriculares no âmbito da universidade, poderiam preparar os acadêmicos que formariam conceitos relacionados a eles muito diferentes.

## 2.2 O Bilinguismo e os desafios à inclusão de Surdos.

Mais de quinze anos após o advento do Decreto 5626 (BRASIL, 2005), regulamentado em 22 de dezembro de 2005, ainda podemos perceber diversas barreiras a inclusão da pessoa Surda em sala de aula comum, barreiras atitudinais, dificuldades no que diz respeito ao acesso aos conteúdos, currículos que não contemplam a singularidade linguística dos alunos Surdos. Com relação a estas barreiras Tavares, (2007) explica:

As barreiras atitudinais são barreiras sociais geradas, mantidas, fortalecidas por meio de ações, omissões e linguagem produzidos ao longo da história humana, num processo tridimensional o qual envolve cognições, afetos e ações contra a pessoa com deficiência ou quaisquer grupos em situação de vulnerabilidade, resultando no desrespeito ou impedimento aos direitos dessas pessoas, limitando-as ou incapacitando-as para o exercício de direitos e deveres sociais: são abstratas para quem as produz e concretas para quem sofre seus efeitos. (LIMA; TAVARES, 2007).

A cultura a que o professor foi submetido durante a formação universitária resiste em organizar-se para o ensino em diferentes enfoques, o currículo é normalizador e opera para o sucesso daqueles que não apresentam nenhuma deficiência, e a partir destas experiências alguns acadêmicos acreditam que seus saberes não darão conta da diversidade.

A pesquisa dos autores, com base nas análises, revelou que os professores podem até propor e explicitar discursos inovadores na escola, porém a prática curricular fica marcada por um currículo tradicional. Conforme explicitado nos exemplos de práticas sedimentadas em práticas curriculares já enraizadas no currículo escolar, as estratégias que se evidenciam ainda são voltadas para atender as demandas curriculares do currículo aqui chamado de prescrito, que tem a intenção de ser normalizador, regrador, definindo padrões e metas para todos os alunos no contexto escolar. (MENDES; PLETSCHE; HOSTINS, 2019, p;69).

A proposta bilingue torna-se uma oferta garantida pelo Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011), considerando o que prevê o decreto 5626 (BRASIL, 2005), para tanto, institui o ensino bilíngue e define estratégias para sua construção nos sistemas de ensino, entretanto não assinala como esse ensino deve ocorrer, o que dificulta a ação dos docentes em sala de aula comum.

O bilinguismo, dentre as propostas educacionais voltadas para o ensino dos Surdos, foi a que melhor se adaptou às necessidades do aluno, mantendo em sua prática o respeito pela singularidade linguística, ao mesmo tempo em que traz o

cumprimento legal, já que considera as experiências em primeira língua fundamentais.

O bilinguismo, tal como entendemos, é mais do que o uso de duas línguas. É uma filosofia educacional que implica em profundas mudanças em todo o sistema educacional para surdos. A educação bilíngue consiste, em primeiro lugar, na aquisição da língua de sinais, sua língua materna. (HAHN; LANZARIN; FERREIRA; DEUS, 2009, p.4).

Neste contexto, as crianças necessitam ser ensinadas em sua primeira língua, a Libras, para que depois possam ressignificar essa leitura de mundo através do português, associado a isso é fundamental que o professor compreenda o valor de aprendizado desta segunda língua para os alunos Surdos que não ultrapassa o servir de base para as leituras de mundo, uma vez que é a Língua de sinais é que preenche as mesmas funções que a língua falada tem para os ouvintes, sob o ponto de vista ouvinte e a partir desta constatação efetivar sua própria definição, compreensão sobre o exposto em sua língua majoritária.

[...] Bilinguismo dos surdos pressupõe o acesso pleno à língua de sinais como primeira língua, representando o elemento fundador de sua subjetividade/identidade na constituição de sentidos sobre o mundo e no acesso ao conhecimento. Isso assegurado, o aprendizado das línguas que a sucederão será decorrente da necessidade de interação significativa com o meio social em que se inserem. A aprendizagem significativa será dependente da função social atribuída a essa segunda língua nas relações cotidianas do aprendiz, não apenas da imposição de uma proposta política ou escolar planejada (SÁNCHEZ, 2002; FERNANDES, 2006, p.122).

Existem duas formas de bilinguismo que em termos de educação de Surdos é importante destacar: A primeira delas traz o ensino do português concomitantemente com a aquisição de primeira língua; a outra se caracteriza pelo ensino da segunda língua, o português, só depois da aquisição da primeira língua, a Libras.

Skutnabb-Kangas (1994, p.143-144) considera que a aquisição simultânea de aprendizagem da língua depende da definição de bilinguismo e para isso define critérios em relação a essa língua: quanto a origem, identificação, as competências e função.

O bilinguismo concomitante no que diz respeito ao critério de origem: seu fator de dependência relaciona-se com a origem da língua, com o seu espaço de surgimento, se estiver originada na família através de nativos da língua a aquisição de segunda língua terá base na primeira. Caso surja paralelamente por necessidade de comunicação do sujeito a recomendação deste critério já necessita ser revisto.

Quando o bilinguismo concomitante traz consigo critérios relacionados à identificação interna com ambas as línguas (Libras- Português) e culturas (Surda e ouvinte), questões de identidade do sujeito movem o seu desejo nesta direção, já quando a identificação se dá por questões externas, essa pessoa é identificada pelos outros como bilíngue, falante de duas línguas (proficiência).

A eleição do bilinguismo concomitante por competência, reflete como o que o próprio nome diz, a competência linguística do sujeito em ambas as línguas, uma vez que há conhecimento da estrutura gramatical e contato frequente com a outra língua, bem como a produção de enunciados.

Afirmar que a aquisição de duas línguas ocorre dessa forma depende da definição de bilinguismo. Para o autor, as variações nas definições ocorrem de acordo com a ênfase dada a cada critério que define 'bilinguismo'. Os critérios que o autor menciona são os seguintes: a) **origem** – aprendizagem de duas línguas dentro da própria família com falantes nativos e/ou aprendizagem de duas línguas paralelamente como necessidade de comunicação; b) identificação – **interna** (a própria pessoa identifica-se como falante bilíngue com duas línguas e duas culturas); e externa (a pessoa é identificada pelos outros como falante bilíngue/ falante nativo de duas línguas); c) **competência** – domínio de duas línguas, controle das duas línguas como línguas nativas, produção de enunciados com significados completos na outra língua, conhecimento e controle da estrutura gramatical da outra língua, contato com a outra língua; d) **função** – a pessoa usa (ou pode usar) duas línguas em variadas situações de acordo com a demanda da comunidade. (SKUTNABB-KANGAS 1994, p. 143-144).

Neste caso, o sujeito busca a escola em condições de aprendizagem que lhes favorece no sentido de que a língua não se torna um entrave a sua aprendizagem. O aluno, assim como os demais, está em busca do conhecimento mediado pela Escola, o que não exclui a obrigatoriedade da escola com relação às questões de equidade, como o acesso ao apoio educacional especializado - AEE.

O bilinguismo que trata da utilização concomitante de ambas as línguas por critério de função, reflete um sujeito que usa ambas as línguas em função da situação que se apresente ou que se faça necessária a sua utilização, o que não implica em seu domínio estrutural, mas na necessidade do momento ou demanda da comunidade.

[ ] salienta a diferença entre bilinguismo e diglossia, segundo a autora o primeiro desenvolve a competência e o desempenho em ambas as línguas podendo ser individual ou grupal. Diglossia envolve uma situação linguística em que duas línguas estão em relação de complementaridade, isto é, uma língua é usada em determinadas ocasiões em que a outra não é usada. O bilinguismo e a diglossia podem ocorrer simultaneamente. (QUADROS, 1997, p.31).

Com base no exposto, é possível perceber a riqueza de elementos que envolvem a questão do bilinguismo para além do simples domínio de duas línguas. De posse destas informações é possível, a partir da análise de cada situação, pensar estratégias a partir do nível de conhecimento do aluno em sua primeira língua, para que então se possa ofertar estratégias em segunda língua com base na primeira.

No que se refere às características dos sujeitos anteriormente citadas, é importante levar em consideração que na realidade em que os acadêmicos se inserem os alunos Surdos são filhos de pais ouvintes e chegam à escola sem nenhum conhecimento sobre ambas as línguas, utilizam-se de gestos construídos no contexto familiar para informar suas necessidades e desejos (LANE *et al.*, 1996; QUADROS, 1997; KYLE, 2001; LICHTIG; BARBOSA, 2010). É fundamental considerar o critério que envolve a apropriação da língua e a partir deste todos os demais.

Se o aluno chega à escola sem nenhum conhecimento da língua e após averiguação no contexto familiar percebe-se que não há parceria linguística ou acompanhamento seja por instituição especializada ou qualquer outro espaço, uma vez que não há escola de Surdos no município, o que os estudos orientam é que a primeira língua(L1), a Libras seja a língua a ser ensinada para que a partir dela, outra língua possa ser inserida. Este aprendizado de primeira língua deve estender-se à família do aluno. Na realidade em que esse estudo se insere, a origem se daria no espaço escolar bilíngue.

Sabe-se que a família é quem é responsável pela socialização do filho. É no seio da família que as crianças adquirem a capacidade de interação e comunicação com os outros indivíduos. Tanto a criança ouvinte como a surda aprendem uma língua, seja de sinal ou oral, a partir do meio em que está inserida. (FARIAS; BRAGA, 2019).

Quanto ao critério de identificação deste aluno, ele seria classificado pela identificação externa, ou seja, o outro (família, escola) o identifica como potencialmente bilíngue, sem que o Surdo possa manifestar-se a esse respeito.

O critério de competência pode ser identificado em alguns alunos Surdos, eles dominam a sua primeira língua, a Libras, mas não apresentam o controle e conhecimento sobre a estrutura da segunda língua. (SKUTNABB-KANGAS, 1994).

Skliar (1998-b) categoriza o bilinguismo em quatro diferentes projetos políticos que o conceituam:

O bilinguismo com aspecto tradicional; apresenta uma visão colonialista sobre a surdez. Impera o ouvintismo e a identidade incompleta dos surdos. Os professores continuam com sua formação nos modelos da educação com ideias clínicas. Esse tipo de bilinguismo tende à globalização da cultura.

·O bilinguismo com aspecto humanístico e liberal; considera a existência de uma igualdade natural entre ouvintes e surdos. A desigualdade, no entanto, mostra a existência de uma limitação de oportunidade social aos surdos. Isso se constitui numa pressão para aqueles que vivem a situação de desigualdade histórica e são forçados a alcançar uma certa igualdade.

·O bilinguismo progressista; tende a aproximar-se e a enfatizar a noção de diferença cultural que caracteriza a surdez, porém essencializa e ignora a história e a cultura.

·O bilinguismo crítico na educação de surdos; sublinha o papel 'desempeña la lengua y las representaciones en la construcción de significados y de identidades sordas.'

Observe que nos três primeiros projetos a compreensão do ouvinte em relação ao que está em questão tenta ser redimensionada para um terreno da normalização, o que traz para o centro do processo as práticas ouvintes, o trabalho tradicional realizado pelo professor, que descaracteriza a compreensão Surda. Este é um dos principais entraves à sua aprendizagem. É fundamental que a universidade realize um trabalho bastante pontual no sentido de conscientizar o acadêmico em relação ao "receio" no trabalho com o aluno Surdo em sala de aula, é importante fazê-los perceber em que medida as questões de insegurança em relação às propostas a serem trabalhadas, referem-se na verdade a um pré-conceito estabelecido com relação ao efetivo potencial do aluno.

Muitas vezes, ao lidarmos com pessoas com deficiência, não percebemos que as nossas atitudes carregam sentimentos discriminatórios. Isso acontece quando excluimos ou fazemos restrições a uma pessoa por acreditarmos que ela é deficiente, incapaz ou inválida. Esses sentimentos estão na origem das barreiras atitudinais, as quais frequentemente tornam-se o centro de força para que haja outros tipos de obstáculos que impedem a acessibilidade. (TAVARES, 2007).

Não há neste sentido, a busca por compreender como trabalhar com Surdos e ouvintes em sala de aula a partir de uma Pedagogia que possa contemplar a ambos, mas impor práticas colonialistas de ensino que por muito tempo mostraram-se incapazes de ensinar no contexto da diferença.

Ensinar a partir da perspectiva bilingue é perceber que o ensino acontece quando ele é colocado em contato com o outro que ouve, para que a subjetivação e as trocas culturais ocorram. Esta seria a maior conquista da comunidade Surda, ser aceito do seu jeito Surdo se ser. A mediação cultural não rejeita, em momento algum a cultura ouvinte, pelo contrário, a respeita. Nesta perspectiva os processos de

regulação<sup>8</sup> acabam, quando cada um dos sujeitos envolvidos no processo, encontram no mesmo espaço o seu lugar de fala, a sua forma de ver e aprender o mundo a partir das experiências.

A modalidade da 'diferença' se fundamenta na subjetivação cultural. Ele surge no momento em que os surdos atingem sua identidade, através da diferença cultural, surge no espaço pós-colonial. Neste espaço não mais há a sujeição ao que é do ouvinte, não ocorre mais a hibridação, ocorre a aprendizagem nativa própria do surdo. (STROBEL; PERLIN, 2008, p.19).

Quais as possibilidades a partir desta realidade de haver identificação com o que se ensina em sala de aula, se não há nada de si e somente do outro neste ensino?

A partir do estudo e da compreensão dos aspectos socioantropológicos da surdez, este sujeito empoderado, compreenderá a necessidade de conhecer uma segunda língua voltada às suas questões de aprendizagem e interação com os ouvintes, sem que essa seja uma imposição de vida, mas uma necessidade do meio buscando evitar prejuízos sociais. Para o acadêmico, o reconhecimento destes aspectos poderá fornecer pistas para a montagem de estratégias de trabalho.

No que se refere a funcionalidade, seu uso é uma necessidade, tendo em vista a comunicação com quem convive nos diferentes espaços. Por essa razão, se o currículo escolar não contemplar a cultura Surda e não resultar na apropriação do conhecimento por parte do aluno Surdo, para ele este ensino não fará sentido nenhum.

É importante repensar a dinâmica de sala de aula inclusiva. Pequenos gestos cotidianos dos professores são percebidos principalmente pelas crianças Surdas, uma vez que elas por conviverem em contato com duas línguas, tendem a valorizar o compartilhamento da sua primeira língua através dos diálogos diretos, sem a interferência do intérprete, atitudes como o bom dia do professor ao adentrar a sala de aula, que é realizado em língua portuguesa dos ouvintes, esta ação traz em si uma atitude que os exclui do contexto, (uma vez que o mesmo busca a compreensão e a aprendizagem na língua dos ouvintes, quando o contrário, muitas vezes não ocorre) mesmo quando o intérprete de Libras reproduz a frase, a atenção do aluno se volta ao professor, quando na verdade, um simples sinal acompanhado da oralização, pode produzir um vestígio de equidade.

---

<sup>8</sup>O que vem a ser regulação? O termo é empregado no sentido de utilizar análises do tipo que Michel Foucault emprega. Está em conexão com o poder disciplinar que não deixa o outro ser o outro. (SILVA, 2000, p. 96)



Cabe ressaltar que o papel do TILS na sala de aula é apenas mediar a comunicação e não ministrar a aula para o aluno surdo. Por isso é importante que o professor também tenha conhecimento da Libras para que haja um diálogo direto com o aluno em relação a dúvidas a respeito do conteúdo das aulas que possam ser solucionadas pessoalmente, frente a frente com o aluno surdo. Pois deste modo o aluno poderá se sentir valorizado e convencido de que a sua língua materna é respeitada pelo educador. (BRITTO; SANTOS; SANTOS; FREITAS, 2019, p.87).

A simples correção de uma atividade no caderno quando realizada pelo professor, referindo-se ao intérprete sem o menor contato visual com o aluno Surdo destrói qualquer possibilidade de empatia, de mediação professor-aluno, deslocando a centralidade do processo ensino- aprendizagem para o intérprete o que não dialoga com uma proposta mediadora.

Porque a mudança nos olha e, ao nos olhar, encontra somente uma reprodução infinita de leis, de textos, de currículos e de didáticas. Mas nenhuma palavra sobre as representações como olhares ao redor do outro. Nenhuma palavra sobre a necessidade de uma metamorfose nas nossas identidades. Nenhuma palavra sobre a vibração com o outro (SKLIAR, 2003, p.38).

A apropriação de estratégias de ensino-aprendizagem em sala de aula comum, é fundamental para que acadêmicos dos cursos de formação de professores possam modificar suas práticas, organizando planejamentos pensados a partir do contexto da diversidade presente em sala de aula. Em sintonia com isso, a escola precisa receber essa formação pedagógica, essa organização de escola apta para receber alunos Surdos. É fundamental que haja a compreensão das formas como a educação de Surdos pode ser oferecida e, principalmente, as condições em que a escola pode operar para que efetivamente possa cumprir com o ensino que defende.

[...]a educação dos surdos ainda vem sendo marcada, ao longo da história, pelo fracasso escolar, justamente pelo fato de muitos docentes por falta de conhecimento, insistirem em tentar alfabetizar o aluno surdo não levando em consideração a sua especificidade em relação à língua de sinais e o português escrito. (SKLIAR, 1997, p.31).

Não se pode falar em escola bilíngue, sem que os profissionais que lá estão sejam bilíngues, bem como não há como utilizar-se do bilinguismo sem ser bilíngue.

As metas e estratégias do Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014, estratégia 4.7), aceitas após uma luta incessante por mais de dois anos parte da comunidade Surda através da FENEIS- Federação Nacional de Educação de Surdos, trazem claramente a diferença da ação da escola inclusiva, da ação da

escola bilíngue, em consonância com o que a FENEIS em nota de esclarecimento no ano de 2013 orientou, segundo ela há três opções de espaços educacionais adequados para o ensino de Surdos:

- Escolas bilíngues (onde a língua de instrução é a Libras, e a Língua Portuguesa é ensinada como segunda língua, mediada pela língua de instrução, Libras; essas escolas se instalam em espaços arquitetônicos próprios e nelas devem atuar professores bilíngues, sem mediação por intérpretes e sem a utilização do português sinalizado. Os alunos não precisam estudar no contraturno em classes de Atendimento Educacional Especializado, dado que a forma de ensino é adequada e não demanda atendimento compensatório);
- As classes bilíngues (que podem ocorrer nos municípios em que a quantidade de surdos não justificar a criação de uma escola bilíngue específica para surdos) podem existir na mesma edificação de uma escola inclusiva;
- Nas escolas inclusivas, onde o português oral é a língua de instrução, algumas vezes mediada por intérpretes, o aluno surdo tem que estudar dois períodos, participando do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contraturno e são matriculados duas vezes (dupla matrícula) (FEDERAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E INTEGRAÇÃO DE SURDOS, 2013).

Neste momento em que o Bilinguismo é de fato o projeto educacional a que todos os professores que trabalham com alunos Surdos em salas de aula no Brasil estão submetidos, cabe aos pesquisadores pensar estratégias a fim de mobilizar os profissionais para a compreensão do trabalho a ser realizado, para além da presença do intérprete em sala de aula ou do uso das duas línguas, mas visando a qualidade da educação ofertada.

Qualidade significa melhorar a vida das pessoas, de todas as pessoas. Na educação a qualidade está ligada diretamente ao bem viver de todas as nossas comunidades, a partir da comunidade escolar. A qualidade na educação não pode ser boa se a qualidade do professor, do aluno, da comunidade é ruim. Não podemos separar a qualidade da educação da qualidade como um todo, como se fosse possível ser de qualidade ao entrar na escola e piorar a qualidade ao sair dela. (GADOTTI, 2010, p.7).

O principal aspecto a ser considerado, é a concepção dos professores em relação ao ensino das pessoas com qualquer tipo de deficiência. Espera-se que a gestão escolar busque junto ao efetivo da escola a compreensão dos elementos que compõe uma escola bilíngue ou sala bilíngue e os impactos que esta alteração deve impulsionar no espaço escolar como um todo, de forma a não restringir a livre circulação dos sujeitos da aprendizagem. Em espaços onde há a presença do bilinguismo, a Libras deve ser reconhecida por todos os sujeitos.

### 2.3 Aspectos socioantropológicos da surdez.

O paradigma socioantropológico, propõe um novo olhar sobre a surdez, a partir deste olhar, o respeito a diferença é valorizado, a surdez é percebida sob o ponto de vista cultural, o que não ocorre sob o ponto de vista do paradigma ou visão clínica que vê a deficiência como patologia médica em detrimento do sujeito.

A visão socioantropológica da surdez, reconhece o direito de cada um conviver com as próprias características amparadas pela lei que lhes asseguram direito à cidadania, observadas as suas diferenças. Este reconhecimento implica diretamente no respeito ao uso da língua de instrução das pessoas Surdas como forma de comunicação e base para o seu aprendizado.

A partir deste viés, o Surdo necessita ser respeitado como alguém que realiza uma leitura de mundo a partir da visão, canal que lhe permite imagens e representações mentais que lhe concedem a percepção de acordo com os conceitos prévios e os elementos que lhe são repassados nos espaços por onde circula.

A visão é o principal canal de processamento de esquemas de pensamento que propicia a aquisição, construção e expressão de conhecimento, valores e vivências que levam a uma concepção de mundo própria. A linguagem visual para o sujeito surdo é a sistematização e o produto de seu desenvolvimento cognitivo e histórico, tornando-se instrumento para a formulação de generalizações que facilitam a transição da reflexão sensorial espontânea para o pensamento racional através do uso dos sinais. (DALCIN,2009, p.15).

A compreensão destas experiências visuais se dá através de feedback embasado na Libras, na língua que lhe permite interagir com o outro, elaborar hipóteses sobre o mundo e sobre as próprias experiências visuais, construindo a partir desta relação os mais diversos conceitos. A Libras, para a comunidade Surda para além do status de língua, representa um artefato cultural destas comunidades, ela traz consigo a história, a identidade, os valores e costumes Surdos. Quadros (1997, p.47):

[...] define as línguas de sinais como "(...) sistemas linguísticos que passaram de geração em geração de pessoas surdas. São línguas que não se derivaram das línguas orais, mas fluíram de uma necessidade natural de comunicação entre pessoas que não utilizam o canal auditivo-oral, mas o canal espaço-visual como modalidade linguística".

Um aspecto que demonstra muito claramente a força da língua de sinais enquanto artefato cultural das comunidades Surdas e símbolo de pertencimento a um grupo social próprio, foi a resistência a todas as investidas ouvintes visando o

desaparecimento da língua a partir do Congresso de Milão (1888), que proibia tacitamente o uso da Libras, utilizando-se inclusive da força para a manutenção deste objetivo, entretanto, nem assim conseguiram seu intento.

Os Surdos continuaram sinalizando, mantendo viva a sua forma de comunicação, travando uma luta que permanece ativa face ao desrespeito às conquistas desta comunidade.

A partir da visão socioantropológica, as questões de identidade precisam ser valorizadas e compreendidas, estas identidades são socialmente construídas e mediadas pelo discurso. A noção de identidade se dá através da dualidade, igualdade versus diferença, onde o Surdo inicia o processo de igualar-se e diferenciar-se do outro, daí a importância da convivência com os pares na escola comum, para que a partir das relações consigo, com o outro e com o meio possam caminhar em direção a construção da própria identidade. Segundo Skliar (1999, p.131):

[...] ser surdo não supõe a existência de uma identidade surda única e essencial a ser revelada a partir de alguns traços comuns e universais. As representações sobre identidades mudam com o passar do tempo nos diferentes grupos culturais, no espaço geográfico, nos momentos históricos, nos sujeitos. Por isso, é necessário ver a comunidade surda de forma plural, ou seja, encontra-se surdo rico e pobre, branco e preto, com estudo e sem estudo, gaúcho e nordestino, homem e mulher.

Com base no exposto, pode-se inferir a dificuldade de implantação real da inclusão de alunos Surdos em salas de aula comuns, sem que haja a compreensão da abordagem socioantropológica da surdez, a fim de ressignificar a forma como o aluno Surdo precisa ser compreendido em sala de aula, bem como a necessidade de compreender a Libras enquanto o principal artefato cultural desta comunidade, elemento indissociável ao seu aprendizado.

Outro aspecto a ser repensado no ambiente escolar é a resistência com relação a utilização da língua nesse contexto, uma vez que não se percebe em qualquer outro ambiente bilíngue, a resistência em relação a estes aspectos, quando a escola recebe qualquer outro aluno que não tenha a língua portuguesa como primeira língua. Um exemplo claro disto percebe-se quando ocorre a interação com alunos de intercâmbio, ou quando a escola recebe a transferência de um aluno de outro país. Na atualidade, em muitos casos, ser Surdo é sim, ser estrangeiro em seu próprio país.

Enquanto se atrelar a Libras a condição de “língua das pessoas com deficiência”, sem que haja respeito ao seu status linguístico, reconhecido pela lei 10.436 (BRASIL, 2002) não haverá um consenso para o ensino destes alunos.

## **2.4 Formação Docente.**

A formação docente é tema de amplo debate nos diversos setores da educação, tanto no que se refere a necessidade de investimentos na área, a jornada de trabalho, a autonomia profissional, quanto a necessidade e a qualidade das formações oferecidas ao longo do percurso formativo deste profissional.

Não basta aprender o que se quer ensinar sem que haja um conhecimento assertivo em relação a sua utilização em todos os contextos possíveis, e principalmente que esse conhecimento possa ser utilizado e compreendido por qualquer pessoa.

É importante discutir as diversidades terminológicas que circundam o processo de formação do acadêmico na graduação que relacionam-se diretamente com as condições e objetivos a que servem, essa compreensão permite acompanhar a evolução dos significados e abrangência dos processos formativos.

Um destes conceitos refere-se à formação dos acadêmicos como algo relacionado com a sua leitura de mundo, suas relações com a própria formação, a tripla dimensão - eu, o mundo e os outros conceituada por Cavaco (2002, p. 63), para ele:

No processo de aquisição de conhecimento por via experiencial não se adquire unicamente saber-fazer, mas também saber e saber-ser, ou seja, efetuam-se aprendizagens nos domínios psicomotor, cognitivo, afetivo e social. A aquisição de conhecimentos e capacidades através da experiência é muito particular variando de pessoa para pessoa e o sentido dado à experiência, mais precisamente, o seu contributo formativo, só pode ser avaliado pelo próprio aprendiz [...].

Neste sentido, para acessar o conhecimento por via experiencial, a contribuição docente que a universidade precisa oferecer necessita ser abrangente a fim de abarcar todos estes aspectos, ignorar a tripla dimensão é ofertar um script no qual o aluno não consegue se perceber, povoar o imaginário do acadêmico com uma ideia de escola concebida para a normalidade, uma ideia que não prevê a diferença, é estimulá-lo a lançar-se numa escola que não existe, uma quimera que povoou o imaginário nos livros infantis.

As discussões sobre o tema (PLACCO; SOUZA, 2006 GIROUX; SIMON, 2008; GATTI, 2009; CANDAU, 2011), trazem diferentes denominações de acordo com cada etapa que o profissional conclui. Ao longo dos anos, a compreensão em relação a estes conceitos vai se modificando, uma vez que tanto o aluno quanto os conhecimentos transformam-se rapidamente e cabe ao pesquisador repensar a dimensão em que este profissional se coloca diante do cenário educacional. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB 9394 (BRASIL, 1996), em seu parágrafo único e artigo 62, a formação dos profissionais se dará:

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

- I – A presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
- II – A associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;
- III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância.

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância.

§ 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública.

A formação durante o período da graduação no texto da lei (LDB 9304/96), só é considerado após a formação continuada e a capacitação profissional, essa cronologia tem se sustentado ao longo do tempo em função de que o período da graduação não foi percebido como formação, a exceção do período de estágio onde efetivamente o acadêmico se coloca no ambiente escolar para interagir com o aluno.

A formação para o exercício do magistério é compreendida como uma etapa de qualificação profissional que representa o início deste percurso formativo e, portanto, da identidade docente (NÓVOA,1992, p.18). A necessidade de reconhecimento da formação enquanto um processo contínuo, necessita observar

todas as etapas da construção do conhecimento do professor que não se encerra na graduação, mas que permeia todo o percurso no exercício da professoralidade.

Durante muito tempo, quando se falava em formação de professores, falava-se essencialmente da formação inicial do professor. Hoje em dia, é impensável imaginar essa situação. A formação de professores é algo que se estabelece num continuum. Que começa nas escolas de formação inicial, nos primeiros anos de exercício profissional e continuam ao longo de toda a vida profissional, através de práticas de qualificação profissional, tendo como polo de referência as escolas. (NÓVOA, 2001, p.1).

A partir do ponto de vista do reconhecimento do processo de formação do professor, enquanto uma trajetória que pode ter início até mesmo antes da graduação e buscando valorizar todo o percurso formativo, Diniz-Pereira (2008, p. 265), considera que os processos de escolarização ocorrem antes de escolhida a carreira docente, trazendo o termo formação acadêmico-profissional como a terminologia que melhor se aplica para designar esta caminhada.

Considerando o papel do professor no processo de desenvolvimento e transformação dos educandos, entendemos que a formação deste profissional da educação deve ser entendida como uma responsabilidade a ser compartilhada entre a escola de educação básica e a universidade e, por essa razão, uma formação acadêmico-profissional. (DINIZ-PEREIRA; 2008; MELLO; SALOMÃO DE FREITAS, 2019, p.319).

A formação acadêmico-profissional é um tema amplamente debatido (MASSETO, 2011; SINGER, 2010); LUCARELLI, 2000) e seus sentidos são questionados constantemente em decorrência das diversas compreensões que ela suscita e seus desdobramentos através de uma formação que ora aproxima-se, ora distancia-se da prática vivenciada pelos sujeitos através dos tempos.

Autores inter-relacionam a formação dos(as) professores(as) e a valorização docente. A discussão sobre a valorização docente nas discussões políticas tornou-se mais evidente no cenário neoliberal, a partir de 1990, com a “culpabilização” dos professores(as) pelos problemas educacionais (MELLO, 2010, p. 79).

As exigências em torno da busca por formação, constantemente direcionada aos professores, chegam na maioria dos casos dissociadas de investimentos públicos para que possam tornar-se realidade.

O acesso a níveis mais altos no ensino, são em sua maioria frutos da busca e da preparação deste mesmo profissional que se lança por sua conta numa segunda licenciatura ou em programas de pós-graduação lato, Stricto-sensu enquanto equilibra uma carga-horária desafiadora em busca de novos conhecimentos e

melhoria salariais, concorrendo com um número cada vez mais reduzido de vagas em universidades públicas.

A concepção da formação acadêmico-profissional de professores(as) perpassa também pelo entendimento de docência como “ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na socialização e construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo” (DOURADO, 2015, p. 315).

A formação acadêmico-profissional, favorece a reflexão, através das práticas que são oportunizadas pelos projetos e ações desenvolvidas na universidade, temas emergentes são discutidos, são ressignificadas diversas práticas que não cumprem seu objetivo quando abordados apenas dentro de uma componente curricular, mas que quando abordadas num contexto mais abrangente permitem diferentes olhares.

Estimular a pesquisa e discussões no contexto de sala de aula sobre a formação acadêmico-profissional poderá auxiliar numa mudança no que se refere ao distanciamento que o término da graduação produz em muitos casos, fazendo com que o acadêmico produza uma ruptura não só com o espaço da universidade, mas com os saberes lá produzidos, e ao iniciarem as primeiras dificuldades relacionadas ao ensino das diferenças, não reconhecem a universidade enquanto lócus da produção de conhecimento que não se rompe a partir de uma certificação.

Utilizar a formação acadêmico-profissional como uma proposta que contribua com a compreensão do acadêmico sobre a cultura Surda, bilinguismo e metodologias que deem conta do seu trabalho em sala de aula não só durante os estágios, mas no percurso formativo da escola, poderá despertar o interesse para as possibilidades em sala de aula onde a inclusão se faz presente. Segundo Nóvoa (2000, p.6) não haverá nenhuma mudança significativa se a “comunidade dos formadores e professores” e a “comunidade dos professores” não se tornarem mais permeáveis e imbricadas.

Os não-saberes relacionados às questões da inclusão dos alunos Surdos, o bilinguismo podem a partir de um trabalho conjunto entre professores do ensino superior e professores recém-formados num contínuo movimento universidade/escola, redefinir o sentido social do trabalho que percebe a escola como um espaço aberto à produção e socialização de saberes, tornando o elo do acadêmico com a universidade permanente.



Aprofundar conhecimentos que envolvam teoria e prática, oportuniza ao acadêmico estabelecer comunicação qualificada com o objeto pesquisado, a tal ponto que ele consegue muitas vezes pensar a mesma atividade em contextos tão diferentes quanto se possa imaginar.

A partir desta expertise em pensar o conhecimento de forma interativa e diversificada, é que na atualidade, os grupos de estudos formados dentro das universidades têm realizado pesquisas que emergem de discussões que no primeiro momento, ao serem pensadas por um único sujeito parecem sem tanta profundidade, mas quando socializadas, desconstruídas, vistas por diferentes ângulos e olhares, permitem que o acadêmico compreenda sua função em diferentes contextos.

O GRUPI (Grupo de Pesquisa em Inovação Pedagógica na Formação Acadêmico-profissional de Profissionais da Educação, na Universidade Federal do Pampa - GRUPI/UNIPAMPA), desde o início de 2016, desenvolve a pesquisa "Inovação pedagógica na formação de profissionais do magistério/da educação, cujo objetivo é investigar e implementar elementos de inovação pedagógica, nas práticas educativas dos profissionais do magistério da Educação Básica e Superior, em instituições de ensino de abrangência da Universidade Federal do Pampa. (MELLO; FREITAS, 2019, p.314).

A solidão, muitas vezes sentida pelos professores no contexto escolar ao confrontarem-se com os desafios no trabalho junto ao aluno Surdo, pode produzir como resultado, sentimento de frustração que contribui para o apagamento da diversidade a partir de ações que contemplam unicamente os "ditos normais", ou seja o que poderia representar inovação nas práticas realizadas, reproduz exatamente o que já está posto, mais uma proposta voltada para aqueles que se encaixam nos padrões, apropriando-se da lógica do tratamento igualitário para justificar a indiferença e falta de empatia no momento de planejar. Índícios deste mesmo olhar, pesquisadoras percebem numa afirmação presente no texto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva-PNEEPEI.

Ao conjugar "igualdade e diferença como valores indissociáveis" (Brasil, 2008, p. 5), e ao afirmar a normalidade na diferença, a política tem tratado a questão da identidade com seu apagamento, e não com sua afirmação. Se a igualdade de oportunidade deve ser assegurada pelo direito à diferença, essa diferença deve ser reconhecida, e não apagada. A luta pelos direitos iguais de grupos minoritários, historicamente excluídos. (MACHADO e PAN, 2012, p.289).

A universidade, bem como a escola precisa atuar no campo da potencialidade, reconhecendo em todo o sujeito a possibilidade de aprender, respeitada a singularidade do sujeito. A publicação da Política Nacional (2008), de alguma forma, trouxe consigo a ideia de que as barreiras e práticas discriminatórias extinguíram-se a partir desta partilha igualitária de espaços, embora sugira mudanças no modelo de serviços oferecidos desde 1994. Entretanto, a legislação PNEPEI (BRASIL, 2008), Decreto 10.502 (BRASIL, 2020), Lei 14.191 (BRASIL, 2021) não considera o desmonte vivenciado pela escola da atualidade, retratado no despreparo dos profissionais, nas salas de aula repletas de alunos com diferentes deficiências e superlotadas, na carências de materiais dos mais básicos aos mais complexos.

As escolas públicas brasileiras, há muito tempo, passam por sérias dificuldades e que são, pontualmente, discutidas na atualidade. Este fato está relacionado ao pouco investimento que as mesmas recebem e isso é um dos pontos cruciais para que as políticas públicas sejam efetivadas. Além disso, as turmas são muito numerosas e cada aluno inserido possui individualidades que devem ser levadas em consideração na elaboração e execução do fazer pedagógico. Também há um descompasso entre a realidade dos estudantes dentro e fora da escola, onde muitos alunos, por exemplo, não têm acesso ao computador e as tecnologias em geral, precisando destes meios, para que consigam acompanhar a turma. Outra dificuldade presente nas escolas públicas brasileiras é a desvalorização de seus profissionais. Grande parcela dos professores tem lutado para que seu trabalho seja valorizado e para receber a chance de terem uma formação continuada para acompanharem o ritmo de seus alunos e aprenderem novas formas de ensinar. As dificuldades são muitas, sem dúvidas, mas não exime a escola de sua responsabilidade frente aos sujeitos matriculados. É imprescindível pontuar a necessidade de se lançar sobre o aluno, um olhar de quem acredita na sua potencialidade e de quem respeita suas limitações, entendendo-as como desafios a serem superados com trabalho, dedicação e comprometimento. OLIVEIRA; RAMOS; VIEIRA, 2017, p.44).

A ideia de inclusão passa por uma escola que funcione para a diversidade de alunos, com profissionais preparados, que compreendam em que medida as práticas que compõem o seu arcabouço teórico contemplem a singularidade dos sujeitos presentes no espaço escolar.

A diversidade e inclusão, deveriam permear todas as componentes curriculares nos cursos de graduação, a fim de que o acadêmico pudesse compreender o currículo que lhe é oferecido no contexto da diversidade. A partir desta concepção, ao iniciar as propostas nas escolas a negação da diferença não seria uma condição que os impedisse de atuar.

Outra denominação, além da formação inicial ao processo de formação no período de graduação foi proposta por Ferreira e Reali (2005, p. 2) como período de indução, este período compreende os primeiros três anos de atividade docente, muitas vezes também é compreendida como um processo de transição entre o início da formação acadêmica e a prática profissional. Já em alguns países esse período é considerado fundamental no desenvolvimento profissional de qualquer docente. Ferreira e Reali (2005, p.2) consideram que:

[...] os programas de iniciação à docência, também denominados programas de indução, são aqueles voltados para os professores nas suas primeiras inserções profissionais. [...] No geral, esses programas oferecem apoio e orientação, na perspectiva de promover a aprendizagem e o desenvolvimento da base de conhecimento profissional e auxiliar na socialização com a cultura escolar desses profissionais.

Este processo é descrito pelos autores como um processo de socialização, passivo de aprendizagem e interação, onde os professores são “induzidos” em diferentes aspectos da sua área disciplinar. Internacionalmente este processo tem envolvido uma diversidade de estratégias inicialmente limitadas a palestras e sessões informais de ensino.

Esta abordagem, remete os profissionais a reflexão relacionada ao querer saber e fazer deste acadêmico, às formas de como garantir que esse acadêmico se perceba neste contexto, levando o pesquisador a pensar em que medida este conceito permite esta abordagem do eu a profissionalizar-se.

Um aspecto questionável é a socialização com a cultura escolar, uma vez que esta abordagem pode tornar o acadêmico passivo a processos normalizadores de ensino, condição muito presente em determinadas realidades escolares.

Marcelo, (apud PACHECO; FLORES, 1999, p.51-52) fala do “itinerário formativo” do/a professor/a composto em três etapas e que estão diretamente relacionados com os modelos de formação: a formação inicial, a iniciação ao ensino e a formação contínua. A este “itinerário” de Marcelo (1997), falta apenas uma das fases de Feiman, que é a fase da pré-formação.

Este itinerário, permite uma visão ampla, ele representa a arquitetura formativa da caminhada acadêmica, evoca suas concepções e as projeções que lhes sejam possíveis traçar ao longo da jornada acadêmica e profissional que inclui a continuidade dos processos formativos necessários para a atualização dos conhecimentos elaborados ao longo dos processos.

O termo “itinerário formativo” discutido por Marcelo Garcia (1999) será abordado ao longo desta reflexão trazendo a denominação de percurso formativo. Isaia e Bolzan (2008, p. 121), expressam que o processo formativo se constitui “a partir de experiências vividas pelos professores e que, pela sua significância intra e intersubjetiva, transformam-se em experiências formativas”.

O percurso formativo é estruturado de forma que o acadêmico possa desenvolver ações de maneira prática, vivencial e reflexiva, que demarquem o desafio de aprender a ser professor. Neste sentido, a abordagem ao tema percurso formativo, faz referência a um caminho, um roteiro pessoal e individual ou a descrição que resulta da soma de vivências na caminhada de aprendizagens do acadêmico em busca da professoralidade, mediado pelos docentes e os saberes já consolidados ou em construção.

Outrossim, cabe salientar que o termo aqui em uso também não faz nenhuma alusão ao conceito referido na proposta de reforma do ensino médio, Lei 13.415 (BRASIL, 2017), que promove a fragmentação desta etapa em cinco itinerários formativos “prescritos” pelo documento em detrimento de uma formação básica comum, nem tampouco refere-se a sua concepção utilizada nos documentos de formação assim denominados para o estudo da Base Nacional Curricular Comum-BNCC, Parecer CNE/CP nº15 (BRASIL, 2017).

Na verdade, a acepção ao tema busca resgatar o conceito ou terminologia que melhor expresse o quanto esta caminhada depende e é parte do caminhante, mediada pelo docentes nas IES, sendo, portanto, elemento vital à sua vida, a sua construção pessoal, emocional, parte da sua identidade de professor. Assim, em se tratando de nomenclaturas humanizantes, Diniz-Pereira defende que:

[...] em vez de “formação inicial” seja utilizado o termo “formação acadêmico- -profissional”, nesta etapa da formação que acontece no interior das instituições de Ensino Superior, para a qual o professor também alega que seja realizado no interior das escolas de Educação Básica, de modo que seja compartilhada por ambas as instituições a responsabilidade de preparar novos profissionais da educação (DINIZ - PEREIRA, 2008, p.265).

Não se trata apenas de alteração metodológica, mas da compreensão crítica da responsabilidade e respeito pela formação do sujeito que as instituições de ensino superior formam, e para além deste espaço, a consciência dos efeitos que a qualidade do ensino oferecido poderá acarretar no exercício da professoralidade.

Culpabilizar o professor pelos entraves ao ensino dos alunos Surdos em escolas comuns inclusivas, é negligenciar esta responsabilidade, uma vez que é notória a percepção do despreparo com que muitos deles chegam a esse espaço da diversidade.

Através das pesquisas (FELIPE 1989; PERLIN 2003; SKLIAR, 1998; LACERDA; LODI. 2009; QUADROS, 1993), das vivências observadas pelos acadêmicos junto às escolas, professores e alunos Surdos, em diferentes momentos da escolarização, é possível perceber claramente que a barreira relacionada à comunicação e as opções metodológicas, são as barreiras mais difíceis de enfrentar no ensino de alunos Surdos.

Aprender, atualizar-se constantemente, rever criticamente as próprias práticas é tarefa da universidade, a partir deste olhar e da revisão detalhada dos próprios currículos, a universidade poderá reconhecer que sua missão não se extingue a partir da expedição de um diploma, mas que pode estender-se, visando auxiliar as escolas em suas formações, bem como na compreensão das transformações ocasionadas pelas novas legislações e pelos novos perfis de alunos que cotidianamente chegam a estes espaços.

As escolas poderiam ter como suporte o espaço da Universidade (GHEDIN, 2015) para juntos, poderem estabelecer parcerias no que tange à pesquisa de novas possibilidades de ensino e assim, auxiliando-se mutuamente na busca pela melhoria das condições do ensino e da aprendizagem dos alunos.

Utilizar a relação universidade e escola durante os estágios implementando a pesquisa nesta relação, como defende Ghedin (2015), a fim de que o acadêmico possa aprender a teorizar a sua prática, bem como possa estender esse conhecimento para a escola como um todo, estabelecendo uma troca significativa que poderá produzir resultados benéficos para ambos, na tentativa de resgatar o elo perdido entre esses dois espaços. Essa relação poderá redirecionar a qualidade do trabalho inclusivo através das práticas ofertadas pelos acadêmicos, vistos sob o ponto de vista profissional e não mais como mero cumprimento obrigatório do currículo.

## 2.5 Inovação Pedagógica

Visando a superação do conceito de educação como mera transmissão de conhecimentos, pesquisadores da área da educação como Masetto (2011) Singer (2010), Lucarelli (2000), Cunha (2018) entre outros tantos autores, vêm buscando no conceito de inovação pedagógica uma forma de ressignificar o fazer docente no ensino superior e nas demais etapas da educação como um todo, pautados no pensamento crítico e na criatividade.

Inovação e mudança andam juntas, mas só acontecem de fato quando as pessoas nelas envolvidas se abrem para aprender, para mudar, para adquirir novos conhecimentos, para alterar conceitos e ideias trabalhadas, às vezes, durante muitos anos, para assumir novos comportamentos e atitudes não comuns até aquele momento, para mudar suas próprias crenças e aderir a novas e fundamentais maneiras de pensar e de agir. (MASETTO, 2003, p.200-201).

No âmbito da universidade, é constante a necessidade de transformações no ensino que acompanhem a evolução e a necessidade de modificação do cenário em que a aprendizagem acontece, de forma que se possa oferecer aos acadêmicos elementos da inovação pedagógica que promovam a desconstrução do usual, do rotineiro, fornecendo elementos que despertem a criatividade.

O caminho que estas transformações podem seguir, necessitam ser realizadas de forma deliberada, alterando atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas. Promover um ambiente onde a inovação pedagógica seja contemplada, não requer somente a utilização das tecnologias, as mudanças metodológicas, mas uma mudança de atitude diante do compromisso de ser professor. Se essa pedagogia não toca, não envolve os demais profissionais que compõem este cenário, cabe a cada um repensar a sua ação pedagógica junto a acadêmicos que necessitam de conhecimento para o ensino de todos no ambiente escolar.

Cunha (2018, p. 12-13), apresenta alguns indicadores de inovação que podem ser utilizados na busca por aspectos da inovação pedagógica presentes em determinados espaços ou propostas que envolvem:

- **Ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender** e/ou com os procedimentos acadêmicos inspirados nos princípios positivistas da ciência moderna; **Gestão participativa**, por meio da qual os sujeitos do processo inovador são protagonistas da experiência, desde a concepção até a análise dos resultados; **Reconfiguração dos saberes**, com a anulação ou diminuição das clássicas dualidades entre saber científico/saber popular, ciência/cultura, educação/trabalho etc; **Reorganização da relação**

**teoria/prática**, rompendo com a clássica proposição de que a teoria precede a prática, dicotomizando a visão de totalidade; **Perspectiva orgânica** no processo de concepção, desenvolvimento e avaliação da experiência desenvolvida; **Mediação entre as subjetividades dos envolvidos e o conhecimento**, envolvendo a dimensão das relações e do gosto, do respeito mútuo, dos laços que se estabelecem entre os sujeitos e o que se propõem conhecer; **Protagonismo**, compreendido como a participação dos alunos nas decisões pedagógicas, valorização da produção pessoal, original e criativa dos estudantes, estimulando processos intelectuais mais complexos e não repetitivos.

Os princípios de inovação pedagógica ora elencados contribuirão neste estudo para embasar a ação de intervenção proposta, visando oferecer aos acadêmicos uma formação que possa contribuir significativamente, não só no que diz respeito aos conhecimentos relacionados às práticas bilíngues, bem como Promover possibilidades para que estes artefatos pedagógicos possam ser identificados, percebidos pelos sujeitos da pesquisa impregnando este fazer acadêmico de forma que os impulsionem a atuar na mesma lógica em sua atividade profissional.

O caráter de “Primeiros passos” atribuído ao conceito de inovação já no título da dissertação, se origina da relação estabelecida entre os sujeitos da pesquisa-ação e a pesquisadora/docente, tendo em vista a responsabilidade do grupo com a aprendizagem sobre Inovação pedagógica, a fim de identifica-la nas ações de pesquisa, de forma consciente em cada etapa da pesquisa-ação a fim de efetivamente haver a percepção da presença, bem como da inexistência dos princípios e/ou indicadores de inovação pedagógica nas práticas realizadas durante a formação oferecida na fase de intervenção da pesquisa-ação.. A presença destes elementos acarretou numa imersão nos resultados a fim de refletir sobre uma pedagogia que busca preparar profissionais para um cotidiano escolar de práticas pautadas no desejo de ensinar e aprender.

## **2.6 A Nova Política Nacional de Educação Especial, Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida: Exclusão sob o manto da legalidade.**

Os grandes avanços na educação das diferenças foram acolhidos a partir de mobilizações nacionais, onde a população mostrou que a escola é o espaço onde todas as pessoas podem compartilhar as experiências de aprendizagem e o exercício de valorização pessoal. Como resultado destas mobilizações surgem as políticas públicas e legislações, visando regulamentar e proteger estas matérias.

A surdez, à exceção das demais diferenças, exige do “outro” da inclusão conhecimentos que perpassam as estratégias didático-metodológicas, uma vez que lhes convida a compartilhar sua cultura, sua língua.

A legalidade deste processo, lhes proporcionou condições de que se iniciasse uma caminhada diferente, difícil, com diversas resistências, com uma escola que não se preparou e resiste até o presente em preparar-se, entretanto, é um trabalho que fala por si, uma vez que demonstra claramente se o ensino oferecido contempla ou não a singularidade do sujeito, permitindo in loco repensar as estratégias utilizadas a fim de oferecer a melhor proposta.

A cada passo, estes movimentos legais exigiram sempre que os profissionais e pesquisadores da área revisitassem os compromissos efetivados, uma vez que os dirigentes educacionais teimam na oferta de um ensino ouvinte para Surdos, o que contraria a necessidade de ter uma oferta de educação para todos.

No contexto atual, movimentos contrários ao multiculturalismo<sup>9</sup>, a inclusão escolar e suas estafantes, porém necessárias etapas, utilizam-se das constantes discussões sobre a matéria, encobertos pelo manto da legalidade promovendo retrocessos em nome de um processo “equitativo, inclusivo e com promessas de aprendizagem ao longo da vida” e, para isso resgata o “preferencialmente”, modelos de escolas especiais com características de oferta substitutiva que não leva em consideração todos os processos vivenciados por estes alunos num contexto de escola que lhes proporcionou o convívio com uma diversidade de pessoas ao longo de todos esses anos.

No cenário atual, em meio a momentos tão obscuros proporcionados pela pandemia, a educação necessita ser redimensionada, grande parte do professorado brasileiro repensou suas práticas, experimentou um novo fazer pedagógico. A distância necessita ser superada por momentos de estudo com aportes ainda mais afetivos, direcionados não só a criança, mas também a família, agora presentes em diversas salas de aula em tempo integral.

---

<sup>9</sup> Podemos observar que, no exercício de refletirmos acerca do reconhecimento de uma identidade e cultura surda, faz-se relevante recorrer às proposições do multiculturalismo, que nos ajuda a compreender o surdo não como um sujeito que precisa se enquadrar dentro de uma norma. Ao contrário, permitem-nos entender que sua diferença, para além dos aspectos físicos, se dá em um contexto de construção de significados e de luta política, na qual as forças hegemônicas de alguns se sobrepõem como a “norma”, tal como o ser branco, o ser homem, heterossexual, o ser ouvinte, tornando aquele que não se enquadra na referida norma em um marginal e deficiente. É interessante, problematizamos para além da definição de um conceito de “cultura surda”, bem como compreender como essa lógica conceitual vem instituindo formas de ser surdo.



Não obstante, em meio a toda essa atipicidade e enorme gama de trabalho a que o professor tem se submetido. a fim de cumprir com todas as rotinas e a busca desenfreada em reunir todos os alunos nos momentos síncronos, prover atividades aqueles que não tem acesso à internet; setores da educação na crença de que este exausto profissional não voltaria sua atenção ao cenário de desmonte gradual da educação que se assevera, bombardeia o cenário educacional com ataques sistemáticos, em momento anterior a pandemia através da implantação de um documento prescritivo representado pela BNCC (BRASIL, 2018), documento que suprimiu direitos Surdos conquistados em momentos históricos no país, em seguida faz emergir a nova Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (BRASIL, 2020).

A criação desta Política, bem como as formas como prevê a educação das pessoas com deficiência e nesta reflexão com ênfase na educação de Surdos, reproduz alguns efeitos do Congresso de Milão (1888) e mais uma vez a cultura ouvinte decide em lugar dos Surdos, desrespeitando todas as conquistas oriundas de uma trajetória de lutas das pessoas com deficiência por direitos civis e contra o preconceito aludidas no Plano Nacional de Educação- PNE (2011), no decreto 5626 (BRASIL, 2005), que lhes garante o ensino bilíngue.

O teor do documento coloca os defensores da educação inclusiva atônitos, uma vez que desrespeitaram completamente todos os estudos, saberes, a escuta da comunidade surda e todas as alterações reivindicadas visando respeitar seus direitos, desconsiderando todos os investimentos realizados até o presente.

Na contramão a tudo o que a legislação anterior garantiu, ao princípio de isonomia garantido pela Constituição Federal em seu artigo quinto (BRASIL, 1988), ao invés de a escola prover as condições de ensino ao aluno de qualquer etiologia, decide recriar espaços escolares especiais que privam o direito do aluno de comungar opiniões, conhecimentos, parcerias num contexto de diversidade. Trazem o conceito de equidade num cenário onde a justiça natural, a imparcialidade de direitos de cada um e o reconhecimento de atenção especial que não descaracterize esse sujeito, não se reconhece, não se aplica, uma vez que a discussão em ambiente segregatório não produz contraponto.

Propõe a criação de escolas bilíngues a fim de atender a alunos Surdos, alunos com deficiência auditiva, Surdos cegos, Surdos com outras deficiências associadas, bem como alunos Surdos com altas habilidades e superdotação.

O caráter bilingue na educação de Surdos, ocorre em escola comum, em ambiente inclusivo, sendo privado de seu sentido quando pensado em ambiente em que todos os envolvidos são Surdos, todos utilizam a mesma língua e não há trocas significativas entre Surdos e ouvintes, não há constituição de respeito pautado na convivência mútua, que se inicia na escola e produz efeitos na sociedade.

Como tornar a Língua Brasileira de Sinais uma língua falada naturalmente no ambiente escolar? Como derrubar a barreira produzida desde o Congresso de Milão (1888), quando o Princípio da Legalidade, coluna vertebral do sistema legal neste País, é utilizado para encobrir e reproduzir ideologias políticas, produzindo mais distanciamentos e exclusão?

A partir do exposto é importante refletir os impactos destas mudanças no percurso formativo dos professores, é importante pensar em que medida esta escola ainda mais fragmentada, se abrirá para estudos e pesquisas sobre a diversidade e inclusão quando evitar este convívio, criar rotas de fuga lhe são presumidas pela legalidade do processo. Resistir é o caminho.

O que aproxima o Congresso de Milão do momento atual?

Em seis (6) de setembro de 1880, foi realizado um Congresso Internacional de Educadores Surdos na cidade de Milão na Itália. Participaram do evento cento e sessenta e quatro (164) delegados, destes, cento e vinte e dois (122) eram ouvintes, dentre eles Alexander Graham Bell, que exerceu grande influência nos rumos deste congresso.

Em pauta, uma votação que proibia as pessoas Surdas da utilização da Libras. Sem que os professores ou alunos Surdos pudessem ser ouvidos ou votar, a quase totalidade dos participantes resolveu votar a favor da proibição, apenas quatro votos foram contrários. Fica instituído o método oral puro como forma de comunicação dos Surdos nas escolas. Aqueles que fracassassem deveriam formar um grupo em separado dos demais.

Dentro dessa abordagem, há evidências da violência contra a cultura surda na história, a começar pela tentativa de eliminação dos Surdos em tempos mais remotos. Karin Strobel (2009), doutora surda pela Universidade Federal de Santa Catarina, em 2008, relata registros de que em Roma, na Idade Antiga, os Surdos eram considerados pessoas que trariam azar, eram enfeitiçados, por isso, eram abandonados ou eliminados (alçados ao rio para que morressem). Da mesma forma,

eram tidos como inválidos na Grécia e assim lançados de altas montanhas para a morte.

Embora a decisão do Congresso de Milão, a comunidade surda resistiu e manteve o uso da Libras, mesmo que secretamente, resistiu às constantes humilhações a que eram submetidos, sendo comparados a macacos sempre que eram surpreendidos sinalizando. A proibição persistiu por um século, lançando a comunidade surda no campo da deficiência, com acesso restrito à escola especial. Este movimento aberto de exclusão só perde sua força em meados de 1980, quando o movimento de inclusão chega ao Brasil e o conceito de escola para todos começa a ser repensado.

O Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, conhecido em 1857 como Imperial Instituto dos Surdos Mudos, criado por Dom Pedro II, foi o primeiro espaço que garantiu o direito à educação e cidadania das pessoas Surdas, garantindo a oferta de Ensino Superior em Pedagogia no ano de 2006. No ano de 2011, o Instituto Nacional de Educação de Surdos ficou responsável pelo Exame de Certificação Nacional de Proficiência em Libras – o PROLIBRAS.

Outro espaço de luta da comunidade surda é a Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos a FENEIS, antiga FENEIDA, criada em 1978. A partir de 1986 a diretoria da Federação passa a ser composta integralmente por Surdos que criam a Comissão de Luta pelos Direitos Surdos, marcando sua atuação quando trazem ao conhecimento de todos a diferença entre a educação de Surdos e ouvintes.

Trazer este tema ao debate foi de fundamental importância, tendo em vista a luta da comunidade surda pela implantação real do modelo bilingue de ensino que embora consignado em lei, não foi observado na realidade em que grande parte das escolas públicas do País se inserem. A legislação em torno da inclusão de Surdos no Brasil é ampla, os debates e a participação destas entidades e da sociedade em apoio ao respeito à singularidade linguística do Surdos, traz um histórico de lutas e conquistas que marcaram o cenário educacional inclusivo.

A dificuldade em observar a aplicação prática da lei têm produzido desgastes incontáveis na comunidade Surda em situação de inclusão no país, gerando descrença com relação a efetivação desta e de tantas outras propostas, o que afasta o aluno da escola produzindo um retrocesso motivado pelo abandono dos bancos escolares.

Em 1994 ao apresentar a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 1994), a FENEIS questionou o modelo de educação especial estabelecido, defendendo um currículo que priorizava a língua de sinais, resgatando a cultura Surda e preservando a sua identidade.

Dentre as diversas políticas públicas voltadas à inclusão e educação especial, cabe salientar as lutas e incansáveis reivindicações e embates vivenciados em ocasião do Plano Nacional de Educação-PNE (2014-2024) quando as propostas voltadas ao ensino bilíngue para os alunos Surdos não foram contempladas, o que gerou o início de um dos grandes movimentos em prol da educação de Surdos brasileiros.

Esperava-se que o documento final da Conferência contemplasse a demanda colocada pelos delegados Surdos sobre a efetivação das escolas bilíngues. O que se viu, foi a correlação de forças entre os defensores desta proposta e aqueles que sustentavam a educação em escolas inclusivas defendida pelo governo federal. Os defensores da escola bilíngue foram acusados de serem segregacionistas, desconsiderando toda caminhada que já estava contemplada nos documentos que lhes asseguravam a especificidade da escola bilíngue para Surdos (NASCIMENTO, 2017, p. 79).

A fim de reverter este quadro, foi necessária uma atuação firme por parte do Movimento Surdo, representado pela FENEIS, a fim de que o documento final fosse alterado em sua redação final incluindo além do espaço escolar inclusivo, em escolas regulares, escolas e classes bilíngues para o ensino de Surdos no Brasil. Neste contexto, a educação bilíngue no espaço da escola comum encontra dificuldades e resistências para se estabelecer tendo em vista que os currículos escolares brasileiros apresentam caráter normalizador, que não opera na lógica da diferença reforçando o domínio da cultura ouvinte imposta ao Surdo.

Cento e quarenta anos após o Congresso de Milão, outro setembro assustador ameaça a comunidade surda no exercício de seus direitos através do Decreto 10.502 (BRASIL, 2020).

O documento acena com a possibilidade de criação das escolas bilíngues em concordância com o que a comunidade surda havia solicitado durante a criação da PNE 2014, a diferença fundamental consiste na proposição de que este trabalho seja realizado em ambiente separado da escola comum.

Em resposta ao decreto 10.502 (2020), o presidente da Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos – FENEIS, emite nota de apoio e esclarecimento ao decreto, alegando que há no documento diversos pontos que atendem o pleito das comunidades surdas, entretanto considera que há importantes aspectos a serem considerados para a efetivação dos direitos linguísticos, culturais e educacionais dos Surdos. O presidente da FENEIS encerra o documento utilizando o lema da Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência: “Nada sobre nós, sem nós”, como forma de lembrar que nenhuma decisão deve ser tomada pelas pessoas com deficiência sem que elas sejam consultadas.

Neste cenário, após diversas tentativas de reversão do cenário de exclusão a que as comunidades surdas percebem-se relegadas em diversos aspectos, o proposto no decreto contempla, segundo a FENEIS, em parte o solicitado anteriormente pela comunidade surda, que na verdade consiste em tese, da criação de espaços bilíngues, onde:

Garanta a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a (dezessete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto no 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdocegos. (estratégia 4.7 do Plano Nacional de Educação-Lei nº 13.005 (BRASIL, 2014). (FEDERAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E INTEGRAÇÃO DE SURDOS, 2021).

O artigo 22 do decreto 5626 (2005) em seu inciso I, garante a comunidade surda a organização das escolas e classes de educação bilíngue, com professores bilíngues, nas etapas da educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Segundo o decreto são denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo, também consignado no decreto 7611 (BRASIL, 2011).

Embora seja esta uma solicitação da comunidade Surda, representada pela FENEIS, o questionamento que permanece neste cenário refere-se à efetivação destas propostas nos diversos espaços educacionais brasileiros.

No cenário em que a pesquisadora se insere foi criada há dois anos uma escola Polo bilíngue para Surdos, a escola foi criada sem preparação prévia dos profissionais, os alunos Surdos de toda a rede pública municipal foram transferidos

para esta escola sob a justificativa de que a parceria linguística poderia ser estabelecida a partir desta perspectiva. Os alunos ouvintes convivem em sala de aula com os alunos Surdos, a metodologia utilizada pelos professores não foi alterada. O número de intérpretes de Libras é insuficiente em relação ao número de alunos presentes no ambiente escolar.

Partindo desta premissa, em que medida este espaço escolar corresponde às expectativas elencadas pela FENEIS no referido decreto?

Durante estes dois anos de implantação da escola não houve formação específica para os professores e funcionários. O aspecto mais preocupante é a inexistência de profissionais capacitados para atuar no contexto da referida escola. O município conta atualmente com uma única professora Surda, graduada em Educação Física que atua no apoio educacional especializado para Surdos com uma carga horária de vinte horas.

Foi realizado em 2019 um concurso público que previu uma única vaga para professor de Libras, o edital não determina com clareza as formas como este profissional precisará atuar neste espaço, bem como confunde as funções de intérprete e professor de Libras. O referido edital 01/2019, faz a seguinte referência ao profissional, Professor Intérprete de Libras - Síntese das Atribuições:

- Interpretar, em Língua Brasileira de Sinais - Língua Portuguesa, as atividades didático pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e técnico, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares;
- Efetuar comunicação entre surdos e ouvintes, surdos e surdos, surdos e surdocegos, surdocegos e ouvintes, por meio da Libras para a língua oral e vice e versa;
- Atuar no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim das instituições de ensino e repartições públicas; Realizar o atendimento em Libras, no contraturno em que o estudante com surdez está matriculado na sala regular, duas horas, duas vezes na semana; Participar das atividades extraclasse junto com a turma, quando necessário;
- Participar de cursos específicos na área e de informática com tecnologia assistiva;
- Participar das atividades, dos projetos e dos eventos relativos à efetivação de Políticas Públicas orientadas pela Gestão Escolar, SEDU, órgãos de Controle Social e instituições competentes, inclusive na fase de proposição e elaboração;
- Participar da formação de intérpretes em Língua Brasileira de Sinais;
- Produzir e publicar textos pedagógicos;
- Participar da promoção e coordenação de reuniões, encontros, seminários, cursos, eventos da área educacional e correlatas;
- Participar da elaboração e avaliação de propostas curriculares;
- Participar na escolha do livro didático; Participar de estudos e pesquisas da sua área de atuação; Participar da avaliação institucional do sistema educacional do município entre outros. (FUNDATEC, 2019).

Após recurso interposto, foi suprimido do concurso a palavra intérprete, anteriormente atrelada ao cargo (Edital 06/2019), entretanto no que diz respeito às funções destinadas ao cargo não foram realizadas alterações. Participaram do concurso quatro candidatos, tendo sido aprovado apenas um.

Ao observar o que a comunidade espera de uma escola bilíngue para Surdos é possível reconhecer que a estrutura oferecida pela escola, bem como o perfil de profissionais necessários para atuar nos espaços bilíngues, consignados no documento legal, não estão contemplados nesta proposta. Como reverter essa situação? Como o município poderá dar conta das necessidades dos alunos matriculados nesta perspectiva? Os problemas relacionados à efetivação de espaços bilíngues visando a aprendizagem dos alunos Surdos poderá ser resolvida a partir da oferta deste modelo de trabalho? Quantos outros municípios brasileiros vivem esta situação?

Dentre os aspectos omissos ou que segundo a FENEIS demandam ajustes, estão consignados:

1. Desvinculação da educação bilíngue de surdos da educação especial;
2. Professores bilíngues sem detalhamento acerca da formação obrigatória e das avaliações periódicas de sua proficiência;
3. Falta de indicação sobre proficiência em língua de sinais brasileira para todos os envolvidos com a educação bilíngue de surdos;
4. Professores de Libras prioritariamente surdos nos termos da Lei nº 13.005 (BRASIL, 2014. (NOTA DE APOIO E ESCLARECIMENTO DA FEDERAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E INTEGRAÇÃO DE SURDOS SOBRE O DECRETO 10.502/20).

As condições de oferta da proposta bilíngue, ofertadas pelo município elencado pela pesquisadora, permitem perceber a razão pela qual o Ministério da Educação não contemplou as quatro demandas pleiteadas pela FENEIS no Decreto 10.502 (BRASIL, 2020), o que denota o conhecimento por parte do MEC sobre a fragilidade e o número insuficiente de profissionais para atuar na área.

A partir dos gráficos presentes no Documento oficial da Política Nacional de Educação Especial equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida- PNEE (BRASIL, 2020) percebe-se que houve um aumento do número de alunos Surdos matriculados nas escolas brasileiras para um universo de 5% de profissionais capacitados para atuar junto a estes alunos, no que se refere a exigência de professores Surdos, segundo dados oferecidos pelo mesmo documento, há apenas 309 profissionais Surdos (PNEE 2020, p.25) atuando na educação básica, o que

representa um quantitativo muito baixo em detrimento do número de alunos que necessitam destes profissionais.

Ao desvincular a educação bilíngue da educação especial, as escolas bilíngues necessitarão de profissionais capacitados proficientes em Língua Brasileira de Sinais para atuar nestes espaços. Vários movimentos estão sendo pensados pela FENEIS no sentido de buscar a efetivação destas demandas, mas até o presente momento não há nenhum retorno neste sentido.

A partir do exposto é importante refletir com relação ao real sentido da educação, a fim de evitar que sempre que a escola comum sentir-se desafiada a vencer as dificuldades com o aluno, ao invés de repensar suas práticas, o sistema educacional repensa o aluno e sua permanência na escola. Quantas escolas serão necessárias para abarcar a diversidade presente no cenário escolar?

A partir desta e de tantas reflexões, notas de repúdio, espera-se que a educação encontre o melhor caminho para a manutenção de uma escola para todos, que eventos tão tristes ora vivenciados no cenário educacional sirva como um apelo a todos aqueles que resistem no ensino às diferenças. Que haja a percepção de que educação é para todos, que o grande exercício do professor é buscar um contínuo percurso formativo a fim de rever continuamente suas práticas.

A resistência se levanta...

A partir da publicação do decreto 10.502 (BRASIL, 2020), diversas entidades representativas da educação inclusiva, movimentos em prol dos direitos humanos, entidades educacionais do Brasil e do exterior, manifestaram-se contrários ao massacre do processo democrático, da liberdade de direitos. Publicações em todos os espaços, nas mídias sociais, lives foram propostas por diversas universidades, diversas revistas abriram-se para a discussão sobre a temática, escritores, pesquisadores, estudantes, familiares das pessoas com deficiência empáticos aos desdobramentos de uma legislação que no espaço de trinta dias, decreta mudanças tão profundas na vida das pessoas com deficiência e no cenário da educação no Brasil. Em 30/11/2020, lança o documento oficial da referida política sem sequer negociar as reivindicações propostas pelas entidades e movimentos Surdos.

No dia 01/12/2020, o Ministro do Supremo Tribunal Federal (STF) Dias Toffoli, suspende através da ADI 6590 – Ação de Inconstitucionalidade, o decreto que estabelece novas regras para o ensino de alunos com deficiência. A decisão individual do Ministro foi submetida ao plenário do STF no dia 11/12/2020.



A suspensão foi determinada a partir de uma ação de inconstitucionalidade apresentada pelo Partido Socialista Brasileiro-PSB acatado pelo Supremo. Segundo o Ministro do STF, “o decreto 10.502/2020 poderá vir a fundamentar políticas públicas que fragilizam o imperativo da inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino.”

A ação de Inconstitucionalidade, reconhece os prejuízos que poderão ser ocasionados pelo decreto, bem como considera todo o histórico de todos os militantes da Educação Inclusiva no Brasil e no mundo, todas as legislações oriundas destes esforços, bem como todo o investimento em todas as áreas até o presente.

Embora a decisão ainda necessite ser votada, a partir desta proposição, a justiça brasileira demonstrou que a melhoria da educação, passa pelo repensar de suas práticas a partir da compreensão da escola como um espaço plural que precisa trabalhar na/pela perspectiva da diferença.

A ação em curso, reconhece a necessidade de propor investimentos em educação, visando a melhoria ou os ajustes necessários para as estruturas já existentes, uma vez que propor a criação de novos cenários educacionais com estruturas de trabalho que irão contar com mais profissionais, além dos existentes, não garante a oferta de ensino de qualidade, mas pressupõe o comprometimento de um orçamento que já se apresenta bastante reduzido ao longo dos anos. Segundo consta na ADI 6590:

Extrai-se do Decreto nº 10.502/2020 uma inovação no ordenamento jurídico, considerando que o seu texto não se limita a pormenorizar os termos da lei regulamentada, mas promove a introdução de uma nova política educacional nacional, com o estabelecimento de institutos, serviços e obrigações, que, até então, não estavam inseridos na disciplina educacional do país. (SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL, 2020, p.13).

Na justificativa, resgata os direitos constitucionais garantidos às pessoas com deficiência em escola comum, bem como documentos internacionais e decretos que vigoram buscando evitar qualquer ato discriminatório ou segregador que possa ameaçar a permanência ou o acesso deste público-alvo à educação. Outrossim salienta o enfatizado em lei com relação a estas garantias em escolas públicas e/ou privadas.

As pautas desabonadoras no decorrer dos anos com relação a educação em sua maioria, decorrem da inabilidade de políticos que deveriam ser conhecedores da

legislação, no entanto, sempre que os movimentos educacionais travam discussões relacionadas ao seu desmonte ou ao descaso com a qualidade dos serviços oferecidos em diversos pontos do País, há ainda a necessidade de lembrar-lhes de princípios constitucionais básicos, o que pode demonstrar o potencial destes para traçar os rumos da educação do País.

Em matéria educacional, a Constituição estabeleceu a garantia de atendimento especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Na mesma linha afirmativa, há poucos anos, incorporou-se ao ordenamento constitucional a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, primeiro tratado internacional aprovado pelo rito legislativo previsto no art. 5º, § 3º, da Constituição Federal, o qual foi internalizado por meio do Decreto Presidencial nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. O art. 24 da convenção veio justamente reforçar o direito das pessoas com deficiência à educação livre de discriminação e com base na igualdade de oportunidades, pelo que determina a obrigação dos Estados Partes de assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis. (STF, 2020 p.17).

A cada governo que chega, muitos dos defensores da educação inclusiva alimentam a esperança de que a escola poderá ser olhada mais de perto, poderá ser mais bem equipada, os professores poderão receber melhores ofertas de formação que efetivamente correspondam para a resolução das suas dificuldades e anseios, em contrapartida, absurdos de todos os tipos são observados, passando pela desvalorização profissional a segregação da razão de ser da escola – o aluno.

Esta ação de inconstitucionalidade revisita todos os compromissos assumidos previamente pelo governo brasileiro com relação às pessoas com deficiência ao longo dos anos, mostrando com muita precisão e clareza o caráter inconstitucional da proposta e o quanto os profissionais da educação e todos os elementos que o compõem não são considerados nas decisões tomadas pelo governo.

Percebe-se, portanto, que o Brasil internalizou, em seu ordenamento constitucional, um compromisso com a educação inclusiva, ou seja, com uma educação que agrega e acolhe as pessoas com deficiência ou necessidades especiais no ensino regular, ao invés de segregá-las em grupos apartados da própria comunidade. Trata-se de compromisso internacional que havia sido manifestado, ainda em 1994, na Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, elaborada na Conferência Mundial de Educação Especial, com a representação de 88 governos, entre eles, o Brasil, e 25 organizações internacionais. (SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL, 2020, p.18).

Diversas outras justificativas favoráveis à permanência dos alunos em ambientes inclusivos estão elencadas na ação de inconstitucionalidade a fim de comprovar os benefícios oriundos desta permanência em ambientes escolares

inclusivos, não só no que diz respeito às questões de aprendizagem, mas principalmente no que se refere a estabelecer ambientes de tolerância, empatia e respeito.

Esta ação representou um novo horizonte, resgatando parte da crença de que os compromissos assumidos pelos profissionais da educação inclusiva não serão em vão, que as lutas vencidas até o presente são vistas com a respeitabilidade merecida.

Espera-se que este momento tão difícil vivenciado por todos os profissionais da educação inclusiva, possa ser lembrado daqui a alguns anos como mais um propulsor de mudanças positivas no cenário da educação de Surdos no Brasil. Que cada um dos profissionais da educação possam refletir sobre a contribuição oferecida para que este momento tão difícil não tenha se tornado realidade.

Que juntos possamos mostrar na prática para a comunidade surda que as mudanças necessárias podem ocorrer no espaço da escola comum, que é possível através da união de todos, criarmos um sistema de trocas significativas de aprendizagem entre os profissionais a fim de que as boas práticas em educação inclusiva possam ser compartilhadas, levadas a todos os cantos do País, visando ajudar a todos os profissionais em situação de dificuldade no ensino do público da diferença.

Espera-se que o exercício da professoralidade, possa ser respeitado neste País, que os profissionais sejam consultados quando as pautas se referem a um ensino, que é buscamos muitas vezes, às próprias custas do professor, a fim de melhorar a condição do aluno e atingir os objetivos propostos.

Que o respeito ao conhecimento do professor, não seja transferido em situações decisórias para profissionais que conhecem e podem refletir a escola, apenas no lugar de fala de aluno, uma vez que os professores são os responsáveis pela formação de todos os profissionais, de todas as áreas, todos passam pela escola, o que não diminui sua possibilidade de opinar, mas não lhes atribui condições de decidir.

## **2.7 Primeiros Sinais de um Ensino Bilingue: Lei 14.191 (BRASIL, 2021).**

Ao chegar às páginas finais desta pesquisa-ação, foi possível acompanhar o itinerário formativo de uma professora pesquisadora e seus dilemas relacionados ao ensino de Libras, preocupada em oferecer a cada semestre, experiências

educacionais efetivas através da Língua Brasileira de Sinais que os façam refletir sobre as possibilidades de um ensino bilíngue.

Para isso, foi necessário revisitar metodologias e estratégias de trabalho, ouvir os acadêmicos, buscar as fragilidades neste ensino e repensar práticas até então realizadas no contexto de sala de aula.

Ao longo do trabalho realizado, das práticas oferecidas aos acadêmicos, outros tantos dilemas surgem em tempos de efetivação da proposta bilíngue nas salas de aula de todo o Brasil. O mesmo acadêmico, para quem busca-se mediar a aprendizagem para uma perspectiva bilíngue, tem sido enviado para a Escola para atuar nos estágios obrigatórios, utilizando o método fônico, embasado pela pelas prescrições contidas na BNCC, documento que subtraiu todo e qualquer direito à aprendizagem Surda.

Em contrapartida, através das formações oferecidas são pontuadas para este mesmo acadêmico, os prejuízos oriundos desta metodologia quando voltadas ao trabalho com alunos Surdos em sala de aula, caracterizando os desencontros entre as legislações e a realidade vivenciada no contexto das escolas no País.

Como desfragmentar um ensino, a partir de um currículo que conduz a direções tão diferentes o mesmo sujeito da aprendizagem? Como garantir no currículo, um espaço destinado a discussão das condições metodológicas de trabalho deste futuro professor, que ao chegar na escola inclusiva, levando consigo o conhecimento ofertado numa única disciplina de Libras e possíveis formações na área, será responsável pelo trabalho numa classe bilíngue? Em que momento se poderá ensinar ao acadêmico como estruturar o trabalho docente numa classe bilíngue, no contexto da escola inclusiva?

Mais uma vez, as dúvidas relacionadas ao que o professor sabe que o acadêmico precisa aprender, versus a inexistência de espaço no currículo e de possibilidades na oferta de extensões em meio a uma carga-horária asfixiante, desmotivam o trabalho do professor.

Equidade quando compreendida no contexto da busca pela correção de desequilíbrios pode impulsionar a aplicação de direitos iguais, o que favorece a desigualdade. No contexto educacional, essa compreensão encaminha para uma direção em que todos terão acesso igualitário e universal à educação.

Quando a educação de Surdos é o objeto de análise, há a necessidade de um olhar diferenciado tendo em vista a singularidade linguística destes sujeitos.

[...] a equidade: na educação implica em reconhecer que nem todos aprendem ou devem ser ensinados da mesma forma igualitária, pois um processo educacional que busca a equidade pressupõe o reconhecimento e o respeito às diferenças e é capaz de fazer com que todos os alunos desenvolvam as competências e habilidades esperadas para o nível de estudo, levando em consideração as diferenças pessoais, socioeconômicas e culturais do aluno. Assim, se faz necessário que a escola não seja indiferente com as diferenças e trate de forma diferente a partir de suas necessidades e subjetividades os desiguais, pois se todos são tratados igualmente, a desigualdade permanece (TENÓRIO; FERRAZ; PINTO, 2015, p.8).

A garantia de acesso à escola inclusiva, a presença do intérprete de Libras num ambiente predominantemente oral, onde todos os alunos recebem os mesmos conteúdos, repassados a partir de uma metodologia que historicamente beneficia aos ouvintes, demonstra um esforço na aceitação do aluno, entretanto, desvaloriza suas contribuições fortalecendo a desigualdade.

Surge um novo limiar na educação de Surdos no Brasil, a partir da sanção da lei 14.191 (BRASIL, 2021, que insere a educação bilíngue de Surdos na Lei 9394 (BRASIL, 1996), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB. O público a ser atendido compreende os Surdos, Surdocegos, alunos com deficiência auditiva sinalizantes, Surdos com altas habilidades ou superdotação ou com deficiências, ofertada desde a educação infantil estendendo-se ao longo da vida.

O relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue, discutida em 2013 pelo GT formado pelo MEC/SECADI já reforçava a obrigatoriedade de um olhar diferenciado para o aluno Surdo tendo em vista sua singularidade linguística e a necessidade da comunidade surda em “romper com a lógica de que os Surdos devem ser Surdos em português por dever e em Libras por concessão” (BRASIL, 2014, p.3).

Os passos seguintes, demandam uma estruturação dos espaços escolares, do currículo, da formação dos profissionais necessários para que o ensino ocorra. As universidades de todo o país, necessitarão pensar estratégias para além do ensino ministrado, mas também no que se refere a formação dos professores das escolas brasileiras.

A aplicação da legislação permitirá que alunos Surdos tenham a oportunidade de adquirir conhecimentos com base em sua primeira língua- L1. Estes primeiros passos ainda são incertos, tendo em vista o cenário educacional atual e os diversos esforços que se farão necessários para que este parágrafo legal seja efetivamente atendido, respeitadas as características e formas de atendimento que cada

estabelecimento de ensino necessita oferecer, em detrimento da forma como entendem o atendimento aos direitos educacionais destes alunos.

Na atualidade, os espaços de atendimento aos alunos Surdos estruturam seu atendimento com denominações que variam entre escolas bilíngues de Surdos, classes bilíngues de Surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de Surdos.

A grande preocupação da comunidade Surda, reside na observância de que estes espaços educacionais possam oferecer o que a legislação assegura, considerando a carência de profissionais com formação específica para atuar nestes espaços, a ausência de formações que tratem das questões metodológicas, bem como da produção de materiais didáticos que garantam o ensino para todos, para Skliar (1998), a educação bilíngue para Surdos requer muito mais do que uma mudança na proposta pedagógica ou a inserção da língua de sinais sem uma política efetiva de “entrada” das questões culturais surdas no currículo escolar.

As metas e estratégias do Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014, estratégia 4.7), aceitas após uma luta incessante de mais de dois anos por grande parte da comunidade Surda, representada pela FENEIS- Federação Nacional de Educação de Surdos, abordam com clareza a diferença da ação da escola inclusiva e da escola bilíngue, em nota de esclarecimento no ano de 2013 orientou que há três opções de espaços educacionais adequados para o ensino de Surdos:

- Escolas bilíngues (onde a língua de instrução é a Libras, e a Língua Portuguesa é ensinada como segunda língua, mediada pela língua de instrução, Libras; essas escolas se instalam em espaços arquitetônicos próprios e nelas devem atuar professores bilíngues, sem mediação por intérpretes e sem a utilização do português sinalizado. Os alunos não precisam estudar no contraturno em classes de Atendimento Educacional Especializado, dado que a forma de ensino é adequada e não demanda atendimento compensatório);
- As classes bilíngues (que podem ocorrer nos municípios em que a quantidade de surdos não justificar a criação de uma escola bilíngue específica para surdos) podem existir na mesma edificação de uma escola inclusiva;
- Nas escolas inclusivas, onde o português oral é a língua de instrução, algumas vezes mediada por intérpretes, o aluno surdo tem que estudar dois períodos, participando do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contraturno e são matriculados duas vezes (dupla matrícula) (FEDERAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E INTEGRAÇÃO DE SURDOS, 2013, s.p).

Esta reflexão objetiva analisar o cenário da Educação Bilingue de Surdos inserida no contexto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9394

(BRASIL, 1996) partir da contextualização do cenário da escola que temos em detrimento desta arquitetura conceitual prevista nos modelos bilíngues.

Atingir uma meta que vem sendo perseguida pela comunidade surda há tanto tempo é, com certeza motivo de alegria e esperanças para a comunidade surda, preparar este momento nas formas em que a legislação prevê, poderá ser a tarefa mais difícil a ser vencida, porém o compromisso de cada dos atores que compõem este cenário poderá tornar a educação bilíngue uma realidade que efetivamente possa contribuir na resolução dos problemas relacionados a aprendizagem dos alunos Surdos.

Um aspecto fundamental para que essa mudança positiva no âmbito da educação de alunos Surdos ocorra, passa por reconhecer os caminhos que serão necessários que se faça, tanto nas adequações à realidade bilíngue, quanto na abertura dos espaços escolares, a fim de vencer os diversos processos normalizadores, necessários a essas mudanças. Para que esta mudança se faça da melhor forma possível, é importante analisar a condição da escola da atualidade versus o que prevê a lei, identificando as lacunas historicamente produzidas no seio da escola, no repertório cultural dos professores com relação à surdez e as diferentes interpretações por eles realizadas no que se refere às legislações vigentes. A educação de Surdos quando realizada em escolas ou classes bilíngues pressupõe:

- Libras como língua de instrução (L1)
- Português como segunda língua;
- Professores bilíngues;
- Isenção do trabalho do AEE;
- Isenção da presença do intérprete.

Quando oferecido em Escolas Inclusivas:

- Necessita da presença do intérprete de Libras;
- O Apoio Educacional Especializado é oferecido no contraturno;
- O professor Surdo, responsável pelo ensino de Libras no AEE;
- O professor ouvinte fluente em Libras com formação em Letras/Português, responsável pelo ensino da Língua Portuguesa;
- Necessitam buscar formas de expandir o ensino da língua no ambiente escolar.

Refletindo a educação de Surdos em escolas ou classes bilíngues

A Língua Brasileira de Sinais – Libras foi reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a partir da Lei 10.436 (BRASIL, 2002). A legislação garantiu o direito a comunidade surda da utilização da Libras como meio legal de comunicação, direito este que no processo anterior foi proibido em diversos espaços educacionais, forçando as pessoas surdas a utilizarem o método oral como forma de comunicação, o que não foi possível por muito tempo, entretanto, os espaços educacionais continuaram a demonstrar dificuldades no que se refere ao ensino do aluno Surdo em sala de aula.

Buscando solucionar os entraves à educação dos alunos Surdos, em 22 de Dezembro de 2005 a lei 10.436 (BRASIL,2002) é regulamentada através do Decreto 5626 (BRASIL,2005) que novamente reconhece a Libras como forma de interação com o mundo por meio de experiências visuais, determina a inclusão da Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores e de profissionais da educação para o exercício do magistério – o curso normal, garante o apoio educacional especializado, o AEE onde o ensino da Libras e do português devem ser oferecidos por profissionais especializados.

Propõe a oferta de curso de formação para todos os professores do Brasil, bem como a formação de intérpretes de Libras a fim de garantir que os alunos sejam atendidos em sua primeira língua, esta garantia legal deu origem ao Exame Nacional de Proficiência em Libras- o Prolibras que capacitou professores e intérpretes durante as edições lançadas no Brasil.

O Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014) trouxe em sua meta 4.7 a garantia da oferta da educação bilíngue como primeira língua em escolas, classes bilíngues e escolas inclusivas.

Na atualidade houve a inserção da educação bilíngue na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, em seu artigo sessenta.

A partir do exposto ficam claros os diversos esforços das comunidades surdas no que diz respeito à garantia do bilinguismo a partir da legislação, a fim de assegurar a singularidade linguística à comunidade surda. Trata-se da mesma garantia em tempos diferentes, em legislações diferentes visando a obediência dos



espaços educacionais onde o “ouvintismo”<sup>10</sup> exerce supremacia, relegando aos Surdos a um ensino deficitário que não contempla sua especificidade.

Embora o espaço escolar seja concebido a partir de processos legais, não obstante, percebe-se através da análise das práticas o seu apagamento. É fundamental que se perceba as razões por trás destes comportamentos a fim de analisar em que medida tais ações inferem os diversos não saberes no exercício da professoralidade. É urgente avaliar a qualidade das formações oferecidas, garantir que as escolas no Brasil efetivamente contem com os profissionais necessários a este ensino, questionar se a rede realmente oferece formações voltadas ao atendimento deste público através de avaliações anuais, uma vez que a formação continuada de professores é elemento obrigatório e previsto pela legislação. Não basta criar a legislação sem que, no entanto, haja fiscalização ao seu cumprimento.

Enquanto a Libras, língua oficial das comunidades surdas, reconhecida nas diversas legislações citadas tiver como base para a sua difusão uma única disciplina, inserida no ensino superior com carga horária ínfima e que muitas vezes não oferece condições sequer de constituição de vocabulário funcional, como os resultados aclamados pela legislação serão alcançados?

Há que se observar a disparidade desta oferta quando realizada no curso de formação de professores – o curso normal, ministrado por um período muito superior, o que lhes permite para além das questões do ensino da língua, propor discussões baseadas nos aspectos socioantropológicos da surdez e em contrapartida, a oferta no ensino superior, que se dá a partir de vinte e três encontros numa carga horária de noventa horas, numa única disciplina voltada a académicos que em sua maioria irão interagir com alunos Surdos já durante os estágios.

Com qual base de conhecimento o ensino superior tem formado estes professores?

É importante considerar que diversas universidades brasileiras possuem carga horária inferior à citada e/ou no máximo cento e vinte horas. Como materializar o solicitado pela legislação, uma vez que o número de profissionais com habilitação e fluência no uso e ensino da língua ainda são insuficientes?

---

<sup>10</sup> **Skliar** (1998) chama de **ouvintismo** que, **segundo** ele, “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” (SLKIAR, 1998, p. 15).

A partir da inserção da educação bilíngue na legislação, LDB 9394 (BRASIL, 1996, artigo 3º), fica a cargo das universidades a oferta da formação dos professores no que diz respeito ao ensino bilíngue, sem que, no entanto, se tenha o número de profissionais necessários para realizar a proposta.

No contexto em que a pesquisadora se insere, a universidade conta oito unidades em diferentes pontos do Rio Grande do Sul que oferecem o curso de licenciatura em Pedagogia atendidos por duas professoras de Libras, sendo uma delas Surda, (com constantes problemas relacionados à ausência de intérpretes) e a professora ouvinte, que necessita ministrar mais doze créditos em outras componentes para manutenção da dedicação exclusiva (DE).

Com base neste cenário, como ofertar projetos de extensão voltados à comunidade externa, aos professores das redes a partir desta realidade? Como dedicar o trabalho à inclusão dos alunos Surdos, a organização de um currículo bilíngue quando a lógica conteudista, a falta de professores para atuar neste contexto não são observadas?

No corpo da legislação de onde emerge o artigo sessenta, Lei 14.191 (BRASIL, 2021), é assegurada a oferta de materiais didáticos e professores bilíngues com formação e especialização adequadas em nível superior, estes profissionais serão avaliados periodicamente por entidades representativas das pessoas surdas

Art. 60-B. Além do disposto no art. 59 desta Lei, os sistemas de ensino assegurarão aos educandos surdos, surdo-cego<sup>11</sup>, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas materiais didáticos e professores bilíngues com formação e especialização adequadas, em nível superior. Parágrafo único. Nos processos de contratação e de avaliação periódica dos professores a que se refere o caput deste artigo serão ouvidas as entidades representativas das pessoas surdas."

A partir do exposto, cabe a cada acadêmico, a cada educador brasileiro compreender a urgência de uma mudança de postura, da aceitação das diferenças e

---

<sup>11</sup>Em 1991, Salvatore Lagati do Serviço da Consultoria Pedagógica em Trento, Itália, começou uma cruzada para conseguir a aceitação da palavra única "surdocego" no lugar da palavra hifenizada "surdo-cego". Sua crença era que a "surdocegueira é uma condição que apresenta outras dificuldades além daquelas causadas pela cegueira e pela surdez" (Lagati, 1993 p. 249). O termo hifenizado indica uma condição que somaria as dificuldades da surdez e da cegueira. A palavra sem hífen indicaria uma diferença, uma condição única e o impacto da perda dupla é multiplicativo e não aditivo. Em 1993, ambos IAEDB e SENSE concordaram em usar o termo "surdocego" em suas publicações. A Associação Canadense de Rubéola e Surdocegueira também adotou o termo. Lagati relatou estes resultados na Conferência Europeia da IAEDB em Postdam, Alemanha em 1993. (LAGATI, 1993 p. 249).

principalmente, colocar-se a disposição de rever a própria prática em detrimento de um ensino voltado para todos.

## **2.8 Revisão da temática da pesquisa:**

O presente estudo, buscou identificar o que vem sendo produzido no campo da pesquisa em relação ao tema: Práticas de formação acadêmico-profissional na perspectiva bilíngue: Primeiros passos em inovação pedagógica; temática importante na formação de professores dos cursos de Pedagogia que atuarão na educação básica em salas de aulas comuns onde há a inclusão de alunos Surdos.

Tem como objetivo perceber a evolução das pesquisas na área do ensino da Língua Brasileira de Sinais -Libras e as contribuições neste campo de estudo.

O critério de inclusão dos estudos selecionados, embasou-se em pesquisar através dos descritores utilizados, trabalhos relacionados ao itinerário da formação acadêmico-profissional de alunos universitários ouvintes matriculados na componente curricular Língua Brasileira de Sinais - Libras, através da utilização de práticas bilíngues ou na perspectiva da Pedagogia bilíngue.

O critério de exclusão utilizado, foi desconsiderar todos os estudos que não contemplam a formação inicial ou ensino bilíngue, ou mesmo aqueles trabalhos que não estão contextualizados com o ensino de Libras no ensino superior direcionado a ouvintes.

Foi realizado um levantamento utilizando palavras-chaves que compõem o tema em questão no Portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Por tratar-se de temática relacionada a Língua Brasileira de Sinais –Libras, o período estabelecido para início da pesquisa data do ano de 2005, período em que o decreto 5626/05 (BRASIL, 2005) foi regulamentado e em que os direitos relacionados à inclusão de Surdos em sala de aula regular foram assegurados.

Para dar início a pesquisa, foram escolhidas palavras chaves que trouxessem o máximo de trabalhos que estivessem contextualizados com a temática discutida.

Na primeira pesquisa no portal da CAPES, utilizando as palavras chaves: práticas pedagógicas, perspectiva bilíngue, Libras, foram obtidos dezesseis resultados, sendo quatorze artigos e dois livros. Nesta busca após analisar cada um percebeu-se que apenas quatro artigos têm relação com a temática pesquisada.

As palavras chaves foram alteradas visando encontrar outros trabalhos relacionados: práticas de formação inicial, perspectiva da Pedagogia bilíngue, Libras. A partir desta combinação foram encontrados dezessete títulos, destes resultaram os mesmos quatro artigos anteriormente encontrados.

Utilizando a nova base de dados (oasisbr.ibict.br) foram utilizadas as seguintes palavras chaves: "formação inicial docente na perspectiva da Pedagogia bilíngue", Libras, foram obtidos quatro documentos, dois artigos e duas dissertações, dos quais apenas um artigo e uma dissertação tratam de temática similar, porém não adequa-se completamente, uma vez que trata da inclusão de Surdos no ensino superior, entretanto aborda a formação do acadêmico, o bilinguismo, podendo ser utilizado como material de apoio para a construção dos textos que abordam estas temáticas.

Na base de dados (rcaap.pt) foram encontrados seis documentos a partir das seguintes palavras chaves: formação inicial, perspectiva da Pedagogia bilíngue, Libras. Destas surge apenas uma dissertação de mestrado com dados compatíveis com a busca. Na base de dados La Referencia, não foram encontrados resultados, embora a tentativa de busca através de todos os descritores anteriormente utilizados.

Utilizando o google acadêmico e os seguintes descritores: "Práticas pedagógicas", " perspectiva bilíngue ", "Libras" foram encontrados quinhentos e quarenta e nove resultados dos quais dezenove estão diretamente relacionados ao tema surdez. Como critério de exclusão foram excluídos todos os trabalhos que não trazem abordagens relacionadas a disciplina de Libras no ensino superior como estratégia de preparação do acadêmico ouvinte.

A partir das buscas foram encontradas nas das as bases de dados pesquisadas cinquenta e quatro trabalhos: sete (7) abordam temáticas específicas sobre bilinguismo, Libras no ensino superior e formação inicial, vinte (20) trabalhos trazem alguns dos temas, mas não tem como campo de pesquisa a universidade e a componente curricular de Libras, embora abordem o uso da língua em contexto bilíngue. Após refinados os resultados em todas as bases, restaram vinte e sete (27) trabalhos. Estes trabalhos foram analisados por título, resumo e metodologia. Todos aqueles trabalhos que não tratavam da componente curricular Libras no ensino superior foram descartados (13), outros sete trabalhos não tratavam do ensino da

língua de sinais, mas do uso, não tinham como campo a universidade, e não discutiam formação inicial (7).

A partir desta busca seis (6) trabalhos estavam totalmente alinhados à proposta, e ao cenário, bem como, apresentaram relação com a formação de professores, todos eles foram revisados por pares (peer review ou referee system, em inglês), essa revisão pode ser considerada um filtro para os manuscritos submetidos à publicação em revistas científicas (Pavan e Stumpf, 2009, p.73) sendo estes considerados trabalhos seguros. Para isso foi necessária uma apreciação minuciosa dos originais por especialistas para indicar a sua aceitação, reformulação ou recusa.

**Figura 1 — Pesquisas encontradas no período de 2006 até 2018**

Descritores	Artigos encontrados	Revidados por pares
Práticas pedagógicas/ Perspectiva bilingue/ Libras (CAPES)	4	4
Práticas de formação inicial, Perspectiva da pedagogia bilingue, Libras. (CAPES)	0	0
"Formação inicial docente na perspectiva da pedagogia bilingue", Libras. (oasisbr.ibict.br)	2	2
formação inicial, perspectiva da pedagogia bilingue, Libras. dados (rcaap.pt)	1	-
formação inicial, perspectiva da pedagogia bilingue, Libras. (La referência)	0	-
Práticas pedagógicas", " perspectiva bilingue ", Libras". (Google acadêmico)	0	-

Fonte: Autora (2021).

Com base nas buscas realizadas, foi possível perceber a carência de estudos correlatos relacionados ao ensino de Libras ouvintes no ensino superior. Embora a legislação oriente o ensino da componente curricular Libras, poucos estudos voltados ao ensino de pessoas ouvintes são publicados. Diversos estudos atribuem a dificuldade referente a inclusão dos alunos Surdos aos docentes ouvintes, que não dominam a língua de sinais, no entanto, publicações voltadas a esse público-alvo

são dificilmente encontradas, visando auxiliar na compreensão dos desafios, das dificuldades vivenciadas pelo ouvinte no aprendizado da língua.

A grande maioria dos trabalhos encontrados, tratam da condição de alunos Surdos incluídos em sala de aula na Educação Básica, ensino médio ou superior, temas de extrema relevância inegavelmente, porém para que se possa buscar estratégias que permitam que Surdos e ouvintes caminhem na mesma direção, não basta a oferta de cursos de Libras, sem que estratégias sejam pensadas, metodologias sejam postas à disposição visando melhorar o entendimento do docente ouvinte, bem como o acompanhamento do desenvolvimento destas práticas a fim de perceber se elas efetivamente podem ou não dar conta da singularidade linguística presente em sala de aula comum.

## Figura 2 — Levantamento bibliográfico de trabalhos correlatos na área de pesquisa

Título	Autor	Tipo	Ano	Origem	Objetivo
Educação bilingue de surdos e a possível contribuição da formação em pedagogia: desafios atuais	Bianca Salles Conceição Vanessa Regina de Oliveira Martins	Artigo	2016	UERJ	Objetivo: trazer um recorte dos estudos empreendidos no trabalho de conclusão de curso de Pedagogia na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).
A disciplina Libras na formação de professores: desafios para a formulação de espaços educacionais bilíngues	Juliana Cavalcante de Andrade Louzada Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins Claudia Regina Mosca Giroto	Artigo	2017	UEPG	Interessa ao autor investigar se a oferta da componente curricular Libras constitui-se num espaço formativo orientado para a consolidação de práticas educacionais bilíngues, em consonância com o Decreto Federal nº 5.628 (BRASIL, 2005)
Formação de professores para o ensino de português como segunda língua para surdos: imagens de si, do surdo e do processo de formação.	Luciana Cardoso Araújo Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro	Artigo	2018	UEMC	Tem por objetivo investigar a formação de professores para o ensino de português para Surdos em escolas inclusivas a partir da perspectiva dos próprios professores.
Contribuições do ensino na disciplina de LIBRAS na formação de professores no curso de pedagogia do município de Petrolina/PE	Maria do Socorro Araújo de Freitas	Dissertação	2016	UPE	Objetivo investigar e analisar as contribuições do ensino na componente curricular de Libras no curso de Pedagogia da Universidade de Pernambuco, para a formação de professores.
Formação de pedagogos bilíngues: Perspectivas atuais	Leila Couto Mattos Lucyenne Matos da Costa Vieira Machado Mario Jose Missagia Junior	Artigo	2016	INES	Compreender a inter-relação entre o projeto político do referido curso e a atuação dos egressos em ambientes escolares, de acordo com as habilitações do curso, em contextos educacionais inclusivos.
Educação bilingue para surdos: Desafios para a formação de professores	Rubem da Silva Soares	Dissertação	2013	USP	quais os principais desafios na formação inicial de professores para a Educação Básica, que atenderão alunos Surdos em contexto de educação bilíngue, onde o

Os seis trabalhos selecionados refletem os temas propostos na dissertação, bem como trazem conceitos que puderam contribuir com a bibliografia estudada, conforme pode-se perceber na descrição a seguir.

O artigo, Educação bilíngue de Surdos e a possível contribuição da formação em Pedagogia: Desafios atuais (CONCEIÇÃO; MARTINS, 2016), tem como objetivo trazer um recorte dos estudos empreendidos no trabalho de conclusão de curso de Pedagogia na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

O artigo problematiza a formação de pedagogos no que concerne à proposta curricular oferecida nas Universidades Federais do Estado de São Paulo. O intuito foi verificar se a proposta formativa atual visa atender a demanda legal do Decreto 5.626 (BRASIL, 2005) em relação à formação de professores bilíngues nos anos iniciais.

Analisa-se a proposta curricular direcionada à reflexão do ensino e da aprendizagem de pedagogos para uma atuação em salas onde a língua de instrução é Libras. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, com investigação do tipo descritiva de cunho documental.

Sobre a pesquisa documental, os dados foram coletados a partir das grades e ementas das Universidades Federais do Estado de São Paulo dos cursos de Licenciatura em Pedagogia nas componentes curriculares relacionadas à Língua Brasileira de Sinais, balizados pelo Decreto 5.626/05 e a Política Nacional de Educação Especial (PNEE). Com os resultados observa-se que os cursos de formação de professores dos anos iniciais mantêm a lógica da educação inclusiva.

O trabalho traz como conclusão as representações da surdez enquanto deficiência e da língua de sinais como instrumento de onde emanam políticas formativas: como carga-horária mínima para a componente curricular de Libras, nenhum direcionamento para a alfabetização de crianças Surdas. Tal perspectiva fomenta a proposta de educação de Surdos baseada pelo atendimento educacional especializado (AEE) e não pela lógica de salas bilíngues, Libras/ Língua Portuguesa.

O segundo artigo, intitulado, a disciplina de Libras na formação de professores: desafios para a formulação de espaços educacionais bilíngues (LOUZADA; MARTINS; GIROTO, 2017); interessa ao autor investigar se a oferta da componente curricular Libras constitui-se num espaço formativo orientado para a consolidação de práticas educacionais bilíngue, em consonância com o Decreto Federal nº 5.626 (BRASIL, 2005).

De acordo com a análise realizada pelo pesquisador nos documentos disponíveis online, ele realizou a identificação de dezenove (19) cursos que ofertam componentes curriculares em atendimento às políticas de educação bilíngue para Surdos. Da amostra de cursos investigados, foram encontradas vinte e duas (22) disciplinas. Apoiada na análise de Conteúdo, os dados obtidos nos planos de ensino foram organizados e analisados em três categorias:

- a) Ensino de Libras;
- b) Conteúdo sobre a Libras;
- c) Políticas Públicas e fundamentos da educação de Surdos.

Os resultados evidenciaram que a componente curricular Libras tem se configurado como possibilidade de difusão e ensino desta modalidade de linguagem. Conclui-se, portanto, que a sua oferta contribuiu para desfazer equívocos sobre a escolarização dos Surdos, na perspectiva bilíngue.

O terceiro artigo trata da formação de professores para o ensino de português como segunda língua para Surdos: imagens de si, do Surdo e do processo de formação (ARAÚJO; RIBEIRO, 2018), este artigo embasa sua pesquisa no ensino de língua portuguesa para Surdos, um entrave muito significativo as questões de aprendizagem Surda em sala de aula. Há neste artigo várias similaridades com o proposto pela pesquisadora.

Ele tem por objetivo investigar a formação de professores para o ensino de português para Surdos em escolas inclusivas a partir da perspectiva dos próprios professores. Trata-se de um estudo qualitativo que ofereceu um curso de formação continuada a professores de português e analisou o discurso do professor-cursista antes, durante e após a referida formação, com vistas a mapear a construção de imagens de si, dos Surdos e do curso, bem como as ressonâncias dessa formação na prática pedagógica.

Para a análise dos dados, o pesquisador recorreu à análise do discurso de orientação francesa, sobretudo à categoria de ethos discursivo. Os resultados demonstraram que os professores-cursistas vão, ao longo do curso, (desconstruindo imagens de si, do curso e da própria formação, refletindo sobre a própria prática e empoderando-se, sem, contudo, oferecer percepções claras sobre a contribuição efetiva dessa formação para a prática, dada a complexidade da inclusão de Surdos no Brasil.



Esta proposta se alinha em muito às práticas que esta dissertação pretende, uma vez que o processo reflexivo sobre as práticas realizadas, as diferenças decorrentes deste percurso e o aproveitamento das mesmas na práxis pedagógica são objeto de reflexão, os elementos a serem utilizados são as práticas bilíngues pensadas a partir da educação de Surdos, da Libras utilizadas pelos acadêmicos, para a partir destas vivências pensarem em que medida estas práticas podem ser utilizadas em sala de aula comum inclusiva.

Na tese de dissertação de mestrado intitulada contribuições do ensino na disciplina de Libras na formação de professores do curso de Pedagogia do município de Petrolina/PE (FREITAS, 2016), a autora refere-se a um estudo, que teve como objetivo investigar e analisar as contribuições do ensino na componente curricular de Libras no curso de Pedagogia da Universidade de Pernambuco, para a formação de professores.

A temática abordada foi referendada com os estudos de Nóvoa (1999), Tardif (2012), Quadros (1997, 2006) Lopes (2011) entre outros. Como procedimento metodológico, optou-se pela abordagem qualitativa, na modalidade estudo de caso. Os sujeitos que participaram desta pesquisa foram a coordenadora do curso de Pedagogia da UPE, a professora da componente curricular de Libras, três alunas que estavam cursando a componente curricular de Libras e dois alunos egressos que cursaram essa componente curricular, totalizando sete participantes.

Definiram-se como técnicas de investigação e coleta de dados, a leitura e análise de documentos, a entrevista semiestruturada, realizada com todos os participantes, a observação de campo, acompanhando a prática pedagógica da professora junto aos seus alunos, com registros fotográficos e filmagens e o diário de campo.

Como procedimento de análise dos dados, foi feita uma aproximação com os pressupostos da técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), em que as informações obtidas foram categorizadas.

Os resultados encontrados nesta pesquisa evidenciaram que a implementação da componente curricular de Libras no curso de Pedagogia trouxe contribuições notáveis para a formação de professores, no que se refere à aquisição de saberes necessários para atuar com os alunos Surdos. Por outro lado, constatou-se que a carga horária destinada à componente curricular de Libras é insuficiente para que os alunos adquiram fluência em Libras. Em relação ao estudo realizado

pela pesquisadora, traz uma temática que dialoga diretamente com a pesquisa que será realizada, outro fator importante é a escolha por Bardin para a realização das análises.

O quinto artigo intitulado Formação de pedagogos bilíngues: Perspectivas atuais (CARVALHO FILHO; PEREIRA JÚNIOR; NUNES NETO, 2016) traz um agrupamento de legislações condizentes com as que serão utilizados no trabalho em curso, os autores que a pesquisadora utiliza no corpo do trabalho também são de muita importância na cultura Surda. Este artigo tem como base uma pesquisa pós-doutoral cujo foco é o Curso Bilíngue de Pedagogia do Instituto Nacional de Educação de Surdos, pelo seu pioneirismo em toda a América Latina.

O objetivo traçado pela autora, é compreender a inter-relação entre o projeto político do referido curso e a atuação dos egressos em ambientes escolares, de acordo com as habilitações do curso, em contextos educacionais inclusivos.

A metodologia utilizada foi do tipo etnográfico, com aplicação de questionários, buscando-se problematizar noções contemporâneas, como inclusão, educação bilíngue, ensino superior bilíngue e formação de professores Surdos, e usando-se como ferramenta metodológica a crítica radical foucaultiana a partir de elementos trazidos pela história da educação superior de Surdos.

Interessa ao pesquisador percorrer essa trajetória histórica de modo a compreender com mais clareza o que se considera hoje como ensino superior bilíngue para Surdos e de que maneira ele vem sendo construído na prática pedagógica da formação docente bilíngue. Outro aspecto interessante do trabalho são os conceitos trabalhados por linguistas e pesquisadores Surdos que convergem com o que a pesquisa traz neste momento.

O último artigo denominado Educação bilíngue para Surdos: Desafios para a formação de professores (SOARES, 2013), investiga quais os principais desafios na formação inicial de professores para a Educação Básica, que atenderão alunos Surdos em contexto de educação bilíngue, onde o português deve transitar como segunda língua (L2). O autor utilizou-se da pesquisa bibliográfica, utilizando fontes da área da surdez e da Libras, na visão socioantropológica; bem como a legislação da área. Também trouxe autores da Linguística Aplicada, que, nas línguas orais, discutem bilinguismo, educação bilíngue, português como L2 e formação de professores para a educação bilíngue. Os resultados apontaram quatro desafios:

1. Formular diretrizes para a formação inicial;

2. Investir na construção de ações que trabalhem eventuais crenças do professor sobre a (in)capacidade de aprendizagem desse aluno;

3. Pensar instrumentos que o professor pode lançar mão para desenvolver uma metodologia e materiais que venham a ser eficientes no ensino de português-por-escrito para o aluno Surdo, como aponta Grannier (2007);

4. Trabalhar com esse futuro professor conhecimentos linguísticos suficientes, possibilitando a sua reflexão sobre o estatuto da Libras.

Segundo o autor, não foram encontradas nem na componente curricular de Libras nos cursos superiores, nem produções que informem sobre ações abrangentes que as IES estejam promovendo, para formar professores de português L2, que atenderão os alunos Surdos na educação bilíngue.

Atualmente, ainda se pode afirmar que poucos são os trabalhos que abordam a questão da formação inicial como mediadora de uma proposta bilíngue, bem como as ações propostas pelo autor no trabalho corroboram com a intenção de pesquisa que este trabalho traz, no sentido de ofertar práticas de formação acadêmico-profissional na perspectiva bilíngue, onde todos os elementos acima citados podem fazer parte do contexto a que o autor se refere. O que se espera a partir desta proposta, é que os futuros professores possam iniciar um movimento que rompa com a barreira atitudinal até então demonstrada, no sentido de propor as ações trabalhadas na ação de intervenção, no contexto de sala de aula regular inclusiva.

Ao finalizar esta busca foi possível perceber o quanto a pesquisa, a leitura a cerca de uma diversidade de temas pode auxiliar na compreensão de diversas discussões que giram em torno da temática Surda e para que se tenha conhecimento suficiente para propor estratégias que modifique futuramente a dura realidade a que os alunos Surdos estão relegadas, é preciso propor estratégias, cursos, debates, oficinas, toda e qualquer ação que possa dar conta das questões de aprendizagem das crianças Surdas.

A formação, como proposta para efetivar práticas bilíngues voltadas ao acadêmico pode significar um primeiro passo, mas a partir da efetivação desta prática novas dinâmicas surgirão, outras propostas se fortalecerão e essas questões poderão ser solucionadas.

### 3.REFERENCIAL TEÓRICO METODOLÓGICO

#### 3.1 Itinerário Investigativo

Sou surda, não quer dizer: “Não ouço”.  
Quer dizer: “Compreendi que sou Surda”  
(EMMANUELLE LABORIT, 2000).

Este capítulo tem por objetivo apresentar os caminhos metodológicos que foram percorridos para execução da pesquisa-ação, os objetivos, a opção metodológica, os procedimentos para coleta e análise de dados, os sujeitos participantes e o campo de investigação que possibilitaram abordar o tema: Práticas de formação acadêmico profissional na perspectiva bilíngue: Primeiros passos em inovação pedagógica.

#### 3.2 Caracterização da Pesquisa

Esta é uma pesquisa qualitativa, do tipo descritiva e, segundo Gil (2002, p. 42), “entre as pesquisas descritivas, salientam-se aquelas que têm por objetivo estudar as características de um grupo, sua distribuição por idade, sexo, procedência, nível de escolaridade, estado de saúde física e mental etc.”. Sua natureza perpassa a identificação da existência de relação entre as variáveis, ocupando-se de determinar a natureza desta relação. No que se refere a abordagem, a mesma classifica-se como qualitativa.

A pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização etc. Os pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa opõem-se ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências, já que as ciências sociais têm sua especificidade, o que pressupõe uma metodologia própria. (GOLDENBERG, 1997, p. 34).

A escolha pela abordagem qualitativa de pesquisa, justifica-se face ao seu caráter que não permite julgamentos ou concepções que possam contaminar a pesquisa, preocupa-se em explicar o porquê das coisas. O pesquisador é sujeito e objeto da própria pesquisa, esta abordagem se atém aos aspectos da realidade que não podem ser quantificados, mas compreendidos e explicados na dinâmica das relações sociais. Para Minayo (2001):

[...] a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis [...] (MINAYO, 2001, p. 14).

Apoiada pela pesquisa qualitativa, a pesquisadora buscou junto aos sujeitos da pesquisa detectar o problema em curso e as razões que lhe presidem, bem como refletir sobre as possíveis soluções através de proposições desenvolvidas em grupo que os levarão a compreensão das causas e resolução do problema em estudo.

Esta pesquisa trata do seguinte tema: “Práticas de formação acadêmico-profissional na perspectiva bilíngue: Primeiros passos em inovação pedagógica.

Tem como objetivo geral: investigar o processo de formação bilíngue dos acadêmicos do curso de Pedagogia, durante a oferta da componente curricular de Libras, buscando refletir sobre este percurso formativo.

A fim de responder ao objetivo geral, foram elencados os seguintes objetivos específicos:

- Delinear o perfil dos acadêmicos, sujeitos da pesquisa-ação e sua relação com a Libras;
- Analisar a concepção dos acadêmicos do curso de Licenciatura em Pedagogia sobre bilinguismo;
- Identificar qual a compreensão dos acadêmicos sobre o processo de inclusão dos alunos Surdos, bem como a concepção sobre o ensino à eles ofertado;
- Analisar como as propostas metodológicas utilizadas na ação de intervenção proposta, puderam auxiliar no processo de formação dos acadêmicos com relação ao ensino de Surdos.
- Realizar a análise dos dados resultantes dos instrumentos de pesquisa-ação.

Em relação procedimentos técnicos trata-se de uma pesquisa-ação, que pode ser definida, como:

[...] um tipo de pesquisa com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo”. (THIOLLENT, 1985, p.14).

A escolha pela pesquisa-ação se dá em função da mesma estar intimamente ligada a ação dos pesquisadores e participantes da pesquisa em diversos momentos, uma vez que tanto os sujeitos da pesquisa, quanto o pesquisador estão

envolvidos no problema em curso, sua flexibilidade exige um constante vaivém entre as fases, em função das mudanças que podem ocorrer durante as dinâmicas entre os participantes da pesquisa com a situação pesquisada.

A pesquisa-ação possui como objeto de investigação a situação social em si, permitindo ampliar o conhecimento por parte dos pesquisadores e o nível de conscientização dos grupos sobre um problema (THIOLLENT, 2011).

A pesquisa-ação é uma metodologia que pode ser utilizada para a correção de uma situação que tornou-se um problema, intervindo de forma consciente e organizada em cada uma de suas etapas, provocando a redução do distanciamento entre a teoria e a prática.

A pesquisa-ação, intervém na realidade em que os sujeitos estão inseridos em parceria com todos aqueles que estão implicados na situação, visando transformá-la, parafraseando Dionne (2007, p.11). Conforme Dionne (2007), a pesquisa-ação estrutura-se a partir de quatro tempos de intervenção planejados e executados através de quatorze etapas de ações e 35 operacionalizações, que nortearam a realização da pesquisa.

Na pesquisa em curso, a pesquisadora juntamente com os sujeitos da pesquisa-ação propuseram-se a refletir o trabalho desenvolvido na componente curricular de Libras, o percurso formativo dos sujeitos e os conceitos trabalhados. Esta reflexão sobre a prática auxiliou na produção de novos conhecimentos relacionados ao ensino bilíngue.

A construção de uma ação coletiva favoreceu a interação direta entre os participantes, com caráter democrático, participativo e dialógico, apresentando a realidade social do grupo a fim de garantir que todas as ações pensadas estivessem embasadas num contexto que garantiu uma experimentação em situação real.

[...] O principal objetivo consiste em oferecer ao pesquisador melhores condições de compreensão, decifração, interpretação, análise e síntese do 'material' qualitativo gerado na situação investigativa. Este 'material' é essencialmente feito de linguagem, sob forma de simples verbalizações, imprecisões, discursos e argumentações mais ou menos elaboradas. A significação do que ocorre na situação de comunicação estabelecida pela investigação passa pela compreensão e análise da linguagem em situação. (THIOLLENT2011, p.35).

A interação dos acadêmicos do curso de Pedagogia com a proposta de pesquisa-ação oferecida, oportunizou a interação, a aprendizagem colaborativa,

bem como a compreensão da importância do ensino oferecido em primeira língua para alunos Surdos, a Libras (L1).

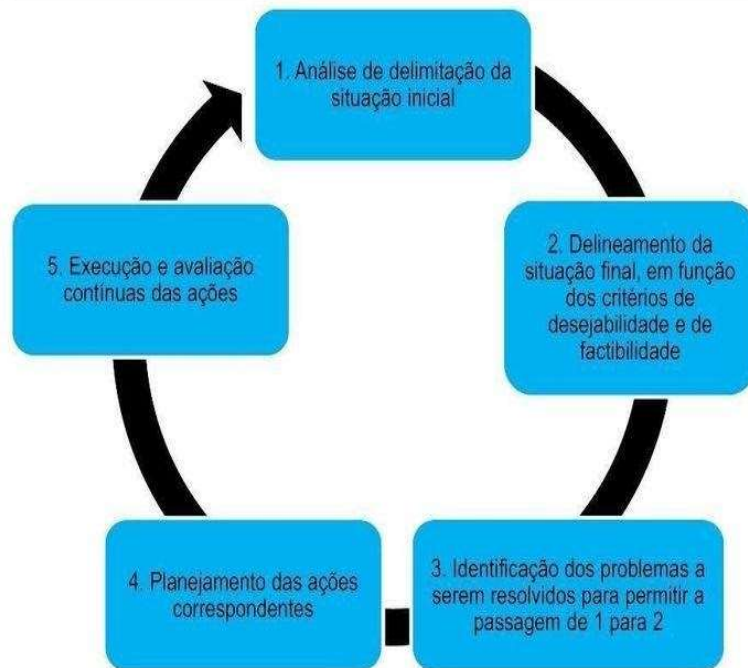
Na pesquisa-ação, o foco no conhecimento sobre a situação inicial do grupo é de suma importância, uma vez que de posse deste conhecimento e através da intervenção proposta, buscou-se a mudança, a produção de conhecimento, ou a melhoria da situação atual a partir da tomada de consciência do grupo.

Sendo assim, foi fundamental a realização de todo um levantamento sobre a questão que se pretendeu problematizar, bem como a relação dos sujeitos da pesquisa com a situação em todos os âmbitos possíveis. Partindo deste pressuposto, investigou-se a relação dos sujeitos com a disciplina de Libras, o perfil do grupo estudado para então avançar para etapas posteriores.

Neste viés Dionne (2007, p.50), traz “a pesquisa-ação como um tipo de pesquisa centrada na produção de um saber específico para facilitar uma ação eficaz de mudança”. Estas ações foram pautadas na observação, no diálogo com os indivíduos participantes do processo, no mapeamento minucioso de uma situação ou problema. Emergiram deste processo uma ação de extensão que contribuiu com os conhecimentos dos sujeitos da pesquisa-ação no sentido de propiciar-lhes noções relacionadas ao ensino de alunos surdos em ambientes bilíngues. A percepção dos princípios de inovação pedagógica nas ações realizadas durante a formação oferecida na etapa de intervenção, propiciaram aos sujeitos de pesquisa e à pesquisadora o conhecimento relacionado ao tema inovação pedagógica e os diversos conceitos presentes em seus princípios e/ou diretrizes, abrindo uma nova possibilidade de planejamento da ação educativa.

**A figura a seguir traz as fases da pesquisa-ação, segundo Thiollent (2011):**

Figura 3 — As fases da pesquisa-ação



Fonte: Autora (2021), adaptada de Thiollent (2011).

A seguir, estão descritas as fases, etapas e operações da pesquisa de forma detalhada. Neste ponto, é importante observar que, para melhor entendimento do problema, foi necessária inicialmente, a descrição de seu contexto, ou seja, a organização e o cenário de sua ocorrência. O problema de pesquisa propriamente dito está descrito na etapa número um.

### **Primeira fase: Identificação da situação**

Esta fase traz como percurso de investigação a definição do estado da situação atual e do tema da pesquisa, o percurso da ação consiste na identificação destas situações, tendo como ação necessária três etapas principais:

**A-** Identificar os fatos de modo adequado: Nesta fase as motivações para a pesquisa foram discutidas com os acadêmicos, bem como o tema, foram estabelecidas relações de parceria com os participantes da pesquisa. Tais motivações centram-se nas seguintes questões: estabelecer em que medida a atuação pedagógica na perspectiva bilíngue pode auxiliar nas questões de aprendizagem dos alunos Surdos, bem como nas trocas de conhecimento entre Surdos e ouvintes em sala de



aula comum, verificar a possibilidade de utilização de uma Pedagogia que diminua o abismo estabelecido pelo currículo, valorizando ambas as culturas (Surda e ouvinte) presentes no ambiente escolar, respeitada a singularidade linguística.

**B-** Formular com precisão os problemas em causa: A partir da motivação para a realização da pesquisa foi possível chegar ao seguinte problema: **A imersão acadêmica em práticas bilíngues que perpassem a componente curricular obrigatória de Libras, possibilita ao acadêmico propor um ensino na perspectiva bilíngue?**

**C-** Priorizar os problemas a solucionar: Levando em consideração o problema de pesquisa, o foco no qual o estudo irá se concentrar será a educação de Surdos e a formação acadêmico-profissional bilíngue, tendo em vista tratar-se de temas de alta complexidade que envolvem diferentes problemáticas para que haja o cumprimento ao decreto 5626 (BRASIL, 2005), o desconhecimento do modelo bilíngue de ensino por parte de diversos docentes, a preparação prévia do ambiente escolar para receber os alunos Surdos. Os temas em que a pesquisa irá concentrar-se abarcam tais temáticas dentre outras, como a formação-acadêmico profissional, a inovação pedagógica.

Esta etapa (**A**), se subdivide em outras quatro operações maiores (1,2,3,4), que foram executadas.

- Partilhar um primeiro diagnóstico geral da situação: Foi realizado levantamento junto aos acadêmicos sobre as principais necessidades de ensino, relacionadas a educação de Surdos.

- Identificar os principais recursos disponíveis: Para a identificação dos recursos nesta operação foram utilizados os dados de uma pesquisa realizada com os acadêmicos relacionada a componente curricular de Libras, bem como a partir das falas realizadas na avaliação institucional no item que se refere a disciplina na avaliação em sala de aula onde os alunos consideraram o tempo disponibilizado para a componente curricular como insuficiente para pensar estratégias metodológicas que possam dar conta da diversidade presente em sala de aula comum inclusiva.

- Examinar sucintamente certas possibilidades de intervenção: Foi pensado junto ao grupo diversas possibilidades de formação, visando buscar a que melhor pudesse atender as necessidades do grupo.

- Estabelecer o contrato de pesquisa-ação: Feito o convite, o contrato de pesquisa-ação foi enviado a cada acadêmico.

É nesta etapa (1,2,3,4) que a proposta de pesquisa-ação, o contrato com os acadêmicos passou a ser formulado. O contrato de pesquisa-ação compreende dois documentos importantes: o termo de autorização para a realização da pesquisa (Apêndice A) e o termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice B). A proposta de pesquisa-ação foi formulada em caráter inicial (etapa A), bem como a revisão da literatura que foi construída a partir da busca por estudos correlatos que pudessem revelar a pertinência da temática discutida para a comunidade científica.

Na etapa (**B**), realizou-se a formulação do problema e dos problemas principais, com vistas a identificação sistemática da situação inicial, possibilitando a formulação do problema de pesquisa, através da elaboração das hipóteses de pesquisa e de ação. Constituindo-se de três operações de cunho exploratório, consideradas as primeiras tarefas da pesquisa-ação de onde irão desenrolar-se as etapas subsequentes:

- 5- Realizar uma exploração sistemática da situação.
- 6- Esboçar explicações gerais das causas e consequências.
- 7- Sensibilizar os futuros parceiros para as hipóteses explicativas.

Esta operação consiste na definição do seguinte tema de pesquisa: “Práticas de formação acadêmico profissional na perspectiva bilíngue: Primeiros passos em inovação pedagógica.”. O conjunto de operações nesta etapa, consiste na formulação do problema e dos problemas principais com vistas a identificação sistemática da situação inicial.

A etapa (**c**), construção da problemática da situação na perspectiva da pesquisa-ação, conta com duas operações a seguir:

- 8- Tomar decisões no quadro geral da pesquisa e da ação: Esta operação designa os rumos que a pesquisa e a ação devem seguir, elementos que serão parte do plano de ação, o qual será apresentado na etapa A.
- 9- Chegar a um entendimento sobre as prioridades da pesquisa e da ação: A partir do proposto na operação 8, a etapa como um todo é repassada pelo grupo a fim de que não haja desalinhamento no que diz respeito a pesquisa ou a ação, ambas devem estar alinhadas durante toda a fase.

## **Segunda fase: Projetação da pesquisa e da ação:**

Nesta fase o percurso de investigação diz respeito à formulação do objeto da pesquisa, o percurso da ação consiste na definição dos objetivos e da ação.

A primeira etapa, na segunda fase, definida como D, tem por objetivo elaborar as hipóteses de soluções. Após estabelecidas as prioridades de pesquisa e da ação, são estruturadas através de levantamento, possíveis soluções, constituindo marco referencial que delimitam a fronteira entre a pesquisa e a intervenção. Para esta etapa efetivar-se são necessárias duas operações:

10- Definição dos resultados esperados (situação de chegada desejada): ou seja, concluído o diagnóstico da situação inicial chega o momento de pensar a nova situação, a qual pretende-se chegar. As ações realizadas durante esta operação consistem na busca de referências de autores que reflitam o alcance da componente curricular de Libras na formação acadêmica, permitindo que o primeiro passo do percurso possa ser delineado.

11- Levantamento de possíveis soluções: Tendo em perspectiva a definição do objeto definitivo de pesquisa, aqui encontra-se o marco de encontro entre ação e projeção de hipóteses de soluções, que são construídas de forma coletiva pelos pesquisadores e participantes. Portanto, nesta etapa é definido o objeto de pesquisa, assim como campo e sujeitos participantes da pesquisa-ação, neste momento torna-se importante as sessões de leitura, para construção e aprofundamento do referencial teórico.

**D-** Elaboração das hipóteses de solução: Esta etapa consiste em pensar possíveis soluções para o problema de pesquisa de modo a estimular o grupo neste mesmo sentido. Para esta pesquisa-ação emergem as seguintes hipóteses:

- Os temas abordados na componente curricular de Libras contribuem para o ensino na escola comum inclusiva pelos discentes do curso de Pedagogia.
- As práticas desenvolvidas na disciplina de Libras são suficientes para que o acadêmico possa considerar-se bilíngue.

**E-** Definição dos objetivos e do projeto da pesquisa-ação: Esta etapa consiste na elaboração de questão a ser resolvida mediante aquisição de conhecimentos válidos

para encontrar resposta, resultando na projeção da situação almejada, alcançada através de operações que buscam:

12 - Determinar as prioridades da ação: Esta operação tem o foco voltado para a formação acadêmico-profissional a partir da proposta bilíngue para os sujeitos da pesquisa-ação.

13 - Definir os objetivos da pesquisa: a operação propõe a investigação do processo de formação inicial bilíngue dos acadêmicos do curso de Pedagogia, a reflexão relacionada a este processo formativo, bem como as contribuições no processo de inclusão dos alunos Surdos.

14 - Especificar os objetivos do projeto de pesquisa-ação: esta operação visa elencar as formas de como o objetivo geral da pesquisa será alcançado. Ela consiste neste processo inicial na identificação das concepções sobre bilinguismo, surdez e inclusão de Surdos na escola regular.

15- Especificar as modalidades de funcionamento da equipe de pesquisa-ação: Esta operação, (descrita no item 4.2) pauta-se no objetivo de investigar o processo de formação inicial bilíngue dos acadêmicos do curso de Pedagogia durante a oferta de um curso de extensão em Libras, buscando refletir este percurso formativo, bem como possíveis contribuições deste conhecimento no processo de inclusão dos alunos com surdez na escola comum, identificar os saberes já concretizados pelos acadêmicos em relação a inclusão de Surdos, Identificar as barreiras ou os desafios encontrados neste percurso, Analisar a interação com as propostas didático-pedagógicas oferecidas durante a formação.

**F- Construção de um plano da ação:** Nesta operação será definida a projeção das ações (prioridades das ações e objetivos do projeto) e deve-se operacionalizar as etapas a cumprir, com vistas a atingir os objetivos definidos, planejando as ações que serão empreendidas, compreendendo assim as seguintes operações:

16 - Definir as principais estratégias a empregar;

17- Especificar as atividades a serem realizadas;

18 - Inserir as operações no cronograma de realizações, com prazo.

Nesta etapa, ocorre a estruturação da metodologia da pesquisa-ação, será construído um cronograma das ações que serão realizadas (Item 5), bem como a temporalidade em que ocorrerão cada uma delas.

Para a elaboração do plano de ação é necessário pensar as estratégias de realização da intervenção de modo que o tempo não seja um aspecto prejudicial à qualidade dos feedbacks esperados.

**G-** Instrumentação e critérios de avaliação da pesquisa-ação: Neste momento são pensados os instrumentos que serão utilizados para avaliar as ações realizadas e os dados obtidos. Esta etapa divide-se em alguns períodos:

19- Construção dos instrumentos de coleta de dados da pesquisa-ação: Foram construídos dois instrumentos de coleta de dados: um questionário que verifica os conhecimentos dos acadêmicos sobre aspectos relacionados a Libras, ao bilinguismo e ao ensino de alunos com surdez. O segundo instrumento de coleta de dados utilizado emerge de dois questionários enviados aos sujeitos de pesquisa após a conclusão da etapa de intervenção, o primeiro questionário teve por objetivo avaliar os conhecimentos obtidos durante a formação, o segundo traz um feedback sobre a organização da proposta de intervenção, aprendizagens consolidadas ao longo da proposta, apresentação dos materiais de estudo, suporte oferecido pelo professor formador.

20- Estabelecer critérios de avaliação de todas as etapas pesquisadas: Eleger as categorias da pesquisa-ação, leitura e compreensão dos dados obtidos nos instrumentos de coleta de dados utilizados. As categorias de análise da fase diagnóstica foram previamente elencadas, visando contribuir com o foco da pesquisa. Sendo três categorias a priori: perfil do acadêmico, percurso formativo na componente curricular de Libras, bilinguismo versus educação de Surdos. Com base nos dados que emergiram na etapa diagnóstica e na etapa de intervenção da pesquisa-ação estas categorias a priori necessitaram ser revistas, resultado nas quatro categorias que seguem: Libras como componente da formação acadêmico-profissional de professores, bilinguismo, Formação acadêmico profissional com o foco na educação de Surdos, contribuições das propostas didático-pedagógicas para a formação acadêmico-Profissional.

21- Realizar estimativas do fluxo de realização do projeto: Inicia-se neste período o tratamento dos dados obtidos no questionário, reflexão sobre os caminhos apontados pela análise dos dados e suas possíveis relações com a proposta de intervenção.

Diversas operações desta etapa deveriam ser realizadas presencialmente com o grupo envolvido na pesquisa-ação, entretanto em função da pandemia que

assola o País neste momento, (o COVID 19), o contato com os acadêmicos participantes da pesquisa, só pode ser viabilizado pela web, não sendo possível no momento precisar as possibilidades de encontros presenciais.

### **Terceira fase: Realização das atividades previstas na pesquisa-ação**

A terceira fase da pesquisa-ação, também denominada fase da intervenção propriamente dita e, segundo Dionne (2007, p.85) “esta é uma das fases mais importantes da pesquisa-ação, uma vez que possibilita a modificação da situação atual”.

Esta etapa subdivide-se em outras três, a fim de garantir a participação dos pesquisados nas atividades previstas. Esta etapa conta com as seguintes operações, bem como garantir a execução das atividades e avaliação contínua dos procedimentos:

**H- Implementação da intervenção da pesquisa-ação:** A intervenção será realizada através da proposição de um curso de extensão denominado "Refletindo práticas bilíngues no percurso da formação acadêmico-profissional", onde as temáticas relacionadas aos aspectos socioantropológicos da surdez e do ensino bilíngue, poderão ser discutidas. A formação será oferecida durante o segundo semestre do ano de 2021, terá como público-alvo 11 acadêmicos do curso de Pedagogia que cursaram a componente curricular de Libras no quarto semestre. A produção dos dados foi realizada através das propostas organizadas nos três módulos oferecidos durante o curso proposto.

22- Praticar ensaios na realização do projeto: Nessa operação, técnicas de trabalho em grupo são relevantes exigindo apoio, sensibilidade e atenção às pessoas durante a realização das atividades, conseguindo gerir possíveis resistências. Durante a proposta de intervenção foram promovidos fóruns de discussões, chats, propostas onde cada um dos acadêmicos foi convidado a interagir com a resposta do cursista a sua escolha, a fim de estabelecer trocas significativas de conhecimento.

Neste período o foco é a realização da pesquisa-ação, a descrição da operação deve ser mais breve. A pesquisadora e os atores envolvem-se com rigor no projeto. É momento de observar os comportamentos de ação dos acadêmicos, gerindo as resistências, valorizando as conquistas e construções em grupo.

**I- Execução/ participantes das atividades:** Requer ativa contribuição de todos os participantes da pesquisa-ação.

23 - Organizar e coordenar as atividades: Esta é uma tarefa da pesquisadora que coordena a proposta e que também é professora da turma pesquisada, mas que também requer o envolvimento dos acadêmicos. Este protagonismo facilita o entendimento oriundo da relação entre os atores da pesquisa-ação, mediado pela pesquisadora.

24- Implementar as atividades de pesquisa e de ação: Buscar sempre que necessário recursos metodológicos que possam auxiliar o grupo nas dificuldades que possam surgir.

**J- Avaliação contínua:** A avaliação é um processo já estabelecido em todas as etapas, sendo aplicada com flexibilidade e rigor para que os ajustes possam ser feitos, sempre de maneira muito atenciosa. O diário de campo é um dos instrumentos valiosos de acompanhamento das ações, dificuldades e avanços do grupo que pode favorecer o cumprimento das metas estabelecidas.

25- Avaliar continuamente as atividades: É importante agir adequadamente para possibilitar um retorno crítico permanente sobre as ações desenvolvidas. A avaliação é uma ação constante no processo de pesquisa-ação. O pesquisador e os sujeitos da pesquisa-ação necessitam reavaliar constantemente todas as ações propostas. Ao final desta etapa foi disponibilizado o questionário de avaliação da ação de extensão a fim de proporcionar ao sujeitos da pesquisa a possibilidade de avaliar a formação oferecida sem que haja, no entanto, a necessidade de identificação do sujeito.

#### **Quarta fase: Avaliação dos resultados obtidos.**

Esta é a última fase do modelo integrado de intervenção da pesquisa-ação, segundo Dionne (2007, p.113), centrada na análise e na avaliação final da operação no tocante aos objetivos de partida e a possível reativação do processo.

A etapa divide-se em outras quatro (K, L, M, N), e cada uma delas subdividem-se em outras menores.

**K- Análise dos resultados da pesquisa:** A cada fase ou etapa os resultados obtidos devem ser registrados a fim de que ao final das fases de pesquisa-ação seja possível perceber com clareza se os objetivos propostos foram alcançados.

26- Processamento das informações coletadas: Os dados são compilados de forma fidedigna. É importante que não seja criada uma dicotomia entre os dados de pesquisa e os dados de ação, há que se estabelecer uma relação entre ambos.

27- Análise conjunta dos resultados da pesquisa e da ação: trata-se de um esforço em comum para analisar os resultados da pesquisa e da ação. Se estabelece uma concordância abstrata entre os rumos da pesquisa e da intervenção.

28- Redação do relatório de pesquisa: Instrumento extremamente importante que dá conta ao mesmo tempo dos processos e do resultado. Sua elaboração compreende extrema organização e fidedignidade ao processo realizado na pesquisa-ação.

**L-** Difusão dos resultados: a pesquisa-ação produz um constante vai e vem, uma vez que as pessoas, participantes do processo estão em constante mutação, o que torna impossível prever os resultados.

29- Informar os parceiros acerca dos resultados: O feedback com os sujeitos da pesquisa-ação ocorreu através dos fóruns, dos vídeos que foram disponibilizados a cada final de unidade e no início da outra, trazendo reforço positivo ao grupo com relação às interações observadas nos fóruns, chats.

30- Estabelecer caminhos para estabelecer a continuidade: É importante que o pesquisador consiga pensar possibilidades de reativação ou de continuação da ação sempre que uma mudança ocorre.

**M-** Avaliação final do processo e dos resultados: Se em geral sabemos quando se deve interromper a pesquisa-ação, nem sempre isso acontece quanto a intervenção ou ação. Sendo necessário definir com precisão os objetivos da ação e de planejamento.

31- Lembrar-se dos critérios de avaliação: Uma maneira adequada de efetuar a avaliação em colaboração com os participantes consiste em voltar a discutir os critérios para medir o caminho percorrido entre a situação inicial e a nova situação. Estes critérios permeiam a pesquisa-ação como um todo e deve ser levada muito a sério em cada etapa.

32- Escolher uma estratégia coletiva de avaliação: É importante que a avaliação seja realizada pelo maior número de participantes da pesquisa-ação possíveis, visando perceber os diferentes olhares sobre o mesmo processo.

33- Proceder a avaliação final (avaliação somatória): Este período deve levar em consideração todos os momentos de avaliação anteriores, permitindo o fechamentos de cada ciclo do processo.

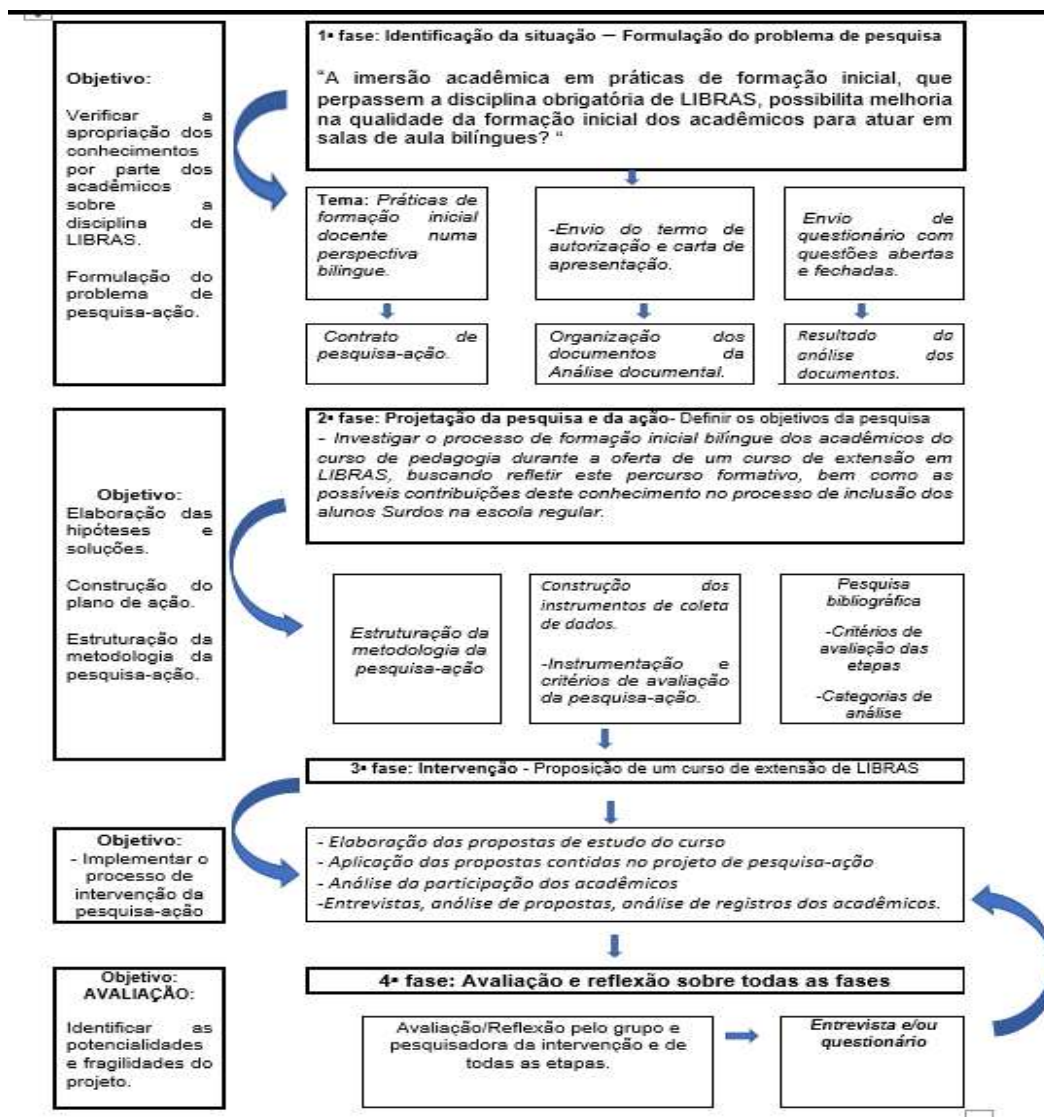


**N-** Finalização e reativação da proposta: Permite a possível saída dos pesquisadores e atores da pesquisa-ação, bem como é evidente que a questão da continuação da ação sempre deve estar colocada.

34- Decidir conjuntamente acerca das ações a serem prosseguidas: Habitualmente a continuidade se estabelece, principalmente em função da ação.

35 - Ser capaz de sair do processo, se necessário: Qualquer membro da pesquisa-ação pode apontar possíveis rupturas, podendo a pesquisa continuar sob outras formas com outros pesquisadores ou mesmo outros atores. É importante proteger-se e poder decidir sobre as implicações futuras, sendo preciso voltar aos objetivos e compromissos iniciais.

**Figura 4 — Figura demonstrativa das fases da pesquisa-ação**



Fonte: Autora (2021) adaptada de Dionne (2007).

A figura (3) ilustra cada uma das etapas da pesquisa-ação realizadas nesta proposta. A primeira fase teve o objetivo de verificar a apropriação do conhecimento relacionado a componente curricular de Libras visando dar conta do percurso da ação, a proposição do problema de pesquisa realizado nesta fase permitiu dar cumprimento ao percurso da investigação do processo de intervenção da pesquisa-ação, onde foi estabelecido o problema de pesquisa-ação.

A segunda fase objetiva o início da implementação do plano de ação, critérios de avaliação e as possíveis hipóteses, bem como os instrumentos de intervenção e categorias de análise começaram a ser pensadas.

A construção das hipóteses, das categorias de análise são parte do percurso da investigação as demais ações cumpriram com as tarefas do percurso da ação.

Na terceira fase a proposta de intervenção foi organizada, as propostas de estudo do curso, Refletindo práticas bilíngues no percurso da formação acadêmico-profissional foi pensado, as propostas contidas no projeto foram aplicadas através da elaboração da análise dos dados contidos no questionário enviado via google docs aos acadêmicos participantes da pesquisa.

Os instrumentos de pesquisa utilizados como instrumentos de percurso da investigação, a organização dos demais elementos cumpriram com o objetivo do percurso da ação.

A quarta etapa consistiu na avaliação de todas as etapas propostas durante cada fase, a fim de identificar as fragilidades e potencialidades dos instrumentos propostos. Esta avaliação sistemática de cada etapa ocorreu durante a ação e ao seu término, sendo novamente realizada ao final do processo em cumprimento ao percurso de investigação que foi realizada pela pesquisadora juntamente com os sujeitos de pesquisa participantes da proposta. Na sequência, o plano de ação da pesquisa-ação foi proposto como percurso da ação.

**Figura 5 — Cronograma das ações da pesquisa-ação**

Fases	Etapas	Ações da pesquisa	Procedimentos	Período
Fase 1	A-Identificação da situação	Discussão das motivações para a pesquisa-ação	Formulação da proposta de Pesquisa-ação	Julho/2019
	B-Formulação dos problemas	Avaliação da componente Libras pelos acadêmicos	Revisão da literatura	Julho/2019
		Possíveis temas para a proposta de intervenção	Elaboração das hipóteses	Agosto/2019
	C-Priorização dos problemas a solucionar	Contrato da Pesquisa-ação; Envio do TCL e termo de autorização da pesquisa	Formulação do problema de pesquisa	Setembro/2019
Fase 2	D. Elaboração de hipóteses de solução ao problema	Definição dos resultados esperados	Elaboração do instrumento de coleta de dados	Outubro/2020
		Definição do objeto de pesquisa, campo de investigação, sujeitos de pesquisa	Criação dos critérios de avaliação Qualificação do projeto de pesquisa-ação	Novembro/2020
	E. Definição dos objetivos e do projeto da pesquisa-ação	Eleitas as prioridades da intervenção	Organização das categorias de análise	Março/2021
		Definição dos objetivos		Março /2021
	F. Construção de um plano de ação	Definição das formas de interação com o conhecimento repassado	Tratamento dos dados obtidos no questionário	Abril/2021
				G. Critérios de avaliação
Fase 3	H. Implementação da fase de intervenção	Organização de trabalhos em grupos	Organização da formação continuada	Maió/2021
		Propor situações de interação entre todos.	Proposição de um canal de interação com ao cursista	Junho/2021
	I. Propor estratégias de participação no grupo	Coordenação e execução das atividades da pesquisa	Realização da proposta com suporte e aval ada orientadora	Julho/2021
		J. Avaliação contínua	Avaliação da etapa de intervenção	Envio de questionário que avalia a pesquisa-ação
Fase 4	K. Avaliação dos resultados	Análise dos resultados	Processamento dos dados	Agosto/2021
		Redação dos relatórios de pesquisa	Utilização do diário de campo da pesquisa-ação a fim de subsidiar o relatório	Agosto/2021
	L. Difusão dos resultados	Socialização dos resultados	Proposta de reflexão no início e final de cada unidade	Agosto/2021
		M. Avaliação final e resultados	Critérios de avaliação	Elencar critérios qualitativos para realização da avaliação justa
	N. Finalização e reativação da proposta	Avaliação final	Envio de instrumento de pesquisa para avaliação da orientadora	Setembro/2021

Fonte: Autora (2021) Adaptado de Dionne (2007).

O cronograma das ações da pesquisa-ação traz cada fase, etapa e período discriminando todas as ações desenvolvidas durante todo o processo, bem como a temporalidade em que foram postas em prática.

Desta forma, no corpo desta dissertação estão contidas as informações oriundas dos dados obtidos nos três questionários enviados aos sujeitos da pesquisa-ação, pensado a cada etapa percorrida na pesquisa-ação. A abordagem escolhida, os instrumentos utilizados possibilitarão caminhos que

poderão auxiliar na resposta ao problema de pesquisa: A imersão acadêmica em práticas bilíngues que perpassem a componente curricular obrigatória de Libras, possibilita ao acadêmico propor um ensino na perspectiva bilíngue?

### **3.3 Os sujeitos da pesquisa-ação**

A pesquisa é composta por onze acadêmicos (11) do curso de Pedagogia, na faixa etária dos vinte aos cinquenta e quatro anos de idade e que neste estudo receberam o codinome de Acad. (1,2,3...). Destes, dez acadêmicas são do sexo feminino e um acadêmico é do sexo masculino, trata-se de um grupo composto em sua maioria por mulheres.

Dois sujeitos de pesquisa apresentam conhecimentos prévios sobre a Libras adquiridos no ensino médio, modalidade Curso Normal. Os demais sujeitos de pesquisa obtiveram as primeiras interações com a Língua Brasileira de Sinais – Libras apenas durante a componente curricular no Curso de Licenciatura em Pedagogia.

A escolha pela turma em que a pesquisadora atua como docente, se deu em função de que a pesquisa buscava investigar o processo de formação inicial bilíngue dos acadêmicos do curso de Pedagogia, a partir da oferta de um curso de extensão, sendo assim, dentre as turmas disponíveis na unidade Bagé, o grupo selecionado, o sexto semestre, já havia cursado a componente curricular de Libras, o que possibilitou a análise deste percurso formativo.

### **3.4 O cenário da Pesquisa-ação**

O campo onde a pesquisa se realizou é na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS, unidade Bagé, numa turma do sexto semestre matriculados no curso de Pedagogia.

A Universidade Estadual do Rio Grande do Sul- UERGS tem sua sede localizada na capital do estado, Porto Alegre. A Universidade Estadual do Rio Grande do Sul foi criada pelo Poder Público Estadual através da Lei nº 11.646 (RIO GRANDE DO SUL, 2001), sob a forma de Fundação Pública de Direito Privado, com autonomia pedagógica, didática, científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial.

Rege-se pelas normas próprias das fundações, da Legislação Federal referente às instituições de educação superior, especialmente a Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e pela legislação Estadual no que tange ao ensino superior. A UERGS está organizada sob a forma de fundação de direito privado, multicampi, com sede e foro na Capital do Estado, conforme seu Estatuto, decreto nº. 43.240 (RIO GRANDE DO SUL, 2004), instituída e mantida pelo poder público estadual e vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência e Tecnologia.

A Instituição tem como objetivo, “ministrar o ensino de graduação, de pós-graduação e de formação tecnológica; oferecer cursos presenciais e não presenciais; promover cursos de extensão universitária; fornecer assessoria científica e tecnológica e desenvolver a pesquisa, as ciências, as letras e as artes, enfatizando os aspectos ligados à formação humanística e à inovação, à transferência e à oferta de tecnologia, visando ao desenvolvimento regional sustentável, o aproveitamento de vocações e de estruturas culturais e produtivas locais”, de acordo com a lei de criação n.º 11.646, art. 2º (RIO GRANDE DO SUL, (2001, p.1).

A Missão da universidade é “promover o desenvolvimento regional sustentável através da formação de recursos humanos qualificados, da geração e da difusão de conhecimentos e tecnologias capazes de contribuir para o crescimento econômico, social e cultural das diferentes regiões do Estado”. A visão apresentada compreende: "Ser uma universidade reconhecida pela sociedade como eficaz e eficiente na promoção do desenvolvimento regional sustentável".

Em relação aos Valores defende: a democracia e participação coletiva nas decisões; a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; a formação humana integral; o respeito às diferenças e diversidades socioculturais; pluralidade de ideias e credos; o compromisso com a ética, cidadania e inclusão social; traz o foco no desenvolvimento regional sustentável a partir das demandas e necessidades locais e regionais. Portanto a proposta da UERGS está embasada na formação de acadêmicos estimulados no âmbito do ensino, da extensão e da pesquisa, capazes de atuar de forma ativa nos diversos espaços educacionais com ênfase na promoção do desenvolvimento regional.

Conforme Resolução nº 01 de 2001 (RIO GRANDE DO SUL, 2001), na criação da Universidade foram implantadas 24 Unidades em 17 Conselhos

Regionais de Desenvolvimento (COREDEs) do Estado, distribuídos estrategicamente nos seguintes municípios gaúchos, que são: Alegrete, Bagé, Bento Gonçalves, Botucaraí - Soledade, Cachoeira do Sul, Caxias do Sul, Cruz Alta, Encantado, Erechim, Frederico Westphalen, Guaíba, Litoral Norte - Osório, Montenegro, Novo Hamburgo, Porto Alegre, Sananduva, Santa Cruz do Sul, São Borja, São Francisco de Paula, Santana do Livramento, São Luiz Gonzaga, Tapes, Três Passos e Vacaria. A escolha dos locais de instalação dos campi iniciaram com as movimentações populares que buscaram legitimidade na voz dos COREDEs, que solicitaram que as implantações fossem realizadas com base na Lei nº 11.646 (RIO GRANDE DO SUL, 2001, p.1), que autoriza o Poder Executivo a criar a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS e dá outras providências”, estabelecendo em seu artigo 11 e inciso 4º:

Art. 11 – As unidades universitárias e as unidades complementares serão integradas em campus universitários e possuirão estrutura administrativa própria que atenderá às peculiaridades de cada campus.

§ 4º - Quando da implantação de seus campus universitários, será levado em consideração estudo detalhado das necessidades regionais promovido pelo Poder Executivo Estadual, ouvidos os COREDES e outras formas de consulta popular”.

As unidades estão espalhadas por diversas partes da metade sul do estado, tendo ouvido a comunidade através dos COREDEs, garantindo a possibilidade de formações compatíveis com as condições de desenvolvimento regionais e anseios das comunidades onde se inserem.

O corpo docente ministra cursos de bacharelado, licenciatura e tecnólogo, nas áreas das ciências humanas, da vida e do meio ambiente, das exatas e engenharias. Oferece, em convênio com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), um Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes para tecnólogos(as) e bacharéis que atuam em Escolas Técnicas e Institutos Federais de Educação Superior (IFES).

Metade das vagas na graduação é reservada para pessoas economicamente hipossuficientes, incluindo a cota para negros e indígenas, de acordo com a população no Estado (definida com base nos dados do IBGE), 10% destas vagas são reservadas para pessoas com deficiência.

Em relação a oferta de vagas, a universidade preocupa-se não só com o acesso do acadêmico cotista, mas também com a permanência do mesmo no seio

da universidade através da oferta de monitores, adaptações no espaço físico, serviço de apoio ao aluno ofertado semanalmente pelos professores a fim de oferecer atendimento pedagógico ao aluno que dele necessitar, bolsas de apoio ao discente ofertadas a cada semestre.

A pesquisa foi realizada na Unidade Bagé, local de lotação da pesquisadora e também professora da ministrante da componente curricular de Libras, sendo também a unidade onde o grupo participante da pesquisa realizou a componente curricular.

A escolha pela unidade Bagé ocorreu em função de que, embora a docente, responsável pela pesquisa atenda outras unidades da UERGS ministrando a componente curricular de Libras, estes atendimentos são realizados em períodos especiais, motivados pela falta de docentes na área, organizados pelas coordenações dos cursos visando o atendimento de alunos em processo de conclusão dos cursos de graduação.

A unidade Bagé está localizada no Campus Regional VI, compreendendo as áreas de abrangência dos Conselhos Regionais de Desenvolvimento - COREDES, Fronteira Oeste e Campanha, localizada na Rua Tupy Silveira, 2820, iniciou as atividades no município de Bagé no ano de 2004, a UERGS divide-se em unidades complementares que têm a finalidade de oportunizar a complementação das atividades acadêmicas, integrando o ensino, a pesquisa e a extensão apoiando no que couber a administração da instituição.

No município de Bagé, a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul atua com o curso de licenciatura em Pedagogia. O curso de Pedagogia tem a duração de no mínimo 4 anos e máximo de 6 anos, apresenta as seguintes características: Área do curso: Ciências Humanas;

objetivos do curso: formar profissionais licenciados em Pedagogia, aptos ao exercício das funções de magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, nos cursos de ensino médio, na modalidade normal, de educação profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos;

Perfil profissional do egresso:

- Espera-se que os futuros profissionais se posicionem autonomamente sobre o seu campo de atuação e sobre as questões do seu cotidiano e da sociedade;
- Se instrumentalizem para a reflexão sobre as relações sociais;

- Estejam capacitados à leitura crítica da realidade, para a proposição de alternativas e para a avaliação de soluções propostas e de implementação de processos;
- Tenham capacidade de articulação de saberes que envolvam o fazer, o aprender e o transformar a educação; se insiram tanto na educação formal quanto na informal, demonstrando, ante às diferenças etárias e culturais, solidariedade, criatividade e disponibilidade para a concepção de um novo fazer em educação.

A Carga horária total do curso de Pedagogia é de 3.330 horas-aulas, 222 créditos e funciona em horário noturno. No curso de Pedagogia a componente curricular de Língua Brasileira de Sinais-Libras é desenvolvida no quarto semestre, uma vez que os estágios obrigatórios realizados nas escolas de Educação Básica têm início no semestre seguinte (quinto semestre), podendo representar uma das primeiras interações com o público da inclusão. São destinadas quarenta vagas para a componente curricular a cada semestre.

A carga horária da componente curricular é de noventa horas (90h), tendo destinado trinta horas para atividades práticas. O corpo docente do curso de Pedagogia na unidade Bagé é composto por dez professores, lotados na unidade Bagé, mas que atendem sempre que há necessidade em outras unidades que necessitem do trabalho dos professores em sua área de formação específica.

### **3.5 O processo de avaliação utilizado pela Universidade / A Avaliação do Curso de Licenciatura em Pedagogia**

A avaliação, segundo o projeto pedagógico do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL, 2014, p.76), ocorre de duas formas e em momentos diferentes:

A avaliação do aluno, realizada pelo professor da componente curricular, atribui nota ao desempenho demonstrado pelo acadêmico.

A avaliação do curso, realizada pelos acadêmicos, professores e funcionários. Na avaliação do curso pelo aluno, cada componente curricular cursado por ele durante o semestre é avaliada.

A avaliação realizada no curso deverá seguir as normas institucionais da Comissão Própria de Avaliação Institucional - CPA, no entanto, cabe à coordenação do curso promover o exercício constante de avaliação, a fim de qualificá-lo periodicamente, em espaços de discussões com corpo docente envolvido.



Anualmente é elaborado pela Comissão Própria de avaliação- CPA, um instrumento a ser preenchido pelos docentes e alunos participantes do Curso, considerando, entre outros critérios, a pertinência social, a relevância educacional, a consistência na formação e as possibilidades de desenvolvimento dos princípios norteadores do Curso. Cabe também à coordenação planejar a periodicidade da avaliação do curso, em conjunto com os membros da CPA.

### **3.6 Avaliação dos discentes.**

Deverá considerar os princípios estabelecidos no Projeto Pedagógico do Curso e ainda, os dispositivos legais e normativos, bem como, os critérios estabelecidos por cada docente responsável pelos componentes curriculares, tendo como base o sistema de avaliação da UERGS que se orienta pelas seguintes diretrizes:

- Sistema de avaliação constituído por conceitos que correspondem ao percentual de alcance dos objetivos definidos no plano/projeto de ensino de cada componente curricular, o que se dará por meio de pelo menos três avaliações;

- Resultado global do processo de avaliação expresso por meio de um conceito global ao término de cada disciplina;

- Conceitos a serem utilizados para expressar a avaliação dos alunos:

- I- “A”, para os alunos que atingirem percentual igual ou superior a 90%, dos objetivos definidos no plano de disciplina;

- II- “B”, para os alunos que atingirem percentual igual ou superior a 75%, e inferior a 90%, dos objetivos definidos no plano de disciplina;

- III- “C”, para os alunos que atingirem percentual igual ou superior a 60%, e inferior a 75%, dos objetivos definidos no plano de disciplina;

- IV- “D”, para os alunos que atingirem percentual inferior a 60%, dos objetivos definidos no plano de disciplina;

- V- “E”, para os alunos que, ao fim do semestre, obtiverem frequência inferior a 75%.

- VI) Serão considerados aprovados os alunos que atingirem os conceitos finais “A”, “B” ou “C”, e, reprovados, aqueles que obtiverem conceitos finais “D” ou “E”.

Cada componente curricular deverá planejar ao menos um instrumento de recuperação aos alunos que não obtiverem conceitos compatíveis para sua aprovação, desde que com frequência suficiente.

### **3.7 Instrumentos e técnicas para a produção dos dados da pesquisa-ação:**

Conforme cronograma das etapas e tempos da pesquisa-ação, na etapa G, são pensados os instrumentos que serão utilizados para avaliar as ações realizadas e os dados obtidos. Esta etapa divide-se em alguns períodos: Construção dos instrumentos de coleta de dados da pesquisa-ação; estabelecimento de critérios de avaliação de todas as etapas pesquisadas; realização de estimativas do fluxo de realização do projeto.

Para tanto, foram estabelecidos os instrumentos utilizados na produção dos dados. Para dar início a pesquisa foi solicitado a coordenação do Curso de Licenciatura em Pedagogia autorização mediante assinatura de termo de livre consentimento e esclarecimento (Apêndice B), com o intuito de enviar questionários aos vinte e um (21) acadêmicos que já cursaram a disciplina de Libras no Quarto semestre, a fim de analisar o percurso formativo em práticas iniciais que perpassaram a componente curricular de Libras, enquanto elemento que possibilitou a melhora na qualidade da formação inicial para futura atuação em sala de aula regular.

Após o aceite da coordenação, foi realizado contato com os acadêmicos que cursaram a disciplina. Os questionários mostraram-se vantajosos, pois “[...] permitem ao informante responder livremente, usando linguagem própria, e emitir opiniões. Possibilita investigações mais profundas e precisas [...]” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 204), Segundo Lakatos e Marconi (2003, p. 201), o questionário é como “[...] um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”.

Na fase de intervenção, os acadêmicos foram convidados a participar de um curso de extensão com carga horária de trinta horas (30h), denominado: Refletindo Práticas Bilingues no percurso da Formação Acadêmico-Profissional. Ao final da formação, um novo instrumento de pesquisa foi enviado em formato de questionário (Apêndice D), como forma de avaliar se os conhecimentos elencados como não compreendidos na etapa diagnóstica, ao serem revisitados e partilhados de forma

diferenciada resultaram em aprendizagens que os auxiliarão nas propostas de ensino voltadas aos alunos Surdos.

Na sequência da ação diagnóstica (etapa G), houve a qualificação do projeto de pesquisa, ocorrida no mês de outubro do ano de 2020, seguindo as orientações dos membros da banca de qualificação, a pesquisa documental que compunha a dissertação foi excluída por compreender que os dados elencados a partir dos questionários poderiam dar conta dos objetivos propostos. Os dados resultantes da ação diagnóstica demonstraram que houve aprendizagem durante a disciplina de Libras, entretanto, os sujeitos de pesquisa consideram que a carga horária proposta pela disciplina impede que temas importantes sejam aprofundados, bem como não há espaço para trabalhar elementos relacionados a metodologia de ensino e em se tratando de um curso de licenciatura que forma professores, responsáveis pela alfabetização dos alunos surdos e ouvintes, esta torna-se uma grande barreira a aprendizagem.

Consideraram a oferta disciplina de Libras insuficiente para considerarem-se bilingues, necessitando de mais formações na área que lhes permitam o ensino em classes de inclusão de Surdos. Os dados obtidos na fase diagnóstica, serviram de fundamentação para elaboração da ação de intervenção, bem como auxiliaram na resposta aos seguintes objetivos específicos: Delinear o perfil dos acadêmicos, sujeitos da pesquisa-ação e sua relação com a Libras; Identificar qual a compreensão dos acadêmicos sobre o processo de inclusão dos alunos Surdos, bem como a concepção sobre o ensino a eles ofertado. A partir dos dados produzidos preliminarmente, foi iniciada a proposta de intervenção. A ação de intervenção foi realizada no mês de julho, com onze acadêmicas do Curso de Licenciatura em Pedagogia. Cabe salientar que o número de sujeitos da pesquisa-ação foi reduzido à metade, tendo em vista o corte de verbas que viabilizava os chips para a inclusão digital na universidade.

A ação de intervenção foi realizada seguindo um planejamento previamente realizado com base no instrumento de pesquisa (APÊNDICE F), elaborado a partir das necessidades percebidas através dos dados colhidos na fase diagnóstica. A proposta de intervenção contou com o uso de chats, gravação de vídeos, a fim de possibilitar um contato direto com os sujeitos de pesquisa diante de qualquer dificuldade que houvesse, a fim de poder auxiliá-los, uma vez que o trabalho remoto

impediu que a proposta pudesse ocorrer presencialmente, com acolhida fraterna, conversas em grupo mais aprofundadas, saídas de campo.

Esta pesquisa se origina de longas conversas com grupos de alunos que desejam aprender mais sobre as questões que envolvem o ensino de alunos Surdos, a partir da escuta dos acadêmicos. Diversas formações surgiram, saídas de campo foram realizadas a fim de poderem verificar in loco suas dúvidas. A pesquisa-ação, pressupõe a participação não apenas dos pesquisadores, mas também dos pesquisados em torno de uma ação planejada, na forma de uma intervenção com mudanças na situação investigada (THIOLLENT, 1987). Concluída a ação de intervenção, teve início a análise dos dados da proposta de intervenção.

### **3.8 Instrumentos utilizados para a coleta de dados:**

Na fase diagnóstica, foi utilizado um questionário (Apêndice A), com perguntas abertas e fechadas, que objetivou investigar o processo de formação bilíngue dos acadêmicos do curso de Pedagogia durante a oferta da componente curricular de Libras, buscando refletir sobre este percurso formativo, este instrumento questionou os acadêmicos em relação a elementos que foram trabalhados durante a componente curricular, os conhecimentos relacionados a Libras, ao conceito individual em relação a bilinguismo, educação de Surdos, inclusão de alunos Surdos, bem como buscou delinear o perfil dos acadêmicos, sujeitos da pesquisa-ação. Fiorentini e Lorenzato (2006, p.117) afirmam que questionários servem para:

[...] caracterizar e a descrever os sujeitos do estudo, destacando algumas variáveis como idade, sexo, estado civil, nível de escolaridade, preferências, número de horas de estudo, número semanal de horas aula do professor, matérias ou temas preferidos etc.

A formulação deste questionário foi estruturada em três seções, que correspondem às categorias de análise que foram previamente elencadas: dados de identificação, conhecimentos sobre a Libras e percurso formativo dos acadêmicos.

O questionário foi enviado, juntamente com o termo de aceite para participação na pesquisa (Apêndice B), utilizando um formulário do google docs. Após o preenchimento pelos acadêmicos, os dados deste instrumento foram recolhidos e transferidos para uma tabela com as respectivas respostas para posterior análise e utilização. Tais questionamentos justificam-se face a necessidade

da pesquisadora em perceber quais conhecimentos os acadêmicos efetivamente alcançaram durante a oferta da componente curricular, as dificuldades que tiveram durante a aprendizagem e quais as expectativas em relação a aplicação destes conhecimentos em sala de aula comum.

Através destas respostas a pesquisadora pode verificar quais lacunas relacionadas às concepções questionadas, a fim de poder propor estas reflexões a partir de outras abordagens durante a proposta de intervenção que foi oferecida posteriormente.

Na fase de intervenção foi proposto um curso de formação denominado Refletindo Práticas Bilíngues no percurso da formação acadêmico-profissional (curso de extensão submetido à Proex - Pró-Reitoria de extensão da UERGS), oferecido via plataforma moodle, com carga horária de trinta horas, o conteúdo utilizado durante o curso pensado para a ação de intervenção da pesquisa-ação, originou-se das necessidades elencadas nos dados coletados na fase diagnóstica.

**Figura 6- Cartaz de divulgação do Curso Refletindo Práticas Bilíngues:**



Fonte: Autora, (2021).

Da proposta de intervenção emergiram dois instrumentos:

1. Questionário (Apêndice B) enviado via google docs, com perguntas abertas e fechadas que objetivou analisar os conhecimentos disponibilizados durante a formação oferecida aos sujeitos da pesquisa-ação;
2. Questionário via google docs, que teve o objetivo de avaliar a formação oferecida aos sujeitos da pesquisa-ação (Curso de formação), a autoavaliação do cursista, bem como avaliação do professor formador.

### 3.9 METODOLOGIA DE ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA-AÇÃO

*Sinto-me sobretudo surpreendida diante daquele bebê. E vagamente inquieta: irá crescer?" A minha mãe volta para casa, já não tem barriga, a barriga dela agora está lisa. Creio que não percebi como é que o bebê saiu. Havia ali um bebê, por onde terá passado? A relação entre o bebê que me mostram e o ventre liso da minha mãe não é nada evidente. Talvez o bebê tenha saído pela boca? Ou pelas orelhas? É confuso e muito misterioso. (Emmanuelle Laborit, 2000, p.40).*

Para a análise dos dados produzidos, buscou-se uma aproximação com a análise de conteúdo e para tanto, foi utilizada a análise de conteúdo de Laurence Bardin (2011) que se constitui em três etapas Pré análise; Exploração do material; e Tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A análise do conteúdo é um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. (BARDIN, 2011, p.15).

Na pré-análise, foi realizada a organização do material, foi realizada leitura minuciosa dos instrumentos de pesquisa, as hipóteses foram formuladas. Segundo Bardin (2011) é fundamental observar alguns aspectos:

(i) exaustividade, sugere-se esgotar todo o assunto sem omissão de nenhuma parte; (ii) representatividade, preocupa-se com amostras que representem o universo; (iii) homogeneidade, nesse caso os dados devem referir-se ao mesmo tema, serem coletados por meio de técnicas iguais e indivíduos semelhantes; (iv) pertinência, é necessário que os documentos sejam adaptados aos objetivos da pesquisa; e (v) exclusividade, um elemento não deve ser classificado em mais de uma categoria.(BARDIN, 2011, p.126).

Esta etapa da pesquisa torna operacionais as ideias, o referencial teórico é auxilia nesta etapa a fim de embasar os dados produzidos. Foram formuladas na pré-análise as seguintes hipóteses:

- Os temas abordados na componente curricular de Libras contribuem para o ensino na escola comum inclusiva pelos discentes do curso de Pedagogia.

- As práticas desenvolvidas na disciplina de Libras são suficientes para que o acadêmico possa considerar-se bilíngue.

Uma hipótese é uma afirmação provisória que nos propomos verificar (confirmar ou infirmar), recorrendo aos procedimentos de análise. Trata-se de uma suposição cuja origem é a intuição e que permanece em suspenso enquanto não for submetida à prova de dados seguros. O objetivo é a finalidade geral a que nos propomos (ou que é fornecida por uma instância exterior), o quadro teórico e/ou pragmático, no qual os resultados obtidos serão utilizados. (BARDIN, 2011, p. 128).

No primeiro momento da análise, foram apresentados os dados oriundos da fase diagnóstica do projeto de pesquisa-ação realizada no ano de 2020. O instrumento de pesquisa no formato questionário, foi enviado *online* através do *Google docs*, disponível na plataforma *Google*. O instrumento de pesquisa contém questionamentos de cunho dissertativo (abertos), bem como perguntas para marcação de uma única alternativa. Os resultados foram apresentados de acordo com a ordenação dos objetivos específicos elencados, foram estabelecidas previamente três categorias de análise que corroboraram com os aspectos analisados: **A)** Perfil dos acadêmicos participantes da pesquisa-ação; **B)** Percorso formativo dos acadêmicos na componente curricular de Libras; **C)** Conceito de bilinguismo.

Os instrumentos de pesquisa (questionários) foram separados, neste caso pela função a que se dispõe em cada etapa da pesquisa. O primeiro questionário foi proposto com o objetivo de analisar o trabalho realizado durante a disciplina de Libras, o segundo questionário teve por objetivo analisar a proposta de intervenção oferecida, o terceiro questionário objetiva avaliar as ações propostas na pesquisa-ação.

Após organizados e separados os instrumentos de pesquisa, foi realizada a leitura flutuante, a fim de conhecer o ponto de vista de cada sujeito da pesquisa-ação com relação a cada um dos pontos a serem analisados, deixando-se invadir pelas impressões, o que torna a leitura mais precisa em função das hipóteses emergentes.

A segunda etapa denominada exploração do material, as categorias de análise são criadas, os dados brutos são organizados e os sujeitos de pesquisa são codificados (acad.1; acad.2...).

Bardin (2011) define descrição analítica apresentando as prováveis aplicações da análise de conteúdo como um método de categorias que permite a classificação dos componentes do significado da mensagem em espécie de gavetas. Segundo a autora, uma análise de conteúdo não deixa de ser uma análise de significados, ao contrário, ocupa-se de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo extraído das comunicações e sua respectiva interpretação. (BARDIN, 2011, p.41).

Durante a última etapa denominada tratamento dos resultados, inferência e interpretação, os dados foram organizados em tabelas a fim de condensar e organizar as informações fornecidas durante a análise. Os dados produzidos na primeira análise (fase diagnóstica), foram fundamentais para a proposição da intervenção realizada, uma vez que possibilitaram ao pesquisador conhecer os temas que não foram compreendidos ou que, a partir das falas dos sujeitos da pesquisa-ação demonstraram-se compreendidos superficialmente.

O analista, tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos - ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas. Por outro lado, os resultados obtidos, a confrontação sistemática com o material e o tipo de inferências alcançadas podem servir de base a outra análise disposta em torno de novas dimensões teóricas, ou praticada graças a técnicas diferentes. (BARDIN, 2011, p.131).

Com base nos dados que emergiram da etapa diagnóstica e na etapa de intervenção da pesquisa-ação estas categorias a priori necessitaram ser revistas, resultado nas quatro categorias que seguem: **D)** Libras como componente da formação acadêmico-profissional de professores, **E)** bilinguismo, **F)** Formação acadêmico profissional com o foco na educação de Surdos, **G)** contribuições das propostas didático-pedagógicas para a formação acadêmico-Profissional.

A ação de intervenção, foi pensada a partir de temas que emergiram durante a análise de dados, a partir das falas dos sujeitos de pesquisa, oriundos de um questionário aplicado via google docs após a conclusão da formação oferecida.

A partir destes dados, a pesquisadora teve o intuito de responder aos objetivos da pesquisa realizada, bem como ao objetivo específico: Analisar como as propostas metodológicas utilizadas na ação de intervenção proposta, puderam



auxiliar no processo de formação dos acadêmicos com relação ao ensino de alunos Surdos.

Para tanto, foi organizado um roteiro das atividades a fim de auxiliar a reflexão e debate, com relação aos temas discutidos a cada encontro. Este roteiro originou um planejamento dos encontros e temáticas que foram disponibilizadas aos sujeitos de pesquisa.

A formação oferecida foi intitulada "Refletindo práticas bilíngues no percurso da formação acadêmico-profissional", com carga horária de trinta horas (30h), que teve início em cinco de julho do corrente ano e finalizada em vinte e dois de julho (05/07/2021 a 22/07/2021).

A formação foi oferecida através da plataforma moodle, participaram da proposta de intervenção onze (11) acadêmicos do curso de Licenciatura em Pedagogia. As atividades propostas na plataforma moodle foram postadas semanalmente, sendo estipulado para os cursistas data de início e término para os feedbacks (uma semana). Foram disponibilizados materiais em pdf, videoaulas, vídeos para análise, programas educacionais para serem acessados online, espaços interativos em chats e fóruns de discussões sobre as temáticas abordadas no conteúdo programático (figura 9).

Na fase diagnóstica, a pesquisa contou com a participação de vinte e um acadêmicos (21), entretanto, na etapa de intervenção da pesquisa-ação o ensino oferecido pela Universidade ocorreu de forma remota, em função da pandemia que assola o País até o presente momento, (COVID 19<sup>12</sup>), face a esta situação, a Universidade realizou a oferta de Chips para acesso a internet aos acadêmicos hipossuficientes, porém, no mês de maio o Governo do Estado do Rio Grande do Sul, cancelou o repasse de verbas que viabilizava a inclusão digital, o que excluiu um grande quantitativo de acadêmicos das aulas remotas, e conseqüentemente da proposta de intervenção. Por esta razão, os dados preliminares necessitaram ser revistos, uma vez que uma parcela significativa dos sujeitos deixou a pesquisa.

Na fase de intervenção foram oferecidos dois instrumentos de pesquisa (questionários com perguntas abertas e fechadas):

---

<sup>12</sup> 12 COVID-19 é a doença infecciosa causada pelo novo coronavírus, identificado pela primeira vez em dezembro de 2019, em Wuhan, na China. A Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou, em 30 de janeiro de 2020, que o surto da doença causada pelo novo coronavírus (COVID-19) constitui uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional. (OPAS- ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE, 2020)

- O primeiro questionário foi enviado ao final da unidade três (III), com o objetivo de investigar se houve aprendizagem com relação as temáticas discutidas durante a formação pelos sujeitos da pesquisa-ação;

- O segundo instrumento de pesquisa aplicado, teve por objetivo questionar os sujeitos da pesquisa-ação sobre a estrutura e organização da formação oferecida, avaliando os conhecimentos adquiridos nas três unidades, o grau de esforço e aprendizado empregado na realização das atividades, avaliar o atendimento oferecido pelo formador (proponente do curso), avaliar as tecnologias digitais de informação disponibilizadas, bem como analisar a concepção dos acadêmicos em relação diversos conceitos estudados nas unidades trabalhadas a fim de demonstrar o grau de conhecimento sobre os temas em questão.

A fim de avaliar se as diretrizes de inovação pedagógica se fizeram presentes durante a formação oferecida, serão utilizados os dados das tabelas de respostas postadas no ambiente virtual Moodle que questiona a presença dos indicadores de inovação na formação concluída. (Tabela)

A formação oferecida foi dividida em três unidades, a unidade um (I), abordou os aspectos socioantropológicos da surdez, a unidade dois (II) discutiu as práticas bilíngues possíveis no contexto da sala de aula comum inclusiva, a unidade três (III) abordou as metodologias de ensino na perspectiva bilíngue.

Cada unidade da formação buscou relacionar os temas relacionados aos aspectos socioantropológicos da surdez, as práticas bilíngues, bem como as metodologias de ensino na perspectiva bilíngue, a fim de propor a compreensão do acadêmico com relação a cada discussão realizada. Os espaços de discussão (chats, fóruns) permitiram uma excelente interação e troca de conhecimentos entre os participantes. A cada unidade finalizada, os acadêmicos foram questionados com relação ao aproveitamento e compreensão da unidade.

No início de cada uma delas, a pesquisadora realizou um apanhado sobre os temas discutidos na unidade finalizada e sua relação com a unidade iniciada através de vídeo. Nos fóruns de discussão, o tópico a ser discutido tinha início a partir de um questionamento ou reflexão suscitado pela pesquisadora, a fim de motivar a participação durante as interações de cada acadêmico, a fim de mediar possíveis dúvidas e estabelecer um espaço verdadeiramente propício às aprendizagens colaborativas.

## Quadro 2: Planejamento do Curso Refletindo práticas bilíngues

(Continua)

Descrição da ação	A proposta de extensão consiste em um curso dividido em três unidades que tem por objetivo auxiliar acadêmicos do curso de Pedagogia, no que diz respeito ao estudo e compreensão sobre os aspectos socioantropológicos da surdez, sobre a proposta bilíngue, bem como sobre as metodologias de ensino que lhes serviam de base de entendimento que lhes permitam a realização de planejamentos e compreensão de estratégias de ensino para alunos Surdos.
-------------------	--

Fonte: Autora (2021).

## Quadro 2: Planejamento do Curso Refletindo práticas bilíngues

(Continuação)

Objetivo Geral	Oferecer formação aos acadêmicos do curso de Pedagogia da UERGS, a fim de proporcionar conhecimentos sobre os elementos da cultura surda, bem como metodologias de ensino voltadas ao público-alvo da Pesquisa-ação.
----------------	--

Fonte: Autora (2021).

## Quadro 2: Planejamento do Curso Refletindo práticas bilíngues

(Continuação)

Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Possibilitar o ensino do aluno Surdo no âmbito educacional.</li> <li>-Oferecer aos acadêmicos uma formação que facilite a aprendizagem a aprendizagem e a compreensão sobre surdez, numa perspectiva socioantropológica,</li> <li>- Apresentar os artefatos culturais da comunidade surda a fim de que os sujeitos de pesquisa possam a partir destes elementos utilizá-los como recursos ao ensino.</li> </ul>
-----------------------	---

Fonte: Autora (2021).

## Quadro 2: Planejamento do Curso Refletindo práticas bilíngues

(Continuação)

Plano de trabalho	Unidade I	Unidade II	Unidade III
	Aspectos socioantropológicos da surdez	Práticas Bilingues	Metodologias de ensino

Fonte: Autora (2021).

## Quadro 2: Planejamento do Curso Refletindo práticas bilíngues

(Conclusão)

<b>Plano de trabalho</b>	<b>Unidade I</b>	<b>Unidade II</b>	<b>Unidade III</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Texto: A surdez e o paradigma socioantropológico: Um olhar que marca a diferença. (Dalcin, Gládis, 2009)</li> <li>- Atividade de fixação: Vídeo de Léo Castilho.</li> <li>-Vídeo Acessível de apresentação dos sujeitos de pesquisa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>O Bilinguismo e sua aproximação cultural (Perlin, Strobel, 2008)</li> <li>DUA – Desenho Universal para aprendizagem- CAST</li> <li>Histórias Acessíveis (GT LINLE)</li> <li>Fórum Diretrizes do DUA Letramento e Surdez (Lebedeff, 2017)</li> <li>Letramento Visual (Lebedeff, 2017)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Formação acadêmico-profissional de professores. (Billig, H; -Freitas, Diana, 2019)</li> <li>-Exclusão Social (Fac. Dourado Stiller)</li> <li>-Territórios de imagem</li> <li>Processos imagéticos</li> <li>- HaGaQuê Software</li> </ul>

Fonte: Autora (2021).

A interação dos sujeitos de pesquisa com o material postado realizou-se no início de cada semana, após o feedback das atividades da semana anterior. A fim de auxiliar na fixação dos temas discutidos um vídeo com o resumo explicativo das atividades trabalhadas foi postado na biblioteca do moodle. A formação oferecida realizou-se a partir de seis encontros, sendo dois deles realizados via meet (05/06/21 e 15/06/21) apenas com a presença dos sujeitos de pesquisa e a pesquisadora.

## Quadro 3: Quadro Resumo dos encontros virtuais síncronos e assíncronos com os sujeitos da pesquisa-ação:

(Continua)

<b>Data</b>	<b>Tema</b>	<b>Atividade no Moodle</b>
05/06/21	A surdez e o paradigma socioantropológico - um olhar que marca a diferença (Dalcin, Gládis 2009)	Vídeo acessível de apresentação (legenda, Libras, áudio descrição). Atividade Assíncrona
12/06/21	Exclusão Social (Faculdade Dourado Stielier	Assistir o vídeo de Léo Castilho e analisar a contribuição da visão socioantropológica da surdez. Atividade Assíncrona
19/06/21	Bilinguismo – Caminhos para inclusão	Análise da imagem (desafio equidade)
26/06/21	Territórios de imagem	Utilização da imagem como recurso pedagógico. Atividade síncrona
02/07/21	HaGaQuê – Software de produção de imagens	Construção de história utilizando um dos domínios da imagem

Fonte: Autora (2021).

**Quadro 3: Quadro Resumo dos encontros virtuais síncronos e assíncronos com os sujeitos da pesquisa-ação:**

(Conclusão)

09/07/21	Desenho Universal para a aprendizagem -DUA (plataforma CAST)	Diretrizes do DUA (Selecionar um dos princípios, informar os benefícios e estratégias que orientam esta diretriz) Atividade Assíncrona
15/07/21	Formação acadêmico-profissional/ Princípios de inovação Pedagógica	Análise dos princípios de inovação pedagógica presente na formação oferecida. Atividade síncrona
22/07/21	Avaliação da Formação	Responder ao instrumento de pesquisa via google docs. Atividade Assíncrona

Fonte: Autora (2021).

No primeiro encontro realizado, o grupo todo (11) esteve presente na live via google meet. Foram recepcionados com uma dinâmica em Libras a fim de que facilitasse a compreensão dos aspectos a serem abordados a partir do Material de Dalcin (2009).

Como atividade, os sujeitos de pesquisa deveriam buscar o conhecimento repassado durante a disciplina de Libras para a gravação de um vídeo acessível. Neste material foi obrigatório utilizar a interpretação em Libras, a legenda em português, bem como uma áudio descrição ou card. Como critério não seriam aceitos vídeos apenas oralizados ou legendados. Uma vez que a realização da atividade deveria ser iniciada no tempo de aula, foi possível a troca e o auxílio com a totalidade de sujeitos.

No segundo encontro, a pesquisadora gravou um vídeo contendo as explicações sobre os aspectos socioantropológicos da surdez e o aspecto excludente por detrás de algumas atitudes cotidianas.

Como atividade os sujeitos da pesquisa-ação deveriam assistir ao vídeo de Léo Castilho (<https://youtu.be/Bcq6GPyMfPo>), a fim de analisar as contribuições da visão socioantropológica da surdez em meio a potentes movimentos de exclusão. Após a análise deveriam postar no fórum do ambiente moodle, bem como realizar um feedback na resposta do colega.

O terceiro encontro teve como material de apoio um texto sobre bilinguismo, que aprofundou os benefícios da proposta em sala de aula comum.

Como atividade foi proposto o desafio da equidade. Este desafio consiste em identificar quais imagens configuram o conceito de equidade proposto no material de estudo. Os sujeitos de pesquisa deveriam discutir no chat seus pontos

de vista, para além da própria resposta deveriam eleger a resposta de um colega e defendê-la ou auxiliar na compreensão do colega num outro post.

**Figura 7: Desafio equidade.**

Desafio

**Desafio você a interpretar essas imagens.**

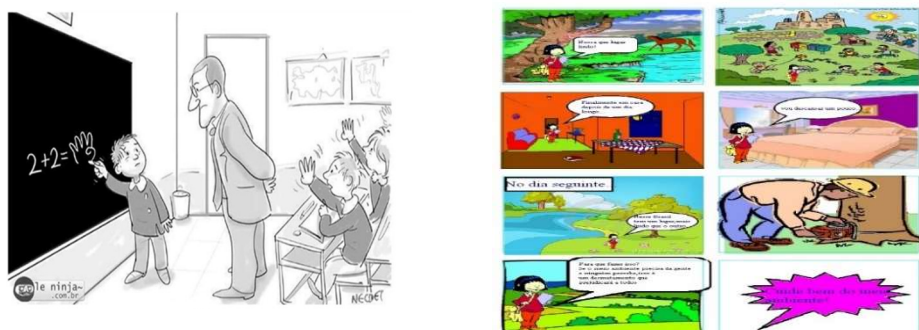
Nos quatro quadrados, qual buscou representar o princípio da **EQUIDADE SOCIAL** ?

- Pode-se perceber o princípio da EQUIDADE SOCIAL no quadro de número 1
- Pode-se perceber o princípio da EQUIDADE SOCIAL no quadro de número 2
- Pode-se perceber o princípio da EQUIDADE SOCIAL no quadro de número 3
- Pode-se perceber o princípio da EQUIDADE SOCIAL no quadro de número 4

Fonte: Autora (2021).

O quarto encontro discutiu Territórios de imagem e seus diferentes domínios, objetivando a partir desta experiência iniciar a compreensão relacionada a leituras de imagens. Letramento visual (Lebedeff, Tatiana, 2017). Como atividade proposta foi apresentado o HaGaQuê, um software que trabalha com imagens.

**Figura 8: Imagens HagáQuê**



Fonte: Autora, (2021).

Os sujeitos de pesquisa deveriam recontar uma história a partir do contexto visual, utilizando quaisquer domínios imagéticos estudados. Entretanto todos

deveriam utilizar o software para pensar histórias em quadrinhos e buscar realizar a leitura das imagens produzidas pelo colega.

No quinto encontro foi apresentada a plataforma CAST ([www.cast.org](http://www.cast.org), [www.udlcenter.org](http://www.udlcenter.org).) aos sujeitos de pesquisa, a fim de que eles pudessem elencar uma das diretrizes do Desenho Universal para a Aprendizagem -DUA, bem como um dos seus princípios do. Ao final deveriam comentar com os colegas cursistas os benefícios do princípio escolhido e as estratégias que orientam esta diretriz no planejamento de trabalho do professor.

O sexto encontro discussão foi centrada na formação acadêmico-profissional e nas diretrizes de inovação pedagógica os materiais de estudo utilizados foram os textos: Formação acadêmico-profissional de professores (BILIG; FREITAS, 2019), Indicadores de Inovação Pedagógica (SALAMI; MARCELO 2013, p.88).

A partir da discussão sobre os textos, os sujeitos de pesquisa deveriam postar suas respostas registrando na tabela abaixo, informar a sua compreensão sobre os temas bem como analisar a presença dos indicadores de inovação pedagógica na formação da qual fizeram parte.

A análise da formação como um todo deveria ser respondida a partir de um material, cujo link foi enviado para o email pessoal de cada um, (Questionário via google docs, apêndice B).

#### **Quadro 4 — Indicadores de inovação pedagógica**

(Continua)

INDICADORES DE INOVAÇÃO
- A ruptura com a forma tradicional de ensinar:
- A gestão participativa
- A reconfiguração dos saberes:

Fonte: Autora (2021), adaptado de SALAMI, Marcelo (2013).

#### **Quadro 4 — Indicadores de inovação pedagógica**

(Conclusão)

- A reorganização da relação teoria/prática:
- Processo de concepção, desenvolvimento e pela perspectiva orgânica na avaliação da experiência desenvolvida:
- A mediação assumindo a inclusão das relações socioafetivas como condição da aprendizagem significativa.
- O protagonismo:

Fonte: Autora (2021), adaptado de SALAMI, Marcelo (2013).

Durante o último encontro foi discutida a tabela de Indicadores e as respostas obtidas em grupo. No fórum, cada cursista deveria despedir-se, bem como postar um vídeo acessível na biblioteca, em que deveriam pontuar a experiência de aprendizagem nesta curta jornada que mais lhe chamou a atenção. Durante o encontro o link da avaliação da Formação oferecida foi enviado aos cursistas a fim de que pudessem expor os conhecimentos acessados durante a formação, avaliar os próprios conhecimentos, os conhecimentos da pesquisadora/proponente da formação, os materiais oferecidos, a metodologia.



#### 4. ANÁLISE DOS DADOS PRODUZIDOS

*Sinto-me sobretudo surpreendida diante daquele bebê. E vagamente inquieta: irá crescer?" A minha mãe volta para casa, já não tem barriga, a barriga dela agora está lisa. Creio que não percebi como é que o bebê saiu. Havia ali um bebê, por onde terá passado? A relação entre o bebê que me mostram e o ventre liso da minha mãe não é nada evidente. Talvez o bebê tenha saído pela boca? Ou pelas orelhas? É confuso e muito misterioso. (EMMANUELLE LABORIT, 2000, p.40)*

A compreensão do mundo, passa por tecer as identidades daqueles ou daquilo para onde o olhar está direcionado, entretanto, no mundo ouvinte estas análises muitas vezes, são realizadas de forma bastante superficial. Ao mergulhar na vida de Emmanuelle, percebe-se claramente que é a partir destas incursões que a compreensão de ser e estar no mundo manifesta-se. Conhecer a Surdez, a partir da compreensão do próprio sujeito possibilita pensar um ensino voltado ao respeito a singularidade de cada um dos presentes em sala de aula. A intencionalidade de parte da pesquisa passa pela busca destes conhecimentos. E a partir deste momento, o caminho a que a pesquisa se propôs passa a ser conhecido e, sob o ponto de vista da pesquisadora espera-se que seja compreendido.

#### 4.1 Conhecendo e compreendo a pesquisa:

##### 4.1.1 Análise dos dados da etapa diagnóstica

Foram apresentados primeiramente, os dados oriundos da fase diagnóstica do projeto de pesquisa-ação realizada no ano de 2020, uma vez que os dados produzidos nesta etapa, originaram as categorias de análise da fase de intervenção e, conseqüentemente os dados produzidos ao final da proposta. As categorias de análise previamente elencadas na fase diagnóstica foram: **A)** Perfil dos acadêmicos participantes da pesquisa-ação; **B)** Percurso formativo dos acadêmicos na componente curricular de Libras; **C)** Conceito de bilinguismo.

### A) Perfil dos sujeitos da pesquisa-ação

A pesquisa contou com onze acadêmicos (11) do curso de Licenciatura em Pedagogia, dez (10) destes sujeitos são do sexo feminino e apenas um (1) é do sexo masculino. Cabe salientar a feminização, presente neste curso de formação de professores em Pedagogia, aspecto que tem sido utilizado como base de estudos para diversos pesquisadores brasileiros, dos quais cabe parafrasear Gatti e Barreto (2009), que trazem um dado do Pnad - Pesquisa nacional por amostra de domicílios (2006, p.24), o estudo revela que oitenta e três por cento (83,1%) da categoria de professores é do sexo feminino, chegando a noventa e oito por cento (98%) de mulheres atuando na educação infantil, este aspecto demonstra que mesmo após a liberação da mulher no campo profissional, muitas delas ainda optam pelo magistério como área de atuação. Dois destes sujeitos cursaram no ensino médio, o curso de formação de professores na modalidade curso normal. Os sujeitos de pesquisa encontram-se na faixa-etária dos vinte aos cinquenta e quatro anos de idade. Mais de oitenta por cento destes (88%) conheceram a língua de sinais apenas na disciplina oferecida pela Universidade.

#### Quadro 5: Perfil dos sujeitos de pesquisa (Categoria A):

Legenda: **Mag.:** Magistério **Acad.:** Acadêmico **FE:** Faixa etária **S/N:** Sim/Não  
**Conhec. Prev.:** Conhecimentos Prévios sobre Libras **M/F:** Masculino/Feminino

Acad.	M	F	Formação				FE	Conhec. Prévios sobre Libras		
			Mag.		Acad.			S	N	Magistério e/ou Disciplina de Libras
			S	N	S	N				
Acad. 1	-	F	-	-	S	-	+50	-	-	Disciplina de libras
Acad.2	-	F	<b>S</b>	-	S	-	+40	<b>S</b>	-	Magistério /Disciplina de libras
Acad.3	-	F	-	-	S	-	+30	-	-	Disciplina de libras
Acad.4	-	F	-	-	S	-	+40	-	-	Disciplina de libras
Acad.5	M	-	-	-	S	-	+20	-	-	Disciplina de libras
Acad.6	-	F	-	-	S	-	+20	-	-	Disciplina de libras
Acad.7	-	F	-	-	S	-	+40	-	-	Disciplina de libras
Acad.8	-	F	<b>S</b>	-	S	-	+30	<b>S</b>	-	Magistério /Disciplina de libras
Acad.9	-	F	-	-	S	-	+20	-	-	Disciplina de libras
Acad.10	-	F	-	-	S	-	+20	-	-	Disciplina de libras
Acad.11	-	F	-	-	S		20	-	-	Disciplina de libras

Fonte: Autora (2021).

Cabe salientar, que na etapa inicial da pesquisa, os sujeitos da pesquisa-ação eram em número de vinte e um (21) conforme informado anteriormente, a fim de readequar a situação atual, os dados necessitaram ser revistos a fim de verificar se mudanças significativas seriam verificadas. Na reorganização e análise dos dados dos dados foi possível inferir que os sujeitos de pesquisa que mantiveram sua participação não representaram mudanças no que se refere aos objetivos da pesquisa, a exceção da alteração no quantitativo de sujeitos participantes.

### B) Percurso formativo dos acadêmicos na componente curricular de Libras

O termo “itinerário formativo” discutido por Marcelo Garcia (1999) será abordado ao longo da pesquisa trazendo a denominação de percurso formativo. Isaia e Bolzan (2008, p.121), expressam que o processo formativo se constitui “a partir de experiências vividas pelos professores e que, pela sua significância intra e intersubjetiva, transformam-se em experiências formativas”.

#### Quadro 6: Percurso Formativo dos sujeitos da pesquisa-ação (Categoria B)

PERCURSO FORMATIVO DOS ACADEMICOS NA DISCIPLINA DE LIBRAS														
Acadêmico	Conhec. Prévios		local		CONHECIMENTOS NA DISCIPLINA			Contempla expectativas		Obrigatoriedade da Libras Concordada (C) / Discordada (D)		Dificuldades na aprend. Na disciplina de Libras		
	S	N	Univ	Outros	S	N	QUAIS?	S	N	S	N	Quais		
Acad. 1		X	X		X	-	Básico, 119ist.. Dos Surdos	X	-	C	-	X	-	Bilinguismo
Acad. 2		X	X		X	-	Básico	X	-	C	-	X	-	Bilinguismo
Acad.3	X	-	X	Magist.	X	-	Básico, cultura	X	-	C	-	X	-	Memorização dos sinais
Acad.4		X	X		X	-	Básico/cult. Surda	X	-	C	-	X	-	Bilinguismo
Acad.5		X	X		X	-	Básico/cultura surda	X	-	C	-	X	-	Bilinguismo
Acad. 6		X	X		X	-	Básico	X	-	C	-	X	-	Interpretação dos sinais
Acad.7		X	X		X	-	Básico	X	-	C	-	X	-	
Acad.8		X	X		X	-	Básico/119ist.. Surdos	X	-	C	-	X	-	Bilinguismo
Acad.9	x	-	X	Magist.	X	-	Básico	X	-	C	-	X	-	Bilinguismo
Acad.10		x	X		X	-	Básico/ educação Surdos	X	-	C	-	X	-	Bilinguismo
Acad.11		x	X		X	-	Básico	X	-	C	-	X	-	Memorização dos sinais

Fonte: Autora (2021).

O percurso formativo é estruturado de forma que o acadêmico possa desenvolver ações de maneira prática, vivencial e reflexiva, que demarquem o desafio de aprender a ser professor. Nesta pesquisa-ação, a abordagem ao tema percurso formativo, faz referência a um caminho, roteiro pessoal e individual ou a descrição que resulta da soma de vivências na caminhada de aprendizagens do acadêmico em busca da professoralidade, mediado pelos docentes e os saberes já consolidados ou em construção.

Com base nos dados extraídos do instrumento de pesquisa aplicado, apenas dois acadêmicos relataram ter conhecimentos prévios relacionados à disciplina de Libras, oriundos do trabalho realizado no ensino médio, modalidade curso normal. Os demais acadêmicos conheceram a disciplina apenas no ensino superior. Com relação aos conhecimentos adquiridos na disciplina de Libras, a totalidade dos sujeitos de pesquisa alegaram ter adquirido conhecimentos a partir da disciplina, e quando questionados em relação a quais conhecimentos poderiam informar, todos os sujeitos de pesquisa citaram os conhecimentos Básicos (uso da língua), a cultura e história Surda. Estes foram os dois pontos citados como aprendizagens consolidadas.

Quando questionados se os conteúdos abordados na disciplina contemplaram as expectativas dos sujeitos de pesquisa, todos responderam que sim, suas expectativas foram contempladas, embora algumas dificuldades tenham sido observadas no que diz respeito a aprendizagem de alguns dos temas elencados, citam como exemplos de conteúdos que trouxeram algumas dificuldades o estudo relacionado ao Bilinguismo e a memorização de alguns sinais em Libras.

#### **4.1.2 Conceito de bilinguismo.**

O conceito de Bilinguismo na compreensão elencada pelos sujeitos de pesquisa, demonstrou-se superficial, uma vez que a totalidade de respostas mostra uma percepção que não supera a utilização de duas línguas em sala de aula, bem como o reconhecimento da Libras como a língua de instrução dos alunos Surdos. Embora o conceito esteja correto, a ideia de Bilinguismo discutida durante a disciplina de Libras tratou de uma abordagem bicultural, o que perpassa a questão linguística quando percebido pelo viés socioantropológico. Skliar (1999a) e Souza (1998, p.104)

[...]refutam a tese de que bilinguismo para os surdos seja apenas uma situação linguística, envolvendo duas línguas. Souza afirma que o bilinguismo de surdos “[...] ocultam um conjunto de prescrições práticas muito diferentes que remetem a pressuposições ideológicas igualmente díspares”.

### Quadro 7: Concepções sobre Bilinguismo. (Categoria C)

Acad.	Concepção sobre Bilinguismo
Acad. 1	Bilinguismo é uma proposta de ensino onde o professor e o aluno Surdo se comunicam em duas línguas diferentes (LIBRAS e a língua oral do país).
Acad. 2	Libras como primeira língua e português como segunda
Acad. 3	Conhecimento de duas línguas distintas., a LIBRAS e a língua portuguesa
Acad. 4	Libras como primeira língua e português como segunda língua
Acad. 5	É uma proposta de ensino que auxilia para que o Surdo possa aprender primeiro sua língua materna e como segunda língua a língua portuguesa.
Acad. 6	É a proposta de ensino que tem a Libras como primeira língua e português como segunda para os Surdos e também para os professores que com eles trabalham
Acad. 7	Libras como primeira língua e português como segunda
Acad. 8	Libras como primeira língua e português como segunda
Acad. 9	Falar dois idiomas, Libras e português, sendo a Libras a primeira língua
Acad. 10	dominar duas línguas, Libras e Português
Acad. 11	Um indivíduo que tem o conhecimento e a prática de 2 línguas, LIBRAS e português, sendo a Libras a primeira língua e o português a segunda

Fonte: Autora (2021).

A percepção do bilinguismo no plano meramente linguístico é percebido por autores que atuam na perspectiva da educação de Surdos (STROBEL, 2018; SKLIAR, 1999a; STUMPF, 2009) como uma visão ouvintista, que narra a trajetória das pessoas Surdas como se fossem ouvintes. A visão do bilinguismo enquanto Educação bicultural, remete a visão cuja proposta é garantir o respeito à cultura Surda nas escolas.

É fundamental para a consolidação da educação bilingue a valorização das vivências e artefatos culturais da comunidade Surda. No ensino superior essa visão auxilia o acadêmico na percepção de que ensinar o aluno Surdo passa pelo aproveitamento destes aspectos que irão contribuir num cenário, que muitas vezes, só é bicultural na prática para o aluno Surdo. Neste contexto, trago então à tona o que nos estudos culturais chamam de “artefatos” e que não pode ser confundido apenas com o materialismo cultural, mas também como o modo em que o sujeito entende, vê e transforma o mundo. Strobel (2013.p.38) apresenta em seu livro os ‘artefatos culturais do povo surdo: a experiência visual (o primeiro dos artefatos, a

língua de sinais; a família, a literatura surda; a vida social e esportiva; as artes visuais; a política e os materiais.

O entendimento do caráter bicultural do bilinguismo (Behares,1999), dialoga com a percepção do ensino bilingue como a única proposta que reconhece os Surdos como formadores de comunidade com língua e culturas próprias. A compreensão desta abordagem, dos aspectos socioantropológicos da Surdez quando trabalhados na disciplina de Libras, auxiliam o acadêmico na compreensão de que não basta o aprendizado da língua se atrelado a esta questão, diversas outros artefatos da cultura Surda não forem trabalhados. A superficialidade com que se aborda estas questões em sala de aula, servem apenas para instigar o acadêmico a pesquisa, uma vez que seria necessária a oferta de uma disciplina apenas para tratar das questões que envolvem o ensino de alunos Surdos em classes de inclusão.

Sendo a proposta bilingue bicultural um modelo educacional que respeita a singularidade do aluno Surdo (SKLIAR, 1999<sup>a</sup>), a educação de Surdos foi um dos elementos questionados no instrumento de pesquisa, a fim de perceber como os acadêmicos compreendem a educação no contexto da pessoa Surda.

#### 4.1.3 Análise dos dados da ação de intervenção da pesquisa-ação

Para a etapa de intervenção da pesquisa-ação foram elencadas quatro categorias de análise e suas respectivas subcategorias conforme a figura 9, a seguir:

**Figura 9: Categorias de análise da fase de intervenção da pesquisa-ação.**

(Continua)

1. Libras como componente na formação de professores.	2. Bilinguismo	3. Formação Acadêmico. Profissional com foco na educação de Surdos.	4. Análise das propostas didático-pedagógicas
1.1 Conceito de Libras	2.1 Concepção dos acadêmicos	3.1 Concepção sobre Educação de Surdos	4.1 Análise do aproveitamento da intervenção
	2.2 Análise do processo de formação bilingue	3.2 Conhecimentos pós-formação	4.2 Avaliação da proposta de intervenção
			4.3 Princípios de inovação pedagógica presentes na proposta de intervenção

Os dados oriundos de cada um dos instrumentos de pesquisa compuseram cada uma das categorias de análise elencadas, visando responder aos objetivos propostos na pesquisa-ação.

#### **4.1.4 LIBRAS COMO COMPONENTE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.**

Questionar os acadêmicos do Curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS, a partir dos instrumentos de pesquisa utilizados, a fim de analisar o papel da disciplina de Libras enquanto componente no currículo da formação docente, permitiu perceber as expectativas que a disciplina promove no imaginário do acadêmico e o quanto a prática vivenciada ainda na graduação pode frustrar, seja pelo período direcionado a obtenção destes conhecimentos (90h), seja pela carência no que se refere a conhecimentos metodológicos.

A formação oferecida demonstrou um excelente aproveitamento por parte dos acadêmicos, conforme demonstrado através dos dados presentes nos instrumentos de pesquisa, entretanto, através das interações com os fóruns e chats foi possível verificar que novos questionamentos surgiram acerca de outras questões relacionadas ao ensino de alunos Surdos em sala de aula comum à medida que os temas foram sendo abordados.

Entretanto o currículo ora dispensado a estes alunos opera num formato onde não há a oferta, sequer de uma disciplina optativa, o que favoreceria aqueles professores que compreendem a necessidade de aprofundar o conhecimento sobre os aspectos que exigem discussões mais prolongadas. No que diz respeito às extensões, a oferta de formações continuadas somente são aprovadas quando há público externo à universidade, o que impede que se pautem discussões específicas, tendo por base uma proposta iniciada em sala de aula. Não há espaço nesta modalidade de ensino para ofertas sequenciais, pensadas para um grupo específico, o que esvazia as discussões fragmentando-as.

Se a condição docente é pensada como única e as diretrizes e as normas que regulam sua formação também são únicas, só resta aplicá-las com as “permitidas” adaptações em tempos, cargas horárias, presenciais ou em alternância, em comunidade, etc. Não tem sido fácil equacionar cursos de diversidade e formação sem sair dessas lógicas, concepções e diretrizes únicas de currículo e de núcleo comum obrigatório. Normatividades rígidas e que ao máximo apontam a possibilidade de um núcleo diversificado ou um calendário adaptado à diversidade regional. (ARROYO, 2008, p.03).

Enquanto as discussões sobre diversidade e inclusão não atravessarem o currículo da universidade, enquanto não forem discutidas no contexto das várias disciplinas que compõem esta estrutura, a formação de professores ainda se dará na incompletude, deixando a sensação no licenciando de um ensino voltado para alguns, quando a escola pública e a legislação em vigor, os provoca a conviver com a totalidade de sujeitos, tornando muitas vezes os diversos, em iguais.

O que o autor assevera é importante para pensarmos na “função” da disciplina dentro dos cursos de formação de professores, em destaque, na Pedagogia, pela peculiaridade de trabalhar-se com a Educação Infantil e os anos iniciais do ensino Fundamental. Há uma ideia praticamente mitológica de que a disciplina de Libras conseguirá oferecer aos acadêmicos o domínio da língua. Essa mitologização da Libras aplica-se por, ainda, não haver clareza de que Libras é língua, e que língua, com fluência, não se aprende em um ano. KENDRICK, CRUZ, 2020.).

Uma vez que uma disciplina é ofertada como obrigatória, lhe é atribuído o caráter de formadora do acadêmico para o ensino de Surdos, a pouca ou nenhuma mobilidade desta componente no currículo, até o presente, assusta bastante os pesquisadores da área, porque estimula na prática, o agir na perspectiva ouvinte. A partir das categorias de análise elencadas pode-se chegar aos seguintes resultados:

#### **4.1.5 Conceito de Libras**

Quando questionados com relação ao conceito de Libras, os acadêmicos demonstraram a percepção sobre a língua enquanto primeira língua da pessoa surda, bem como a importância da obtenção deste conhecimento para que o trabalho com alunos Surdos possa ser realizado.

Quando questionados se os conhecimentos vivenciados na disciplina foram suficientes para suprir as necessidades linguísticas, consideraram este conhecimento oferecido durante a disciplina insuficiente para suprir as necessidades individuais.

Dentre estas necessidades, foram identificados diversos aspectos fundamentais para a proposição do trabalho com alunos Surdos incluídos. Dentre estes:

- Materiais adequados,
- Planejamentos,
- Metodologias que possam dar conta da singularidade linguística do aluno.



### Quadro 8: Concepções sobre a Libras

Acad.1	Acredito que além de ser de suma importância para a educação de Surdos, é a língua dos estudantes Surdos nas escolas e universidades, sendo que, é a primeira língua dos alunos Surdos.
Acad.2	Essencial para qualquer ser humano, principalmente para o Surdo que é usuário da língua
Acad.3	Penso que LIBRAS é a língua brasileira de sinais a língua da comunidade surda e é muito importante para formação do professor.
Acad.4	A possibilidade de comunicação e expressão, com a comunidade Surda.
Acad.5	É a língua dos Surdos, Possui extrema importância para toda a comunidade tendo em vista que a pessoa Surda não circula apenas no ambiente escolar desta forma todos deveriam conhecer a LIBRAS para incluir esta comunidade.
Acad.6	É a língua utilizada pela comunidade Surda
Acad.7	Entendo como uma forma de comunicação e transmissão de ideias de Surdos e para Surdos.
Acad.8	A libras é uma língua de suma importância enquanto língua das pessoas Surdas. Eu particularmente acabei me apaixonando por esta outra maneira de comunicação
Acad.9	É a língua dos Surdos. Muito importante, deveríamos aprender desde educação infantil
Acad.10	Língua dos Surdos e a base para a sua comunicação e aprendizagem
Acad.11	A importância da comunicação para com todos! Fundamental para a socialização e valorização do ser humano como parte presente nos espaços formais e não formais. É a língua dos Surdos que todos devemos aprender.

Fonte: Autora, (2021).

#### 4.1.6 Conceito de Bilinguismo pós-formação

Na educação de Surdos, o bilinguismo representa a resistência do povo Surdo nos que diz respeito aos aspectos políticos, sociais e culturais. O conceito traz consigo a promessa de um currículo organizado que respeita a singularidade linguística do aluno e para além desta questão, requer uma mudança de postura filosófica em relação a surdez, não basta ser usuário da língua, é necessário compreender as questões relacionadas à aprendizagem do aluno Surdo.

#### Quadro 9: Concepções sobre Bilinguismo (Fase de intervenção).

(Continua)

Acad.	Concepção sobre Bilinguismo
Acad. 1	Comunicação através de duas línguas.
Acad. 2	Pessoa que se comunica através de dois idiomas. Libras é a primeira língua e o Português é a segunda língua das pessoas surdas.
Acad. 3	É o conhecimento de duas línguas ao mesmo tempo.

Fonte: Autora, (2021).

**Quadro 9: Concepções sobre Bilinguismo (Fase de intervenção).**

(Conclusão)

Acad. 4	A pessoa que domina duas línguas. Português e libras, sendo a Libras a primeira língua dos Surdos.
Acad. 5	O domínio de duas línguas, Libras e Português. O bilinguismo valoriza a diversidade presente em sala de aula
Acad. 6	Mais de uma forma de comunicação, Libras primeira língua e português a segunda. Ser Bilingue é respeitar a singularidade dos alunos
Acad. 7	Bilinguismo Surdo é a presença da Libras e da língua portuguesa em sala de aula, sendo a Libras a primeira língua.
Acad.8	Seria a disponibilidade de dois sistemas linguísticos num ambiente coletivo de aprendizagens.
Acad.9	Bilinguismo Surdo é a manifestação da cultura Surda através da língua.
Acad.10	É a utilização da Libras como primeira língua e do português como segunda língua.
Acad.11	Proposta educacional que tem a Libras como primeira língua dos alunos Surdos

Fonte: Autora (2021).

A proposta bilíngue, é um dos aspectos mais abordados nos cursos de formação de professores quando se trata do ensino de alunos Surdos, tendo em vista as inúmeras possibilidades de aprendizagem que esta modalidade de ensino proporciona ao aluno. Segundo Quadros (1997, p. 27):

O bilinguismo é uma proposta de ensino usada por escolas que se propõem a tornar acessível à criança duas línguas no contexto escolar. Os estudos têm apontado para essa proposta como sendo a mais adequada para o ensino das crianças surdas, tendo em vista que considera a língua de sinais como língua natural e parte desse pressuposto para o ensino da língua escrita.

A luta pelo bilinguismo necessita ter como base uma pedagogia da diferença, que desatrelada da visão medicalizada, do olhar a partir do campo da deficiência, revela o potencial presente na cultura Surda que pode ser utilizado pelo professor no trabalho de sala de aula.

A análise das respostas demonstra que na fase diagnóstica, os acadêmicos atrelavam o conceito de bilinguismo apenas a uma questão linguística, quando na verdade a proposta bilíngue tem em si todo o histórico de conquista e lutas da comunidade surda.

**4.1.7 Concepções dos acadêmicos sobre Educação bilíngue**

A educação bilíngue para surdos a partir da perspectiva socioantropológica respeita

a cultura surda em sua plenitude.

A visão bicultural respeita a trajetória de lutas que o povo Surdo travou para que as conquistas legais que hoje busca-se a implantação efetiva exista. O relatório sobre a Política Linguística da Educação Bilingue (2014) enfatiza que:

A Educação Bilíngue de surdos envolve a criação de ambientes linguísticos para a aquisição da Libras como primeira língua (L1) por crianças surdas, no tempo de desenvolvimento linguístico esperado e similar ao das crianças ouvintes, e a aquisição do português como segunda língua (L2). A Educação Bilíngue é regular, em Libras, integra as línguas envolvidas em seu currículo e não faz parte do atendimento educacional especializado. O objetivo é garantir a aquisição e a aprendizagem das línguas envolvidas como condição necessária à educação do surdo, construindo sua identidade linguística e cultural em Libras e concluir a educação básica em situação de igualdade com as crianças ouvintes e falantes do português (BRASIL, 2014, p. 6).

É fundamental criar um ambiente linguístico favorável ao desenvolvimento de alunos Surdos e ouvintes, o que implica a utilização de ambas as culturas no percurso formativo da turma onde Surdos e ouvintes partilham a aprendizagem. A utilização de ambas as culturas compreende a percepção que não basta apenas o aprendizado da língua, mas a compreensão de estratégias de ensino onde todos os sujeitos da aprendizagem se percebam.

Ao questionar os acadêmicos com relação as concepções sobre a educação bilingue, com base nos dados presentes no instrumento de pesquisa utilizado, pode-se inferir que os sujeitos de pesquisa reconhecem que a educação de Surdos compreende uma gama de conhecimentos que são necessários ao aluno.

A imersão em ambiente bilingue, pressupõe a oferta de um trabalho que considere a legislação vigente, oferecendo na etapa inicial a possibilidade de os alunos Surdos serem alfabetizados em sua primeira língua, a Libras para então ressignificarem estes conhecimentos em segunda língua, com base na Libras. Segundo Ferreira, (2003a), um dos desafios a formação dos professores que atuam com alunos Surdos pressupõe:

Pensar sobre instrumentos dos quais o professor pode lançar mão para desenvolver uma metodologia e materiais que venham a ser eficientes no ensino de português-por-escrito para o aluno surdo. Qualquer que seja a metodologia, ela deve prever estratégias para evitar o que acontece frequentemente: o aluno surdo é colocado frente à escrita sem os recursos necessários à sua aquisição.

Quando questionados em relação aos saberes necessários para a inclusão dos alunos Surdos em sala de aula comum, mais de noventa por cento dos

acadêmicos relataram que os saberes necessários a inclusão dos alunos Surdos passa pela obtenção de conhecimentos relacionados a metodologias de ensino em que Surdos e ouvintes possam beneficiar-se. Durante a formação oferecida os sujeitos de pesquisa demonstraram-se extremamente interessados pelos temas que auxiliaram na oferta de propostas metodológicas adequadas aos espaços de inclusão.

#### 4.1.8 Análise do processo de formação bilingue

Esta categoria de análise pressupõe discussões relacionadas aos conhecimentos sobre a formação bilingue dos acadêmicos elencados durante a formação oferecida. A partir da análise dos dados, os sujeitos de pesquisa demonstraram compreensão e clareza em relação ao seu itinerário formativo na educação bilingue, reconhecendo as lacunas, bem como a necessidade de outras tantas formações que lhes possibilite o ensino de alunos Surdos em sala de aula inclusiva. Três das acadêmicas questionadas consideraram-se aptas a realização de um trabalho em sala de aula bilingue. Cabe salientar que uma delas (acad.9) chegou à disciplina de Libras com conhecimentos prévios adquiridos no curso normal.

#### Quadro 10- Análise do processo de formação bilingue

(Continua)

Acad.	Análise do processo de formação bilingue
Acad.1	Para ensinar qualquer criança é necessário que haja didática, compreensão da individualidade e as dúvidas devem ser sanadas de diferentes formas. <b>Considero que ainda tenho muito a aprender</b> , me preocupa não saber como ou quando. Minha formação não está completa
Acad.2	Deve ser estudadas as diversas formas de ensino-aprendizagem para que o aproveitamento e sucesso do aluno Surdo seja alcançado e também dos demais Minha formação bilingue <b>precisa ser fortalecida</b> , agora percebo que <b>preciso de muito mais</b> .
Acad.3	Pensava que tinha adquirido os conhecimentos necessários, hoje vejo que <b>preciso de muito mais</b> .
Acad.4	É necessário que possamos <b>aprender como ensinar</b> em turmas bilingues, só saber Libras percebo na prática que não adianta e isso é muito assustador.
Acad.5	Me sinto preparada para assumir uma turma bilingue e de verdade ajudar o aluno Surdo a aprender, a tarefa não é tão difícil quanto eu pensava. Para isso a formação necessária precisa ser oferecida.
Acad.6	Acredito que <b>precisamos nos capacitar mais</b> para que algumas questões comecem a ter sentidos diferentes. Amei a disciplina de Libras e vou continuar pesquisando sobre educação bilingue para Surdos.

Fonte: Autora (2021).

## Quadro 10- Análise do processo de formação bilingue

(Conclusão)

Acad.7	O domínio da língua não resolve as questões de aprendizagem. <b>Precisamos aprender a ensinar os Surdos.</b> Precisava ter aprendido sobre os temas do curso antes, talvez meu estágio tivesse sido melhor. Não fiz um bom trabalho com o aluno Surdo que tive.
Acad.8	Analisando o tanto que aprendi nesta formação percebo que <b>minha formação bilingue necessita de muito mais pesquisas.</b> Como adorei a formação vou continuar estudando e aprendendo.
Acad.9	Me sinto em condições de trabalhar em sala de aula com aluno Surdo. Adorei a Libras quando conheci na graduação e cada novidade que chega mais vontade de aprender eu tenho.
Acad.10	Quando temos conhecimento da cultura surda, conseguimos nos colocar no lugar deles e preparar uma aula em que os Surdos possam aprender de forma natural como um ouvinte. Espero <b>aprender e pesquisar muito mais</b> para fazer um bom trabalho em sala de aula.
Acad.11	Saber LIBRAS também não é suficiente para ensinar uma criança surda. É preciso ter didática, conhecer a teoria, para que possamos mediar o aluno no processo de aprendizagem. Estas certezas me fazem perceber que se eu aprofundar meu estudo poderei trabalhar tranquila em sala de aula a partir de tudo o que aprendi.

Fonte: Autora (2021).

A partir da análise das falas dos sujeitos da pesquisa-ação foi possível inferir que o itinerário formativo bilingue dos acadêmicos necessita de um aporte maior de conhecimentos que, segundo eles poderão ser oriundos de leituras e pesquisas que seguem a mesma linha trabalhada na formação a fim de que possam ampliar o arcabouço teórico-metodológico voltado ao ensino em classes bilingues. Corroborando com o conceito de Formação acadêmico-profissional (Diniz Pereira, 2008), a formação bilingue dos sujeitos da pesquisa-ação é um processo constante e consciente, que exigirá de cada um a busca por novos conhecimentos, por formas diferenciadas de ensinar e aprender ao longo da caminhada.

### 4.1.9 Formação acadêmico-profissional com foco na educação de Surdos.

A formação acadêmico-profissional com olhar voltado para a educação de Surdos é uma discussão que, para aqueles que atuam tanto no ensino da língua brasileira de sinais - Libras, quanto para os estudiosos da pedagogia bilingue, é de suma importância, e os resultados que envolvem a temática vêm sendo percebidas pelos acadêmicos, principalmente após a formação realizada.

Com relação à formação acadêmico-profissional, todos os sujeitos de pesquisa que responderam ao instrumento de pesquisa, compreenderam-na enquanto um movimento constante e infindável de aperfeiçoamento profissional que ocorre ao longo da vida a fim de promover as aprendizagens para o exercício da professoralidade.

### Quadro 11- Concepção de formação acadêmico-profissional

Acad.	Formação acadêmico-profissional
Acad. 1	Para mim a formação acadêmico-profissional, é agregar conhecimentos, práticas, na formação do aluno, fazer com que ele entenda a realidade e saiba trazer pra sua teoria conhecimentos práticos.
Acad.2	Acredito que seja uma formação inicial!
Acad.3	Estar sempre buscando ser melhor
Acad.4	Trata-se de um movimento constante e infindável de aperfeiçoamento, que leva em conta diferentes experiências, com sua gênese no processo de escolarização. Todos ensinamos e aprendemos, temos contato com novas perspectivas durante nossa caminhada acadêmica e profissional, portanto, somos constituídos de várias vivências que integram essa caminhada, e, portanto, seguiremos nos reinventando.
Acad.5	É uma formação que visa esse olhar para quem está nesse processo de estudo aliando a sua prática profissional.
Acad.6	A formação acadêmico-profissional são os conhecimentos que são produzidos ao longo do tempo, produzindo um profissional que questiona a própria prática a partir de uma intenção clara de realizar um bom trabalho.
Acad.7	É um itinerário de conhecimentos que são produzidos ao longo da vida profissional a partir de muita reflexão e estudos que contemplam o momento de aprendizagem vivenciado.
Acad.8	A formação acadêmico-profissional é resultado dos conhecimentos reunidos nas diferentes etapas da aprendizagem
Acad.9	É a soma de todos os conhecimentos adquiridos ao longo do percurso formativo acadêmico que se estende ao longo da formação do profissional.
Acad.10	A formação acadêmico profissional descreve todo o aperfeiçoamento agregando conhecimentos que farão diferença ao longo da vida do profissional.
Acad.11	É um somatório de conhecimentos que não acaba, que só recebe cada vez mais conhecimentos

Fonte: Autora (2021).

Num contexto geral, e principalmente no âmbito da pedagogia, que tem como objetivo formar professores com habilidades para o ensino de alunos Surdos e ouvintes; pautados numa perspectiva bilíngue, as dificuldades relacionadas ao ensino do aluno Surdo no cenário da sala de aula comum, têm sido uma pauta preocupante na área da educação. Não há espaço no currículo dos cursos de pedagogia destinados à temática, mesmo naquelas disciplinas voltadas especificamente à alfabetização. A diversidade e inclusão não atravessam estas discussões, sendo tratadas à parte, em disciplinas específicas que em sua maioria discutem conceitos gerais desconectados das questões metodológicas, culturais que envolvem os sujeitos

A partir desta reflexão, como contemplar as necessidades relacionadas ao ensino deste público, quando não há nenhuma relação que o contemple nos

espaços ou disciplinas voltadas às metodologias relacionadas à alfabetização para todos?

Uma reorganização e uma adequação dos vários paradigmas legais, são importantes para que a inclusão seja efetivada. É importante avaliar o processo de formação de docentes, que na sua formação inicial não tiveram um currículo que levasse em consideração estudos e reflexões acerca de alunos com deficiências, onde deveriam constar como objetivos práticas pedagógicas que pudessem ter como alvo seus futuros alunos. (FERREIRA, ALMEIDA, 2009).

Outro aspecto que precisa ser considerado ao analisar a questão da formação com foco na educação de Surdos, é que em muitos casos, o ciclo de alfabetização é repleto de crianças Surdas que, não iniciaram ou ainda estão em processo de aquisição de primeira língua e tem no apoio educacional especializado-AEE, o único espaço de aquisição desta língua.

Há diversos pesquisadores que defendem que a alfabetização das crianças Surdas ocorra primeiro em Libras, para que em momento posterior, o aluno seja inserido em sala de aula inclusiva a fim de que este trabalho faça sentido. Pensar esta possibilidade no contexto atual, compreende que neste espaço escolar haja um profissional Surdo que possa realizar esta proposta, que o professor regente de sala de aula comum possa dar sequência a fim de que se concretize esta prática. Para Quadros, (1997, p.30):

A criança precisa ter contato com surdos adultos. A presença de surdos adultos apresenta grandes vantagens dentro de uma proposta bilíngue. Primeiro, a criança, tão logo tenha entrado na escola, é recebida por um membro que pertence à sua comunidade cultural, social e linguística; assim, ela começa a ter oportunidade de criar a sua identidade. Segundo essa criança começa a adquirir a sua língua natural. Tais vantagens são imprescindíveis para o sucesso da proposta bilíngue. Deve haver um ambiente próprio dentro da escola (ou em outro lugar) para desenvolver a linguagem e o pensamento da criança surda; assim, tornar-se-á possível o ensino de uma segunda língua, caso contrário, a criança surda não terá chances de apresentar um domínio razoável da língua portuguesa.

A discussão sobre o tema durante a proposta de intervenção, relacionou a questão da educação de Surdos enquanto elemento que questiona o itinerário formativo dos acadêmicos. É notório, ao analisar as respostas ao questionamento sobre o domínio da Libras, enquanto elemento necessário a educação dos alunos Surdos, que a totalidade dos sujeitos de pesquisa reconhecem que a língua de sinais é fundamental, entretanto adquirir conhecimentos voltados à educação de Surdos permite ao acadêmico satisfazer as necessidades no que tange ao ensino.

A utilização dos artefatos culturais das comunidades surdas, permite que os alunos possam utilizar-se de elementos pensados em sua primeira língua para então constituírem saberes relacionados às aprendizagens apresentados em segunda língua. Este repertório cultural em nada prejudica os alunos ouvintes, presentes neste contexto de inclusão, uma vez que muitos deles estão embasados em histórias, atividades que sofrem adaptações para a comunidade surda, um exemplo claro está presente nos clássicos da literatura em Libras, em metodologias pensadas no viés do desenho universal para a aprendizagem, no letramento visual, nos processos imagéticos e na utilização de tecnologias digitais de informação, (TDICs).

Os sujeitos de pesquisa em sua totalidade, compreenderam a formação acadêmico-profissional enquanto um processo constante de edificação da própria arquitetura formativa. Um processo infinito e consciente ao longo da vida. Consideraram que a questão ao ser abordada na proposta de intervenção oferecida, contribui na formação acadêmico-profissional de cada um nos seguintes aspectos: no que diz respeito a um novo olhar para o planejamento, nas ações pedagógicas durante os estágios, na compreensão de como se dá a inclusão de alunos Surdos.

No que se refere aos conhecimentos relacionados a educação de Surdos os sujeitos de pesquisa demonstraram conhecimento em relação a educação de surdos e sua forte atuação no cenário socioantropológico da Surdez. A questão da educação enquanto direito adquirido (BRASIL, Decreto 5626/05), é presente em grande parte das respostas dos sujeitos da pesquisa-ação.

## Quadro 12 — Concepções sobre Educação de Surdos

(Continua)

Acad.	Concepções sobre educação de surdos
Acad. 1	Os <b>Surdos</b> são instigados a falar sobre si, sua história, sua língua, na tentativa de legitimação de uma cultura e de sua especificidade linguística.
Acad.2	O Surdo compreende de maneira visual, sua leitura de mundo passa por esta percepção, no cenário escolar ele tem o direito de manifestar-se a partir da Libras.
Acad. 3	É pautada na diferença, na busca de combater uma dominação do oralismo e de práticas sustentadas no ouvintismo
Acad.4	pautada na diferença, na busca de combater uma dominação do oralismo e de práticas sustentadas no ouvintismo
Acad. 5	É o ensino as pessoas Surdas, todos tem direito a educação.



## Quadro 12 — Concepções sobre Educação de Surdos

(Conclusão)

Acad.6	É direito de todos serem educados independente de suas características, e afirmo que a importância do conhecimento das libras na docência.
Acad. 7	Todo aluno tem direito ao seu desenvolvimento pleno, portanto, possuir um intérprete em sala de aula, não exime a responsabilidade do educador em possibilitar condições para que aquele aluno construa seus conhecimentos com sucesso e em todas as áreas devidas.
Acad.8	Garante uma educação com cultura e história própria.com base na legislação
Acad. 9	A educação de Surdos acontece de maneira diferenciada visando a qualidade de ensino deles! Pois deve- aprender a sua língua em primeiro lugar para depois compreender a língua da sociedade onde eles estão inseridos
Acad.10	através da Libras a sua comunicação e direito ao aprendizado.
Acad. 11	É pautada na diferença, na busca de combater uma dominação do oralismo e de práticas sustentadas no ouvintismo

Fonte: Autora (2021).

Na atualidade, os direitos linguísticos da comunidade Surda foram ouvidos e tornou-se lei no Brasil, a partir da inserção da educação bilingue na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996).

Quando questionados com relação a como as propostas didático-pedagógicas puderam auxiliar no processo de formação acadêmico-profissional dos sujeitos de pesquisa os dados trouxeram os seguintes resultados:

Os sujeitos de pesquisa consideraram que a proposta de intervenção oferecida, contribuiu na formação acadêmico-profissional de cada um no que diz respeito a um novo olhar para o planejamento, nas ações pedagógicas durante os estágios, na compreensão de como se dá a inclusão de alunos Surdos.

Consideraram a formação oferecida muito boa. Em sua maioria, afirmaram não ter conhecimentos prévios sobre alguns temas relacionados à formação acadêmico-profissional com foco na educação de Surdos. A partir da intervenção oferecida consideraram ter condições de pensar os planejamentos nesta perspectiva.

### 4.2 Conhecimentos pós-formação

Através dos fóruns de discussão e dos chats realizados durante a formação oferecida, foi possível perceber o quanto os sujeitos da pesquisa-ação consideraram importante a formação recebida para o seu itinerário formativo. Alguns perceberam os equívocos realizados durante o trabalho com alunos Surdos, tanto no PIBID, quanto durante os estágios realizados.

### Quadro 13- Conhecimentos pós- formação.

ACAD.	CONHECIMENTOS PÓS-FORMAÇÃO
Acad.1	Considero muito bons os conhecimentos obtidos neste curso, conheci questões sobre o ensino, a comunidade surda que não fazia ideia. Hoje com certeza vou planejar minhas aulas diferentes.
Acad.2	Acredito que as discussões e a proposta, as curiosidades sobre o ensino agregaram muito valor ao meu conhecimento. A proposta foi muito boa.
Acad.3	Os aspectos socioantropológicos da surdez e as abordagem bilingue me ajudaram a entender muita coisa que não sabia, Para mim o curso foi muito bom.
Acad.4	A possibilidade de utilizar o letramento visual como apoio para a aprendizagem dos Surdos é algo que não sabia, também questões da cultura surda que nunca ouvi. Para mim foi excelente este curso e vai me ajudar muito.
Acad.5	As propostas utilizadas no curso me ajudaram a refletir e perceber que todos os professores deveriam saber sobre isso tudo. O curso foi muito bom.
Acad.6	O curso foi muito bom. Aprendi muito e quero utilizar.
Acad. 7	O curso foi satisfatório e a metodologia excelente.
Acad. 8	A partir destas experiências do curso percebi o quanto é necessário para mim repensar a minha forma de planejar
Acad. 9	Esta etapa do curso me mostrou o quanto é necessário que estas discussões tivessem espaço em outra disciplina.
Acad. 10	O aprendizado recebido me fez questionar muitas aprendizagens anteriores. Acredito que vou planejar diferente.
Acad. 11	Penso que a partir do curso vou questionar muito em outras disciplinas as formas de utilizar o conhecimento com os Surdos.

Fonte: Autora (2021).

#### 4.2.1 Análise das Propostas didático-pedagógicas

As vivências nesta pesquisa-ação demonstraram o quanto é importante aprofundar conhecimentos a partir de formações, quando a realidade não permite o trabalho a partir de disciplinas específicas. Esta pesquisa pretende mostrar importância de formar professores reflexivos que aprendem não só os conteúdos a serem ensinados, mas problematizam a prática docente.

Tardif (2002), professor e pesquisador na área da formação de professores diz que os saberes docentes classificam-se em quatro tipos: saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares, saberes experienciais.

- **Saberes da Formação Profissional:** conjunto de saberes que, baseados nas ciências e na erudição, são transmitidos aos professores durante o processo de formação inicial e/ou continuada. Também se constituem o conjunto dos saberes da formação profissional os conhecimentos pedagógicos relacionados às técnicas e métodos de ensino, legitimados cientificamente e igualmente transmitidos aos professores ao longo do seu processo de formação. - **Saberes Disciplinares:** são os saberes reconhecidos e identificados como pertencentes aos diferentes campos do conhecimento (Linguagem, Ciências Exatas, Ciências Humanas, Ciências Biológicas, etc.). Esses saberes, produzidos e acumulados pela sociedade ao longo da história da humanidade, são administrados pela comunidade científica e o acesso a eles deve ser possibilitado por meio das instituições educacionais. - **Saberes Curriculares:** são conhecimentos relacionados à forma como as instituições educacionais fazem a gestão dos conhecimentos socialmente produzidos e que devem ser transmitidos aos estudantes (saberes disciplinares). Apresentam-se, concretamente, sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender e aplicar. - **Saberes Experienciais:** são os saberes que resultam do próprio exercício da atividade profissional dos professores. Esses saberes são produzidos pelos docentes por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão. (TARDIF, 2002, p.38).

A prática dá sentido ao conjunto de diferentes conhecimentos que o acadêmico reflete ao longo do seu percurso formativo. Este arcabouço teórico, favorece o aprimoramento dos conhecimentos que serão fundamentais para o trabalho em sala de aula. O tema inovação pedagógica, elencado nesta pesquisa-ação, buscou nos princípios ou diretrizes da inovação pedagógica refletir junto aos acadêmicos a ideia de inovação pedagógica no contexto da inclusão de Surdos, presente na proposta de formação ofertada.

A inovação neste contexto, precisa ser compreendida como uma resultante de práticas de interculturalidade, de inclusão, não podendo ser resumida à metodologias, técnicas, recursos pedagógicos, mas a percepção de mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas, bem como dos vínculos que se estabelecem entre os envolvidos melhorando as condições formativas do acadêmico, rompendo com o paradigma do ensino tradicional. A inovação pedagógica busca identificar, descrever e interpretar criticamente novos ambientes sociais de aprendizagem, formais ou não.

Formar professores para educar os surdos requer proximidade da identidade linguística e cultural, bem como uma escola de surdos também deve conter essa proximidade linguística e cultural. Notadamente, requer olhar a filosofia, a cultura e a pedagogia. (PERLIN E MIRANDA, 2011, p.102).

É importante destacar que inovação pedagógica e inclusão estão diretamente relacionados, uma vez que ambos resultam de mudanças que necessitam ser feitas

e que não podem ser pensadas ou realizadas individualmente, mas coletivamente, num movimento que promove melhorias no ambiente escolar como um todo.

#### 4.2.2 Análise do conteúdo da formação oferecida.

Os sujeitos da pesquisa-ação foram questionados com relação ao conteúdo da formação oferecida. Foram elencados alguns critérios a fim de que fossem analisados para posterior avaliação. São eles:

- Houve Clareza nos objetivos da formação?
- O conteúdo foi organizado e bem planejado?
- A carga-horária foi apropriada?
- A formação foi organizada a fim de permitir a participação de todos os acadêmicos?

O material oferecido permitiu compreender todas as estratégias de trabalho?

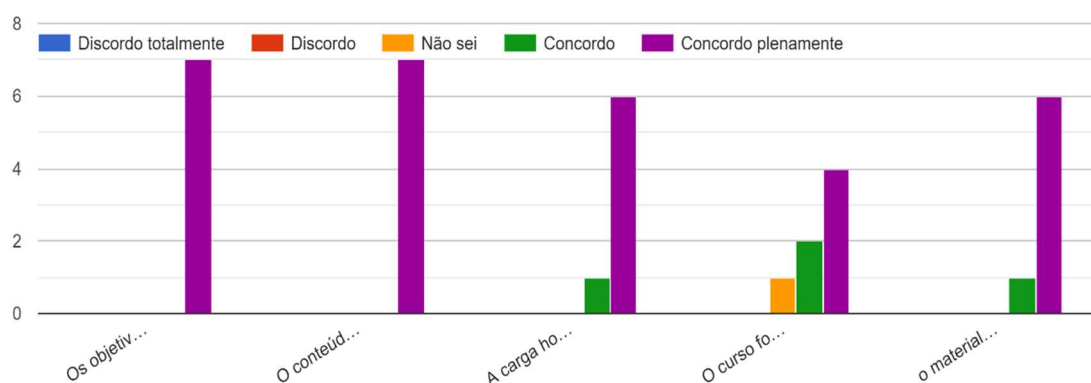
Em relação aos objetivos da formação, os acadêmicos consideraram que houve clareza nos objetivos propostos. A formação teve como **objetivo geral** ofertecer aos acadêmicos do curso Licenciatura em Pedagogia da UERGS uma formação que pudesse proporcionar conhecimentos sobre os elementos que compõe a cultura Surda, bem como metodologias de ensino voltadas ao público-alvo da pesquisação. **Os objetivos específicos** visaram: possibilitar o ensino do aluno Surdo no âmbito educacional ; Oferecer aos acadêmicos uma formação que facilite a aprendizagem e a compreensão sobre a Surdez numa perspectiva socioantropológica.; Apresentar os artefatos culturais da comunidade Surda, a fim que os sujeitos da pesquisa-ação possam a partir destes elementos, utilizá-los como recurso ao ensino. Embora os sujeitos de pesquisa considerem que os objetivos foram plenamente alcançados, cabe salientar que grande número de acadêmicos informou necessitar de muitas outras formações a fim de que possam sentir-se preparados para atuar em sala de aula com alunos surdos (vide Análise do processo de formação bilingue, item 2.2). Em relação ao conteúdo, os feedbacks repassados nos chats, no fórum de discussões, bem como no instrumento de análise como um todo infere que as atividades vieram de encontro às necessidades dos sujeitos de pesquisa, bem como a forma como foram organizados não resultou em momento algum em qualquer dificuldade. Segundo os acadêmicos os instrumentos

disponibilizado estava organizado e bem planejado, bem como a carga horária disponibilizada para a formação.

A formação foi planejada, submetida no sistema da Universidade a fim de contemplar a totalidade de alunos que realizaram a pré-inscrição (21), realizada no início do mês de Maio. No mês de julho, após a pesquisadora certificar-se que os sujeitos de pesquisa prejudicados pelo corte do incentivo a inclusão digital, não retornariam, solicitou a abertura do moodle para o início da formação. Os acadêmicos consideraram que a formação foi organizada a fim de permitir a participação de todos os acadêmicos. Quando questionados se O material oferecido permitiu compreender todas as estratégias de trabalho, os sujeitos de pesquisa informaram que sim.

### Gráfico 1 – Análise do conteúdo da formação oferecida.

7-Conteúdo do curso



Fonte: Autora 2021

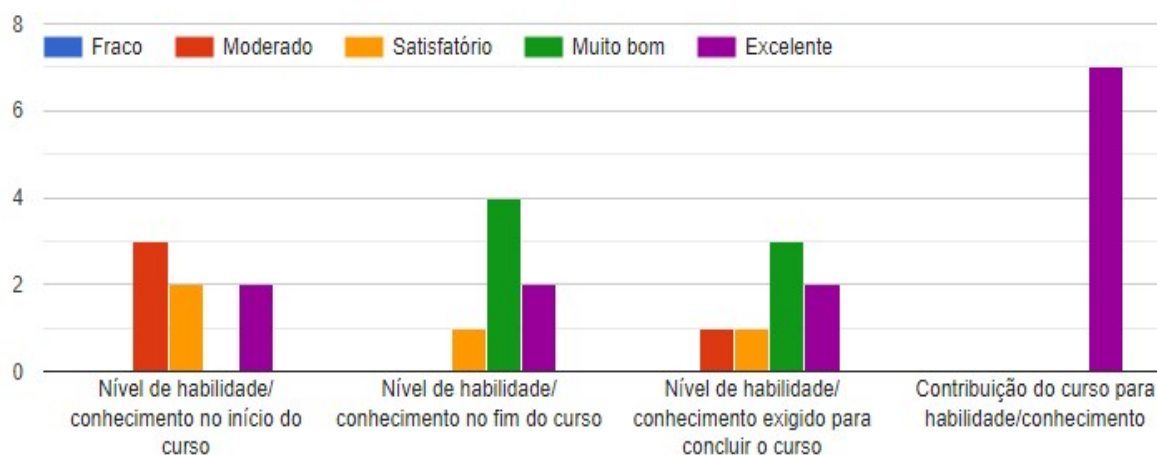
A partir das respostas aos questionamentos relacionados ao conteúdo da formação oferecida é possível perceber que segundo os sujeitos de pesquisa os itens analisados contemplaram as suas necessidades plenamente.

#### 4.2.3 Análise do aproveitamento da intervenção

Os dados oriundos do instrumento de pesquisa enviado ao final da fase da pesquisa-ação, demonstraram que o nível de aprendizado dos sujeitos de pesquisa melhorou substancialmente em relação aos conhecimentos prévios obtidos pelo grupo. Os dados demonstraram que as propostas metodológicas utilizadas durante a

intervenção contribuíram para ampliar os conhecimentos relacionados à Língua brasileira de sinais - Libras.

**Gráfico 2 — Nível de aprendizado obtido na formação**



Fonte: Autora (2021).

Quando questionados em relação ao nível de habilidades ou conhecimentos sobre o tema no início da proposta de intervenção em relação ao tema, os acadêmicos perceberam que seus níveis de conhecimentos ou habilidades melhoraram significativamente, uma vez que partem de um estado considerado moderado e satisfatório para muito bom.

Cabe salientar que trinta por cento dos sujeitos de pesquisa (30%) abstiveram-se de responder alguns dos questionamentos.

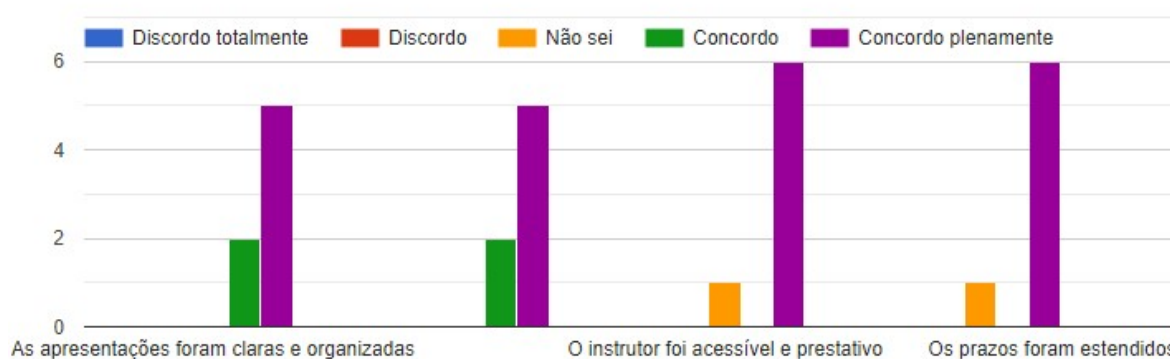
Questionados com relação ao Nível de esforço na execução das atividades propostas, os dados coletados trazem como resposta que, vinte por cento (20%) dos respondentes apresentaram nível de dedicação moderado. Outros vinte por cento (20%) dedicaram-se de forma satisfatória, O nível de dedicação considerado muito bom foi alcançado por outros vinte por cento (20%). Dez por cento dos sujeitos de pesquisa demonstraram um nível de dedicação considerado excelente. Trinta por cento (30%) dos sujeitos da pesquisa-ação não responderam ao questionamento.

Na proposta de intervenção foram oferecidas atividades utilizando programas, softwares educacionais, aplicativos a fim de realizar as propostas da ação de intervenção. Foi questionado aos acadêmicos, como eles definem esta experiência. A totalidade dos sujeitos de pesquisa, alegam não conhecer anteriormente um dos softwares oferecidos, o HaGaQuê, entretanto, consideraram o

software muito bom e adequado para propostas que estejam relacionadas ao uso da imagem.

Foi solicitado aos sujeitos de pesquisa que analisassem a organização da formação oferecida, o atendimento recebido pelo formador, bem como o conteúdo programático.

### Gráfico 3 — Avaliação da formação oferecida



Fonte: Autora (2021).

Com relação aos conteúdos apresentados, os sujeitos de pesquisa consideraram a apresentação do material claro e organizado. Com relação ao atendimento oferecido pelo instrutor, responsável pela formação sessenta por cento (60%) dos sujeitos de pesquisa consideraram o trabalho do instrutor acessível e prestativo.

Quando questionados com relação às atividades, os acadêmicos foram questionados se os prazos de postagens foram estendidos várias vezes, visando possibilitar que aqueles que porventura não tivessem realizado as atividades em tempo hábil, pudessem fazê-lo, os acadêmicos responderam que sim.

Com relação ao nível de esforço dedicado à execução das atividades propostas na formação, apenas dez por cento dos acadêmicos considerou seu próprio desempenho excelente. Trinta por cento consideraram moderado, outros trinta por cento considerou-se satisfatório. Consideraram-se com nível de esforço muito bom outros trinta por cento.

### Gráfico 4- Nível de esforço na execução das atividades propostas:

4-Nível de esforço na execução das atividades propostas:



Fonte: Autora (2021.)

No âmbito geral, a proposta oferecida teve aceitação pelos sujeitos da pesquisa-ação, as fragilidades observadas na etapa diagnóstica, a partir da análise dos dados demonstraram que estes conhecimentos foram revisitados e as dúvidas sanadas a partir da proposta de intervenção.

Considerando a formação oferecida, os sujeitos de pesquisa, com base nas aprendizagens oriundas da formação, se os planejamentos pensados por eles, no processo anterior a formação estavam adequados às necessidades de aprendizagem de um aluno Surdo. Mais de cinquenta por cento dos sujeitos de pesquisa perceberam que os planejamentos realizados anteriormente não contemplava a singularidade de um aluno Surdo no contexto de sala de aula inclusiva.

### Gráfico 5- Como pensava meu planejamento antes da formação?

17-Considero que a forma como penso meus planejamentos:



Fonte: Autora 2021.



Quarenta e dois por cento dos demais sujeitos de pesquisa consideraram que seus planejamentos estão parcialmente de acordo com as necessidades de aprendizagem de um aluno surdo.

### **4.3 Inovação Pedagógica**

Visando a superação do conceito de educação como mera transmissão de conhecimentos, pesquisadores da área da educação como Masetto (2011) Singer (2010), Lucarelli (2000), Cunha (2018) entre outros tantos, vem buscando no conceito de inovação pedagógica uma forma de ressignificar o fazer docente no ensino superior e nas demais etapas da educação como um todo, pautados no pensamento crítico e na criatividade.

Inovação e mudança andam juntas, mas só acontecem de fato quando as pessoas nelas envolvidas se abrem para aprender, para mudar, para adquirir novos conhecimentos, para alterar conceitos e ideias trabalhadas, às vezes, durante muitos anos, para assumir novos comportamentos e atitudes não comuns até aquele momento, para mudar suas próprias crenças e aderir a novas e fundamentais maneiras de pensar e de agir. (MASETTO, 2003, p.200-201).

No âmbito da universidade é constante a necessidade de transformações no ensino que acompanhem a evolução e a necessidade de modificar o cenário em que a aprendizagem acontece de forma que se possa oferecer aos acadêmicos elementos da inovação pedagógica que promovam a desconstrução do usual, do rotineiro, fornecendo elementos que despertem a criatividade.

O caminho que estas transformações precisam seguir, necessitam ser realizadas de forma deliberada, alterando atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas.

Promover um ambiente onde a inovação pedagógica seja contemplada não requer somente a utilização das tecnologias, as mudanças metodológicas, mas uma mudança de atitude diante do compromisso de ser professor.

Inspirado em Sousa Santos (1988, 2000) e Lucarelli (2009), os indicadores de inovação ora assumidos, seguiram as condições e categorias já utilizadas em outras pesquisas, tais categorias envolvem:

- Ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender e/ou com os procedimentos acadêmicos inspirados nos princípios positivistas da ciência moderna;

- Gestão participativa, por meio da qual os sujeitos do processo inovador são protagonistas da experiência, desde a concepção até a análise dos resultados;
- Reconfiguração dos saberes, com a anulação ou diminuição das clássicas dualidades entre saber científico/saber popular, ciência/cultura, educação/trabalho etc;
- Reorganização da relação teoria/prática, rompendo com a clássica proposição de que a teoria precede a prática, dicotomizando a visão de totalidade;
- Perspectiva orgânica no processo de concepção, desenvolvimento e avaliação da experiência desenvolvida.
- Mediação entre as subjetividades dos envolvidos e o conhecimento, envolvendo a dimensão das relações e do gosto, do respeito mútuo, dos laços que se estabelecem entre os sujeitos e o que se propõem conhecer.
- Protagonismo, compreendido como a participação dos alunos nas decisões pedagógicas, valorização da produção pessoal, original e criativa dos estudantes, estimulando processos intelectuais mais complexos e não repetitivos. (CUNHA, 2018, p.13).

As diretrizes de inovação pedagógica ora elencados contribuirão neste estudo para analisar a ação de intervenção proposta, buscando perceber em que medida na formação ofertada, estão presentes algumas das diretrizes acima, a fim de perceber se as práticas oferecidas podem configurar-se como Primeiros passos em inovação pedagógica.

A perspectiva de “primeiros passos” assumida na presente pesquisa, justifica-se a partir das primeiras leituras sobre o tema, do reconhecimento de cada diretriz ou princípio de inovação pesquisado, bem como as situações de aprendizagem a que o pesquisador expôs os sujeitos de pesquisa, buscando com isso um ponto de partida para a interlocução e o debate sobre o tema que concomitante a pesquisa começamos a estudar e descobrir coletivamente.

#### **4.3.1 Princípios e/ou Diretrizes de Inovação Pedagógica**

A partir da análise dos princípios de inovação pedagógica e sua possível presença na formação oferecida, os sujeitos da pesquisa-ação e a pesquisadora chegam à conclusão de que os princípios ou diretrizes de inovação pedagógica se fizeram presentes na formação proposta. A proposta pautada na troca de saberes com os sujeitos da pesquisa-ação permitiram que as atividades propostas durante a formação oferecida, fossem oriundas das experiências vivenciadas pelos acadêmicos, que após discutidas foram socializadas no grupo, a partir das interações via Google Meet, de forma consciente e autônoma entre os sujeitos de pesquisa e o formador/pesquisador.

### Quadro 14 — Indicadores de inovação pedagógica

INDICADORES DE INOVAÇÃO	ELEMENTOS DA ETAPA DE INTERVENÇÃO
<p>- A ruptura com a forma tradicional de ensinar: significa principalmente, compreender o conhecimento a partir de uma perspectiva epistemológica que problematiza os procedimentos acadêmicos inspirados nos princípios positivistas da ciência moderna. Neste sentido é preciso compreender as origens das práticas pedagógicas e curriculares que predominantemente se instalam na universidade e na escola</p>	<p>A formação oferecida propõe a abordagem socioantropológica da Surdez. Nessa direção, a Surdez é compreendida como uma diferença cultural e linguística, que abrange significação política de modo a ser construída histórica e socialmente. A visão socioantropológica da Surdez tem em Skliar (1998, 1999) o seu principal difusor. Nela, o autor apresenta uma ideologia diferente da visão clínica, abordando o paradigma social, cultural e antropológico da surdez e aprofundando os conceitos de "bilingue e bicultural".</p>
<p>- A gestão participativa: Nessa dimensão, os sujeitos do processo inovador participam da experiência, desde a concepção até a análise dos resultados. Neste sentido, há uma quebra com a estrutura vertical de poder, verticalizando o coletivo do processo de ensino e aprendizagem pelas propostas formuladas.</p>	<p>Desde a etapa diagnóstica, os sujeitos de pesquisa participam ativamente dos rumos que a proposta tomou, através dos dados oriundos dos instrumentos de pesquisa-ação. Ao término da formação, os acadêmicos opinaram com relação aos conhecimentos repassados, bem como a formação como um todo, a mediação e suporte oferecido pela formadora.</p>
<p>- A reconfiguração dos saberes: o que se propõe como novo é o abandono das estratificações dualistas entre saber científico e saber popular, ciência/cultura, educação/trabalho, corpo/alma, teoria/prática, ciências naturais/ciências sociais, objetividade/subjetividade, arte/ciência, ensino/pesquisa e tantas outras formas propostas para a compreensão dos fenômenos humanos.</p>	<p>A proposta traz o desenho universal para a aprendizagem enquanto proposta que permite pensar estratégias de ensino/aprendizagem para todos.</p>
<p>- A reorganização da relação teoria/prática: No sentido rupturante a reorganização desta relação assume-se que a dúvida epistemológica é que dá sentido à teoria. E ela nasce da leitura da realidade. Portanto a prática social é condição da problematização do conhecimento que os estudantes precisam produzir;</p>	<p>Este indicador está presente na proposta da ação da pesquisa-ação, representada no projeto de intervenção que problematiza se a imersão acadêmica em práticas bilíngues que perpassem a componente curricular obrigatória de Libras, possibilita ao acadêmico propor um ensino na perspectiva bilíngue.</p>
<p>- Processo de concepção, desenvolvimento e pela perspectiva orgânica na avaliação da experiência desenvolvida: Refere-se especialmente a apreensão das relações entre as decisões pedagógicas que acompanham todo o processo de ensinar e aprender</p>	<p>As interações via fóruns, chats se realizaram de forma que os sujeitos da pesquisa pudessem interagir com os conhecimentos juntamente com o formador.</p>
<p>- A mediação assumindo a inclusão das relações socioafetivas como condição da aprendizagem significativa. Pressupõe relações de respeito entre professor e alunos, a dimensão do prazer de aprender, do gosto pela matéria de ensino e do entusiasmo pelas tarefas planejadas.</p>	<p>A partir dos feedbacks dos sujeitos de pesquisa, com relação ao atendimento ofertado pela formadora durante a proposta, foi possível inferir que houve um processo de mediação pedagógica que fluiu naturalmente entre a pesquisadora e os sujeitos da pesquisa-ação.</p>
<p>- O protagonismo: Assume por fim uma importante condição para uma aprendizagem significativa. É condição de inovação porque rompe com a relação sujeito/objeto historicamente proposta pela modernidade.</p>	<p>O protagonismo do aluno na ação de intervenção se dá quando o acadêmico é o sujeito da pesquisa-ação, tendo em vista melhorar a qualidade do ensino oferecido, de acordo com as necessidades elencadas pelos sujeitos da pesquisa-ação.</p>

Fonte: Autora (2021).

- A ruptura com a forma tradicional de ensinar: Este princípio/diretriz de inovação pedagógica se fez presente na formação oferecida, tendo em vista que a proposta da formação exige que os sujeitos da pesquisa-ação necessitam

abandonar modelos tradicionais de ensino a fim de atender a diversidade presente em sala de aula comum inclusiva.

- A gestão participativa: Cada fase e etapa da pesquisa-ação foi pensada juntamente com os sujeitos de pesquisa, uma vez que a formação nasce das necessidades elencadas pelo grupo durante a disciplina de Libras. Cada passo foi pensado juntamente com o grupo a fim de que as expectativas de aprendizagem de cada um deles necessitavam ser sanadas a partir de uma proposta na qual os elementos do grupo se percebessem.

- A reconfiguração dos saberes: As propostas de formação oferecidas tinham por objetivo fazer com que os sujeitos da pesquisa-ação refletissem a própria prática para então pensarem os temas propostos. A todo o momento foi necessário reaprender a ensinar pautado em bases diferentes das habituais. Não bastava apenas saber Libras, houve a necessidade de conhecer os artefatos culturais da comunidade Surda a fim de pensar um ensino voltado para Surdos e ouvintes em sala de aula. Todos os sujeitos presentes neste espaço de sala de aula devem ser beneficiados pelas aprendizagens disponibilizadas.

- A reorganização da relação teoria/prática: Durante a proposição das atividades teoria e prática andaram lado a lado, uma vez que para pensar um planejamento voltado a diversidade é necessário lançar mão das teorias oriundas da pesquisa, dos conhecimentos compartilhados com o grupo nos chats, no fórum a fim de que as trocas de conhecimento fossem estabelecidas. Todo o movimento de mudança proposto deveria ser experimentado pelo grupo, excetuando a individualidade.

- Processo de concepção, desenvolvimento pela perspectiva orgânica na avaliação da experiência desenvolvida: Durante a socialização das propostas pelos grupos, a troca de conhecimentos foi incentivada a fim de que o olhar do outro seja valorizado e acolhido como possibilidade de melhorar a própria prática, com base na troca de experiências, vivências. As proposição não deveriam ser fechadas, acabadas, mas deveriam ser pensadas na perspectiva de acolher mais e mais sujeitos e que cada um dos envolvidos possam perceber-se em cada proposição. Os materiais produzidos foram socializados com todos os elementos do grupo (inclusive aqueles que não puderam participar receberam o material de estudo por e-mail institucional, a fim de que seja manuseado no momento em que o acesso de cada um seja restituído.

- A mediação assumindo a inclusão das relações socioafetivas como condição da aprendizagem significativa: Este princípio é a base do trabalho que é ensinado ao futuro professor, a fim de que ele compreenda a sua tarefa como complementar ao trabalho do aluno, ambos assumem o compromisso com a aprendizagem. Durante a formação coube a pesquisadora postar as atividades, realizar as explicações, gravar vídeos a fim auxiliar na fixação dos conteúdos trabalhados. Os grupos realizavam as propostas durante os encontros a fim de que a pesquisadora pudesse oferecer-lhes feedback sempre que necessário.

- O protagonismo: O protagonismo foi direcionado aos sujeitos de pesquisa, através da proposição de atividades comentadas, exposições orais, construção coletiva de materiais e planejamentos coletivos. A proponente da formação colocou-se a disposição do grupo em todos os momentos, respondendo a todas as dúvidas, subsidiando sempre que necessário, fomentando a reflexão sobre cada ação realizada.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS:

*Emmanuelle: "O sol que parte do coração." Emmanuelle para os que ouvem, o sol que parte do coração para os surdos. Pela primeira vez ensinam-me que se pode dar um nome às pessoas. E também isso é formidável. Eu não sabia quem na minha família tinha nome, a não ser o meu pai e a minha mãe. Encontrava pessoas, amigos dos meus pais, membros da família, mas para mim nenhum tinha nome, qualquer definição. Fiquei tão surpreendida ao saber que ele se chamava Alfredo e o outro Bill... E eu, sobretudo eu, Emmanuelle. Percebi enfim que tinha identidade. EU: Emmanuelle. (EMMANUELLE LABORIT, 2000).*

Ao final do percurso reflexivo que ao longo destes dois anos de pesquisa temos percorrido, a pesquisadora/professora vem buscando refletir as representações que os académicos do Curso de Licenciatura em Pedagogia construíram em relação ao aluno surdo, buscando afastar qualquer imagem equivocada produzidas pelos não saberes relacionados às possibilidades de ensino voltadas aos alunos Surdos. A partir das concepções estudadas, buscou-se verificar se houve transformações nas concepções apresentadas, se houve empoderamento por parte dos sujeitos de pesquisa, que lhes possibilite pensar o ensino voltado aos alunos surdos em sala de aula comum inclusiva.

Na mesma medida, ocupou-se de refletir exaustivamente a própria prática, em busca das lacunas que ensejaram as dúvidas apresentadas pelos sujeitos da pesquisa-ação, refizemos o percurso, refletimos sobre as dúvidas, buscando responder ao problema que originou esta pesquisa: **A imersão académica em práticas bilíngues que perpassem a componente curricular obrigatória de Libras, possibilita ao académico propor um ensino na perspectiva bilíngue?** Em resposta ao problema os dados nos mostraram que sim, há possibilidades a partir da oferta de formações para além da disciplina de Libras que possibilitam aos académicos propor um ensino na perspectiva bilíngue, tendo em vista, a necessidade de diversos saberes aqui discutidos relacionados ao Bilinguismo e sua percepção para além do domínio de duas línguas, dos aspectos socioantropológicos da Surdez, que apontam o olhar do académico para um aluno potencialmente capaz de aprender, respeitada a sua singularidade linguística.

Discutimos a importância da formação-acadêmico profissional enquanto um percurso formativo que não se encerra, que acompanha o acadêmico enquanto a curiosidade epistemológica lhes estimular a buscar respostas aos não saberes.

As hipóteses propostas neste estudo, ambas foram refutadas uma vez que versavam sobre afirmações que não se sustentam, a partir dos dados obtidos na pesquisa-ação. A primeira afirmava que os temas abordados na componente curricular de Libras contribuem para o ensino na escola comum inclusiva pelos discentes do curso de Pedagogia. Com base em todas as discussões e pesquisas realizadas, chegamos à conclusão que não. Os temas discutidos durante a disciplina são insuficientes para contemplar as necessidades no que se refere ao ensino em classes inclusivas. A segunda hipótese afirmava que as práticas desenvolvidas na disciplina de Libras são suficientes para que o acadêmico possa considerar-se bilíngue. O trabalho realizado na disciplina de Libras, no que concerne ao aprendizado da língua, possibilita aos sujeitos da pesquisa-ação adquirir um vocabulário básico, que lhes permite comunicarem-se num contexto social, entretanto não favorece o acadêmico, no que diz respeito ao trabalho docente.

Ao buscarmos Delinear o perfil dos acadêmicos, sujeitos da pesquisa-ação e sua relação com a Libras, os dados nos identificaram onze sujeitos de pesquisa, um único rapaz entre dez mulheres, um grupo em faixa etárias diferentes, alguns de posse de um percurso formativo que lhes favoreceu em muito, sendo mais um recurso para compor suas jornadas de conhecimento que lhes permitiu aporte de conhecimento maior, e somado a nítida vontade de aprender lhes transporta para um outro lugar, mais seguro, mais potente.

A dúvida relacionada a propor um trabalho na perspectiva bilingue, possibilitou que todas as dúvidas, relacionadas a comunidade Surda, aos artefatos culturais fossem revisitados, o que pode ser percebido com clareza quando questionados em dois momentos diferentes, durante a fase diagnóstica da pesquisa-ação, momento em que a fala dos sujeitos de pesquisa demonstram que neste momento a surdez, fala mais alto que o aluno Surdo. Ao final da fase de intervenção percebe-se claramente na forma como conceituam Bilinguismo, o quanto o conhecimento, a troca significativa proposta na formação, oportunizou a representação de um aluno potente, usuário de uma outra língua, que precisa ser partilhada no espaço de sala de aula inclusiva a fim dar sentido aos conhecimentos repensados na perspectiva da inovação pedagógica. Inclusão de Surdos representa

a reflexão sobre uma prática presente nos princípios de inovação pedagógica, uma vez que há possibilidades para pequenas adaptações, mas é urgente romper com o tradicional num espaço tão singular. As mudanças necessárias perpassam as metodologias, os materiais exigindo uma postura crítico-reflexiva sobre a prática constantemente.

Ao buscar na etapa diagnóstica, Identificar qual a compreensão dos acadêmicos sobre o processo de inclusão dos alunos Surdos, bem como a concepção sobre o ensino a eles ofertado, os dados que emergem deste questionamento mostram um acadêmico que deposita na Língua Brasileira de Sinais toda a responsabilidade pela aprendizagem do aluno, como se a oralidade pudesse resolver as questões relacionadas aos alunos Surdos, percepção ouvintista, muito comum entre os profissionais da educação. Entretanto estes conceitos necessitaram ser desconstruídos ao longo da formação.

Conhecer a cultura, mostrar todas as possibilidades oriundas da proposta Bilingue de ensino, a partir do estudo por metodologias anteriores que não cumpriam com seu objetivo, mas descaracterizaram historicamente as pessoas surdas. Precisamos nos transportar ao Congresso de Milão e refletirmos durante a formação o quanto nós, ouvintes ousamos pensar, falar e agir pelas pessoas Surdas, quando na realidade a comunidade Surda só precisa que façamos nossa parte, nosso trabalho, a partir de um compromisso ético com as legislações aqui exaustivamente citadas, Lei 10.436 (BRASIL,2002), Decreto 5626 (BRASIL, 2005), Lei 14.191(BRASIL, 2021).

As propostas metodológicas utilizadas na ação de intervenção proposta, permitiram, a partir da reflexão, das práticas propostas aos sujeitos da pesquisa-ação a partir das dificuldades decorrentes do ensino durante a disciplina, puderam auxiliar no processo de formação dos acadêmicos com relação ao ensino de alunos Surdos em sala de aula inclusiva, conforme disposto no quadro 13 (Conhecimentos pós-formação).

Ao concluir este percurso reflexivo, a pesquisadora chama a atenção para a necessidade de um olhar mais atento do espaço Universitário para a formação do professor que irá atuar em espaços inclusivos. A formação oferecida, embora curta, no que se refere á carga horária possibilitou a discussão de temas elencados como prioritários pelos acadêmicos, os resultados positivos observados são fruto de pensar a formação a partir da necessidade do acadêmico. As ementas engessam



muitas vezes esta mobilidade proporcionada pela formação. A possibilidade de vivenciar esta realidade em sala de aula no contexto da Universidade seria a possibilidade durante a revisão das ementas da escuta do acadêmico, ouvir em que medida a diversidade questiona a formação acadêmica. Um novo momento será vivenciado pelos professores de Libras no País e juntamente com os acadêmicos se faz necessário refletir sobre o ensino oferecido, sobre a importância de pensar a formação pelo viés da Formação Acadêmico-profissional.

***E a gaivota gritava acima de um oceano de ruídos que não ouvia, e eles não compreendiam o grito da gaivota.***

Laborit, Emmanuelle (2000).

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, L.; RIBEIRO, M. **Formação de professores para o ensino de português como segunda língua para surdos**: Imagens de si, do Surdo e do processo de formação. Fórum linguístico., Florianópolis, v.15, n.3, p.3124-3135, jul./set. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2018v15n3p3124>. Acesso em: 15 Out. 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Edições 70, LDA, 2009. 281 p.

BATISTA, A. C. **A Formação de Pedagogos Surdos e Ouvintes: Tensões Multiculturais**. 2014. \_ f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014. Acesso em: <http://repositorio.ufc.br/handle/123456789/185153>. Acesso em: 23 set. 2020.

BRASIL. **ADI- Ação de inconstitucionalidade**. Suspensão da eficácia do Decreto 10.502 n. 6590. Corte ou Tribunal. Disponível em: <http://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=456419>. Acesso em: 5 dez. 2020.

\_\_\_\_\_. 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. LEI n. 14.191, de 02 de agosto de 2021. **Diário Oficial da União**.

\_\_\_\_\_. **Constituição**. República Federativa do Brasil de 1988. Artigo Quinto. Brasília, DF. Senado Federal, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm). Acesso em: 13 out. 2021.

\_\_\_\_\_. Decreto 10.502/20- Política nacional de educação especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida- PNEE, de 29 de setembro de 2020. **Diário Oficial da União**. Disponível em: <https://pnee.mec.gov.br/integra>. Acesso em: 13 out. 2021.

\_\_\_\_\_. Decreto Nº 7.611-Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, de 16 de novembro de 2011. **Diário Oficial da União**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm). Acesso em: 13 out. 2021.

\_\_\_\_\_. Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Secretária de Educação Básica. Brasília, DF: MEC/CNE/SEB, [2017]. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/> Acesso em: 06 maio 2020.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm)>. Acesso em: 26 out. 2020.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. 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: 26 out. 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Lei nº 13.005 - Aprova o plano nacional de educação – PNE e dá outras providências., de 24 de junho de 2014. **Diário Oficial da União**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm#anexo](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm#anexo). Acesso em: 13 out. 2021.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, 2019. Disponível em: <http://porta.lmec>. <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em 15 de abril de 2020.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF: Ministério da Educação, [1996]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm) Acesso em: 12 abr. 2020.

CAMPELLO, A.R.; REZENDE; P. L.F. **A luta da Comunidade Surda Brasileira pelas Escolas Bilíngues para Surdos no Plano Nacional da Educação - PNE.**

SciELO BRASIL. Disponível em: <https://w.w.w.scielo.br/j/er/a/6KfHLb5nN6MdTjJD3FLxpJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 Out.2020.

CARLOS, SÁNCHEZ. **Os surdos, a alfabetização e a leitura:** sugestões para a desmistificação do tema. Conferência. Secretaria de Estado de Educação do Paraná Departamento de Educação Especial. Disponível em: <https://w.w.w.scielo.br/scielo.php?script=sciarttext&pid=S010440602014000600012>. Acesso em: 13 out. 2021.

CARVALHO FILHO; PEREIRA JÚNIOR; NUNES NETO. **Formação de pedagogos bilíngues.** Perspectivas atuais. INES- Revista espaço. Número 45. Jan – Jun. Rio de Janeiro. 2016. Disponível em: <https://www.ines.gov.br/seer/index.php/revista-espaco/article/view/316/345>. Acesso: 18/10/2021

CONCEIÇÃO, B. S.; MARTINS, V. R. O. **Educação bilíngue de surdos e a possível contribuição da formação em pedagogia:** desafios atuais. Periferia: educação cultura e comunicação, 2018, v. 8, n. 2, p. 66-90. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/27444>. Acesso em: 12 Out.2020.

CUNHA, M.I. da; in MELLO, E.M.B. *et al.* **Prática pedagógica e inovação:** experiências em foco/Anais do Seminário Inovação Pedagógica [recurso eletrônico]: repensando estratégias de formação acadêmico-profissional em diálogo entre Educação Básica e Educação Superior. UNIPAMPA/Uruguaiana. Disponível em: [https://if.ufmt.br/eenci/artigos/Artigo\\_ID635/v14\\_n2\\_a2019.pdf](https://if.ufmt.br/eenci/artigos/Artigo_ID635/v14_n2_a2019.pdf). Acesso em: 13 out. 2021.

DINIZ-PEREIRA, J. E.; TRAVERSINI, Clarice *et al.* **A formação acadêmico-profissional:** compartilhando responsabilidades entre as universidades e escolas. EDIPUCRS. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/download/2/215/199>. Acesso em: 13 out. 2021.

DIONNE, H. **A pesquisa-ação para o desenvolvimento local.** Brasília. LÍBER. f.66. 2006. 131 p.

DORZIAT, Ana. **O outro da educação**. Pensando a surdez com base nos temas identidade/diferença, currículo e inclusão. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/14699/1/Arquivototal.pdf>. Acesso em: 13 out. 2021.

BAGÉ (RS). **Editais Concurso Público nº001/2019**- Prefeitura Municipal de Bagé. Fundatec. Disponível em: [http://www.fundatec.org.br/portal/concursos/publicacoes\\_v2.php?concurso=539](http://www.fundatec.org.br/portal/concursos/publicacoes_v2.php?concurso=539). Acesso em: 13 out. 2021.

FELIPE, T. **Bilinguismo e Surdez**. In. **Trabalhos de Linguística aplicada**. Disponível em: [https://w.w.w.marilia.unesp.br/home/Pos.Graduacao/Educacao/Dissertacoes/batista\\_fmrc\\_me\\_mar.pdf](https://w.w.w.marilia.unesp.br/home/Pos.Graduacao/Educacao/Dissertacoes/batista_fmrc_me_mar.pdf). Acesso em: 13 out. 2021.

FENEIS – Federação Nacional de educação e integração dos surdos. **Nota de apoio e esclarecimento sobre o Decreto da Política Nacional/ de Educação Especial**. Disponível em: <https://feneis.org.br>. Acesso em: 13 out. 2021.

FENEIS. Federação Nacional de educação e integração dos surdos. **Nota sobre Educação de surdos na Meta 4 do PNE**. Disponível em: <https://blog.feneis.org.br/nota-meta-4-do-pne/>. Acesso em: 13 out. 2021.

FERNANDES, Sueli. **Educação Bilíngue para Surdos**: identidades, diferenças, contradições e mistérios. Disponível em: <http://w.w.w.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/10674.pdf>. Acesso em: 13 out. 2021.

FIORENTINI, D.; LORENZATO, Sergio. **Investigação em educação matemática**: percursos teóricos e metodológicos. f. 113. 2005. 226 p.

FERREIRA, Flávia M.R.; PATRICIA, V. A. **Formação docente para a educação de surdos num contexto bilíngue**: Eixo 06: A formação de professores na perspectiva da inclusão. 9 p. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/rt/captureCite/40063/html>. Acesso em: 13 out. 2021.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 10ª ed. Paz e Terra. São Paulo. Disponível em: <https://sarrauteducacion.com/2020/07/22/livro-educacao-como-pratica-da-liberdade>. Acesso em: 13 out. 2020.

FREITAS, Maria do Socorro. **Contribuições do Ensino na disciplina de Libras na formação de professores no curso de pedagogia do Município de Petrolina/PE.**

Dissertação de Mestrado. 2016. Centro Universitário Univates. Programa de Pós-graduação Stricto Sensu. Mestrado em Ensino. Disponível: <https://univates.br/bdu/handle/10737/1572>. Acesso: 18/11/2020

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: Como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais.** Editora Record, v. 3, f. 56, 2011. 112 p.

LABORIT, Emmanuelle. **GRITO DA GAIVOTA, O**, f. 104. 1999. 207 p.

LEÃO, Geraldo; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. **Quando a diversidade interroga a formação docente.** Autêntica, v. 3, f. 88, 2017. 176 p.

LODI, A. C. B. **Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05.** Educação e Pesquisa [online]. 2013, v. 39, n. 1. pp. 49-63. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1517-97022013000100004>>. Acesso em: 19 Set. 2020.

LODI, A. C. B. **Plurilinguismo e surdez: uma leitura Bakhtiniana da história da educação dos surdos.** Educação e Pesquisa, SciELO - Brasil, v. 31, n. 03. 03 p. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/sDspdPVX9s4TSnNhSZRJSzj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 Out. 2020

MACHADO, Jardel; PAN, Miriam. **Do nada ao tudo: Políticas Públicas e a educação especial brasileira.** Educação e pesquisa. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edreal/v37n1/21756236edreal3701273.pdf>. Acesso em: 13 out. 2021.

MASETTO, M. **Innovation in higher education, Interface -Comunic. Saúde.** Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php>. Acesso em: 13 out. 2021.

MENDES; PLETSCH; HOSTINS. **Educação especial e/na educação básica: entre especificidades e (indi)sociabilidades [recurso eletrônico] / organizadoras Geovana Mendonça Lunardi Mendes, Márcia Denise Pletsch, Regina Célia Linhares Hostins.** - 1. Ed. Araraquara [SP]: Junqueira & Marin, 2019.

MENEGHETTI; Francis Kanashiro. **O que é um ensaio-teórico?** Revista de Administração Contemporânea [online]. 2011, v. 15, n. 2 [Acessado 22 Out. 2021] pp.320-332.Disponível:<https://doi.org/10.1590/S1415-65552011000200010>. Acesso em: 21 Set. 2011.

MINAYO, Maria Cecília de S.; DESLANDES, Suely F.; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. Editora Vozes Limitada, v. 3, f. 57, 2011. 114 p.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; GIROUX, H. A.; SIMON, R. **Currículo; Cultura popular e pedagogia crítica: Questões atuais; a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular**. Papirus Editora, v. 2, f. 72, 2014. 144 p.

MUTTÃO & LODI. **Formação de professores e educação de surdos: revisão sistemática de teses e dissertações**. Psicologia Escolar e Educacional. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pee/v22nspe/21753539pee22spe49.pdf>. Acesso em: 13 out. 2021.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Portugal: Ed.1.Publicações Dom Quixote, 1995.

OPAS – Organização Pan-Americana de Saúde. OMS – Organização Mundial da Saúde. **O que é COVID19**. Acesso em:<https://www.paho.org/pt/covid-19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em:17 Set. 2020.

PAVÃO, ANA C. O. **Os casos excluídos da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Organizadoras Ana Cláudia Oliveira Pavão, Sílvia Maria de Oliveira Pavão. - Santa Maria: UFSM, PRE; Ed. pÉ.com, 2017. Disponível em: <https://www.ufsm.br/editoras/facos/os-casos-excluidos-da-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva/>.

PERLIN, Gladis; STROBEL, Karin. **Fundamentos da Educação de surdos**. Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: [www.libras.ufsc.br](http://www.libras.ufsc.br). Acesso em: 13 out. 2021.

QUADROS, R.M. **A educação de surdos: a aquisição da linguagem.** Disponível em: [www.marilia.unesp.br](http://www.marilia.unesp.br). Acesso em: 13 out. 2021.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de Surdos: A Aquisição da Linguagem.** Artmed Editora, v. 1, 2008.

SILVA, Fabiana Tavares dos Santos. **Educação não inclusiva: a trajetória das barreiras atitudinais nas dissertações de educação do programa de pós-graduação em educação (PPGE/UFPE) / Fabiana Tavares dos Santos Silva.** – Recife: O autor, 2012.

SKLIAR, Carlos. **A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros "outros".** Revista Ponto de Vista. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21491\\_10456.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21491_10456.pdf). Acesso em: 13 out. 2021.

SOARES, Rubem da Silva. **Educação Bilingue de Surdos: Desafios para a formação de professores.** Dissertação de Mestrado. 2013. Programa de Pós-graduação em Educação. Área de concentração: Estado, Sociedade e Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-27062013-152059/ptbr.php>. Acesso em: 20 Nov. 2020.

STROBEL, Karin. **História da Educação de Surdos: 2009. Cap. 6 Historicismo: O conflito do congresso de Milão de 1880.** Universidade Federal de Santa Catarina. Licenciatura em Letras-libras na modalidade a distância. Disponível em: [https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecific/historiaDaEducacaodeSurdos/assets/258/TextoBase\\_HistoriaEducacaoSurdos.pdf](https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecific/historiaDaEducacaodeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducacaoSurdos.pdf). Acesso em: 13 out. 2021.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda.** 4ª Ed. Rev. Florianópolis: Editora da UFSC, 2016.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Editora Vozes. Ed. Limitada, v. 3, f. 164, 2012. 328 p.



TENÓRIO, F.P. **Eficácia e Equidade**: Indicadores de qualidade da educação básica no Brasil. Disponível em: [www.equidade.faced.ufba.br](http://www.equidade.faced.ufba.br). Acesso em: 13 out. 2021.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. f. 66. 132 p.

UERGS. Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia-PPC**. Ementa da disciplina de Libras (2014, p. 121).

UFRGS. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Epistemicídio e o apagamento estrutural do conhecimento africano**. Acesso em: 02/11/2021. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/jornal/epistemicidio-e-o-apagamento-estrutural-doconhecimento-africano/>.

VIEIRA, Jhose Iale Camelo da Cunha *et al.* **O ensino e suas expressões: tecnologias, direitos humanos, artes e interdisciplinaridade**. Pimenta Cultural, v. 1, f. 156, 2020. 312 p.

HAHN; A. R. O; LANZARIN; C. V.; FERREIRA, D. A.; DEUS, V. F. **O bilinguismo aplicado à educação de surdos**. Disponível em: [https://www.ufrgs.br/psicoeduc/wiki/index.php?title=O'BILINGUISMOAPLICADO\\_%C3%80\\_EDUCA%C3%87%C3%83OESPECIALDESURDOS](https://www.ufrgs.br/psicoeduc/wiki/index.php?title=O'BILINGUISMOAPLICADO_%C3%80_EDUCA%C3%87%C3%83OESPECIALDESURDOS). Acesso em: 27 Out. 2021.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A — Termo de consentimento livre e esclarecido

#### APÊNDICE A

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Para realização de entrevista

Pesquisa:

Estamos realizando um trabalho de pesquisa intitulado “**Práticas de formação acadêmico-profissional numa perspectiva bilingue**”. Trata-se da análise do percurso formativo dos acadêmicos em práticas iniciais que perpassem a componente curricular de Libras, enquanto elemento que possibilite a melhora na qualidade da formação inicial para futura atuação em sala de aula regular. Para isto, gostaríamos de contar com sua colaboração durante algumas horas para responder um questionário.

A participação nesta pesquisa não traz implicações legais. Asseguramos que todas as informações prestadas, são sigilosas e serão utilizadas somente para esta pesquisa. A divulgação das informações será anônima. Se você tiver alguma dúvida sobre o teor da pesquisa, antes de decidir sua participação, sinta-se à vontade para fazê-la.

Eu, .....fui informado dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada. Recebi informações a respeito do procedimento de pesquisa e esclareci minhas dúvidas. A pesquisadora **Queli Dornelles Moraes** certificou-me de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais e que terei liberdade de retirar meu consentimento de participação na pesquisa.

Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

Nome do Entrevistado: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

Nome da Pesquisadora: Queli Dornelles Moraes

Assinatura: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE B — Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a pesquisa

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisa:

Estamos realizando um trabalho de pesquisa intitulado “Práticas de formação acadêmico-profissional numa perspectiva bilingue”. Trata-se da análise do percurso formativo dos acadêmicos em práticas iniciais que perpassem a componente curricular de Libras, enquanto elemento que possibilite a melhora na qualidade da formação inicial para futura atuação em sala de aula regular. Para isto, gostaríamos de contar com sua colaboração durante algumas horas para responder um questionário.

A participação nesta pesquisa não traz implicações legais. Asseguramos que todas as informações prestadas, são sigilosas e serão utilizadas somente para esta pesquisa. A divulgação das informações será anônima. Se você tiver alguma dúvida sobre o teor da pesquisa, antes de decidir sua participação, sinta-se à vontade para fazê-la.

Eu, .....fui informado dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada. Recebi informações a respeito do procedimento de pesquisa e esclareci minhas dúvidas. A pesquisadora Queli Dornelles Morais certificou-me de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais e que terei liberdade de retirar meu consentimento de participação na pesquisa.

Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

Nome do Entrevistado: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

Nome da Pesquisadora: Queli Dornelles Morais

Assinatura: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE C — Questionário 1 - Percepções dos Egressos da disciplina de Libras

### MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO

#### QUESTIONÁRIO

Caro(a) acadêmico(a) do Curso de Licenciatura em Pedagogia, solicito a sua colaboração respondendo ao questionário a seguir a fim de que possamos conhecer quais as tuas percepções sobre os temas abordados durante a componente curricular de Libras:

Roteiro de questionário com alunos egressos do curso de Pedagogia

1. Dados de identificação:

1.1. Nome:

1.2 Data de nascimento:

1.3 Curso em que está matriculado(a):

1.4 Ano de provável conclusão da graduação:

1.5 Possui outra formação já concluída? Se sim, qual área?

1.6 Possui alguma experiência no magistério? Se sim. Qual?  
(estágio, tutoria, docência, monitor, assistente, outro)

1.7. Em qual etapa? ( ) Educação infantil ( ) Ensino Fundamental ( ) Ensino

Médio

1.8. Quais conhecimentos prévios você tem sobre a Língua Brasileira de Sinais? Onde?

2. Conhecimentos sobre a Libras:

2.1. Que conhecimentos a componente curricular obrigatória de Libras trouxe para você durante a graduação?

2.2. Qual a sua concepção em relação a Língua Brasileira de Sinais - Libras

2.3. Durante a componente curricular obrigatória, você sentiu dificuldades na aprendizagem dos conteúdos propostos? ( ) sim ( ) não Se sim, quais?

2.4. Os conteúdos, na componente curricular de Libras, contemplaram suas expectativas?

2.5. Você concorda que a componente curricular de Libras seja obrigatória no curso de Pedagogia. Comente?

### 3. Percurso formativo na área de Libras

3.1. O que entende por educação de surdos

3.2. Qual é a sua concepção sobre bilinguismo?

3.3. Quais as suas expectativas em relação ao Curso de Libras– Módulo Intermediário?

3.4. O que você entende por cultura surda?

3.5. Quais diferenças o conhecimento sobre a Libras e a cultura surda poderão acrescentar ao ensino das crianças surdas?

3.6. Você considera que o domínio da língua é suficiente para resolver as questões de aprendizagem surda em sala de aula regular? Por quê?

3.7. Na sua opinião quais os saberes necessários ao professor no atual contexto educacional para promover a inclusão de alunos surdos?

3.8. Quais as contribuições da componente curricular para a formação do pedagogo?

APÊNDICE D — Questionário 2- Roteiro de questionário com alunos egressos do curso de Pedagogia

Curso de extensão Práticas inovadoras no ensino bilíngue.

1- Dados de identificação:

E-mail:

Nome completo:

Telefone ou WhatsApp e Email:

Data de nascimento:

Área da educação em que atua:

2- Apresenta conhecimentos prévios relacionados à Língua Brasileira de Sinais? Onde teve acesso a esse conhecimento?

3- Qual a sua concepção em relação a Língua Brasileira de Sinais - Libras

4- O que entende por bilinguismo?

5- Você considera que o domínio da língua é suficiente para resolver as questões de aprendizagem surda em sala de aula regular? Por quê?

6- Na sua opinião quais os saberes necessários ao professor no atual contexto educacional para promover a inclusão de alunos surdos?

7- Você está disposto a iniciar uma rodada de reflexões de 30h, voltada às diferentes práticas metodológicas voltadas ao aluno surdo em situação de inclusão em sala de aula comum?

8- O que considera necessário para trabalhar em turmas bilíngues, onde surdos e ouvintes interagem com o conhecimento do professor?

## APÊNDICE E — Questionário de avaliação da ação de intervenção com alunos egressos do curso de Pedagogia

Vamos avaliar nosso espaço de reflexão: "Refletindo práticas bilíngues no percurso da formação acadêmico-profissional"

E-mail:

Nome do cursista:

Email:

1-Nível de esforço na execução das atividades propostas:

- Fraco
- Moderado
- Satisfatório
- Muito bom
- Excelente

2- Nível de aprendizado

Nível de habilidade/conhecimento no início do curso

- Fraco
- Moderado
- Satisfatório
- Muito bom
- Excelente

3-Nível de habilidade/conhecimento exigido para concluir o curso

- Fraco
- Moderado
- Satisfatório
- Muito bom
- Excelente

4- Contribuição do curso para habilidade/conhecimento

- Fraco
- Moderado
- Satisfatório
- Muito bom
- Excelente

5-Habilidade e receptividade do instrutor

As apresentações foram claras e organizadas

Discordo totalmente

Discordo

Não sei

Concordo

Concordo plenamente

6- O instrutor estimulou o interesse dos alunos

Discordo totalmente

Discordo

Não sei

Concordo

Concordo plenamente

7- O instrutor foi acessível e prestativo

Discordo totalmente

Discordo

Não sei

Concordo

Concordo plenamente

8- O instrutor estimulou o interesse dos alunos

Discordo totalmente

Discordo

Não sei

Concordo

Concordo plenamente

9- A avaliação foi rápida e ofereceu comentários úteis

Discordo totalmente

Discordo

Não sei

Concordo

Concordo plenamente

10- Os prazos foram estendidos várias vezes para facilitar a participação?

Discordo totalmente



- Discordo
- Não sei
- Concordo
- Concordo plenamente

11-Conteúdo do curso:

- Discordo totalmente
- Discordo
- Não sei
- Concordo
- Concordo plenamente

12- Os objetivos foram claros:

- Discordo totalmente
- Discordo
- Não sei
- Concordo
- Concordo plenamente

13- O conteúdo do curso foi organizado e bem planejado:

- Discordo totalmente
- Discordo
- Não sei
- Concordo
- Concordo plenamente

14-A carga horária do curso foi apropriada:

- Discordo totalmente
- Discordo
- Não sei
- Concordo
- Concordo plenamente

15- O curso foi organizado para permitir a participação de todos os alunos:

- Discordo totalmente

- ( ) Discordo
- ( ) Não sei
- ( ) Concordo
- ( ) Concordo plenamente

16- O material permitiu compreender as estratégias de trabalho?

- ( ) Discordo totalmente
- ( ) Discordo
- ( ) Não sei
- ( ) Concordo
- ( ) Concordo plenamente

5- Quais aspectos deste curso foram mais úteis ou valiosos?

6- Os softwares, os programas e aplicativos sugeridos para a utilização durante as atividades foram utilizados por você? Quais? Como define sua experiência?

7-Ao final do curso, qual a sua compreensão sobre bilinguismo?

8-Qual a sua compreensão sobre letramento visual?

9-Quais conhecimentos a componente curricular obrigatória de Libras trouxe para você durante a graduação?

10- Qual a importância de ser um professor bilingue numa turma onde há a inclusão de alunos surdos?

11-Na sua opinião, quais os saberes necessários ao professor para promover a inclusão de alunos surdos?

12-Conceitue equidade no contexto da educação inclusiva:

13-A partir da formação: considero que a forma como penso meus planejamentos:

( ) Não estavam adequados às necessidades de aprendizagem de um aluno surdo

( ) Penso planejamentos para (minha sala de aula, meu estágio) que estão totalmente de acordo com as necessidades de tod(es) os alunos.

( ) Estão parcialmente de acordo com as necessidades de tod(es).

( ) Estão de acordo com o que aprendi no contexto da universidade.

14-A partir dos princípios e diretrizes do DUA, é possível afirmar que há a necessidade de realizar as seguintes adequações no meu planejamento: