

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**



**SAMANTHA CAMARGO DAROQUE**

**ESPAÇO FORMATIVO PARTILHADO  
ENTRE PROFESSORES E INTÉRPRETES  
EDUCACIONAIS NO CONTEXTO DA  
EDUCAÇÃO INCLUSIVA BILÍNGUE DE SURDOS**

São Carlos - SP  
2021

SAMANTHA CAMARGO DAROQUE

**ESPAÇO FORMATIVO PARTILHADO ENTRE  
PROFESSORES E INTÉRPRETES EDUCACIONAIS  
NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA  
BILÍNGUE DE SURDOS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, para a obtenção do Título de Doutora em Educação Especial, sob orientação da Profa. Dra. Cristina Broglia Feitosa de Lacerda

São Carlos - SP  
2021

Daroque, Samantha Camargo

Espaço formativo partilhado entre professores e intérpretes educacionais no contexto da Educação Inclusiva Bilingue de surdos / Samantha Camargo Daroque – 2021.  
183f.

Tese de Doutorado - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos

Orientador (a): Cristina Broglia Feitosa de Lacerda

Banca Examinadora: Carla Ariela Rios Vilaronga, Lara Ferreira dos Santos, Anna Maria Lunardi Padilha, Keila Cardoso Teixeira

Bibliografia

1. Educação de Surdos. 2. Formação de Professor. 3. Formação de Intérprete Educacional. I. Daroque, Samantha Camargo. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Ronildo Santos Prado - CRB/8 7325



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**

Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

---

**Folha de Aprovação**

---

Defesa de Tese de Doutorado da candidata Samantha Camargo Daroque, realizada em 16/12/2021.

**Comissão Julgadora:**

Profa. Dra. Cristina Broglia Feitosa de Lacerda (UFSCar)

Profa. Dra. Carla Ariela Rios Vilaronga (UFSCar)

Profa. Dra. Lara Ferreira dos Santos (UFSCar)

Profa. Dra. Anna Maria Lunardi Padilha (IPHEM)

Profa. Dra. Keila Cardoso Teixeira (UFES)

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001,  
O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial.

## AGRADECIMENTO

A todas as pessoas que contribuíram de alguma forma para a realização desta tese.

À escola e sua coordenação, por abrirem as portas para que eu prestasse um serviço de formação e oportunizasse a pesquisa.

Aos participantes da pesquisa, que colaboraram com suas vivências e práticas profissionais.

Aos meus familiares, mãe, pai e irmãs, pelo apoio e dedicação, amor, carinho e consolo, sempre presentes.

Aos amigos, pelas palavras de encorajamento e força.

À minha orientadora, Cristina Lacerda, pela orientação, pelos ensinamentos, pela paciência, por acreditar no meu potencial e pela parceria de uma vida de estudo e formação. Você me fez conhecer a surdez, a língua de sinais, a educação de surdos, os escritos de Vigotski e ter paixão por tudo isso. Expresso aqui minha admiração pela sua excelência como profissional e como pessoa.

À banca examinadora, por toda contribuição e atenção. Toda admiração pela competência na área.

Ao Departamento de Ciências da Natureza, Matemática e Educação (DCNME/UFSCar Araras), pelo apoio.

Ao Programa de Pós-graduação em Educação Especial (PPGEES/UFSCar) e seus docentes, pelas experiências e aprendizados durante esses quatro anos.

Aos colegas do grupo de pesquisa Surdez e Abordagem Bilíngue (PPGEEs), pelo apoio e pelas trocas de experiências.

Às revisoras da Cia. Entrelinhas, Helena Boschi e Letícia Clares, por todo o trabalho realizado.



## **TOCANDO EM FRENTE**

Ando devagar  
Porque já tive pressa  
E levo esse sorriso  
Porque já chorei demais  
Hoje me sinto mais forte  
Mais feliz, quem sabe  
Só levo a certeza  
De que muito pouco sei  
Ou nada sei  
Conhecer as manhas  
E as manhãs  
O sabor das massas  
E das maçãs  
É preciso amor  
Pra poder pulsar  
É preciso paz pra poder sorrir  
É preciso a chuva para florir  
Penso que cumprir a vida  
Seja simplesmente  
Compreender a marcha  
E ir tocando em frente  
Cada um de nós compõe a sua história  
Cada ser em si  
Carrega o dom de ser capaz  
E ser feliz

(Almir Sater e Renato Teixeira)

## RESUMO

No cotidiano da sala de aula comum, professores e intérpretes educacionais necessitam organizar aspectos específicos e resolver demandas relacionadas ao ensino de alunos surdos. Ainda que atuem juntos, esses profissionais geralmente não contam com momentos fora dos horários de aula para partilhar experiências e refletir sobre suas ações. Reconhecendo a importância desse processo para a qualidade do ensino-aprendizagem dos alunos surdos, propusemos a criação de um espaço formativo partilhado entre professores e intérpretes educacionais em serviço em uma escola pública do interior de São Paulo. Tivemos como objetivo averiguar o potencial desse espaço para a Educação Bilíngue de Surdos, com foco nos momentos de instrução, analisando possibilidades da proposta, dificuldades de implementação, lacunas e potenciais encontrados nas práticas educativas desses profissionais, visando ampliar suas vivências e reflexões sobre o processo de ensino para esse público em sala de aula. Para isso, mobilizamos a teoria histórico-cultural proposta por Vigotski e outros autores, estudos na área da Educação de Surdos e estudos sobre aspectos formativos de professores e intérpretes educacionais. Tendo como foco o processo formativo, acompanhamos três duplas (professores-intérpretes) durante um ano letivo na escola em que o projeto se desenvolveu. Registramos os encontros em vídeo e em áudio (sua maior parte) e coletamos os dados a serem analisados a partir da transcrição das falas dos participantes. As ações implementadas no espaço formativo consistiam em diálogos com as duplas, durante os quais abordávamos questões de cunho específico com relação à surdez, a aspectos metodológicos do ensino de alunos surdos, a diferentes possibilidades de interpretação em Libras, formas de apoio à prática docente e práticas do intérprete educacional, a fim de favorecer reflexões conjuntas sobre novas possibilidades ações educativas. Da análise da dinâmica dos encontros emergiram três núcleos de significação: Práticas pedagógicas, Processos de organização e Processos formativos. Como principal resultado das análises, destacamos a ampliação do diálogo entre os profissionais para a tomada de decisões partilhadas, que oportunizou a criação de novas estratégias para o ensino dos alunos surdos, de maneira mais consciente. Os professores e intérpretes educacionais se beneficiaram desses momentos comuns de organização, superando dificuldades ao executar conjuntamente os planejamentos com o olhar externo de um profissional capacitado para gerar, debater e encaminhar reflexões sobre outras formas e possibilidades de ações. Pudemos constatar, assim, que o estabelecimento dessa parceria nos encontros formativos leva os profissionais a um trabalho melhor tanto para os alunos surdos quanto para o conjunto da escola. No entanto, trata-se de um processo cheio de desafios, perpassado por dinâmicas próprias do funcionamento institucional e de aspectos importantes que devem ser apreciados para que se promova, de fato, uma Educação Bilíngue para Surdos de qualidade.

**Palavras-chave:** Educação Especial; Educação de surdos; Formação de professor; Formação de intérprete educacional; Formação em serviço.

## ABSTRACT

In the daily routine of the regular classroom, teachers and educational interpreters need to organize specific aspects and solve demands related to the teaching of deaf students. Although they work together, these professionals usually do not have moments outside class hours to share experiences and reflect on their actions. Recognizing the importance of this process for the quality of teaching-learning of deaf students, we proposed the creation of a shared formative space between teachers and educational interpreters in service in a public school in the interior of São Paulo. We aimed to investigate the potential of this space for Bilingual Education of the Deaf, focusing on the moments of instruction, analyzing possibilities of the proposal, difficulties of implementation, gaps and potentials found in the educational practices of these professionals, in order to expand their experiences and reflections on the teaching process for this public in the classroom. To this end, we mobilized the cultural-historical theory proposed by Vygotsky and other authors, studies in the field of Deaf Education and studies on training aspects of teachers and educational interpreters. Focusing on the training process, we followed three pairs (teacher-interpreters) during one school year in the school where the project was developed. We recorded the meetings on video and audio (most of them) and collected the data to be analyzed by transcribing the speeches of the participants. The actions implemented in the training space consisted of dialogues with the pairs, during which we addressed specific issues related to deafness, methodological aspects of teaching deaf students, different possibilities of interpretation in Libras, forms of support for teaching practice and practices of the educational interpreter, in order to promote joint reflections on new possibilities of educational actions. From the analysis of the dynamics of the meetings, three cores of meaning emerged: Pedagogical practices, Organizational processes and Formative processes. As a main result of the analysis, we highlight the expansion of the dialogue between professionals for shared decision making, which enabled the creation of new strategies for the teaching of deaf students, in a more conscious way. The teachers and educational interpreters benefited from these common moments of organization, overcoming difficulties by jointly executing the planning with the external view of a professional trained to generate, discuss and forward reflections on other forms and possibilities of actions. We could see, therefore, that the establishment of this partnership in the training meetings leads professionals to a better work both for deaf students and for the school as a whole. However, it is a process full of challenges, permeated by dynamics of institutional functioning and important aspects that must be appreciated in order to promote, in fact, a quality Bilingual Education for the Deaf.

**Keywords:** Special Education; Deaf Education; Teacher Training; Educational Interpreter Training; In-service Training.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Códigos e exemplos para transcrição .....	80
Quadro 2 – Códigos utilizados para nomear os participantes .....	83
Quadro 3 – Organização das duplas de profissionais e suas turmas.....	84
Quadro 4 – Total de encontros envolvendo P1 e demais participantes .....	86
Quadro 5 – Total de encontros envolvendo P2 e demais participantes .....	87
Quadro 6 – Total de encontros envolvendo P3 e demais participantes .....	87
Quadro 7 – Total de encontros com coordenadora do PEIB .....	87
Quadro 8 – Pré-indicadores e turnos dialógicos .....	89
Quadro 9 – Organização dos pré-indicadores e indicadores deles resultantes .....	95
Quadro 10 – Núcleos de significações depreendidos a partir dos indicadores .....	97

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

ASL – *American Sign Language*

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

EaD – Educação a Distância

EJA – Educação de Jovens e Adultos

HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo

IE – Intérprete educacional

IES – Instituições de Ensino Superior

ILS – Intérprete de Língua de Sinais

INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LP – Língua Portuguesa

MEC – Ministério da Educação

NEE – Necessidades Educacionais Especiais

ONU – Organização das Nações Unidas

PAEE – Público-Alvo da Educação Especial

PEI – Plano Educacional Individualizado

PEIB – Programa Educacional Inclusivo Bilíngue

PL2 – Português Língua Segunda

PNEEPEI – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

SRM – Sala de Recursos Multifuncional

TILS – Tradutor e Intérprete de Libras

TILSP – Tradutor e Intérprete de Libras-Língua Portuguesa

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNIMEP – Universidade Metodista de Piracicaba

ZDI – Zona de Desenvolvimento Iminente

# SUMÁRIO

<b>Introdução .....</b>	<b>13</b>
Meu processo formativo .....	13
Delineamento teórico-metodológico .....	16
Organização da tese.....	20
<b>Capítulo 1: O desenvolvimento humano .....</b>	<b>22</b>
<b>Capítulo 2: Educação de surdos .....</b>	<b>26</b>
2.1 Surdez e linguagem .....	26
2.2 Educação Bilíngue de Surdos .....	27
2.3 Práticas com a Educação Bilíngue de Surdos.....	28
2.4 Educação Bilíngue de Surdos na perspectiva inclusiva .....	33
<b>Capítulo 3: Instrução e desenvolvimento sob o referencial histórico-cultural .....</b>	<b>39</b>
3.1. Considerações sobre necessidades formativas de professores.....	44
3.1.1 Desafios da atuação do professor classe comum junto a alunos surdos .....	51
3.2 Considerações sobre necessidades formativas de intérpretes educacionais .....	53
3.2.1. Desafios da atuação do intérprete educacional na sala de aula.....	58
3.3 Possibilidades de atuação conjunta entre professor e intérprete educacional.....	61
3.4 A importância de um espaço formativo na escola .....	63
<b>Capítulo 4: O caminho metodológico .....</b>	<b>65</b>
4.1 Delineamento do percurso .....	67
4.1.1. Parceria com a Universidade .....	67
4.1.2. Organização da escola.....	68
4.1.3. Início de conversa com os profissionais.....	70
4.2 Espaço formativo partilhado: estrutura e funcionamento.....	71
4.2.1 Situações reflexivas: execução, avaliação e planejamento.....	74
4.3 Coleta de dados .....	77
4.4 Organização e caracterização dos participantes e dos encontros.....	80
4.4.1. Perfil profissional dos participantes .....	84
4.4.2 Organização e realização dos encontros.....	86
4.5 Sistematização e interpretação dos dados.....	88

<b>Capítulo 5: Sentidos produzidos no espaço formativo.....</b>	<b>98</b>
5.1 Desafios da formação inicial.....	98
5.2 Práticas pedagógicas.....	103
5.2.1 Dupla 3: P3 e IE2/IE3 .....	103
5.2.2 Dupla 2: P2 e IE2.....	110
5.2.3 Dupla 1: P1 e IE1.....	113
5.2.4 Considerações sobre as práticas pedagógicas observadas nos encontros .....	116
5.3 Processos de organização .....	118
5.3.1 Dupla 3: P3, IE3/IE2.....	118
5.3.2 Dupla 2: P2 e IE2.....	126
5.3.3 Dupla 1: P1 e IE1.....	136
5.3.4 Considerações sobre as práticas de organização observadas nos encontros.....	144
5.4 Processos formativos.....	148
5.4.1 Desafios e resultados da formação em serviço no espaço formativo .....	148
<b>Considerações finais.....</b>	<b>156</b>
<b>Referências .....</b>	<b>161</b>
<b>Apêndices .....</b>	<b>173</b>
APÊNDICE A – Assuntos disparadores de possíveis reflexões do uso da formadora para as situações de planejamento, execução e avaliação das ações no espaço formativo .....	173
APÊNDICE B – Informações gerais dos professores .....	174
APÊNDICE C – Informações gerais dos intérpretes educacionais.....	175
APÊNDICE D – Assuntos disparadores – CONVERSA FINAL.....	176
<b>Anexos .....</b>	<b>177</b>
ANEXO A – Vídeos em Libras: “Números primos” (Matemática) .....	177
ANEXO B – Vídeos em Libras: professores surdos exemplificando temas diversos (Matemática) .....	178
ANEXO C – Materiais de apoio para alunos surdos: atividades matemáticas.....	179
ANEXO D – Planejamento para alunos surdos: “Animais Marinhos” (Inglês) .....	180
ANEXO E – Material de apoio para alunos surdos: “Tecidos do corpo humano” (Ciências)....	181
ANEXO F – Material didático adaptado: “Sistema digestório” (Ciências) .....	182
ANEXO G – Parte de avaliação adaptada para alunos surdos (Ciências).....	183

## **Introdução**

### **Meu processo formativo**

Meu interesse pela Educação surgiu quando eu era criança: adorava dar aulas para as bonecas e amigos da minha rua usando as fichas de atividades que haviam sido de minha avó professora, propor atividades e brincadeiras, organizar festinhas. Depois, do Ensino Fundamental ao Ensino Médio, fui a aluna que gostava de organizar os grupos e liderar a turma nas atividades.

Como sempre gostei de fazer muitas coisas e exercitar a criatividade, fazia artes, aulas de dança, natação e outros esportes. Também prezava muito pela minha independência e, nesse percurso com diversas possibilidades, minha primeira profissão foi de cabeleireira, área em que me formei aos 13 anos – era a mascotinha da turma.

Durante o colegial, fui fazer magistério, e descobri nos estágios de docência que gostava de estar com os alunos ditos “difíceis”. Entretanto, ainda que achasse gratificante tentar mudar a realidade deles na escola, não concluí a formação, pensando que meu lugar não era na sala de aula – mal sabia o que a vida me reservava.

Quando chegou o momento de escolher uma universidade, minha intenção inicial era buscar profissões em que eu pudesse usar toda a minha energia no trato com as pessoas – tanto na interação com elas quanto na criação de conteúdo para elas –, e pensava em seguir carreira na área de marketing, publicidade e propaganda. Porém, como um sopro do destino, precisei fazer terapia fonoaudiológica em motricidade oral bem na época em que realizaria o vestibular, e acabei me interessando por essa área. Busquei mais informações e, sem imaginar onde iria parar, prestei o vestibular em Fonoaudiologia, iniciando a graduação no ano de 2000.

Ao longo do curso, a área da surdez me cativou e comecei a pesquisar o tema pela primeira vez. Esse interesse resultou em meu trabalho de conclusão de curso, intitulado “A inserção do surdo no mercado de trabalho”. Sentia-me à vontade com o tema e desejava cada vez mais aprender a língua de sinais e estar entre os surdos. Fui resgatando minhas vivências nesse universo e soube então, pela minha mãe, que desde criancinha eu já gostava do alfabeto de Libras. Espalhava pela casa os folhetos que eu a fazia comprar e brincava com os alfabetos manuais, o que me levou a aprender sozinha a datilologia do meu nome ainda pequena. Lembrei-me de que aos seis anos de idade havia tido que fazer

uma cirurgia auditiva por conta de otites de repetição que quase me deixaram surda. Depois de um tempo, percebi que minha avó materna também havia tido problemas auditivos durante grande parte da sua vida, o que fez com que ela precisasse de aparelhos de audição e apresentasse dificuldades comunicativas. Nessa busca familiar, localizei ainda uma prima de criação que, na infância, teve problemas auditivos moderados recorrentes, e que hoje tem uma pequena dificuldade em ouvir. Apesar das perdas auditivas, nenhuma das duas buscou a identidade surda. Todas essas experiências me moviam a prestar atenção de maneira intuitiva a aspectos relativos à surdez e acabaram me levando ao encontro da Libras e da comunidade surda, o que me trouxe uma grande satisfação e um desenvolvimento profissional rápido na área.

Quando me formei como fonoaudióloga na Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), em 2003, tive a oportunidade de atuar em uma escola de Ensino Fundamental como intérprete educacional em sala inclusiva com alunos surdos. Em outros momentos, ainda na escola, trabalhei também como professora de Língua Portuguesa como segunda língua, realizando oficinas para o grupo de alunos surdos do período. Tive oportunidades diversas de criar e interagir com as pessoas e me encontrei na sala de aula. Foi uma experiência fundamental, durante a qual, pela primeira vez, aprendi na prática cotidiana a ser professora e intérprete educacional de Libras em vários espaços, do Ensino Fundamental até o Ensino Superior, vivendo experiências em eventos diversos na área de interpretação.

Em 2005, resolvi me profissionalizar nessa área e fiz outra graduação, na mesma universidade, para me formar como Intérprete de Libras. Ao final do curso, produzi uma pesquisa intitulada “A participação do intérprete educacional de língua de sinais no processo de avaliação escolar”. Ao mesmo tempo, decidi fazer também uma especialização com enfoque em Aprendizagem e Linguagem, pelo Centro Universitário de Araras Dr. Edmundo Ulson, que resultou na pesquisa “A contribuição do fonoaudiologia nos processos de educação e inclusão: uma reflexão atual”. Nesse período, me dividi entre o trabalho na escola, as aulas da especialização em São Paulo e a formação de intérprete em Piracicaba. Foram dois anos intensos. Eu nem imaginava que sete anos depois estaria trabalhando na cidade de Araras, concursada pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Pouco tempo depois, o trabalho na escola sofreu modificações e fui em busca de um novo trabalho. Comecei a atuar no Ensino Superior como intérprete educacional em São Paulo (2008) e me mudei para lá, com a cara e a coragem para alçar novos voos. Ali

vivenciei outros desafios profissionais e muitas experiências com a comunidade surda e os movimentos surdos. Constatava, como intérprete e pesquisadora, as grandes dificuldades que os surdos e seus professores enfrentavam durante todo o processo educacional, inclusive na universidade, e minha convivência com alunos surdos universitários despertou o anseio de contribuir com a formação de profissionais para o trabalho com esse público.

Ainda trabalhando e morando em São Paulo, ingressei no mestrado em Educação na UNIMEP (2009). Depois de um ano, consegui uma bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e passei a me dedicar integralmente à pesquisa na área de educação de surdos. Concluí a pós-graduação com uma dissertação intitulada “Alunos surdos no Ensino Superior: uma discussão necessária”.

Assim que concluí o mestrado, em 2011, comecei a atuar como docente naquela universidade, inclusive no curso em que me formei. Foi uma experiência muito enriquecedora, durante a qual trabalhei em diversas áreas: no ensino de Libras, nas áreas teóricas da fonoaudiologia, em estágios e cursos de formação de profissionais de diversas áreas. Novamente, sentia-me realizada profissionalmente por trabalhar com tudo o que me fazia feliz: ensinar, criar, interagir com pessoas e fazer a diferença na qualidade de vida dos surdos e de alunos (e futuros professores) que pudessem conviver de alguma forma com essa realidade.

Em 2014, fui aprovada no concurso público para ser docente na UFSCar. Vivi novas experiências profissionais, comecei a atuar na área de formação de professores de Ciências, das licenciaturas de Química, Física, Ciências Biológicas, e também de Biotecnologia, Agroecologia e Engenharia agrônoma. Desenvolvi novos projetos na área da surdez, no ensino de Libras, organizando projetos de extensão e feiras de Ciências em Libras, eventos com convidados palestrantes surdos e intérpretes, mostras de materiais didáticos, acervos de materiais didáticos, realizando assessoria em escolas polo bilíngues, produzindo vídeos informativos em Libras, dentre outras atividades. Quatro anos depois, ingressei no doutorado com o intuito de contribuir teoricamente para as áreas em que me formei e atuei.

E assim vou trilhando meu caminho de realização profissional e pessoal, me aprofundando cada vez mais nos estudos da surdez, do ensino da Libras, da educação de surdos e da interpretação, lutando em defesa dessa causa.

## Delineamento teórico-metodológico

[...] a transformação do homem é a mudança nas [próprias] relações sociais, entre as pessoas. Se as relações entre as pessoas sofrem uma mudança, então, junto com elas, as ideias, padrões de comportamento, exigências e gostos também irão mudar. (VIGOTSKI<sup>1</sup>, 1930, p. 10)

A Educação Inclusiva Bilíngue de Surdos<sup>2</sup> carece ainda de ações que propiciem de forma efetiva as condições de acessibilidade necessárias a um ensino de qualidade, que diminuam as dificuldades educacionais enfrentadas por alunos e professores. Os alunos surdos que hoje estão nos anos finais do Ensino Fundamental das escolas inclusivas geralmente se defrontam com questões sérias: o não reconhecimento da Libras como língua de interação, compreensão e instrução; a falta de metodologias e processos pedagógicos direcionados a suas necessidades; a insuficiência de intérpretes educacionais e de professores capacitados. Sobre este último ponto, cabe enfatizar que a maior parte dos profissionais que acompanham esse público carece ainda de uma formação específica acerca de aspectos relativos à surdez e ao ensino e à educação bilíngue.

Nesse cenário, o preço pago por esses alunos é bastante alto, pois necessitam de maiores esforços para conseguir acompanhar o que se passa em sala de aula e compreender os conteúdos (LODI; MOURA; HARRISON, 1997). Pesquisas realizadas há quase duas décadas já constatavam que a utilização de práticas educacionais impróprias é menos efetivas, gerando dificuldades e uma certa defasagem em relação aos conhecimentos previstos (HARRISON; NAKASATO, 2004).

Não podemos concordar, portanto, que as causas das dificuldades apresentadas pelos alunos surdos em sala de aula devam ser atribuídas única e exclusivamente a eles, uma vez que o sistema de ensino, a instituição e os profissionais que integram essa estrutura é que são responsáveis pelos hábitos educativos e resultados das ações, e não o inverso (BISOL *et al.*, 2010).

A educação básica vivenciada pelos alunos surdos é constituída hegemonicamente por metodologias pensadas para alunos ouvintes, as quais desconsideram tanto a Libras como língua de reflexão quanto a necessidade de um aprendizado de Língua Portuguesa (LP) como segunda língua. Além disso, quando há intérpretes educacionais disponíveis

---

<sup>1</sup> A fim de padronizar as citações feitas ao longo da tese, optamos por utilizar a grafia “Vigotski”, seguindo a tradição estabelecida pela tradução realizada diretamente do russo para o português.

<sup>2</sup> O termo surdez é usado nesta pesquisa para referir, de modo amplo, a condição do sujeito surdo, indivíduo surdo, pessoa surda e aluno surdo, e abrange pessoas que compreendem o mundo e interagem com ele, manifestando aspectos culturais, por meio de experiências visuais e do uso da Libras.

na escola, os alunos surdos precisam lidar também com a presença de mais de um profissional na sala de aula e com essa mediação de todos os discursos gerados no ambiente escolar.

Por isso, é preciso promover uma mudança conceitual que assuma a constituição social dos sujeitos surdos, de modo que os espaços educacionais sejam mobilizados para o desenvolvimento de práticas pedagógicas e metodologias específicas para esse ensino. Somente assim será possível alcançar a construção de uma escola inclusiva em todos os âmbitos.

E para que isso aconteça, são conhecidos os entraves a serem considerados, muitos deles diretamente relacionados à organização social capitalista (VIGOTSKI, 1930). Nela, são valorizados os trabalhadores que dão lucro ao venderem sua força de trabalho e, ao mesmo tempo, desvalorizadas as pessoas com deficiência, uma vez que delas nem sempre se consegue auferir lucro. Convivemos, pois, com recorrentes situações de exclusão social das pessoas com deficiência.

Entretanto, alguns entendimentos sobre a deficiência podem desconsiderar esse funcionamento e “desviar a atenção do modo de produção e das relações sociais concretas que produzem barreiras descapacitantes, a exclusão e as desigualdades enfrentadas” (RUSSEL; MALHOTRA, 2021, p. 26). Assim, concordamos com os autores quando dizem:

Entendemos a deficiência como uma categoria socialmente criada, derivada das relações de trabalho; um produto da estrutura econômica de exploração da sociedade capitalista, que cria (e, então, oprime) o chamado “corpo deficiente” como uma das condições que permitem à classe capitalista acumular riqueza. Sob essa perspectiva, a deficiência é um aspecto da contradição central do capitalismo, e as políticas militantes da deficiência que não aceitam isso são, na melhor das hipóteses, estratégias equivocadas de reforma ou, pior, formas de ideologia burguesa que impedem que isso seja visto. (RUSSEL; MALHOTRA, 2021, p. 26-27)

A oportunidade de as pessoas com deficiência estarem em lugares antes não acessados possibilitou que elas fizessem valer seus anseios e tivessem suas vozes ouvidas, conquistando seus direitos por meio da luta e tornando-se cidadãs atuantes na sociedade. Essa protagonização das pessoas com deficiência nos discursos sobre si e sobre as questões sociais que as cercam é fundamental (PICCOLO, 2012), e nos faz pensar que formar alunos surdos capazes de se posicionar socialmente é papel da Educação. Trata-se, afinal, da formação da consciência das novas gerações, como aspirava Vigotski (1930) ao dizer que a nova sociedade socialista formaria o novo tipo de homem.

O autor, seguindo o pensamento marxiano, fala de uma educação “omnilateral” – uma formação humana que vise o desenvolvimento social dos alunos em todas as suas dimensões, valorizando-os e educando-os de modo a dar-lhes acesso a conhecimentos científicos, éticos e artísticos. Dessa forma, trata-se de “[...] uma tentativa de superar a divisão entre trabalho físico e intelectual e reunir pensamento e trabalho, que foram separados durante o processo de desenvolvimento capitalista” (VIGOTSKI, 1930, p. 7). Nas palavras do autor,

[...] a personalidade humana é formada fundamentalmente pela influência das relações sociais; o sistema social do qual o indivíduo é parte, desde a infância mais tenra. [...] uma mudança fundamental do sistema global dessas relações, das quais o homem é parte, também irá conduzir inevitavelmente a uma mudança na consciência, uma mudança totalizante do comportamento humano. (VIGOTSKI, 1930, p. 6)

Ao trazermos essas reflexões para a Educação Especial, na perspectiva da inclusão, sentimos o peso da responsabilidade da escola pública em relação ao seu público-alvo. Cabe a ela, como instituição, garantir que os surdos estejam presentes nas relações sociais, de modo que possam participar ativamente dos jogos de poder para seguir buscando seus direitos e satisfazendo suas necessidades. Conforme Vigotski (1930, p. 7), referindo-se a Marx: “somente em comunidade [com os outros], cada indivíduo [possui] os meios de cultivar suas faculdades em todas as direções: só em comunidade, então, é possível a verdadeira liberdade individual”.

Na dimensão particular – a escola – e na dimensão singular – de cada aluno surdo –, é possível identificar lacunas e dificuldades vivenciadas pelos surdos para encontrar uma educação acessível de qualidade e que reconheça e vise seu desenvolvimento linguístico. Por isso, nos últimos anos temos vivenciado grandes mobilizações em prol da regulamentação da Libras e do reconhecimento das necessidades específicas educacionais dos surdos para uma educação bilíngue (que, por sua vez, depende da regulamentação e da formação de intérpretes educacionais e do fomento à formação de professores para o atendimento da demanda de acessibilidade para esse público na escola).

Essas mudanças, que garantirão a qualidade da educação de surdos, só acontecerão a partir da valorização da proposta de escola bilíngue e, conseqüentemente, de uma melhor implementação desse projeto, visando uma maior “[...] articulação entre as políticas linguísticas e educacionais, deslocando a representação do aluno surdo como sujeito deficiente para o de sujeito pertencente a uma minoria linguística” (MÜLLER *et*

*al.*, 2013, p. 12). Nesse sentido, o Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005) já tratava da necessidade de formação contínua dos profissionais do campo da Educação para a atuação nesse ambiente complexo, multi-influenciado e com demandas plurais.

Se uma das principais diretrizes da atual política é a inclusão escolar de alunos surdos no ensino comum, para que esse processo seja bem-sucedido, a escola deve possibilitar a construção de processos linguísticos diversos, além de promover a instrução dos conteúdos acadêmicos e o uso social da leitura e escrita (LACERDA, 2002), criando uma situação multi-influenciada. Embora seja imprescindível, portanto, a realização de formações continuadas tanto de professores quanto de intérpretes educacionais no contexto da Educação Inclusiva Bilíngue de Surdos para a promoção de uma atuação partilhada e em parceria, em busca de um ensino atento, a discussão a respeito da criação desses espaços formativos ainda é incipiente.

Teixeira (2016) chama a atenção para o fato de que a proposta de educação bilíngue para surdos não pode ser reduzida apenas à aceitação da presença da língua de sinais na escola e à mediação de conteúdos (“resolvida” com a presença do intérprete), defendendo a necessidade de propostas que valorizem a “[...] diferença linguística como parte do pluralismo cultural da escola e da comunidade” (TEIXEIRA, 2016, p. 144).

Diante disso, tecemos alguns questionamentos norteadores: por um lado, a educação bilíngue de surdos implica o enfrentamento de questões diversas (a circulação e a necessidade de reconhecimento de duas línguas, a relação com intérpretes educacionais, a atenção a aspectos pedagógicos práticos, visando um ensino efetivo); por outro, esse enfrentamento cria uma situação incomum entre professores e intérpretes, dois agentes importantíssimos na educação dos alunos surdos que, embora tenham funções específicas, deveriam atuar juntos em busca de ações visando o desenvolvimento do aluno. Essa atuação partilhada é de fundamental importância para que a educação escolar alcance seus objetivos.

Assim, em busca de responder às muitas questões pontuadas, este estudo propõe a criação de um espaço formativo partilhado entre professores e intérpretes educacionais, tendo como objetivo geral averiguar seu potencial para a Educação Bilíngue de Surdos. Como objetivo específico, focalizando os momentos de instrução, analisamos as possibilidades de nossa proposta em espaços formativos na escola a fim de investigar as dificuldades, as lacunas e os potenciais encontrados nas práticas educativas desses profissionais, visando ampliar suas vivências e reflexões sobre o processo de ensino em sala de aula.

Para isso, utilizamos como base teórica a psicologia histórico-cultural de Lev Semionovitch Vigotski, além de outros autores que, balizados pelo mesmo referencial epistemológico, nos ajudam a compreender e analisar a educação dos surdos e aspectos formativos de professores e intérpretes educacionais.

### **Organização da tese**

Ao longo da tese, traremos reflexões importantes para compreender todo esse universo. No **Capítulo 1**, trataremos sobre a compreensão do desenvolvimento humano com base na teoria histórico-cultural, propondo também reflexões sobre a influência do capitalismo nas ações educacionais e nas visões diversas relacionadas às pessoas com deficiência, focalizando o caso dos surdos, que vivenciam relações sociais complexas e necessitam de atenção a aspectos específicos para um atendimento educacional direcionado.

No **Capítulo 2**, discutiremos a Educação de Surdos, fazendo apontamentos sobre aspectos relevantes relacionados à surdez e à linguagem e direcionando a pesquisa para a Educação Bilíngue de Surdos, pontuando práticas realizadas por pesquisadores e abordando as questões levantadas de uma perspectiva inclusiva.

No **Capítulo 3**, refletiremos sobre possibilidades de instrução e desenvolvimento para professores e intérpretes educacionais sob o referencial histórico-cultural, considerando suas necessidades formativas e seus desafios em sala de aula, defendendo a possibilidade da atuação conjunta entre esses profissionais e a importância de um espaço formativo na escola.

No **Capítulo 4**, indicaremos o caminho metodológico percorrido, discutindo a relevância de uma parceria com a universidade, as dificuldades encontradas em relação à organização da escola e o início da conversa com os profissionais. Mostraremos como implementamos a proposta de um espaço formativo partilhado, desde sua estrutura e funcionamento até as situações reflexivas proporcionadas, levando em consideração a organização dos encontros e as discussões mediadas realizadas com os participantes. Também descreveremos a coleta de dados e a transcrição das gravações, a caracterização dos participantes de acordo com seu perfil profissional, a organização e a realização dos encontros, finalizando com a sistematização e interpretação dos dados obtidos em três núcleos de significação: Práticas pedagógicas, Processos de organização e Processos formativos.

No **Capítulo 5**, por fim, discutiremos os sentidos produzidos no espaço formativo. Refletiremos sobre os desafios da formação inicial e analisaremos os núcleos de significação por meio da interpretação de turnos dialógicos selecionados das falas das três duplas de professores e intérpretes educacionais à luz da teoria histórico-cultural.

Nas **Considerações finais**, resumiremos o percurso realizado ao longo da pesquisa e reiteraremos a importância dos processos de instrução, partilhando os desafios e resultados dos encontros reflexivos que objetivaram a construção de parceria profissional entre professores e intérpretes educacionais no espaço formativo.

# Capítulo 1:

## O desenvolvimento humano

A questão do humano mostra também que só existe um caminho ao homem: tornar possível a convivência de todos com todos, encontrando e assumindo coletivamente as formas mais aceitáveis por todos para conseguir essa convivência. (PINO, 2018, p. 234)

Para pensarmos o desenvolvimento humano a partir da perspectiva histórica e cultural proposta por Vigotski, principal referência teórica deste trabalho, faz-se necessário discutir alguns conceitos importantes que nos permitirão estabelecer relações entre os processos formativos e as possibilidades de instrução e desenvolvimento, focalizando o papel dos professores e intérpretes educacionais no espaço inclusivo da educação bilíngue de surdos.

Vigotski (1995) trouxe muitas contribuições para a área pedagógica ao compreender a estreita relação existente entre cultura e desenvolvimento e mostrar sua relevância no processo de desenvolvimento psicológico dos sujeitos. Para o autor, o desenvolvimento psíquico é “[...] um processo de formação do homem com todas as suas particularidades; é um processo que transcorre por meio do surgimento, em cada degrau, de novas qualidades, novas especificidades, novos traços e formações características do homem” (VIGOTSKI, 2018, p. 35).

Durante o desenvolvimento social, mudam as correlações entre as funções psíquicas superiores: a linguagem, o pensamento, a percepção, a memória, a atenção, a elaboração conceitual, o domínio da vontade, entre outras. Isso significa que “o desenvolvimento como um todo determina o desenvolvimento das partes, ou seja, o desenvolvimento da consciência da criança como um todo determina o desenvolvimento de cada função isoladamente, de cada forma isolada de atividade consciente” (VIGOTSKI, 2018, p. 95).

Ao refletir sobre “as marcas do humano”, Pino (2005) discute a relação desse desenvolvimento com a cultura, que, citando Vigotski (1997 apud PINO, 2018, p. 228), “[...] é o produto, ao mesmo tempo, da vida social e da atividade social do homem”, ou seja, “[...] o conjunto das produções dos homens” (PINO, 2018, p. 228-229). As funções psíquicas superiores (propriamente humanas) são, portanto, de origem social, constituídas em cada indivíduo “[...] como resultado da sua inserção no meio *humano* [...] nas

condições de existência, sociais e culturais, criadas pelo próprio homem” (PINO, 2018, p. 229, grifo do autor).

A partir de uma apropriação de formas culturais, os indivíduos adotam maneiras de pensar e agir dos grupos sociais aos quais pertencem (PINO, 2005, 2018). As funções psíquicas superiores podem ser compreendidas, portanto, como constituintes do funcionamento de um indivíduo, entendido como um ser que adquire experiências durante a vida e que, por meio de instrumentos físicos e simbólicos, torna-se social e cultural. A formação dessas funções durante o processo de desenvolvimento cultural (VIGOTSKI, 1995) é a base do desenvolvimento humano.

O que marca a transformação da natureza pelos homens é a invenção de instrumentos e de símbolos<sup>3</sup>. No decorrer da história do homem, as evoluções técnica e simbólica sempre andaram juntas, e foram elas que permitiram a própria construção dessa história (PINO, 2005, p. 90). Acerca da influência dos instrumentos no desenvolvimento humano, Leontiev (1978, p. 287-288) diz:

A apropriação dos instrumentos implica, portanto, uma reorganização dos movimentos naturais instintivos do homem e a formação de faculdades superiores. [...] A aquisição do instrumento consiste, portanto, para o homem, em se apropriar das operações motoras que nele estão incorporadas. É ao mesmo tempo um processo de formação ativa de aptidões novas, de funções superiores, “psicomotoras” a sua esfera motriz.

Assim, é através do seu trabalho que o homem – compreendido como ser histórico – consegue transformar a natureza, criando e utilizando instrumentos durante seu desenvolvimento e construindo seu conhecimento por meio de interações dialéticas e ações socialmente mediadas.

Para Marx e Engels (1989), o trabalho esteve profundamente ligado à hominização, sendo uma característica distintiva de nossa espécie em relação a todas as outras. Nesse processo, de modo racional, o homem passou a produzir seus próprios meios de existência e a nomear suas atividades laborais, tornando-se humano.

Vigotski (1930), que se baseia na teoria marxista, também considera que a humanização do homem se dá pelo trabalho, estabelecendo uma relação entre as funções psíquicas superiores e os instrumentos nesse processo. O autor trata o trabalho como uma

---

<sup>3</sup> Cabe lembrar, aliás, que a linguagem, função especificamente humana, é signo por excelência. Os signos se constituem como instrumentos psicológicos, funcionando como ferramentas que ajudam no controle e nos processos da atividade psicológica do indivíduo (VIGOTSKI, 1991).

atividade que é coletiva e mediada, que cria instrumentos e se utiliza deles, interpondo-os entre o trabalhador e seu objeto de trabalho. Os instrumentos funcionam, então, como elementos que ampliam as possibilidades de transformação da natureza (VIGOTSKI, 1995) e da construção das próprias condições de existência pelo *homo sapiens* (PINO, 2005).

Assim, a natureza influencia o homem e ele, por sua vez, age sobre a natureza por meio das mudanças produzidas, que caracterizam sua cultura. Como afirma Pino (2000, p. 63), “na interação com os outros, nas relações sociais, transformo a natureza e me transformo”, pois essa cultura também é fruto das relações sociais, que, interiorizadas, expressam-se na forma de funções psíquicas que marcam o desenvolvimento dos indivíduos (VIGOTSKI, 1995). Dessa perspectiva, dizer que um processo é “externo” significa que ele é *social*, termo cuja importância é enfatizada nos estudos de Vigotski:

A palavra social [...] tem grande importância. Primeiro, no sentido mais amplo, significa que tudo que é cultural é social. A cultura é, justamente, um produto da vida social e da atividade social do ser humano; por isso, o próprio delineamento do problema do desenvolvimento cultural do comportamento nos leva diretamente ao plano social do desenvolvimento. (VIGOTSKI, 1995, p. 150, tradução nossa)

Ao questionar sobre o que seria o homem, Vigotski explica que “é o conjunto de relações sociais encarnado no indivíduo”, ou seja, “funções psicológicas, construídas pela estrutura social” (VIGOTSKI, 2000, p. 33); assim, “o humano do homem é obra do próprio homem” (PINO, 2005, p. 229). Logo, para compreender o desenvolvimento dessa forma, é preciso analisar as condições sociais do indivíduo e quais as possibilidades de ampliação de suas funções psicológicas superiores. E esse processo é necessariamente cultural, uma vez que a cultura modifica a conduta natural, dando-lhe uma nova orientação no curso do desenvolvimento.

Para viver em sociedade, portanto, não basta apenas o que a natureza dá aos indivíduos ao nascerem; “cada indivíduo aprende a ser um homem”, é para isso é preciso “adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana” (LEONTIEV, 1978, p. 265-267). Essa aquisição só é possível com a educação, que transmite a cultura humana às novas gerações.

Ao tratar da educação, Leontiev afirma:

Quanto mais progride a humanidade, mais rica é a prática sócio-histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais

complexa é a sua tarefa. Razão por que toda etapa nova no desenvolvimento da humanidade, bem como dos diferentes povos, apela forçosamente para uma nova etapa no desenvolvimento da educação: o tempo que a sociedade consagra à educação das gerações aumenta; criam-se estabelecimentos de ensino, a instrução toma formas especializadas, diferencia-se o trabalho do educador do professor; os programas de estudo enriquecem-se, os métodos pedagógicos aperfeiçoam-se, desenvolve-se a ciência pedagógica. Esta relação entre o progresso histórico e o progresso da educação é tão estreita que se pode, sem risco de errar, julgar o nível geral do desenvolvimento histórico da sociedade pelo nível de desenvolvimento do seu sistema educativo e inversamente. (LEONTIEV, 1978, p. 268)

Dessa maneira, torna-se relevante criar na escola espaços formativos, proporcionando uma instrução mais direcionada às necessidades dos professores e intérpretes educacionais que irão trabalhar com as questões da surdez com alunos em classe regular. Para que isso aconteça de forma mediada e especializada, ampliando suas possibilidades de instrução e desenvolvimento, *pelos* e *nas* relações sociais compartilhadas, faz-se necessário o esclarecimento a respeito da Educação Bilíngue de Surdos e suas especificidades, que serão tratadas a seguir.

## Capítulo 2: Educação de surdos

### 2.1 Surdez e linguagem

Para o estudo proposto, é preciso aprofundar a concepção de linguagem à luz do referencial teórico histórico-cultural no que se refere à surdez, ou seja, às diversas experiências dos sujeitos surdos e problemáticas referentes ao “não desenvolvimento da linguagem”, principalmente no que tange a aspectos educacionais.

Da perspectiva de Vigotski (1991), a linguagem tem papel fundamental na constituição dos sujeitos, pois é *nela e por meio* dela que nos tornamos humanos, que apreendemos a cultura ao redor e acessamos os conhecimentos socialmente construídos no decorrer do tempo. Ao viver em sociedade, os indivíduos interiorizam aspectos culturais das atividades e vão se constituindo como ser no mundo, transformando-o e participando dele com o uso da linguagem. Ela é, portanto, fundamentalmente social, desenvolvendo-se nas interações sociais, nas relações interpessoais, e é a base para o desenvolvimento do pensamento e da consciência humana (GÓES, 1996). Por isso, além de mediar as interações, a linguagem tem função estruturante no processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores (VIGOTSKI, 1995).

No caso de sujeitos surdos, em sua maioria filhos de pais ouvintes, trata-se de pessoas que perdem a chance de desenvolver uma língua possível, pois os familiares desconhecem formas de lidar com as questões da surdez. Isso leva a uma falta de interação e, conseqüentemente, à aquisição de uma língua e ao desencadeamento de processos de significação tardiamente, o que gera grandes prejuízos ao desenvolvimento global e de linguagem desses sujeitos (GÓES, 1996).

Por não dominarem a língua majoritariamente utilizada pela população, os sujeitos surdos vivenciam problemas relevantes no momento de se relacionar com a comunidade ouvinte:

No caso do surdo, ele, como os demais membros da comunidade, deveria se apropriar da cultura da comunidade em que está inserido através do mediador semiótico usado por excelência, que é a linguagem oral. Porém, os surdos constituem um grupo minoritário que tem dificuldades de acesso a esse mediador. Contudo, eles se apropriam da cultura, mas isso parece ser feito com muitos problemas. [...] A mediação semiótica (mediação que se dá através dos sinais, dos signos, das palavras, etc.) é que permite também a incorporação do

sujeito ao meio social e, como consequência, a apropriação deste. (LACERDA, 1998, p. 38-39)

Já os surdos que mantêm contato com outros surdos usuários de língua de sinais – que se constitui em uma modalidade espaço-visual, com sistemas linguísticos diferenciados e independentes dos sistemas das línguas orais – são capazes de um desenvolvimento amplo e eficaz pelo convívio, podendo, por meio dela, expressar suas ideias, ações e sentimentos (QUADROS, 1997).

Dessa maneira, a língua é muito mais do que um meio de comunicação, sendo essencial para o estabelecimento de relações sociais, para processos de apropriação e produção de conhecimento e, portanto, para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Os seres humanos interagem consigo mesmos, com o ambiente e com a história por meio da linguagem, que lhes permite apropriar-se da cultura; por sua relação fundamental com todos esses aspectos, ela é, necessariamente, histórica e cultural (VIGOTSKI, 1991).

É por meio da linguagem, por fim, que os processos mentais humanos se desenvolvem, seguindo a direção do social para o individual. Assim como é por meio do pensamento e da linguagem que se torna possível a educação dos seres humanos, “a educação deve ser a base para alteração do tipo humano histórico” (VIGOTSKI, 1930, p. 7).

Levando em conta todos os aspectos apontados sobre a importância da compreensão da linguagem e de seu desenvolvimento no caso específico de indivíduos surdos, refletiremos agora sobre qual proposta educacional seria mais indicada para essa população, dadas as condições sociais que constituem sua história. Para isso, é relevante pontuar alguns aspectos de sua escolaridade e experiências de linguagem.

## **2.2 Educação Bilíngue de Surdos**

A língua de sinais é a única que propicia a constituição dos surdos como sujeitos, levando-os a um pleno desenvolvimento, e, por esse fato, deve ser contemplada em todos os espaços educacionais (LACERDA, 1998; LODI, 2010). A abordagem bilíngue surge então como fundamental perante a necessidade de um desenvolvimento de linguagem satisfatório pelos surdos, dada a importância de uma aquisição precoce de língua de maneira plena.

Como vimos argumentando, faz-se necessária uma educação atenta a suas dificuldades na aquisição de língua, de modo que lhes seja ofertado um amplo acesso à cultura majoritária. O bilinguismo dos surdos pressupõe, assim, o acesso à língua de sinais

como primeira língua, aquela que representa questões iniciais de identidade na constituição de sentidos sobre o mundo e no acesso aos conhecimentos. E considerar a Libras como primeira língua de reflexão implica reconhecê-la como direito linguístico inalienável, que possibilitará o acesso aos bens culturais e sociais na língua de domínio. Somente por meio dela os alunos surdos terão possibilidade de interagir com os demais, acessar a educação hegemônica e aprender a modalidade oral e/ou escrita da língua da comunidade ouvinte na qual estejam inseridos (LACERDA, 1998; LACERDA; LODI, 2009). O desenvolvimento de outras línguas virá depois, em decorrência da participação desses sujeitos no meio social e de sua necessidade de interação significativa (SÁNCHEZ, 2002).

A proposta mais pertinente para a educação do surdo é, portanto, aquela que reflete sua situação sociolinguística de maneira significativa ao considerar a escola como um lugar que respeita e promove o uso da Libras nas interações, proporcionando um ambiente linguístico apropriado para a aquisição natural dessa língua (que deve ser usada e valorizada no processo educativo tanto quanto a língua majoritária, favorecendo o bilinguismo) e possibilitando a formação de uma identidade positiva do sujeito surdo (LACERDA; LODI, 2009).

Nesses termos, uma educação bilíngue se faz em um espaço atento às especificidades dos alunos surdos, considerando suas necessidades linguísticas e metodológicas, o que exige orientação e preparo dos profissionais para que exerçam suas funções no atendimento educacional de forma capacitada.

Várias pesquisas têm mostrado que a educação bilíngue promove um ganho no desenvolvimento dos alunos surdos incluídos e indicado a necessidade de estudos contínuos, pois a aplicação prática desse modelo educacional não é simples e pode acontecer de diferentes maneiras, conforme as condições locais de cada instituição. Para aclarar esse contexto, trago a seguir experiências exitosas de projetos e pesquisas que nos servirão como exemplos interessantes, colaborando com a fundamentação deste estudo na medida em que compreendem os processos dessa implementação e as lacunas nela ainda existentes.

### **2.3 Práticas com a Educação Bilíngue de Surdos**

Em muitos estados e municípios brasileiros, a Educação Bilíngue de Surdos ainda não está consolidada. Muitos desafios vivenciados no interior da escola têm como origem

a complexidade do funcionamento institucional e seu despreparo para receber alunos surdos de forma adequada, o que se relaciona diretamente à falta de profissionais e especialistas aptos para esse trabalho (FERNANDES, 2006). Todavia, algumas experiências indicam que é possível transformar a escola regular em uma escola bilíngue para surdos e trazem contribuições importantes para a área ao apontar caminhos e perspectivas.

É o caso da experiência de Lacerda e Lodi (2009), que realizaram junto à rede municipal de ensino de Piracicaba (no interior do estado de São Paulo), entre os anos de 2003 e 2007, uma proposta voltada para o preparo de escolas competentes no recebimento de alunos surdos. As pesquisadoras, que eram ligadas à universidade local, ofereceram assessorias à Secretaria Municipal de Educação e atuaram na organização de escolas polo, que atendem da Educação Infantil ao Ensino Fundamental e se tornaram um Programa Educacional Inclusivo Bilíngue (PEIB) para o atendimento de alunos surdos.

Esse programa propôs a acessibilidade e a permanência dos alunos surdos nas escolas, com sua inclusão em salas regulares; por meio dele, foram formados e capacitados todos os profissionais da Educação envolvidos no projeto – instrutores surdos, intérpretes de Libras, professores e funcionários –, visando, principalmente, um aprofundamento sobre o processo de ensino das crianças surdas, o desenvolvimento de linguagem e a apropriação da Libras.

No que se refere ao tipo de capacitação oferecida, foi realizado um curso de formação continuada sobre aspectos da surdez e sobre a Libras direcionado para toda a equipe. Professores ouvintes, instrutores surdos e intérpretes de Libras receberam uma formação sobre didática e estratégias de ensino de alunos surdos (ZAMPIERI, 2006). Além disso, os intérpretes também participaram de reuniões periódicas de acompanhamento com a equipe de pesquisadoras, que estabeleceram diálogos constantes entre os participantes do programa.

Um desafio apresentado pela equipe formadora foi a capacitação dos intérpretes da Educação Infantil, que tinham pouca formação específica e quase nenhuma experiência na área, o que dificultava suas atuações. Outra dificuldade foi o fato de que, em dado momento, o instrutor surdo deixou o programa e os intérpretes necessitaram assumir esse cargo e, ao mesmo tempo, ensinar/criar espaços de interação para aquisição da Libras com as crianças menores, que ainda não tinham fluência na língua de sinais (essencial para o desenvolvimento da linguagem e da identidade de referência, processos que demandam muita atenção).

É sabido, no entanto, que somente a inclusão dos alunos, ainda que com a presença do intérprete educacional, não significa a resolução dos problemas de língua, de compreensão de mundo, de desenvolvimento de linguagem e compreensão de conhecimentos: é necessário que a língua esteja em ação nos diversos momentos do desenvolvimento escolar.

O programa obteve melhorias de práticas inclusivas, do atendimento educacional oferecido aos alunos surdos e da capacitação de pessoal (LACERDA; SANTOS; MARTINS, 2016; ZAMPIERI, 2006). Um ponto relevante foi a compreensão de que a realização de formação continuada para os profissionais envolvidos com a inclusão dos alunos surdos era um fator fundamental para que a educação bilíngue pudesse ser viável. Em alguns casos, a capacitação era diária e em serviço, buscando atender às necessidades pontuais de cada ator dentro do ambiente escolar. Isso mostrou que é possível a formação de equipes escolares capazes de atuar especificamente com os alunos surdos e multiplicar as experiências em colaboração com outros equipamentos escolares. É importante notar também que as dificuldades relatadas com relação à capacitação de intérpretes foram pouco discutidas aprofundadas, o que mostra a necessidade de aprofundamento dessa questão.

Em 2008, depois dessa experiência, as pesquisadoras foram convidadas a assessorar a Secretaria Municipal de Educação de Campinas (interior do estado de São Paulo) para a implantação de uma política de Educação Inclusiva Bilíngue de Surdos. Em moldes diferentes da experiência anterior, elas organizaram um programa bilíngue mais elaborado para escolas da rede que se interessassem pela educação inclusiva. Nele, ofereceram formações para os sujeitos considerados fundamentais ao funcionamento do programa: equipe escolar, educadores ouvintes, instrutores surdos, professores bilíngues e intérpretes de Libras. Nessa oportunidade, a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental foram priorizados com “salas Libras como língua de instrução”, e as séries finais do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos (EJA) contaram com a presença de tradutores e intérpretes de Libras.

Além disso, foram oferecidos aos alunos momentos de troca entre pares surdos e instrutores surdos, a fim de desenvolver aspectos culturais e de língua, e aulas de LP como segunda língua ministradas por professor bilíngue, de forma a tratar das especificidades do aprendizado e do desenvolvimento da LP por alunos surdos. Todos os profissionais da escola receberam capacitação em Libras e em aspectos específicos necessários para a atuação com esse público.

Os professores e intérpretes, profissionais diretamente envolvidos nos processos de ensino dos alunos surdos, receberam acompanhamento permanente para capacitação dos processos específicos de ensino e de organização pedagógica. No entanto, as capacitações voltadas para os intérpretes eram mais frequentes em função do interesse e da demanda do próprio grupo, fator interessante de ser discutido por evidenciar possíveis dificuldades para a realização de formação dos professores regentes em serviço.

Assim, a proposta inicial de formação conjunta de professores e intérpretes não avançou como esperado. Poucos encontros aconteceram devido a dificuldades relacionadas aos horários da formação, à carga horária dos profissionais e a outras demandas que dificultaram o andamento previsto. Dessa maneira, a formação aconteceu com cada grupo em separado, com maior participação dos intérpretes. Essa dificuldade na organização conjunta dos dois grupos para uma capacitação partilhada é uma das lacunas a ser trabalhada nesta pesquisa.

Outro projeto que vale a pena ser mencionado foi realizado nos anos de 2011 e 2013 a 2015 em uma parceria de diversos pesquisadores com a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Nesse período, foi organizado um suporte pedagógico para professores e alunos surdos a ser implementado nas escolas que atendem esse público, com atenção voltada ao ajuste de currículo e à formação específica das equipes com base em práticas e metodologias atentas à educação bilíngue (LACERDA; ALBRES; DRAGO, 2013).

Apesar de São Paulo ter escolas para surdos desde os anos 1970, esse projeto redirecionou o ensino para um modelo bilíngue, em busca do cumprimento do Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005), que regulamenta a Libras, e das alíneas previstas nos demais documentos que tratavam do atendimento de alunos surdos na legislação municipal que criou as escolas polo bilíngues (SÃO PAULO, 2011a, 2011b). Foram pautadas discussões sobre as necessidades de cada profissional atuante na educação do aluno surdo e indicadas as funções de cada especialidade na escola de acordo com as normas vigentes. Também foi focalizada a urgência de adoção da Libras como língua de acesso pelos alunos surdos, o que implicou a formação de professores e demais agentes da escola para a compreensão da língua.

Foi realizada, então, uma formação continuada dos docentes em serviço, visando à implementação de condutas práticas relacionadas à oferta da educação bilíngue. O foco foi o atendimento de dificuldades e singularidades dos alunos surdos, de modo a ampliar o repertório de ações pedagógicas e o conhecimento de metodologias de ensino

específicas dos professores (LACERDA; ALBRES; DRAGO, 2013). A formação dos intérpretes, por sua vez, nem sempre podia ser realizada por não ser de responsabilidade do município em termos legais, uma vez que eles não são funcionários concursados da rede municipal, e sim contratados terceirizados.

Como se vê, embora a Secretaria Municipal de Educação tenha assumido essa função de formadora do corpo docente para o atendimento específico de alunos surdos na rede municipal de São Paulo, ampliando as possibilidades de um atendimento mais efetivo, com uma perspectiva educacional bilíngue inclusiva, ainda se faz necessária a criação de espaços para a formação conjunta de professores e intérpretes, dificultada pelas diferenças de vínculos institucionais desses dois profissionais.

Outro projeto interessante foi o realizado por Santos (2020a), em São Carlos, entre os anos de 2011 a 2019, trabalhando especificamente com a formação de intérpretes educacionais. Nessa proposta, a formação continuada foi oferecida a profissionais atuantes no ensino das crianças surdas incluídas nas salas regulares e teve como enfoques a melhoria das práticas de tradução e interpretação, visando à atuação em sala de aula, e a discussão de aspectos relativos a relações interpessoais.

A pesquisa mostrou que as reflexões propostas sobre as práticas pedagógicas no ambiente partilhado obtiveram retornos positivos e colocou em evidência a necessidade contínua das práticas de interpretação para se aprimorarem os processos tradutórios em sala de aula. Apesar de a formação ter se restringido ao grupo de intérpretes, os profissionais participantes pontuaram a relevância de ocorrerem momentos de partilha com os professores. Essa lacuna foi identificada também nas propostas anteriores, e foi sobre ela que este estudo procurou atuar.

Os três projetos apresentados aqui indicam a possibilidade de se levarem adiante programas de Educação Bilíngue de Surdos tanto em escolas de surdos como em escolas comuns que se organizam para ser polos de atendimento a esse público. As pesquisas desenvolvidas apontam diversos desafios, mas a necessidade de formação continuada e integrada de todos aqueles que atuam nesses espaços é uma afirmação recorrente nas diversas experiências.

A instituição escolar é tradicionalmente monolíngue. Por isso, a assunção de uma perspectiva bilíngue exige muita reflexão sobre novas formas de abordar os problemas pedagógicos, e isso só pode ser alcançado com formação. Os diversos aspectos educacionais debatidos nesses exemplos dão uma fundamentação empírica interessante para este estudo, mostrando que são diversas as necessidades de capacitação e

compreensão das atuações dos professores e intérpretes para que se chegue a um ensino de qualidade para alunos surdos.

Como as experiências relatadas mostraram (entre tentativas e demonstrações de interesse por parte dos profissionais), a formação conjunta de professores e intérpretes é inescapável. Esse par de profissionais atuará de forma conjunta durante as aulas, portanto, é preciso pensar em alguma forma integrada de planejamento e avaliação de suas condutas.

Nos capítulos 3 e 4, propomos um direcionamento para essa formação no momento de organização das práticas educativas. Mas, antes disso, é necessário compreendermos como se organiza o sistema de Educação Bilíngue de Surdos no Brasil na perspectiva inclusiva.

#### **2.4 Educação Bilíngue de Surdos na perspectiva inclusiva**

No Brasil, a proposta de inclusão escolar de crianças com deficiência teve como parâmetro fundamental a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), que, entre outras garantias, visava estabelecer o direito de todos à Educação. Entretanto, mudanças efetivas só aconteceram décadas depois, influenciadas por orientações internacionais da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) resultantes da Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990), ocorrida na Tailândia. Naquele momento, foi redigida a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990), que, buscando enfrentar o desafio da exclusão escolar, tratou de novas propostas para a educação inclusiva, gerando debates em diversas áreas e tornando-se um marco histórico.

Dois anos depois, reafirmando esse compromisso, a Declaração de Salamanca (UNESCO; MEC, 1994) se tornou outro marco de apoio a uma educação inclusiva, reconhecendo as diferenças entre os indivíduos e o direito de todos à Educação (SILVA; RODRIGUES, 2011). Essa declaração influenciou os documentos nacionais ao determinar que as instituições educacionais oferecessem um ensino-aprendizagem de qualidade às pessoas com deficiência, pois tratava-se de um direito delas.

Partindo disso, o governo começou a elaborar políticas e ações para atender a essa população. Isso significa que somente na década de 1990 as discussões das políticas educacionais no Brasil foram mais centradas na educação das pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NEE). A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996), o atendimento educacional desse público passou a ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino, visando a uma educação para todos, sem exclusão e discriminação. Dessa forma, a Educação Especial começou a fazer parte do ensino nas escolas comuns, o que culminou na publicação do Decreto nº 3.298 (BRASIL, 1999), que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.

Assim, o direito de pessoas com deficiência à inclusão por meio de uma educação igualitária começou a ser difundido e defendido em variados documentos (BRASIL, 1999; BRASIL, 2001). Entretanto, ainda que esse respaldo jurídico tenha garantido que esses indivíduos passassem a ter mais oportunidades de participação na sociedade e no sistema educativo, o desafio ainda é grande devido a lacunas significativas das políticas públicas para a organização de uma educação inclusiva de qualidade.

Por exemplo, os documentos anteriormente citados recomendam a inclusão de todas as crianças em idade escolar nas escolas regulares, de forma que a Educação Especial se torne parte integrante do sistema geral. Todavia, é preciso que os serviços sejam contemplados em sua totalidade, garantindo acesso igualitário de seu público-alvo aos conhecimentos. Isso demanda a disponibilização de profissionais capacitados para o atendimento, não se resumindo à simples presença do aluno na escola, nomeada então de escola inclusiva (SANTOS; CAMPOS, 2013).

Os surdos são parte do público-alvo atendido pela Educação Especial e carecem de atenção específica, para além dos aspectos comumente pensados na educação de pessoas com outras NEE. Os cuidados necessários são ainda maiores quando aspectos linguísticos estão em meio às demais questões educacionais e sociais, incontornáveis para um bom acolhimento e desenvolvimento da pessoa surda no contexto educacional e social e fundamentais para proporcionar uma igualdade de atendimento. Se não forem considerados, a formação defasada pode se estender a toda sua escolaridade, o que pode levar a conflitos e tensões. Como vimos mostrando, as instituições de ensino ainda desconhecem as adaptações estruturais, curriculares e metodológicas necessárias para o público surdo pois sempre tiveram alunos sem grandes dificuldades, raramente enfrentando as singularidades da Educação Especial (SANTOS; LACERDA, 2014).

As organizações e movimentos da comunidade surda têm alcançado certo destaque na sociedade, lutando em busca da melhoria de políticas públicas e do reconhecimento de seus direitos linguísticos e educacionais. Dessas reivindicações decorreu, por exemplo, a Lei nº 10.436 (BRASIL, 2002a), que reconheceu a Libras como

meio de comunicação e expressão das comunidades surdas, indicando que suas necessidades linguísticas devem ser respeitadas.

Posteriormente, a publicação do já mencionado Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005) também trouxe alguns avanços relacionados às necessidades dos surdos, às condições e aos requisitos para uma educação adequada, bem como para a acessibilidade. Nele são dadas orientações aos sistemas educacionais acerca de adequações necessárias a fim de garantir o direito dos surdos ao acesso à educação bilíngue. São pontuadas ainda diretrizes relacionadas à capacitação dos profissionais que irão trabalhar junto aos surdos, à importância de proporcionar aos professores acesso à literatura e a informações sobre a peculiaridade linguística desse público, à disponibilização de serviços de tradutores e intérpretes de Libras<sup>4</sup> e ao uso de equipamentos e tecnologias que viabilizem o acesso à comunicação, à informação e à educação (BRASIL, 2005).

Esse decreto abarca todos os pontos importantes para a compreensão do que se trata a educação bilíngue e a qual público se direciona. Reproduzimos abaixo o excerto relacionado ao público surdo dos anos finais do Ensino Fundamental, objeto deste estudo:

Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

II - Escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa.

§ 1º 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.

§ 2º Os alunos têm o direito à escolarização em um turno diferenciado ao do atendimento educacional especializado para o desenvolvimento de complementação curricular, com utilização de equipamentos e tecnologias de informação. (BRASIL, 2005)

---

<sup>4</sup> O termo “tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa” é introduzido pelo Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005). Poderão aparecer outras variantes do nome ao longo do texto, conforme a época das publicações citadas e conforme a área de atuação profissional, pois as nomenclaturas foram se adequando conforme necessidades mais específicas. Assim, outros termos que também poderão ser mobilizados são: Intérprete de Libras (IL), Tradutor e Intérprete de Libras (TILS), Tradutor e Intérprete de Libras-Língua Portuguesa (TILSP) e Intérprete Educacional (IE). O termo intérprete educacional será assumido nesta pesquisa para nos referirmos ao intérprete envolvido no processo tradutório no âmbito educacional, com habilidades e práticas específicas constituídas nesse espaço (LACERDA; LODI, 2009).

Por isso, como defendemos anteriormente, é preciso que espaços educacionais nos quais estejam presentes o professor regente de turma (responsável pela sala inclusiva) e o intérprete educacional atuando em dupla sejam mobilizados, com atenção voltada ao desenvolvimento de práticas educacionais que contemplem as especificidades do sujeito surdo. Para tanto, são necessárias transformações nas relações sociais e didático-pedagógico voltadas à construção de uma escola inclusiva (LACERDA; LODI, 2009; LACERDA; SANTOS, 2013; THOMA, 2016).

A partir desses documentos, várias discussões foram geradas com atenção voltada ao respeito à particularidade linguística dos surdos e ao uso da língua de sinais nos espaços educacionais, o que levou a uma melhor organização de práticas voltadas às especificidades educacionais desse público (LACERDA; LODI, 2009).

Em 2008, com base na LDBEN (BRASIL, 1996), foi implementada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (BRASIL, 2008) – que está em vigor – como modalidade de ensino transversal para todos os níveis da educação, destacando a importância do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e da atuação de modo transversal desde a Educação Infantil até a Educação Superior.

No que tange à PNEEPEI (BRASIL, 2008), a Resolução nº 4 do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica (BRASIL, 2009) afirma em seu Art. 2 que o AEE tem caráter complementar ou suplementar, subsidiando o aluno do Público-Alvo da Educação Especial (PAAE) para o desenvolvimento da sua autonomia e aprendizagem por meio da oferta de serviços e recursos de acessibilidade. Assim, enquanto o ensino se dá na sala de aula comum, o AEE deve ocorrer prioritariamente na Sala de Recursos Multifuncional (SRM), local disponibilizado pelo MEC, no contraturno do ensino regular do aluno, que conta com profissional devidamente habilitado para esse atendimento (BRASIL, 2009).

Há ainda outro dispositivo legal que regulamenta a área. O Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011) dispõe sobre a Educação Especial, sobre o AEE e dá outras providências, prevendo que para os “[...] estudantes surdos e com deficiência auditiva serão observadas as diretrizes e princípios dispostos no Decreto nº 5.626/05”, citados anteriormente. Este decreto também trata da formação de professores (que será discutida de forma mais aprofundada no Capítulo 3), sendo o documento melhor direcionado à compreensão das necessidades dos estudantes surdos.

Todavia, os documentos referentes à PNEEPEI (BRASIL, 2008) geraram várias incoerências ao juntarem o Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005), sobre as especificidades na educação dos surdos, a uma proposta bilíngue, com uma confusão nos termos e momentos do AEE.

Um estudo realizado pelas pesquisadoras Daroque, Abreu e Santos (2018) com relação ao AEE para surdos constatou, por meio de revisão bibliográfica, a existência de discussões referentes à falta de consideração da condição linguística, dos aspectos metodológicos e das especificidades educacionais dos alunos surdos, que sofrem com a precariedade do atendimento efetivamente recebido. Também identificou que a Libras ainda precisa ser legitimada nos diversos sistemas de ensino e espaços acadêmicos para que seja viabilizado o desenvolvimento linguístico, cognitivo e cultural dos alunos surdos.

Dessa forma, a realidade encontrada nas escolas ainda é muito discrepante da proposta feita pelo MEC (BRASIL, 2008). Da forma como tem sido implementado, o AEE para surdos não favorece a permanência deles na escola, tampouco o desenvolvimento de língua, a apreensão de conceitos e a aprendizagem. Assim, compreendemos que

[...] existe um modelo fabricado sobre a inclusão escolar dos alunos surdos e que os tempos e espaços pelos quais a Libras deve circular na escola (nos momentos de AEE e na sala inclusiva) não asseguram aos alunos surdos reais competências para que eles possam se desenvolver de forma participativa e autônoma. (DAROQUE; ABREU; SANTOS, 2018, p. 14-15)

Assim, não se pode considerar a Libras apenas como complementar e restringi-la aos momentos de AEE, reduzindo a socialização e a inclusão social na sala de aula. A aquisição de conhecimentos e o acesso à educação devem ser de todos, e quando falamos da Educação Bilíngue de Surdos, é preciso compreender a importância do uso da Libras como base do aprendizado em todos os espaços (SANTOS; CAMPOS, 2013).

Na mesma linha de discussão, uma pesquisa realizada por Lodi (2013) interpreta o modo como a Educação Bilíngue de Surdos é abordada na PNEEPEI e no Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005), fazendo algumas comparações entre incoerências do decreto sobre as necessidades educacionais dos surdos e o modo como elas estão sendo levadas em consideração pela política atual:

Enquanto a *Política de Educação Especial* defende a inclusão dos alunos surdos no sistema regular de ensino, as comunidades surdas e pesquisadores da área, considerando a diferença linguística desse grupo social e o disposto no Decreto nº 5.626/05, advogam que a educação de surdos se constitui como um campo específico do conhecimento, distanciando-se da educação especial. Observou-se que o Decreto compreende educação bilíngue para surdos como uma questão social que envolve a língua brasileira de sinais (Libras) e a língua portuguesa, em uma relação intrínseca com os aspectos culturais determinantes e determinados por cada língua; a *Política*, por sua vez, reduz educação bilíngue à presença de duas línguas no interior da escola sem propiciar que cada uma assuma seu lugar de pertinência para os grupos que as utilizam, mantendo a hegemonia do português nos processos educacionais. Tal concepção limita a transformação proposta para a educação de surdos apenas ao plano discursivo e restringe a inclusão à escola, impossibilitando uma ampliação desse conceito a todas as esferas sociais, conforme defendido pelo Decreto. Essa diferença entre os sentidos dos conceitos de educação bilíngue e de inclusão nos dois documentos tem alimentado velhas tensões e inviabilizado o diálogo entre as proposições da *Política de Educação Especial* e do Decreto nº 5.626/05. (LODI, 2013, p. 1)

Compreendemos, assim, que para que a educação bilíngue possa acontecer de fato é necessário que o foco não esteja somente na inclusão social, mas sim no estabelecimento da comunicação entre surdos e ouvintes por meio da Libras, que viabiliza o acesso aos conteúdos acadêmicos.

Atender os anseios da atual PNEEPEI (BRASIL, 2008) implica refletir sobre as mudanças necessárias para a educação de surdos nas escolas regulares, nas quais a maioria desse público está matriculada. Apesar de estabelecida em lei, essa inclusão é realizada segundo as diferentes possibilidades alegadas pelos dirigentes de cada local, não havendo garantia do cumprimento de pressupostos mínimos previstos na legislação. A discussão sobre a atuação do Estado “[...] na garantia e no cumprimento de suas obrigações para a efetivação de uma educação que respeite a diferença” (MOREIRA, 2005, p. 2) permanece atual.

No próximo capítulo, trataremos mais detidamente de aspectos formativos de professores de sala regular e intérpretes educacionais, sujeitos que atuam diretamente no atendimento educacional bilíngue dos alunos surdos. Teremos como foco a formação específica desses profissionais de acordo com suas funções particulares no ensino e sua atuação conjunta em sala de aula.

## Capítulo 3:

### Instrução e desenvolvimento sob o referencial histórico-cultural

No que tange aos processos educativos, sejam de estudantes, sejam de professores, isso implica mudança das circunstâncias nas quais as atividades de *obutchénie* se constituem. E não há como um professor produzir essa mudança junto aos seus estudantes se ele próprio não tiver sido educado sob a base da mudança e transformação. (LONGAREZI; SILVA, 2018, p. 571)

A formação humana como um princípio universal, tal qual ensina a teoria histórico-cultural, e a formação atenta de cada profissional para o desenvolvimento de cada um de seus alunos são nossas preocupações nesta investigação. Por isso, levando em consideração que os sujeitos se constituem *nas e pelas* relações estabelecidas entre eles num dado momento histórico-cultural (VIGOTSKI, 1991), refletimos sobre a importância de que os profissionais da Educação atuem de acordo com necessidades específicas dos alunos, respeitando a diversidade e propiciando uma formação humana que dê a eles possibilidades de desenvolvimento. Está em nosso horizonte a formação de uma nova sociedade, que Vigotski dizia ser a sociedade socialista, para a formação de um novo homem – e o processo educacional é partícipe desse processo.

Quanto ao que assumimos como processo educacional, resgatamos o sentido que Vigotski deu ao termo *obutchenie*, traduzido do original em russo para o português como *instrução* (PRESTES, 2021)<sup>5</sup>. Prestes (2021, p. 210) explica que essa palavra carrega o conceito de “[...] uma atividade que gera desenvolvimento e, por isso, deve estar à frente do desenvolvimento, [e] não seguindo o desenvolvimento como uma sombra”. Assim, *obutchenie* pode ser considerada “[...] “uma atividade que leva em conta o conteúdo e as relações concretas da pessoa com o mundo” (PRESTES, 2021, p. 220).

Dessa forma, a *instrução* ganha um sentido contrário ao comumente utilizado como “aprendizagem”, que visa à obtenção de resultados. Do ponto de vista defendido aqui, “toda atividade é um processo” (PRESTES, 2021, p. 219), seguindo a ideia

---

<sup>5</sup> Zoia Prestes é uma autora brasileira conhecida por fazer traduções importantes das obras de Vigotski. Em 2012, após extensa pesquisa de doutorado, publicou o livro intitulado *Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil* (cuja segunda edição, consultada nesta pesquisa, saiu em 2021). Seu estudo traz discussões bastante desafiadoras e denuncia equívocos encontrados em traduções feitas para a LP e também outras línguas.

formulada por Vigotski quando usa o termo *obutchenie* – ação que promove desenvolvimento.

Assim, a instrução é atribuída a uma atividade autônoma do sujeito, que é orientado por alguém que tem a intenção de fazê-lo. É importante observar que, embora se constitua como uma ação compartilhada, seja entre pares ou entre outros, criando possibilidades para o desenvolvimento, ela não é garantia, por si só, de desenvolvimento (PRESTES, 2021).

Vigotski (2021) propõe uma classificação de tipos de instrução que pode ser de grande valia para pedagogos e psicólogos. Para isso, o autor

[...] orienta-se não pelas tarefas da instrução, mas pelo modo como a pessoa que se encontra no processo de instrução se relaciona com o material estudado. Existe a instrução espontânea quando aquele que está em processo de instrução estuda seguindo seu próprio programa, e há a instrução reativa, quando ele se instrui segundo um programa “do outro”. (VIGOTSKI, 2021, p. 25)

Essa instrução acontece na relação social do indivíduo com o meio (artefatos culturais) e com outros (mediadores). Dessa maneira, a consciência é construída a partir do entrelaçamento do indivíduo, das funções psíquicas superiores, do desenvolvimento humano e da dimensão social. Assim,

[...] as origens das formas superiores de comportamento conscientes deveriam ser achadas nas relações sociais que o indivíduo mantém com o mundo exterior. Mas o homem não é apenas um produto de seu ambiente, é também um agente ativo no processo de criação deste meio. (VIGOTSKI; LURIA; LEONTIEV, 2010, p. 25)

Há que se pensar que é necessário um contexto de prontidão psicológica e pessoal para a instrução escolar. Por isso, é muito importante o reconhecimento daquilo de que o aprendiz precisa para que a atividade de estudo se constitua e possibilite a ampliação e o enriquecimento de seu desenvolvimento, permitindo-lhe refletir sobre sua relação consigo mesmo e fortalecer sua autoconsciência (VIGOTSKI, 2021).

Desse modo, a instrução funciona como um guia que parte do nível atual de desenvolvimento do sujeito. Essa inter-relação entre instrução e desenvolvimento constitui o conceito de Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI) – introduzido por Vigotski em 1935 (PRESTES, 2021, p. 204) –, que nos ajudará a pensar sobre a formação dos profissionais da Educação e sobre o aprendizado e o desenvolvimento dos alunos, sejam eles surdos ou não.

Vigotski, Luria e Leontiev (2010) afirmam que uma correta organização da aprendizagem conduz ao desenvolvimento. O que a criança consegue fazer com a ajuda, com o auxílio dos outros – os pares mais desenvolvidos –, poderá fazer autonomamente amanhã. Ou seja, “o estado do desenvolvimento mental da criança só pode ser determinado referindo-se, pelo menos, a dois níveis: o nível de desenvolvimento efetivo e a área de desenvolvimento potencial” (VIGOTSKI; LURIA; LEONTIEV, 2010, p. 113).

Para melhor explicar essas relações, Prestes (2021) se aproxima do texto original de Vigotski (2003) e sistematiza os níveis de desenvolvimento:

[...] aquilo que a criança faz sozinha é a *zona de desenvolvimento atual*. [...] A *zona de desenvolvimento iminente* é a distância entre o nível do desenvolvimento atual da criança, que é definido com ajuda de questões que a criança resolve sozinha, e o nível do desenvolvimento possível da criança, que é definido com ajuda de problemas que a criança resolve sobre orientação dos adultos e em colaboração com companheiros mais inteligentes. [...] [A] zona de desenvolvimento iminente define as funções ainda não amadurecidas, mas que se encontram em processo de amadurecimento, as funções que amadurecerão amanhã, que estão hoje em estado embrionário. [...] quando verificamos as possibilidades da criança ao longo de um trabalho em colaboração, determinamos com isso também o campo das funções intelectuais em amadurecimento. [...] As funções que estão em estágio iminente de desenvolvimento devem dar frutos e, conseqüentemente, transferir-se para o nível de desenvolvimento real. (PRESTES, 2021, p. 193-206, grifos nossos)

Dessa maneira, a ZDI tem como sua característica essencial as possibilidades de desenvolvimento, mais do que imediatismo e obrigatoriedade de ocorrências. Se a criança não tiver a possibilidade de contar com a colaboração de outra pessoa em determinado período sua vida, poderá não amadurecer certas funções intelectuais – entretanto, ter esse contato não garante, por si só, seu amadurecimento (PRESTES, 2021).

Os adultos também são passíveis de desenvolvimento a partir de um processo de instrução – por exemplo, ao passarem por uma formação continuada, em um espaço formativo mediado. O que ocorre com as crianças também ocorre por toda a vida do ser humano. Muitas vezes nos vemos diante de tarefas que não conseguimos cumprir autonomamente, mas que se tornam resolvíveis na relação com o outro, com ajuda. O percurso do desenvolvimento do pensamento acontece em todas as fases da vida, do social para o individual, do interp-síquico para o intrap-síquico, e isso também vale, obviamente, para os professores e intérpretes em formação.

Vigotski (2021) afirma que todos alcançamos um desenvolvimento real: coisas de que sabemos, de que temos domínio e que somos capazes de realizar autonomamente.

Mas ele considera que esse é um desenvolvimento menos importante por já estar consolidado. Seu interesse maior está no desenvolvimento que está por vir, nas ações que realizamos quando acompanhados pelo outro, nas relações e interações sociais. São essas ações que mostram a potência do desenvolvimento, coisas que estamos aprendendo e que mais tarde poderemos realizar de forma autônoma.

Nesse sentido, consideramos que um processo de formação pode ser compreendido como um processo de instrução no sentido pretendido por Vigotski, já que pretende propiciar desenvolvimento – afinal, fazendo eco às palavras do autor, “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2003, p. 114). Assim, o desenvolvimento de professores e intérpretes acontecerá em virtude da intencionalidade pedagógica e da sistematicidade do ensino na proposta do pesquisador formador e dos profissionais que intencionam mudanças, que, ao partilhar a formação, devem estabelecer relações entre os conceitos cotidianos (espontâneos) e os científicos (VIGOTSKI, 2001b).

Para Vigotski, (2001b) os conceitos cotidianos (espontâneos) são aqueles que se formam em situações concretas, pelas vivências e pela observação do mundo ao redor. No desenvolvimento desse conceito, o objeto é reconhecido, experienciado, mas o indivíduo ainda não tem consciência de seu próprio pensamento acerca dele. É com esses conceitos, que se relacionam aos conceitos prévios e surgem das situações de confronto com a realidade, que os indivíduos chegam às instituições de ensino. Em decorrência dessas experiências, é preciso considerar que todos os aprendizes têm uma bagagem cultural singular, mesmo que compartilhem o mesmo meio. Reconhecer isso é levar em consideração a diversidade existente entre os indivíduos (VIGOTSKI, 2001b, p. 93).

Já os conceitos científicos ocorrem em situação de instrução, por ações que são intencionais – normalmente, nas instituições de ensino. Para que se formem, é preciso que conceitos cotidianos a eles relacionados já estejam dominados, formados, funcionando como mediadores para a ocorrência da interiorização, que os reorganizará. Geralmente, os conceitos científicos começam por uma definição verbal e são experienciados verbalmente, além de racionalizados: surgem de uma situação intencional que é mediada (VIGOTSKI, 2001b).

Ainda que os caminhos de formação sejam distintos e o desenvolvimento se dê em direções opostas, ambos os processos estão intimamente relacionados. “O desenvolvimento dos conceitos espontâneos é ascendente, enquanto o desenvolvimento dos seus conceitos científicos é descendente” (VIGOTSKI, 2001b, p. 93). Assim, os conceitos cotidianos se desenvolvem “de baixo para cima”, da experiência concreta para

a generalização, e os conceitos científicos, “de cima para baixo”, partindo de generalizações para situações específicas.

Todos esses conceitos atuarão na ZDI, tanto em momentos em que os sujeitos estiverem sozinhos quanto em trocas com seus pares. Todavia, para resolver tarefas difíceis, os sujeitos podem sempre fazer mais quando estão em colaboração, com direção e ajuda de alguém:

Para ele [Vigotski], as atividades realizadas em colaboração criam a possibilidade para o desenvolvimento; ele não fala de nível potencial, pois entende que nada está predeterminado [...] há muitos outros aspectos envolvidos para que os processos internos sejam despertados para a vida por meio das atividades-guia. O que existe é um campo de possibilidades para o desenvolvimento das funções psicológicas na atividade-guia. (PRESTES, 2021, p. 206-207)

O campo de possibilidades mencionado pela autora se abre pelo processo da educação que, partindo das experiências dos aprendizes, caminha em direção aos conceitos científicos, que Vigotski (2003, p. 67) dizia serem “os verdadeiros conceitos”. A partilha sistemática entre professor e aprendiz propicia o amadurecimento das funções psíquicas superiores e, conseqüentemente, o desenvolvimento intelectual. Assim, “a mudança da estrutura funcional da consciência é o que constitui o conteúdo central e fundamental de todo o processo de desenvolvimento psicológico” (VIGOTSKI, 2001a, p. 285).

Nesse sentido, instrução e desenvolvimento são processos compartilhados e mediados, e a mediação cria inúmeras possibilidades de compreensão individual que acabam auxiliando na prática pedagógica. Sendo uma atividade prática cultural e historicamente desenvolvida, a mediação se produz a partir de uma estrutura e de processos psíquicos humanos decorrentes da combinação entre sujeito, ferramentas culturais e objeto. Resumidamente, portanto, os indivíduos são seres ativos do seu desenvolvimento; no entanto, necessitam de atividades mediadas por outros que os auxiliem na coconstrução das funções psíquicas superiores (VIGOTSKI, 1991).

A mediação pode ser tratada, então, como uma condição externa que potencializa o ato de trabalho, seja ele prático ou teórico. Sendo assim, a atividade mediadora, ao permitir “[...] que os objetos atuem reciprocamente uns sobre os outros de acordo com a natureza e se consumam nesse processo, não participa diretamente dele, mas cumpre seu próprio objetivo” (VIGOTSKI, 1995, p. 92, tradução nossa).

Ao tratar do conceito de mediação na interação homem-ambiente em relação ao uso de instrumentos, ao uso de signos, o autor afirma

[...] que a interiorização dos sistemas de signos produzidos culturalmente provoca transformações comportamentais e estabelece um elo de ligação entre as formas iniciais e tardias do desenvolvimento individual. [...] o mecanismo de mudança individual ao longo do desenvolvimento tem sua raiz na sociedade e na cultura nas formas superiores do comportamento humano; o indivíduo modifica ativamente a situação estimuladora como uma parte do processo de resposta a ela. (VIGOTSKI, 1995, p. 11-15, tradução nossa)

É por meio da significação, pois, que podemos compreender a mediação. Os signos vão sendo constituídos fundamentalmente pela linguagem, nas relações sociais, e aos poucos se tornam representações mentais que levam à instrução e ao desenvolvimento por meio das interações e da interiorização.

O contexto epistemológico delineado até aqui justifica nossa opção teórica pelo uso da mediação pedagógica em nosso estudo sobre a qualidade da instrução dos professores e intérpretes educacionais. Ao direcionar o foco para a formação do professor e do intérprete educacional, consideraremos o trabalho como prática intencional que possibilitará aos sujeitos passarem por um processo humanizador em seu desenvolvimento pessoal e profissional.

### **3.1. Considerações sobre necessidades formativas de professores**

A formação de professores para atuação na educação de surdos é direcionada pela perspectiva educacional inclusiva, que, como mostramos no Capítulo 2, rege o sistema educativo brasileiro desde a década de 1990. Desde sua implementação, muitos pesquisadores pensaram e discutiram propostas formativas que condissessem com as legislações e políticas educacionais vigentes (GIROTO; CICILINO; POKER, 2018; LODI, 2013; MACHADO, 2012; SILVA, 2018). Ao longo dessa transformação, o espaço educacional foi forçado a se reorganizar e a capacitar todos os profissionais que atuam com os alunos PAEE, em busca de proporcionar melhores condições de atendimento e maior direcionamento institucional para a formação dos professores que trabalham com esse público.

Os professores necessitavam de preparação para atender às demandas educacionais decorrentes da diversidade dos alunos. Nesse contexto, precisaram conhecer também as especificidades dos alunos surdos, que são diversas das demais deficiências,

para serem capazes de pensar ações e atuações específicas para promover um ensino efetivo.

Para tanto, a escola e seus professores precisam se transformar para atender às diferentes condições de aprendizagem e às especificidades de cada aluno, bem como garantir oportunidade de participação de todos nas atividades propostas, acessibilidade ao currículo e educação de qualidade. (GIROTO; CICILINO; POKER, 2018, p. 780)

A LDB (BRASIL, 1996) estabeleceu uma política de formação de professores para a inclusão escolar de estudantes com deficiência, preconizando que os sistemas de ensino assegurem a formação dos profissionais – professores do ensino regular e professores especialistas – que irão atender esses alunos. Essa capacitação deve oferecer uma educação mais qualificada em currículos, metodologias, estratégias e recursos educativos específicos que respondam às necessidades particulares desse público.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), por sua vez, estão direcionadas para a formação inicial e continuada em nível superior, abrangendo cursos de licenciatura, formação pedagógica para graduados e segunda licenciatura para profissionais que atuarão nas funções de magistério na Educação Básica, incluindo as etapas de Ensino Fundamental e a Educação Especial (BRASIL, 2001, 2002b), que são o foco desta pesquisa.

Os aspectos disciplinares e curriculares que tratam da formação de professores e demais profissionais da Educação para a inclusão escolar estão previstos na Resolução nº1 das Diretrizes Curriculares Nacionais da Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002b), que indica que as Instituições de Ensino Superior (IES) devem dar atenção ao estudo sobre as diversidades na organização curricular para a formação de professores, proporcionando-lhes conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com deficiência e alinhando os projetos político-pedagógicos dos cursos de licenciatura a esses temas.

Com a promulgação da “Lei de Libras” (BRASIL, 2002a) e do Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005), que a regulamentou, foram dados alguns encaminhamentos em direção a um atendimento mais específico dos alunos surdos, possibilitando ações educacionais voltadas à formação de profissionais e à adoção de estratégias de ensino mais adequadas. A fim de garantir o melhor aproveitamento possível desse alunado, o decreto determina, no Parágrafo 1 do Capítulo V:

III – prover as escolas com:

d) **professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos;**

IV – garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos, desde a educação infantil, nas salas de aula e, também, em salas de recursos, em turno contrário ao da escolarização;

V – apoiar, na comunidade escolar, o uso e a **difusão de Libras** entre professores, alunos, funcionários, direção da escola e familiares, inclusive por meio da **oferta de cursos;**

VI – adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa;

VIII – **disponibilizar equipamentos**, acesso às novas tecnologias de informação e comunicação, bem como **recursos didáticos** para apoiar a educação de alunos surdos ou com deficiência auditiva. (BRASIL, 2005, grifo nosso)

Esse decreto tornou-se um documento orientador de ações específicas para a educação de surdos e serve de orientação para os profissionais que trabalharão com esses alunos – incluindo professores regentes de classe, nosso objeto de estudo. Os parágrafos contêm questões importantes, dentre as quais destacamos a necessidade de formação sobre a especificidade linguística dos alunos surdos; o conhecimento da Libras, língua de aprendizado do aluno surdo; e a presença de equipamento e o acesso a tecnologias e recursos didáticos que favoreçam a educação desses alunos. Assim, as orientações ali presentes devem ser amplamente trabalhadas com as famílias e com todos os funcionários da escola, principalmente os professores que assumirão as salas de aula, para os quais o conhecimento da Libras para comunicação básica com o aluno surdo é requisito importante.

A relevância dada à garantia de aparatos tecnológicos e recursos didáticos a fim de apoiar o ensino dos alunos surdos aponta para questões fundamentais em uma escola bilíngue para surdos, visto que recursos visuais e materiais didáticos diversos organizados com base nas especificidades do aluno surdo e na Libras como língua de instrução e reflexão favorecem sua compreensão dos conteúdos e das estratégias adotadas em sala de aula. No entanto, esses equipamentos e recursos didáticos nem sempre estão presentes nas escolas, o que prejudica o dinamismo do ensino e as estratégias a serem desenvolvidas pelos professores, desfavorecendo o desenvolvimento pleno dos alunos surdos.

O decreto também dá orientações sobre o atendimento especializado, contidas no Parágrafo 1 do Capítulo V (BRASIL, 2005). Com base nelas, o governo divulgou um material intitulado *Saberes e práticas da Inclusão* (BRASIL, 2006), direcionado aos professores que atuavam na perspectiva inclusiva, buscando atender suas necessidades

formativas. Para viabilizar a política de inclusão escolar, o MEC criou ainda um material com uma proposta de formação emergencial para professores que atuavam na sala de aula comum e no AEE da rede pública de ensino dos sistemas municipais e estaduais (BRASIL, 2007).

Embora a necessidade de formação de professores especializados por meio de cursos de graduação, pós-graduação e formação continuada para atuarem na Educação Especial esteja nas DCN (BRASIL, 2001, 2002b) e na PNEEPEI (BRASIL, 2008), tais documentos não apontam detalhes sobre a formação do professor da sala comum, responsável (junto com o intérprete educacional) pela maior parte do atendimento educacional direcionado aos alunos surdos da escola inclusiva. Há normativas posteriores apenas sobre a formação do professor especialista, que atua com alunos do PAEE na oferta do AEE no contraturno: conforme a Resolução nº 4 (BRASIL, 2009), esses profissionais devem ser formados em Pedagogia com especialização na área da Educação Especial.

Entretanto, tornar-se especialista em Educação Especial de maneira generalista não basta para o atendimento escolar dos alunos surdos no AEE; é necessário um amplo conhecimento a respeito de suas necessidades linguísticas e o domínio da Libras, motivo pelo qual o professor bilíngue é o mais indicado para essa atuação. Dominar os aspectos relacionados ao ensino, à metodologia e ao aprendizado na abordagem bilíngue de educação de surdos favorecerá uma melhor participação dos alunos no processo educacional (DAROQUE; ABREU; SANTOS, 2018). Assim, a formação desse profissional é importantíssima para que suas ações frente ao processo de ensino do aluno surdo viabilizem uma interação plena e um bom atendimento nas SRM, oferecendo apoio pedagógico ao professor regente de classe e ao intérprete educacional, que precisariam atuar em parceria.

Anos depois, foi promulgado o Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011), que, ao tratar da Educação Especial, do AEE e suas providências, orienta o leitor a buscar direcionamentos para estudantes surdos no Decreto nº 5.626/05, seguindo as diretrizes para o atendimento educacional no modelo bilíngue e os princípios ali disponibilizados.

Como se vê, apesar da promulgação desses dispositivos legais nas últimas décadas, pesquisas realizadas no período evidenciam a existência de lacunas com relação à formação de professores nos diversos níveis para o atendimento dos alunos surdos na Educação Básica (BORGES; COSTA, 2010; CARVALHO, 2004; GIROTO; CICILINO; POKER, 2018; LEÃO, 2004; MICHELS, 2006; OLIVEIRA, 2004; SILVA, 2018, entre

outras). Enfatizam também que esse é um desafio para a inclusão educacional de pessoas surdas, pois há falta de preparo dos profissionais tanto na formação inicial quanto na formação em serviço.

Como vimos mostrando, muitos desses problemas têm suas raízes num modelo de formação de professores tradicional que não considerava a diversidade do alunado. Alguns ajustes tiveram que ser feitos, no entanto,

[...] os cursos de formação de professores permanecem fundamentados em uma visão conservadora, sob a qual o professor ensina as mesmas coisas, em um mesmo tempo, em um mesmo local para um grupo de alunos que, nessa lógica, deve se comportar da forma mais próxima e homogênea possível. Em algumas situações, as especificidades apesar de serem reconhecidas, não são respeitadas. (GIROTO; CICILINO; POKER, 2018, p. 781)

Na realidade educacional de hoje, persistem divergências entre as concepções de educação bilíngue dos dispositivos legais que orientam as ações direcionadas a alunos surdos, e as propostas de formação docente para a consolidação das políticas públicas ainda são insuficientes (GIROTO; CICILINO; POKER, 2018).

O fato de futuros professores não serem adequadamente formados para o atendimento educacional dos alunos com deficiência faz com que eles estejam menos preparados para refletir sobre uma prática que favoreça a compreensão sobre indivíduo e suas relações sociais. Assim, é necessário que a formação inicial seja voltada para o atendimento à diversidade, abarcando o conhecimento de todos os aspectos da inclusão (LEÃO, 2004). Somente assim ela dará conta das complexas cargas de informações que estão ligadas “[...] à própria natureza da aprendizagem da docência, sua complexidade e dinamicidade de seu contexto histórico-social” (CURRY, 2004, p. 189), inserindo-se em uma “[...] dinâmica mais ampla, como a própria seleção dos conteúdos, que é determinada por políticas públicas centralizadoras” (CURRY, 2004, p. 189).

Muitos estudos sobre a formação de professores e a educação de surdos apontam que a formação inicial não tem contemplado as especificidades esperadas. Muttão e Lodi (2018), ao analisarem diversos trabalhos sobre esse assunto, concluem que, de forma geral, as formações iniciais para professores (aceitas e consideradas como formativas) têm se restringido à oferta de uma única disciplina de Libras. Com isso, após se formar, o professor regente percebe em serviço que sua formação inicial não proporcionou base suficiente para o atendimento das necessidades dos alunos surdos. Cabe à formação

continuada, então, promover ações a fim de superar essa lacuna profissional constatada nas demandas do cotidiano do professor.

Nesse sentido, Zanata (2004) discute que a importância de uma formação que possa ser realizada no ambiente escolar, a partir de um processo contínuo de ações e estratégias implementadas por meio de programas de formação coletiva, levando os professores de sala comum a refletir sobre suas práticas pedagógicas graduais e permanentes e desenvolver novas atividades educacionais. Essa formação continuada é prevista pelos referenciais governamentais:

A formação continuada feita na própria escola acontece na reflexão compartilhada com toda a equipe, nas tomadas de decisão, na criação de grupos de estudo, na supervisão e orientação pedagógica, na assessoria de profissionais especialmente contratados, etc. Outras formas, tais como programas desenvolvidos com várias escolas, intercâmbios, cursos, palestras, seminários, são importantes meios de atualização, de troca e de ampliação do universo cultural e profissional das equipes. Entretanto, não devem perder de vista a ligação com as questões e demandas dos professores com seu trabalho. (BRASIL, 1999, p. 71)

A formação de professores, de modo geral, pode ser considerada como uma variedade de iniciativas de estudos formativos que acontecem no acompanhamento do tempo profissional dos sujeitos, com configuração e duração diversas, assumindo uma perspectiva processual. Pode ter início pela demanda dos interessados ou por programas institucionais. Os espaços mais comuns para sua realização são os sistemas de ensino, as universidades e as escolas (CUNHA, 2013).

Ao pensar a formação, é preciso possibilitar que “[...] se tenha por base as múltiplas dinâmicas e suas intersecções, como as temporalidades das aprendizagens, as expectativas, preocupações, dilemas, possibilidades e as trajetórias dos atores, entre outros fatores” (LEVINSKI; BORDIGNON, 2015, p. 93), relacionando o processo formativo à situação de ensino-aprendizagem. É isso que caracteriza a formação continuada.

Desse modo, a educação deve ser tratada “[...] como o ato de produzir direta e indiretamente e intencionalmente em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2003, p. 13). Por sermos agentes sociais, elementos constitutivos da prática social que altera qualitativamente a própria prática educacional (SAVIANI, 2008), devemos pensar essa relação entre teoria e a prática como algo fundamental, evitando o fazer pelo fazer. Se tivermos a compreensão de que a teoria pode ser assimilada e aplicada na prática nos

diversos contextos educacionais, resolvendo assim problemas das ações pedagógicas cotidianas, então essas questões podem auxiliar na formação do futuro professor. Há uma relação dialética entre a educação e os indivíduos. Ela abarca não só habilidades, saberes profissionais e conteúdos específicos transmitidos ou compreendidos, mas também o desenvolvimento das relações desses agentes ativos com a educação e com a sociedade (SAVIANI, 2011).

Por isso se faz necessária a discussão de uma formação que analise também outros aspectos, para além de questões específicas ou reflexivas do professor sobre sua atuação, em busca da superação da visão prática ou conteudista tradicional. Nela, saberes cotidianos e práticos (mais restritos às experiências adquiridas) serão aliados a conhecimentos teóricos filosóficos, metodológicos e pedagógicos que subsidiarão o atendimento adequado dos alunos em sua diversidade, possibilitando uma prática apropriada e internalizada desse conjunto de conhecimentos e levando a rupturas do sistema e das próprias práticas comuns. Com efeito,

A formação de professores é indissociável da mudança e da intervenção na escola, mas também é necessário que a escola se engaje no processo de transformação, de apropriação e de produção de conhecimentos. Essa dialética pode ser possibilitada na dinâmica da formação de professores. (SILVA, 2018, p. 32)

Diante do exposto, ao tratar do foco central desta pesquisa – a formação conjunta de professores e intérpretes da sala comum do Ensino Fundamental para o atendimento dos alunos surdos incluídos –, pretendemos sair dos moldes tradicionais de análise educacional e de formação de professores para trilhar um novo caminho sob a luz da abordagem histórico-cultural estabelecida pelos estudos de Vigotski. Diante da complexidade da dinâmica diária em busca de um ensino mais qualificado, é preciso que os professores regentes e intérpretes educacionais, responsáveis pelo ensino, sejam capacitados com formação específica, que supra suas necessidades cotidianas e garanta os direitos linguísticos do público surdo por meio da criação de condições pedagógicas diferenciadas.

### 3.1.1 Desafios da atuação do professor classe comum junto a alunos surdos

Resumindo, a realidade educativa em que o professor atua é complexa, mutável, frequentemente conflituosa, e apresenta problemas que não são facilmente categorizáveis e nem sempre possibilitam ações *a priori*. O que se tem, muitas vezes, são situações problemáticas singulares e que, portanto, exigem soluções particulares. Nesse sentido, o êxito profissional do professor depende de sua capacidade de manejar a complexidade da ação educativa e resolver problemas, por meio de uma interação inteligente e criativa. (BRASIL, 1999, p. 59)

Nesta subseção, nosso interesse é refletir sobre a atuação do professor de classe comum e a complexidade da situação no que diz respeito ao seu trabalho com alunos surdos, considerando a partilha de situações e ações dentro da mesma sala de aula com o intérprete educacional e com demais alunos ouvintes.

Sabe-se que o cotidiano do professor é sempre complexo; entretanto, essa característica se intensifica quando ele precisa enfrentar a singularidade perceptual e linguística de seu aluno surdo e a constante presença de um intérprete de língua de sinais em seu espaço de trabalho.

Em geral, o professor desconhece o funcionamento do trabalho desse profissional, com o qual por vezes não sabe lidar ou como se relacionar dentro da sala de aula. Cabe ao intérprete conferir acessibilidade aos alunos surdos por ser conhecedor da língua que usam, mediando as explicações e interações que o professor realiza oralmente em sala de aula. Esse procedimento acaba acontecendo em um intervalo de tempo diferente dos diálogos orais.

Por conta dessa dinâmica diferenciada é que o professor precisa compreender o funcionamento dos seus alunos surdos, o funcionamento da interpretação, os momentos de intervenções e de explicações mediadas pelo intérprete, buscando realizar as ações pedagógicas em consonância com as demandas apresentadas. Assim, é no cotidiano da escola e da sala de aula, em momentos compartilhados de organização e planejamento, que o professor e o intérprete podem perceber melhores maneiras de ação conjunta, refletindo sobre o que cada profissional pode fazer visando à inclusão do aluno surdo (LACERDA; SANTOS, 2013).

Todavia, a relação entre eles nem sempre é tranquila e funcional. Muitas vezes, no cotidiano da sala de aula, confundem-se papéis e funções de professor e intérprete educacional em relação ao aluno surdo; por isso, a reflexão e a avaliação das práticas são

necessárias na busca pelas ações mais adequadas, pela compreensão de como cada um deve se portar para melhor compor esse trabalho de parceria em sala de aula.

Esse estranhamento acontece porque, no cotidiano da sala de aula, o professor tradicionalmente é o regente de turma e normalmente é o único a atuar com os alunos. Quando há a presença de outro profissional no mesmo espaço, alguns conflitos podem ser gerados – pelo desconhecimento das atribuições desse outro, por sentir-se invadido... O professor pode então assumir um lugar hierarquizado e, posicionando-se como figura de autoridade, entender que o intérprete deveria submeter-se a ele; ou, em outros casos, pode delegar o aluno surdo ao intérprete, desincumbindo-se da “obrigação” de atender esse estudante, o que poderá interferir em sua atuação como docente. Nenhuma dessas formas de organização leva a um ensino satisfatório para o aluno surdo. A melhor combinação se dá quando esses dois profissionais respeitam seus fazeres singulares e constroem um trabalho em parceria, com respeito, visando o melhor para o aluno surdo (LACERDA, 2006).

O professor passa, portanto, por muitas vivências e descobertas quando tem em sua sala de aula a presença de alunos surdos e de intérpretes. São experiências novas, frequentemente sem qualquer orientação prévia, sobre as quais nunca refletiu em sua formação. Logo, ele precisará construir nas relações cotidianas uma compreensão sobre a particularidade das ações necessárias para o ensino do aluno surdo e essa atuação compartilhada. E cabe lembrar que, além disso, o professor tem sob sua responsabilidade todos os alunos que estão em sua sala de aula, sejam eles ouvintes, surdos ou sujeitos com outras necessidades específicas. Ele precisa organizar e planejar os conteúdos, traçar estratégias, propondo atividades e avaliações para que o conjunto dos alunos atinja os objetivos esperados pelo currículo para a série em questão.

Assim, podemos refletir sobre a importância de o professor se responsabilizar pela aprendizagem tanto do aluno surdo quanto dos alunos ouvintes em todas as suas atitudes em sala de aula, interagindo com todos nos questionamentos, perguntas, dinâmicas, a fim de compreender bem os aprendentes e estabelecer com eles vínculos produtivos. Daí a importância de ter conhecimento sobre os alunos, sobre suas dúvidas e o que compreenderam, para estabelecer objetivos a serem trabalhados. E disso decorre também a importância de ele conhecer a Libras, ainda que apenas para entendimento básico, a fim de que as interações em sala de aula ampliem as possibilidades de participação e aceitação do aluno surdo (SANTOS; LACERDA, 2015).

Nesse contexto, nossa intenção é tecer reflexões que possam contribuir para que entre professor e intérprete educacional haja uma boa convivência, tornando possível o estabelecimento de um trabalho em parceria na busca de uma atuação compartilhada e produtiva. O objetivo final é que a dinâmica em sala de aula possa fluir, favorecendo a participação dos alunos surdos nas interações com o professor e com os demais alunos e, principalmente, sua compreensão dos conteúdos. Para isso, é preciso formação, reflexão e apoio. Esperamos que este estudo auxilie no enfrentamento dessa realidade.

### 3.2 Considerações sobre necessidades formativas de intérpretes educacionais

A formação do intérprete educacional tem sido objeto de várias pesquisas (ANTONIO; MOTA; KELMAN, 2015; KELMAN; TUXI, 2011; LACERDA, 2000; 2002; 2010; 2012; 2013; LACERDA; ALBRES; DRAGO, 2013; LACERDA *et al.*, 2011; LACERDA; SANTOS, 2013; MARQUES, 2018; MARTINS, 2013; MARTINS; SANTOS, 2018; PHILIPPSEN *et al.*, 2019; SANTOS, 2018, 2020a, 2020b; TUXI, 2009), que têm se ampliado nos últimos anos devido à oficialização da Libras e da profissão do intérprete e à maior visibilidade de políticas públicas de inclusão, o que gerou um aumento da demanda por esses profissionais nas salas de aula em todos os níveis educacionais.

Historicamente, os intérpretes aprenderam sua profissão ao longo de suas vivências, no contato com a comunidade surda; eram, portanto, os próprios sujeitos surdos que, sendo fluentes na língua, legitimavam-nos como intérpretes (LACERDA, 2009). Também desse modo, muitos foram se constituindo como profissionais a partir de suas experiências práticas dentro da sala de aula no contexto da educação inclusiva (LACERDA, 2009).

Para melhor compreendermos os momentos pelos quais os intérpretes passam em relação às situações de formação, que vão além da academia, vejamos os conceitos propostos por Giamlourença (2018). A autora descreve três modalidades de situações formativas que podem ser vivenciadas em diferentes momentos: *comunitária* (quando os conhecimentos são aprimorados no contato com surdos), *sistematizada* (adquirida por meio de cursos diversos) e *em serviço* (por exemplo, no contexto da escola inclusiva):

*A formação comunitária* ocorre nas interações informais estabelecidas com surdos e mesmo com pares profissionais e, embora não tenha uma intencionalidade formativa em si, viabiliza a constituição profissional pela

recursividade linguística e cultural que lhes são inerentes. Participar da comunidade surda, interagir com surdos e a troca com profissionais são processos formativos dessa modalidade de formação.

A *formação em serviço* consiste em uma modalidade que pode ocorrer no espaço de atuação do profissional, no qual existe a possibilidade de uma reflexão sistemática, compartilhada, coparticipada e orientada por pares e/ou profissionais em assessoria, fazendo-se uso de registros, relatórios e mesmo pesquisa. O exemplo dessa modalidade deu-se no contexto educacional, no qual, pelos processos de reflexão e troca com outros profissionais, pôde favorecer o aprofundamento de saberes relacionados à área de atuação e ao processo de tradução e interpretação, numa relação teórico-prática que favorece a formação de si, de pares, da equipe e a educação dos surdos.

A *formação sistematizada*, por sua vez, ocorre pela e a partir da participação do profissional em cursos e eventos. Os cursos podem ser de formação inicial ou continuada e, assim como nos eventos, pela possibilidade de partilha entre pares e profissionais mais experientes, surdos e ouvintes, torna-se possível a reflexão sistemática sobre a atividade e sobre a cultura da profissão. Além disso, por sua intencionalidade e estrutura, há a produção e o compartilhamento de saberes e conhecimentos históricos, sistematizados e técnicos da profissão e da atividade. (GIAMLOURENÇO, 2018, p. 8, grifos nossos)

A busca por esses profissionais foi ampliada a partir do reconhecimento da Libras pela Lei nº 10.436 (BRASIL, 2002a), que a legitimou como fundamental para a comunicação dos surdos brasileiros, mostrando assim a necessidade de formação de profissionais que pudessem construir a acessibilidade comunicacional nas escolas.

A presença do Tradutor e Intérprete de Libras-Língua Portuguesa (TILSP) na Educação Bilíngue de Surdos também se tornou mais relevante com a publicação do já mencionado Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005), cujo Capítulo VI versa sobre o direito à educação das pessoas surdas. Reproduzimos novamente abaixo os conteúdos relacionados à Educação Básica do Ensino Fundamental, objeto deste estudo, para destacar o excerto que trata da necessidade de disponibilização de intérpretes para mediação:

Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

II – escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com **a presença de tradutores e intérpretes de Libras – Língua Portuguesa.**

Art. 23. As instituições federais de ensino, de educação básica e superior, devem proporcionar aos alunos surdos os **serviços de tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa** em sala de aula e em outros espaços educacionais, bem como equipamentos e tecnologias que viabilizem o acesso à comunicação, à informação e à educação. (BRASIL, 2005, grifos nossos)

Como se vê, a fim de consolidar a política de educação inclusiva, o decreto determina como obrigatória a presença do TILS nas instituições de ensino, o que implica, portanto, a necessidade de formação especializada e continuada desses profissionais (ANTONIO; MOTA; KELMAN, 2015). Por isso, após tratar da garantia do acesso à educação por sujeitos surdos no Art. 14 do Capítulo IV, são elencados no Capítulo V os aspectos referentes à formação desse profissional:

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

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

**I – cursos de educação profissional;**

**II – cursos de extensão universitária; e**

**III – cursos de formação continuada** promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por secretarias de educação.

Art. 21. A partir de um ano da publicação deste Decreto, as instituições federais de ensino da educação básica e da educação superior devem incluir, em seus quadros, em todos os níveis, etapas e modalidades, o tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa, para viabilizar o acesso à comunicação, à informação e à educação de alunos surdos.

**§ 1º O profissional atuará:**

**I - nos processos seletivos para cursos na instituição de ensino;**

**II- nas salas de aula para viabilizar o acesso dos alunos aos conhecimentos e conteúdos curriculares, em todas as atividades didático-pedagógicas; e**

**III – no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim da instituição de ensino.** (BRASIL, 2005, grifos nossos)

A partir da promulgação do decreto, foram implementados cursos de formação no Ensino Superior, alternativas de formação no Ensino Médio e oportunidades de formação continuada promovidas por instituições credenciadas, o que pôs em destaque essa necessidade de capacitação profissional dos TILSP.

A formação em nível superior oferece uma capacitação mais aprofundada dos conhecimentos, tanto pela duração dos estudos quanto pela maturidade de seu público-alvo, que conta com mais conhecimentos e possibilidades de internalização e compreensão mais consolidadas. Além disso, a graduação permite trabalhar ampliar as possibilidades de atuação para espaços que exijam uma formação nesse nível e trabalhar com estudantes que irão atuar como TILSP futuramente.

Com isso, “a formação do TILS no cenário educativo assume papel mais específico, caracterizando-o como um personagem ativo na educação, embora não tenha ainda suas funções claramente definidas” (ANTONIO; MOTA; KELMAN, 2015, p. 1034) – ressalva

devida ao fato de o decreto não especificar as diferentes funções que o TILS poderia vir a exercer.

Cinco anos depois, a profissão foi reconhecida pela Lei nº 12.319 (BRASIL, 2010), que diz:

**Art. 1º Esta Lei regulamenta o exercício da profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.**

**Art. 2º O tradutor e intérprete terá competência para realizar interpretação das 2 (duas) línguas** de maneira simultânea ou consecutiva e proficiência em tradução e interpretação da Libras e da Língua Portuguesa.

[...]

**Art. 4º A formação profissional do tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa, em nível médio, deve ser realizada por meio de:**

**I – cursos de educação profissional reconhecidos pelo Sistema que os credenciou;**

**II – cursos de extensão universitária; e**

**III – cursos de formação continuada** promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por Secretarias de Educação.

[...]

**Art. 6º São atribuições do tradutor e intérprete, no exercício de suas competências:**

**I – efetuar comunicação entre surdos e ouvintes, surdos e surdos, surdos e surdos-cegos, surdos-cegos e ouvintes, por meio da Libras para a língua oral e vice-versa;**

**II – interpretar, em Língua Brasileira de Sinais – Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares;**

**III – atuar nos processos seletivos para cursos na instituição de ensino e nos concursos públicos;**

**IV – atuar no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim** das instituições de ensino e repartições públicas. (BRASIL, 2010, grifos nossos)

Percebe-se que tanto o decreto quanto a lei mostram a necessidade da atuação do intérprete educacional, indicando seu trabalho na sala de aula, tratando da necessidade de mediação entre as duas línguas, da necessidade de “[...] viabilizar o acesso dos alunos aos conhecimentos e conteúdos curriculares, em todas as atividades didático-pedagógicas; no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades” (BRASIL, 2010).

Seguindo as indicações do decreto, foram implementados cursos de graduação em Tradução e Interpretação em Libras-Português; todavia, a legislação não estabeleceu como requisito para a profissão uma formação em nível superior, tratando apenas da formação em nível médio e de cursos na área de Tradução e Interpretação em Libras como formação mínima (MARQUES, 2018). Em vista disso, ainda se faz necessário discutirmos a importância dessa formação acadêmica sistematizada, nos termos de Giamlourença (2018), e suas vantagens em relação às formações restritas à experiência prática, que não garante reflexão ou avaliação por pares.

Atualmente, a formação de TILSP vem ocorrendo, na maioria dos casos, em cursos de especialização ou cursos de aperfeiçoamento. Para formação acadêmica inicial (graduação), atualmente são ofertados alguns cursos por universidades federais nos seguintes estados<sup>6</sup>: Santa Catarina, São Paulo, Rio de Janeiro, Goiás, Roraima, Espírito Santo e Ceará. Em geral, trata-se de cursos de bacharelado presenciais; somente dois são formações na modalidade de Educação a Distância (EaD) (disponibilizadas pelas universidades federais de Santa Catarina e Grande Dourado). No estado de São Paulo, focalizado nesta pesquisa, há apenas um curso: trata-se do Bacharelado em Tradução e Interpretação em Libras-Língua Portuguesa da UFSCar. Isso mostra que a implementação dessa formação ainda é relativamente recente e insuficiente para a demanda de habilitação de profissionais para a educação de surdos.

Um exemplo disso é dado pela pesquisa de Martins e Santos (2018), que tratou de aspectos da atuação do TILS no espaço educacional por meio da análise de um dos estágios supervisionado do curso da UFSCar. No bacharelado, os alunos têm disciplinas relacionadas às diversas esferas de atuação do intérprete e também realizam estágios em sala de aula, visando ampliar seus conhecimentos sobre a prática educacional e suas características. Todavia, um dos resultados da pesquisa mostrou pontos frágeis da formação restrita às práticas na escola e necessidade de melhorias nos modos de atuação, nas relações com os professores, na postura de trabalho, na prática de interpretação e no conhecimento da Libras. Os pesquisadores pontuam, então, que ainda é necessário refletir sobre ajustes a serem feitos para que essa formação inicial seja mais completa, levando os alunos a compreender a complexa situação do trabalho na esfera educacional.

Dessa maneira, é preciso considerar que

[...] a política de formação necessária a estes profissionais é construir um campo de reflexões em que se estreite a teoria de formação frente à prática profissional, em uma perspectiva de construção profissional que atente às demandas de trabalho e sua reflexão teórica. No caso do intérprete educacional, esta formação precisa conversar com a formação dos profissionais da área. (MARQUES, 2018, p. 114)

Lacerda (2010) também corrobora essa afirmação quando discute a importância de que a formação de intérpretes educacionais trate das relações entre tradução e interpretação e aspectos linguísticos, sociais e culturais. Grande parte dos cursos de TILS

---

<sup>6</sup> Pesquisa realizada no Sistema e-MEC (BRASIL, c2021) em outubro de 2021 tendo como entradas de busca “Curso de Graduação” na área de “Tradução e Interpretação de Libras e Língua Portuguesa”.

passam por aspectos relacionados à Libras e a conteúdos e conceitos específicos da área de tradução e interpretação de maneira rápida e superficial, deixando de lado também um aprofundamento quanto à função desse profissional no contexto educacional, o que pode levar a prejuízos aos alunos surdos no processo de aprendizagem. É preciso, pois, que as instituições responsáveis pelas capacitações se preocupem em “[...] (re)pensar processos de reflexão e aprendizagem das especificidades interpretativas na área educacional” (MARQUES, 2018, p. 119).

Por esse fato, o intérprete educacional que atua em salas de aula inclusivas, ao vivenciar as práticas educativas desse ensino do aluno surdo com um professor regente, necessita de atenção e formação direcionadas às necessidades dessa atuação dinâmica, que é conjunta, coletiva e compartilhada. Daí decorre a urgência de se oportunizar uma formação continuada que amplie seus conhecimentos com relação às metodologias de ensino, às necessidades pedagógicas que permeiam esse espaço e a aspectos da língua e processos tradutórios específicos para a atuação educacional (LACERDA, 2010). Afinal, para que se tornem habilitados para o trabalho nesse contexto, é preciso que os TILS conheçam o funcionamento da mediação dos processos de ensino-aprendizagem dos alunos surdos em sala de aula e com professor regente (LACERDA; LODI, 2009).

Dessa forma, o processo de formação contínua do intérprete educacional proposto por este estudo se faz relevante na medida em que reflete sobre aspectos teóricos e práticos no espaço de atuação na escola. Como pouco se fala desse tipo de formação, nosso propósito é discutir, no decorrer das análises, algumas possibilidades de formação em serviço para que esses profissionais trabalhem em parceria com os professores.

### **3.2.1. Desafios da atuação do intérprete educacional na sala de aula**

Para que as condições da educação de surdos anteriormente citadas sejam alcançadas, é fundamental a contratação de profissionais especializados para a mediação entre a Libras e a LP, ou seja, Intérpretes de Língua de Sinais (ILS) habilitados para desempenhar essa função. Como vimos mostrando, os intérpretes atuam como mediadores aptos a atuar em várias situações e ambientes, propiciando a comunicação e a interação entre ouvintes e surdos (LACERDA, 2009).

O profissional que atua em sala de aula é uma pessoa ouvinte e fluente em Libras com a competência de traduzir a língua oral do professor regente para a língua de sinais do aluno surdo que está em sala de aula com alunos ouvintes. Imerso nesse processo, o

intérprete educacional busca processar a informação da língua-fonte por meio de escolhas lexicais da língua-alvo, num ato de interpretação que é cognitivo-linguístico. Para ter um bom desempenho, ele precisa conhecer não só as estruturas linguísticas das línguas envolvidas, mas também entender as culturas dos sujeitos ali presentes e ter familiaridade com o tipo de assunto tratado (LACERDA, 2009).

Essa dinâmica implica aspectos singulares com relação à forma de atuação, pois, para além dos aspectos de tradução, estão em jogo práticas educacionais e processos de ensino-aprendizagem. Atento às dificuldades dos alunos surdos, o intérprete educacional busca ativamente no dia a dia novos modos de mediação que favoreçam a construção de conhecimentos. Pelo fato de ser conhecedor da Libras e, portanto, estar mais próximo do aluno surdo, acaba assumindo também uma série de outras funções em decorrência da dinâmica da sala de aula, do não conhecimento da língua de sinais pelo professor regente da língua e dos aspectos específicos.

Dessa maneira, em busca do acolhimento desse aluno e na tentativa de suprir várias necessidades que terminam sendo esquecidas pela dinâmica complexa da sala de aula, esse profissional assume responsabilidades diversas, como “ensinar língua de sinais”, atender a demandas pessoais do aluno, cuidar do seu aparelho auditivo, atuar frente a comportamentos e dificuldades de aprendizagem, o que o aproxima muito das ações de um *educador* (LACERDA, 2009).

Ao atuar com crianças surdas na Educação Básica, seus cuidados são ainda mais significativos; “se fizer uma interpretação no restrito sentido da palavra, poderá apenas ter como resultado a não compreensão por parte do aluno surdo” (LACERDA; BERNARDINO, 2009, p. 69), uma vez que elas estão adquirindo conceitos fundamentais, em plena fase de desenvolvimento de língua, “construindo sentidos, esclarecendo pontos” (LACERDA; BERNARDINO, 2009, p. 69), momento em que é prioritária a construção de conhecimentos e dos valores sociais e éticos.

Portanto, o intérprete educacional tem um papel fundamental, na medida que possibilitará melhores condições comunicativas, de compreensão e interação do aluno surdo em seu processo de desenvolvimento e ensino-aprendizagem, ajudando-o a aprender e construir conhecimentos por meio da Libras, a sua língua de reflexão. É esse profissional que viabilizará a constituição do aluno como sujeito participante do ambiente educacional (DAROQUE, 2007). Sua importância também fica clara na obra organizada por Albres e Santiago (2012), na qual vários capítulos exemplificam o papel dessa mediação da comunicação na promoção do acesso ao conhecimento e de melhores

condições de ensino-aprendizagem nas salas inclusivas, favorecendo o desenvolvimento do indivíduo surdo.

Assim, o intérprete é um ator ativo na compreensão e na reprodução dos vários sentidos em ambas as línguas, e é importante que seus conhecimentos sejam amplos. Ele precisa ser considerado um profissional da escola envolvido nas práticas de ensino, pois atuará em conjunto com a equipe educacional e os professores a fim de alcançar as metas pretendidas pelo ensino:

Cabe, portanto, ao intérprete, promover uma maior interação entre o professor regente e o aluno surdo, estimulando que o aluno surdo direcione suas perguntas ao professor, de forma a promover o diálogo entre ambos. Nesse momento, o IE deverá restringir-se à interpretação/tradução desse diálogo. Assim, além de assumir o ofício de interpretação/tradução, cabe a ele também a função de aproximação entre professor regente e os alunos surdos incluídos. O papel de intérprete mediador deve ser abordado como alguém que vai transmitir conteúdos e gerar significações, garantindo não apenas a tradução daquele conteúdo, mas se a informação está sendo passada de maneira correta e se o conceito está sendo compreendido pelo aluno. (ANTONIO; MOTA; KELMAN, 2015, p. 1047)

Outro aspecto a ser compreendido é que, embora seja uma peça-chave, apenas sua presença em sala de aula não irá garantir que sejam consideradas todas as questões metodológicas e socioeducacionais necessárias para um bom desempenho do aluno surdo, que pode ficar à mercê da vida escolar (LACERDA; SANTOS, 2013). Apesar desse envolvimento inevitável com o aluno surdo e de seu papel central na mediação e interpretação dos conteúdos, o intérprete educacional não deve ser o único responsável pela educação do aluno. Ele deverá atuar em parceria com o professor regente da classe, e não ocupar o seu lugar ou assumir o ensino dos alunos surdos; as competências pedagógicas, de conhecimento e eleição dos conteúdos são do professor. Esse é um aspecto da Educação Bilíngue de Surdos que gera bastante polêmica e discussões quanto ao que os dois profissionais devem fazer durante a prática em sala de aula (DAROQUE, 2007).

Além disso, devemos considerar que muitos alunos são pouco conhecedores da Libras, resultado da falta de condições sociais e educacionais para a aquisição da linguagem. Como explicamos em momento anterior, isso leva a uma defasagem na aprendizagem dos conteúdos acadêmicos, na apreensão do conhecimento de mundo e em seu desenvolvimento como sujeito. Além de terem que aprender a conviver com a língua de sinais de maneira diversa da convivência doméstica, nessa nova experiência escolar os alunos estão em contato com diversos conteúdos desconhecidos, precisando aprender

inclusive a lidar com a atuação do intérprete nas mediações e na dinâmica em sala de aula. Por isso, os aspectos interpretativos devem ser considerados também com relação à seriação e às possibilidades do aluno (LACERDA; SANTOS, 2013).

Outro fator a ser considerado é o fato de que muitas vezes o intérprete educacional não foi preparado para exercer todas essas atividades, afinal, saber Libras não pressupõe saber também ensinar ou preparar materiais. Em alguns casos, esse profissional vai se tornando conhecedor das estratégias didáticas e da organização pedagógica conforme realiza suas atividades diárias. Portanto, é preciso compreender o processo formativo dos intérpretes e suas necessidades constatadas em serviço para pensar uma formação específica para a área educacional.

Em busca de solucionar algumas dessas problemáticas com relação à inclusão e à educação de surdos, reconhecendo a necessidade de apoio específico aos profissionais e aos alunos para que sejam alcançados os objetivos finais na educação, trataremos agora de possibilidades de atuação conjunta do professor e do intérprete educacional na sala de aula.

### **3.3 Possibilidades de atuação conjunta entre professor e intérprete educacional**

O desconhecimento das funções do intérprete educacional em sala de aula pelos professores (e não raro pelo próprio profissional), somado a seu não pertencimento ao “grupo de professores” da escola, faz com que as relações professor-intérprete não sejam claras, o que pode gerar confusões de papéis (ZAMPIERI, 2006).

Emerge então a necessidade de realizar um trabalho de maneira coletiva e dialogada, ou seja, uma parceria entre esses dois profissionais, com a possibilidade de sugestões mútuas, cada um com seu conhecimento, a fim de promover melhores condições de aprendizagem para a criança surda (LACERDA; SANTOS, 2013). Essa interação muitas vezes é desejada, mas não é executada por questões diversas como falta de tempo e/ou de espaço para o diálogo e a reflexão conjunta, desvalorização do intérprete educacional como ator relevante para o processo educacional ou falta de reconhecimento da gestão.

Por dominar a mesma língua dos alunos surdos e estar em interação constante com eles grande parte do tempo, o intérprete acaba por conhecer melhor as questões da surdez e as dificuldades apontadas por esse público durante todo o processo de ensino, podendo indicar ao professor os fatos mais complexos vivenciados por eles. O estabelecimento

dessa parceria de trabalho permite que o professor acesse outras formas de trabalhar e que as mudanças direcionadas à inclusão dos alunos surdos sejam mais efetivas (LACERDA; 2013). Entretanto, como se pode imaginar, o ajuste dos procedimentos visando à melhoria da aquisição de conhecimentos desses alunos demanda negociações constantes entre o professor e o intérprete. Por isso, a interpretação a ser realizada pelo intérprete educacional relaciona-se diretamente com os conhecimentos prévios compartilhados pelo professor a respeito do assunto que será ensinado (LACERDA; SANTOS, 2013).

O estabelecimento conjunto das estratégias de ensino relacionadas ao ensino-aprendizagem dos alunos surdos poderá levar a uma melhor compreensão mútua desses profissionais de como interagir nos momentos explicativos e se envolver de maneira mais ativa no cotidiano da sala de aula (SANTOS; LACERDA, 2015). Isso requer, da parte do professor, o reconhecimento do aluno surdo como seu aluno, bem como a disposição para o desenvolvimento de práticas educativas acessíveis, que o levarão a uma atuação mais efetiva. E caberá então ao intérprete organizar as questões diferenciadas e necessárias para o ensino inclusivo (SANTOS; LACERDA, 2015), tornando-se um colaborador diário em sala de aula e nas organizações pedagógicas.

Dessa maneira, o professor regente da classe comum pode ter aliados para exercer o trabalho de acordo com as reais necessidades dos alunos surdos, direcionando melhor suas ações:

Mais que dividir tarefas e definir funções e papéis, no contexto da inclusão escolar faz-se necessário somar: unir conhecimentos em prol do desenvolvimento do aluno, fazer parte do todo escolar como parceiros profissionais, atuar em consonância de ideias. Embora as relações sociais no espaço escolar não sejam amenas e haja, de fato, uma hierarquia, é preciso que professor e intérprete caminhem lado a lado, afinal, para que ambos possam atuar da melhor forma possível, é preciso cooperação e reciprocidade. (SANTOS; LACERDA, 2015, p. 515)

Outra possibilidade de parceria para a definição das ações pedagógicas direcionadas às necessidades específicas dos alunos surdos é a partilha com o professor especialista da escola, caso ele esteja presente. Esse profissional pode colaborar com a definição de planos educacionais individuais para alunos que tenham maiores necessidades e careçam de um ensino mais atencioso, além de dar mais informações a respeito de estratégias pedagógicas, confecção de materiais adaptados e outros aspectos relacionados ao atendimento da variedade de alunos com surdez de acordo com suas características.

Assim, as reflexões tratadas são importantes para que possamos investigar ações de instrução partilhadas em um espaço formativo na escola e seu potencial para a Educação Bilíngue de Surdos. Nosso propósito é que esse espaço propicie momentos coletivos que sirvam para a realização de um trabalho em parceria, de modo que esses profissionais possam decidir juntos sobre as ações voltadas ao ensino-aprendizagem desse público e sobre os processos interpretativos dos conteúdos ministrados e mediados em sala de aula.

### **3.4 A importância de um espaço formativo na escola**

A criação de espaços formativos na escola para possibilitar momentos de reflexão conjunta do professor com o intérprete educacional em serviço é um território novo e cheio de possibilidades. Eles precisam ser concebidos de modo a permitir o compartilhamento de reflexões sobre questões relacionadas à dinâmica do cotidiano da sala de aula e às demandas da prática educativa.

Sua existência oferecerá uma riqueza de oportunidades aos profissionais, possibilitando a discussão da relação entre a teoria e a prática no cotidiano da sala de aula e a disponibilização de tempo para o planejamento e a organização das práticas educativas. Suscitará também, ao mesmo tempo, a socialização da equipe e a partilha de suas inquietações sobre as dificuldades e possibilidades do ensino inclusivo, possibilitando que professores e intérpretes façam reflexões críticas sobre suas ações e sejam construtores dos seus saberes, o que contribui para a formação profissional em serviço (ZAPELINI, 2009).

A convivência nesse espaço favorecerá, assim, a compreensão dos limites profissionais de cada um e a construção cotidiana da atuação em parceria, de modo que os dois profissionais se tornem mais capazes de intervir em auxílio do outro na dinâmica da sala de aula. Ali, por meio da eleição das melhores estratégias pedagógicas e da elaboração e escolha conjunta dos materiais, eles poderão intercambiar informações em busca de melhores formas de acessibilizar a informação ao aluno surdo, considerando a língua de sinais como processo de mediação direto.

O território da formação é constituído por diversos atores, sejam eles individuais ou coletivos, constituindo uma organização humana e social (NÓVOA, 1992b). Por isso é tão relevante que professores e intérpretes deixem de atuar solitariamente, formando duplas ou grupos para o compartilhamento de informações e reflexões. Também é

importante que sejam disponibilizados profissionais experientes, com condições de orientar os profissionais atuantes na escola com alunos surdos, para que sejam estabelecidos objetivos direcionados ao atendimento de suas necessidades específicas e desenvolvidas práticas diferenciadas. Essas ações em conjunto favorecem a apropriação de novos conhecimentos e estratégias de ensino, possibilitando melhores escolhas didáticas e interpretativas, favorecendo assim a compreensão dos alunos surdos.

Discutir sobre a importância e a riqueza de propor espaços formativos partilhados entre professores e intérpretes educacionais é, portanto, valorizar os momentos de estudo, discussão e organização dos conhecimentos específicos e reflexão sobre as ações que constituem a prática educativa. Assim, nossa intenção na organização desses espaços é ampliar as discussões sobre a formação em serviço e sua importância para uma Educação Bilíngue de Surdos de qualidade.

## **Capítulo 4:**

### **O caminho metodológico**

Ao iniciar um estudo, o pesquisador necessita delinear o seu percurso, tomando decisões que visam articular referencial teórico e procedimentos metodológicos. As etapas a serem atravessadas contêm limites próprios das práticas de observação, coleta, registro e descrição das informações que emergem das interações geradas em diversos contextos. Considerando que esse processo não é neutro, uma vez que permeado por escolhas, apresentamos os caminhos tomados ao longo do percurso investigativo deste estudo e a orientação teórico-metodológica adotada.

Primeiramente, foi realizado um levantamento bibliográfico com base em autores expoentes contemporâneos da área de educação de surdos que tratam dos temas discutidos nesta pesquisa (LACERDA; SANTOS; MARTINS, 2016; LODI, 2013; THOMA, 2016, dentre outros). Como base epistemológica, foi adotada a perspectiva histórico-cultural que se apoia nas contribuições do autor Lev Semionovitch Vigotski. O autor é referenciado em diferentes pesquisas na área da Educação por promover discussões relevantes sobre a influência dos contextos, das condições sociais e históricas nas relações concretas de vida e por discutir o processo de significação na construção do humano, mostrando que a linguagem é constitutiva dos sujeitos e das relações sociais (VIGOTSKI, 1991; PINO, 2000). Posteriormente, o estudo se apoiou em procedimentos de análise qualitativa, utilizados para a discussão da temática, buscando considerar aspectos apontados pela literatura pesquisada (MINAYO, 1994).

Segundo Vigotski (1991), a abordagem materialista dialética analisa as questões humanas em seus contextos históricos, considerando que o desenvolvimento da espécie tem relação direta com o desenvolvimento psicológico dos indivíduos. Seu objetivo é “[...] caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como essas características se formaram ao longo da história humana e como se desenvolveram durante a vida do indivíduo” (VIGOTSKI, 1991, p. 21). Nesse sentido, a análise dialética é assumida quando se observa o objeto de estudo em seu contexto, levando em conta a realidade dos participantes envolvidos na pesquisa em busca de uma compreensão dos dados e de seus significados – que sempre são socialmente construídos.

Essa abordagem também objetiva uma análise dinâmica de processos, “sendo uma análise do processo em oposição a uma análise do objeto” (VIGOTSKI, 1991, p. 46). Isso significa levar em consideração a reconstrução de todas as etapas da pesquisa, voltando à origem no desenvolvimento de dada estrutura. Assim, no método dialético, ao estudarmos algo de um ponto de vista histórico, estudamos também seu processo de mudança:

E aqui que o passado e o presente se fundem e o presente é visto à luz da história. Aqui nos encontramos simultaneamente em dois planos: aquele que é e aquele que foi. A forma fossilizada é o final de uma linha que une o presente ao passado, os estágios superiores do desenvolvimento aos estágios primários. Numa pesquisa, abranger o processo de desenvolvimento de uma determinada coisa, em todas as suas fases e mudanças – do nascimento à morte – significa, fundamentalmente, descobrir sua natureza, sua essência, uma vez que “é somente em movimento que um corpo mostra o que é”. Assim, o estudo histórico do comportamento não é um aspecto auxiliar do estudo teórico, mas sim sua verdadeira base. (VIGOTSKI, 1991, p. 46)

A análise deve considerar, portanto, as partes e as relações existentes entre elas, compondo o todo; dessa forma, “[...] todo e partes unificam-se e singularizam-se, pois o todo se apresenta de alguma forma na parte que o institui e que por este é instituído” (ZANELLA *et al.*, 2007, p. 28). Compreendemos então que cada parte, em um movimento compartilhado, é determinada por meio das relações com os outros e tem igual importância na totalidade, que é dialética e aberta, produzida e organizada nesse movimento.

Mediante o exposto, a investigação dialética se baseia em observar e analisar a transição da influência social – que é relacionada às vivências externas – para a influência social interior – que está ligada às experiências do próprio indivíduo. Ambas ocorrem de maneira integrada nos momentos mais relevantes da história de cada sujeito (VIGOTSKI, 1991). O pensamento e a linguagem se fundem em um processo dialético, imbuindo as palavras de significados que não se reduzem a uma mera descrição descontextualizada; elas expressam mais do que aparentam, pois são determinadas histórica e socialmente, como um fenômeno de discurso intelectual. Daí a importância de compreender a linguagem do outro para além das palavras, visando a sua motivação, pois todo pensamento parte de uma intenção afetivo-volitiva (VIGOTSKI, 1991). Portanto, cabe ao pesquisador, por fim, “[...] produzir explicações que possibilitem conhecer essa realidade em seu fluxo e, ao mesmo tempo, problematizar o que aparece como um possível dentre a infindável gama do que é e do que pode vir a ser” (ZANELLA *et al.*, 2007, p. 32).

Para tanto, nesta pesquisa serão tratadas questões sobre o trabalho partilhado entre professor e intérprete educacional, partindo do princípio de que ele integra uma atividade coletiva prática que é essencialmente interativa, dialógica e argumentativa, reunindo uma multiplicidade de vozes e pontos de vista – heterogeneidade que constitui a natureza própria da atividade e do desenvolvimento humano. A fim de viabilizar o estudo, firmamos uma parceria com a escola para a criação de um espaço formativo; descrevemos a seguir o percurso realizado desde o estabelecimento dessa colaboração até a obtenção dos dados analisados no Capítulo 5.

## **4.1 Delineamento do percurso**

### **4.1.1. Parceria com a Universidade**

Sabe-se que as secretarias de ensino (municipais ou estaduais) devem, por lei, oferecer formação contínua para professores e intérpretes educacionais das suas redes de ensino, e que é importante para as escolas aprofundar a formação de seus profissionais (ainda que nem sempre consigam se organizar isoladamente para isso). Ao mesmo tempo, universidades com tradição em pesquisa têm interesse em criar parcerias com essas instituições, visando a ampliação dos conhecimentos e a promoção de uma educação mais organizada e de qualidade para estudantes. Essa parceria entre poder público, escolas, universidades e pesquisadores é muito importante para o desenvolvimento de projetos, pesquisas, formações e ações diversas que aliem a teoria e a prática a favor de melhorias para a Educação. Para que ela aconteça e atinja seus objetivos, faz-se necessário que os profissionais sejam bem-formados para não serem apenas técnicos ou imitadores de outros professores, mas criadores, inovadores e comprometidos com a educação (NÓVOA, 1992a).

A parceria que está em análise neste estudo se estabeleceu em função da busca da Secretaria Municipal de Educação de um município do interior de São Paulo pelos serviços da universidade federal da região. Sua intenção era promover ações de formação em uma perspectiva de educação inclusiva bilíngue voltadas aos profissionais das escolas da rede municipal, em função das necessidades identificadas pelas instituições no atendimento à população surda. Dessa parceria deriva um Programa Educacional Inclusivo Bilíngue (PEIB), que desde 2011 realiza ações de formação, capacitação e apoio

para questões pedagógicas, dentre outros projetos relacionados à Educação Bilíngue de Surdos em escolas da rede municipal.

Em contato com o grupo que prestava assessoria em uma das escolas que desenvolvia o PEIB, identificamos que, até então, as ações para capacitação sempre haviam se concentrado no Ensino Fundamental I, em função da própria demanda da escola. Em 2018, os professores e intérpretes do Ensino Fundamental II, juntamente com a equipe gestora do programa e a direção e a coordenação da escola, em reunião do Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), requisitaram formação. Os profissionais diretamente envolvidos no ensino dos alunos surdos reivindicaram necessidade de capacitação específica, de orientações sobre diferentes ações para uma prática pedagógica mais efetiva.

Nesse contexto, formulamos esta proposta de formação continuada, implementada por meio de um projeto de extensão desenvolvido ao longo do ano de 2019. Além de certificar os profissionais participantes, o processo nos possibilitou realizar a coleta de dados para esta pesquisa de doutorado e atuar profissionalmente na mediação do processo formativo junto às equipes do PEIB e da escola.

#### **4.1.2. Organização da escola**

Como relatado, a escola desenvolve um PEIB para alunos surdos desde 2011. A responsável pelo atendimento do Ensino Fundamental I e II é uma fonoaudióloga educacional, que trabalha na coordenação do projeto.

No período de realização da pesquisa, o Ensino Fundamental I (do primeiro ano ao quinto ano) contava com 10 alunos surdos matriculados em salas regulares multisseriadas, cuja língua de instrução é a Libras, conduzidas por duas professoras ouvintes e bilíngues. Além de frequentarem a escola regularmente, esses alunos participam ainda de um atendimento no contraturno organizado em oficinas conduzidas por instrutores surdos, duas vezes por semana – uma proposta de AEE voltado para o ensino e aprimoramento da Libras.

No Ensino Fundamental II (do sexto ao nono ano), havia 4 alunos surdos frequentando as salas regulares, com a presença de alunos ouvintes, professores regentes e intérprete educacional. Todos estavam matriculados em salas do oitavo ano (objeto deste estudo), dois na turma A, dois na turma B. As duas salas tinham um total de 8

disciplinas e professores, a saber: Português Língua Segunda (PL2)<sup>7</sup>, Matemática, História, Geografia, Ciências, Inglês, Artes e Educação Física. Contavam também com três intérpretes educacionais fixos em determinadas disciplinas e acompanhavam os professores quando ministravam aulas para essas turmas. Alguns alunos surdos participavam também de AEE na SRM, conduzida por professora da Educação Especial.

Como se vê, os alunos surdos foram alocados em duas salas diferentes e organizados em duplas em função de suas características individuais, o que favorecia o trabalho dos intérpretes educacionais e o desenvolvimento da aprendizagem no acompanhamento das atividades. Esse é um exemplo de organização de um modelo de Educação Bilíngue de Surdos diferente daquele seguido por várias escolas, que, em geral, matriculam cada aluno surdo em uma sala separada; buscou-se criar uma relação de referência de pares entre eles, visando um ambiente oportuno de condições de igualdade que “[...] oferece experiências de semelhança e diferença com mais de um aluno surdo por classe” (SANTOS, 2020b, p. 106).

A distribuição dos alunos surdos em duplas é registrada em outras pesquisas que obtiveram resultados positivos em ações realizadas na organização de um ambiente inclusivo bilíngue para surdos em escolas públicas, tais como Lacerda e Lodi (2009), Lacerda, Santos e Martins (2016), Lodi (2010), Santos (2020b), Turetta (2006) e Zampieri (2006). Todas elas recomendam o contrário do que ocorre normalmente nas escolas inclusivas brasileiras, nas quais alunos surdos são alocados em classes separadas, sem qualquer par surdo de referência linguística e identitária, e não raro também sem a presença de um intérprete educacional.

Para complementar essa organização já estabelecida na escola, levando em consideração a importância de profissionais preparados para atuar nesse ambiente e favorecer a educação dos alunos surdos, apresentamos aos profissionais da escola nossa proposta de formação contínua em serviço, visando a criação do espaço formativo para o trabalho conjunto entre professores e intérpretes educacionais.

---

<sup>7</sup> As aulas de português eram ministradas separadamente para alunos surdos e ouvintes, já que os ouvintes aprendem como primeira língua e os alunos surdos como segunda língua (PL2). A professora responsável pelo ensino de PL2 para os alunos surdos era ouvinte e bilíngue e ministrava suas aulas diretamente em Libras, dispensando a presença de intérprete educacional. As diferentes aulas de LP ocorriam concomitantemente (com professores distintos em salas distintas) conforme organização estruturada no âmbito do PEIB. Para dúvidas sobre o ensino de PL2 nas escolas, consultar Lacerda *et al.* (2016).

### 4.1.3. Início de conversa com os profissionais

Em agosto de 2018 houve um primeiro contato entre a pesquisadora e a orientadora do trabalho e dirigentes da escola e da coordenação do PEIB, em uma reunião em HTPC que contou com professores e intérpretes educacionais, para apresentação do projeto, a fim de esclarecer seus objetivos e formas de implementação. No entanto, naquele dia não foi possível interagir com os interessados, pois a gestão da escola necessitou usar parte daquele horário para decisões administrativas emergenciais. Combinou-se então um outro momento para uma explanação mais completa aos profissionais e na busca de adeptos para a formação.

No mês de setembro, a escola oportunizou outro encontro no HTPC, e houve tempo para uma apresentação mais completa. Discutimos a importância e o intuito da proposta e buscamos temáticas em comum com as dinâmicas de trabalho daqueles que atuavam diretamente com alunos surdos. Nessa reunião, uma parte dos professores se interessou pela formação, participando das interações e se disposto a continuar no encontro seguinte. Outra parte alegou não ter disponibilidade para participação, seja por ter outros compromissos ou por não trabalhar diretamente no ensino de alunos surdos naquele momento, saindo da reunião. Finalizamos o encontro anunciando uma próxima data para a organização dos profissionais e das discussões. No entanto, um impasse se impôs: a coordenação afirmou que as atividades a serem realizadas na escola já estavam organizadas e os profissionais já tinham seus horários predefinidos, o que impossibilitou o início dos trabalhos no ano de 2018.

Combinamos com a coordenação uma reorganização da proposta para 2019, de modo que a formação tivesse o início previsto junto com as atividades escolares, favorecendo os horários e disponibilidades dos profissionais envolvidos. Mantivemos a troca de informações com a escola, aguardando o próximo ano letivo para, de fato, iniciar a formação.

Em fevereiro de 2019, retornamos à escola. Fizemos um novo reconhecimento do ambiente escolar, da equipe gestora, dos professores, intérpretes educacionais e professores especialistas, contando com a participação de novos profissionais e a saída de outros, conforme ocorre anualmente com o remanejamento para outras escolas. Depois de conversar com a diretora, a coordenadora pedagógica e a coordenadora do PEIB, discutimos no HTPC sobre a repercussão do último encontro (ocorrido em setembro de 2018) com relação à adesão dos profissionais e aos interesses anunciados por eles. Assim,

traçamos uma proposta convergente com a nova realidade da escola e dos profissionais, levando em consideração o que funcionaria melhor segundo suas necessidades para estabelecer os objetivos e eleger ações em comum entre os possíveis interessados.

#### **4.2 Espaço formativo partilhado: estrutura e funcionamento**

Professores e intérpretes educacionais precisam de tempo para resolver as demandas exigidas no cotidiano da sala de aula e na organização de aspectos específicos para o ensino de alunos surdos. Ainda que atuem juntos, carecem de momentos que não aconteçam dentro da sala de aula para partilhar momentos reflexivos. A superação dessa necessidade nem sempre acontece de forma autônoma, sendo importante o olhar externo de um profissional capacitado para o encaminhamento de outras formas e possibilidades de ação.

Considerando que toda atividade é um processo que acontece *por meio das e nas* relações sociais concretas das pessoas com o mundo e com suas experiências, em busca de tornar os sujeitos instruídos e orientados (VIGOTSKI, 2021), criamos o espaço formativo destinado à partilha de informações e conhecimentos científicos específicos entre professores e intérpretes.

Nesse espaço, com a mediação da pesquisadora, favoreciam-se momentos de interação dialogada que conduziam a reflexões sobre as práticas pedagógicas. Durante o processo, solicitamos aos profissionais a realização de atividades autônomas, como sujeitos que pensam sobre si e sobre o outro, buscando propiciar novas formas de desenvolvimento (PRESTES, 2021).

Ao propor novas condições de interação entre sujeitos, oportuniza-se que eles se desenvolvam e se constituam historicamente na relação com outros, com diferentes culturas, favorecendo momentos coletivos dialéticos na partilha de conhecimentos (VIGOTSKI, 2001a). No caso estudado, essas interações dialógicas possibilitam ainda que professor e intérprete se tornem mais conscientes de suas práticas. As vivências e reflexões em parceria ampliam as condições de percepção dos profissionais sobre suas próprias ações e geram um maior envolvimento entre eles, o que faz com que sua atenção seja despertada para questões específicas que antes talvez não compreendessem com clareza.

A formação era pensada, então, de acordo com situações que permitissem a reflexão sobre as práticas em sala de aula com uma postura questionadora, de modo que

professores e intérpretes indagassem e problematizassem suas realidades e modos de atuar para pensarem juntos em saídas para os problemas enfrentados no dia a dia. Ali, suas sugestões, vontades e necessidades eram reconhecidas e, conforme as demandas cotidianas, dialogávamos em conjunto em busca de novos sentidos para uma atuação mais consciente.

Considerávamos a prontidão pessoal dos participantes para estimular relações de trocas de informações no espaço formativo a partir de suas vivências no mundo (PRESTES, 2021), de modo a favorecer o desenvolvimento de reflexões internas (VIGOTSKI, 2021). Dessa maneira, as temáticas tratadas eram estabelecidas conforme os conteúdos (previamente organizados pelo professor no planejamento) eram trabalhados em sala de aula e compartilhados no espaço de formação para serem discutidos em conjunto, considerando as percepções trazidas pelo intérprete, que também exteriorizava suas dificuldades ou apontava aspectos que favoreciam ou não a compreensão dos alunos surdos.

Esse trabalho em parceria de negociação de sentidos faz com que ambos os profissionais contribuam para promover projetos educativos em comum, surgindo assim novas ideias e maneiras de abordar os assuntos. Quando há diálogo e partilha, abrem-se novas oportunidades e meios de se realizar de forma diferente o que se faz cotidianamente.

A escolha dos assuntos partia, portanto, dos profissionais, conforme mediávamos a reflexão sobre suas necessidades. Buscávamos conduzir as discussões com base em conhecimentos científicos específicos sobre a Educação Bilíngue de Surdos e suas especificidades, sobre os processos de instrução dos alunos e aspectos da prática de interpretação. Para isso, assumimos a perspectiva pedagógica histórico-cultural e as ideias de pesquisadores da área da surdez, da educação de surdos e da tradução e interpretação em Libras abordadas nos capítulos teóricos desta pesquisa.

Ao tratar de assuntos específicos trazidos pelos professores e intérpretes para as reflexões conjuntas, indicávamos e comentávamos textos diversos. Para compartilhar os materiais (documentos, *links*, vídeos, ideias de materiais pedagógicos etc.), criamos uma pasta *on-line* no Google Drive<sup>8</sup> com o objetivo de disponibilizá-los de maneira livre, para que os participantes pudessem acessá-los conforme suas necessidades. Além disso,

---

<sup>8</sup> Os materiais disponibilizados no Google Drive estão reproduzidos nos Anexos, onde foram organizados conforme disciplinas e temas.

também emprestamos materiais didáticos para utilização dos profissionais em aula ou como exemplo para que eles confeccionassem materiais próprios.

Todavia, nada do que foi indicado e disponibilizado era de conhecimento e/ou uso “obrigatório”, e sim ferramentas que serviriam como apoio para os profissionais caso sentissem necessidade. Na dinâmica dos encontros, percebemos que exigir leituras obrigatórias e relatórios não era um caminho eficiente para que os profissionais se envolvessem na formação em serviço; importavam muito mais suas experiências, seus pontos de vista e a construção histórica de vida e de saberes por trás de suas condutas.

A criação desses espaços menos formais de discussão sobre as ações em sala de aula e as novas possibilidades de organização do ensino possibilita que os profissionais desenvolvam uma reflexão sobre o pensar-se com um caráter mais longitudinal. Por isso, propusemos que as discussões e reflexões pudessem ser realizadas dialeticamente conforme suas sugestões e necessidades práticas e cotidianas, posteriormente complementadas pelas informações teóricas. Dessa maneira, professores e intérpretes se sentiam menos “cobrados” por resultados e, ao mesmo tempo, tinham suas próprias necessidades respeitadas. Com isso, eles se sentiam mais à vontade para discutir suas questões de maneira mais fluída, como em uma conversa entre parceiros de trabalho, o que foi um ponto importante a ser considerado para a continuidade da proposta. Dessa forma, foi possível compreender certas questões pedagógicas e confrontar pontos de vista e modos de agir com as práticas reflexivas.

As discussões tinham o intuito de levar professores e intérpretes educacionais a compreenderem suas ações, a repensarem experiências, representações e práticas, além de resolverem problemas diários e compartilharem trabalhos positivos realizados. Assim, no espaço formativo eles ficavam livres para interagir, ouvindo o outro e se posicionando, em um processo intersubjetivo, em busca de organização de práticas repensadas, diferenciadas e partilhadas. Nossa proposta se pauta, portanto, na valorização da capacidade de reflexão e análise sobre a prática por meio das relações, promovendo instrução e desenvolvimento, de modo que

[...] nesse processo de reflexão, o pensar e o agir imbricam-se, propiciando a construção de um conhecimento novo, ou seja, um novo aporte teórico e prático emerge nessa inter-relação, permitindo a revitalização do processo dicotômico que constitui o ensinar e o aprender. (ZABALZA, 1994, p. 65)

Ou seja, o trabalho compartilhado encoraja os profissionais a experienciar outras vivências não realizadas individualmente, encontrando nelas suportes para vencer dificuldades que surgem no trabalho cotidiano (PONTE; SERRAZINA, 2009).

#### 4.2.1 Situações reflexivas: execução, avaliação e planejamento

O desenvolvimento da formação buscou tratar, na dinâmica dos encontros, de três situações reflexivas que emergiram das práticas pedagógicas do cotidiano: a *execução das ações*, a *avaliação dos resultados* e o *planejamento das ações*. Para isso, propúnhamos que a dupla (professor e intérprete educacional) relatasse uma atividade desenvolvida em sala de aula e refletisse sobre como as ações tinham sido executadas (primeiro enfoque); em seguida, fazíamos, em conjunto, uma avaliação dessa execução (segundo enfoque); por fim, convidávamos a dupla a planejar cooperativamente estratégias futuras para atuação em sala de aula (terceiro enfoque).

Por meio dessas interações, tratávamos da dialética entre teoria – conhecimentos científicos específicos a respeito da surdez e da educação bilíngue para surdos compartilhados ao longo de nossa mediação – com a prática – vivências, experiências e saberes da prática do professor e do intérprete educacional, em constante diálogo. Assim, as situações cotidianas estavam sempre presentes nos encontros; todavia, dependendo das discussões geradas, salientávamos uma situação específica para dar um foco às reflexões conjuntas. Utilizávamos anotações com temas disparadores de possíveis reflexões para as situações de planejamento, execução e avaliação das ações no espaço formativo (cf. APÊNDICE A), mas não se tratava de um roteiro a ser seguido rigidamente.

Vejamos mais detidamente como essas situações aconteciam nos encontros. O primeiro enfoque, a *execução de ações*, voltava-se para a discussão de temáticas e práticas eleitas pelo professor e pelo intérprete como as situações da semana mais relevantes. Cada um deles trazia suas perspectivas: o professor, sobre como ensinar e conciliar a execução do conteúdo com estratégias de ensino; o intérprete educacional, sobre como promover estrategicamente o acesso por meio da Libras e de processos visuais, passando por questões semióticas relativas à simbolização do conteúdo na língua de sinais. Nesse momento, discutia-se em conjunto como trabalhar os conteúdos propostos pelo professor e aplicar as melhores estratégias na sala de aula, além de se elaborarem atividades e materiais didáticos com o auxílio das percepções do intérprete sobre quais poderiam ser melhor compreendidas pelos alunos.

Nossa mediação estimulava a conversa entre a dupla sobre as dinâmicas e práticas realizadas, suas possibilidades e sua pertinência tanto para o professor quanto para o intérprete e os alunos surdos no contexto da sala inclusiva. Algumas vezes eram tratadas situações pontuais, com orientação para organização didática dos conteúdos. Nessa etapa, o objetivo era gerar reflexões e questionamentos sobre a realização das atividades e a adoção de modos de explicar que favorecessem a interpretação e a mediação do intérprete, além de pensar a organização e a construção de materiais de apoio e a dinâmica entre os profissionais. Também refletíamos sobre os modos de interagir e os papéis estabelecidos entre professor e intérprete educacional, professor e alunos surdos, alunos surdos e alunos ouvintes, buscando construir uma parceria tanto nos momentos de planejamento de atividades pedagógicas quanto nas práticas em sala de aula.

O segundo enfoque centrava-se na *avaliação dos resultados*. Diretamente relacionado às demais etapas, nesse momento analisávamos em conjunto os processos realizados, o que permitia uma percepção de diversos fatores associados a ações anteriores de maneira a refletir sobre possíveis melhorias, aperfeiçoando estratégias e o pensar sobre si. Retomávamos os passos dados buscando a tomada de consciência do caminho percorrido, refletindo tanto sobre o processo de planejamento quanto sobre a execução, avaliando os instrumentos adotados e fazendo observações sobre as ações executadas na sala de aula.

Buscávamos compreender como resultaram as ações planejadas previamente, seus pontos positivos, pontos falhos, mudanças necessárias e continuidades. Verificávamos se o conteúdo e a estratégia definidos em discussões anteriores haviam funcionado como previsto, como haviam sido as dinâmicas entre professor e intérprete, as conduções e interações com alunos e o entendimento dos conteúdos. Por parte do intérprete, especificamente, considerávamos suas percepções a respeito das estratégias adotadas, se haviam funcionado diante das situações interpretativas, quais tinham sido as respostas de compreensão dos alunos, quais materiais de apoio pedagógico tinham sido organizados (ou não), se eles haviam promovido uma visualidade compreensível e aberto possibilidades de interpretação suficientes para a explicação dos conceitos.

Essas discussões eram mediadas de modo a criar momentos de produção de conhecimentos sobre a realidade vivenciada tanto pelo professor como pelo intérprete. Assim, com uma análise das práticas realizadas em conjunto, buscávamos contribuir com novas oportunidades de reconfiguração dos modos de organização do trabalho educativo realizado pelos profissionais que atuam em um mesmo espaço.

O terceiro enfoque para a formação estava relacionado ao *planejamento das ações*, visando uma organização participativa e buscando construir uma parceria entre professor, intérprete educacional e pesquisadora. Tratava-se de um momento de interação entre os profissionais, em que se discutiam as especificidades dos alunos surdos atendidos por cada dupla, em uma série específica, pensando em estratégias direcionadas e currículo.

Partíamos, por exemplo, da necessidade do professor de discussão e reflexão para a análise do currículo, levando em consideração a eleição dos conteúdos e objetivos da disciplina ou, por vezes, a necessidade de reconfiguração dos planos de aula, ou ainda a busca por novas estratégias de ensino. Quando o professor tinha necessidade de refletir sobre como ministrar conteúdos especificamente para os alunos surdos, suscitávamos discussões sobre as especificidades e modos de funcionamento do ensino desse público, procurando ampliar os conhecimentos dos envolvidos sobre as peculiaridades do alunado surdo.

Em outros momentos, as demandas partiam do intérprete ao refletirmos sobre as estratégias de interpretação, as informações que ele tinha a respeito do desenvolvimento e da compreensão dos alunos surdos frente aos conteúdos escolhidos e/ou trabalhados pelo professor, as possíveis estratégias de ensino para trabalhar com certos conteúdos. Todos esses aspectos eram tratados pensando na organização das atividades e nos modos de mediar o conteúdo em Libras. Por isso, o intérprete sempre era convidado a trazer elementos de sua compreensão sobre a língua de sinais, a visualidade e aspectos semióticos da Libras, buscando suas contribuições sobre como os conteúdos poderiam ser direcionados para os alunos surdos de acordo com sua dinâmica de aprendizado.

Nossa mediação nessas situações visava conduzir os profissionais a questionamentos e reflexões sobre conhecimentos científicos específicos, propiciando análises individuais e conjuntas sobre novos olhares e modos de pensar em busca das melhores estratégias e/ou do remanejamento das estratégias comumente realizadas por eles. A criação desse espaço formativo contínuo para professores e intérpretes em serviço buscava, portanto, criar oportunidades de instrução em que ambos os profissionais se desenvolvessem e se mobilizassem conjuntamente em busca da realização de melhores ações educativas, por meio do diálogo e de reflexões, propiciando novos olhares sobre suas ações práticas.

A seguir, apresentaremos as formas de coleta, organização e interpretação dos dados nesse espaço fundamental de trocas de experiências, estudo e desenvolvimento.

### 4.3 Coleta de dados

A coleta de dados foi realizada por meio de observação participante, com frequência que variou entre uma a três vezes por semana nos espaços do ambiente escolar em função da proposta formativa para professores e intérpretes educacionais. Esse tipo de observação tem como objetivo descrever com detalhes as interações sociais, uma vez que o pesquisador participa da vida diária das pessoas a serem observadas em seus ambientes naturais (MARIETTO, 2018). Dessa maneira, elas são instigadas a agir de acordo com seu cotidiano, informando os acontecimentos em sua própria linguagem; espera-se, assim, que emerjam notícias de um contexto mais detalhado, advindo de suas experiências.

Nesse contexto, é relevante que pesquisador e pesquisado interajam, a fim de se obterem questionamentos, respostas e informações para a pesquisa, o que terá relação direta com os comportamentos produzidos e com as relações estabelecidas com o grupo estudado. Entretanto, é preciso saber os momentos de perguntar e escutar, deixando o pesquisado se colocar para poder intervir em momentos mais adequados, estabelecendo confiança; assim, ao longo das convivências, as informações e os dados irão surgir com naturalidade – diferentemente do que ocorre, por exemplo, com o uso de entrevistas formais: quando utilizadas como única metodologia, podem levar a uma restrição da coleta de informações (MARIETTO, 2018).

Durante a pesquisa, várias formas de registro são possíveis a fim de possibilitar uma análise ampla do objeto de estudo em situações diversas, como, por exemplo, gravações em vídeo e áudio, anotações de campo, fotografias e cópias de atividades produzidas pelos participantes (ROCHA, 2021). Além disso, é fundamental que o pesquisador desenvolva uma rotina de trabalho ao fazer as observações e utilizar as anotações, que necessitam ser frequentes e minuciosamente detalhadas, tornando-se um registro valioso de dados sobre tudo o que foi observado (VALLADARES, 2007).

Durante a pesquisa com professores e intérpretes em serviço, atuamos nas salas em que eles costumeiramente realizavam suas reuniões e organizações pedagógicas, nos horários já destinados a esses fins. De forma a obter informações iniciais, mediamos os diálogos com base em um guia desde a primeira conversa, a fim de eliciar questionamentos e gerar temas; a partir daí, as respostas iam aparecendo ao longo de conversas posteriores, em outras situações. Nesse primeiro momento, a intenção foi conhecer melhor cada participante: suas características pessoais e formativas, sua visão

sobre aspectos da educação de surdos e do ensino de forma geral, expectativas iniciais quanto à formação continuada proposta, desafios e dificuldades vivenciadas ao longo das formações profissionais, entre outros temas, em busca de estabelecer um panorama geral (cf. APÊNDICES B e C).

O espaço formativo ocorreu, inicialmente, ao longo do primeiro semestre de 2019. Ao término desse período letivo, realizamos uma reunião com todos os participantes a fim de avaliar coletivamente pontos positivos, falhas e melhorias. Devido aos retornos positivos, houve um acordo para que déssemos continuidade às atividades até o fim do ano, totalizando, portanto, dez meses de atuação na escola. Ao finalizarmos a proposta, realizamos uma última reunião com todos os participantes em busca de informações sobre o processo do qual haviam participado. Essa conversa final, assim como a inicial, foi encaminhada a partir de pontos elegidos como relevantes, que gerassem reflexões, acontecendo de maneira dinâmica e dirigida (cf. APÊNDICE D).

Nossas interações com os participantes realizadas nos encontros de formação foram gravadas em áudio e/ou vídeo, conforme a autorização de cada um deles, para análise posterior. O registro dos áudios foi realizado em todos os encontros; os participantes por vezes se esqueciam da presença do celular usado para as gravações (deixado em cima da mesa), já que estavam todos acostumados a esse objeto, que não causava estranhamento ou resistências. As gravações em vídeo, por sua vez, aconteciam conforme o local e a disposição dos participantes, a depender a situação; por exemplo, quando os participantes escolhiam ficar na sala dos professores, optamos por não usar a câmera filmadora, já que estavam presentes outras pessoas. No entanto, quando se tratava de uma sala menor, tínhamos a possibilidade de prepará-la anteriormente ao encontro, organizando a disposição da câmera e o posicionamento de cadeiras e mesa para o melhor resultado das filmagens. Cabe esclarecer que em nenhum momento os participantes pediram que não se fizessem as gravações, já que haviam concordado com esse procedimento e assinado um termo de compromisso livre e esclarecido. Todavia, a convivência de vários meses e observação permanente possibilitou o reconhecimento de ações (modos de se comportar, de falar) que indicavam um incômodo, cabendo à pesquisadora identificar no grupo e em cada participante seus costumes, necessidades e modos de funcionamento. Os encontros tinham aproximadamente uma hora de duração, e as gravações compuseram o banco de dados descrito nos quadros 4, 5, 6 e 7.

Outro instrumento utilizado foram os registros escritos, aqui chamados de diário de campo, que serviu para anotações das observações cotidianas feitas nos encontros, de

atividades realizadas e impressões, além de ter auxiliado na descrição e contextualização das discussões e análises dos dados da pesquisa. O uso de registros escritos auxiliou, portanto, na construção de habilidades de reflexão sobre práticas observadas no decorrer da formação, as quais irão compor os contextos necessários para posterior análise.

Os áudios e vídeos das entrevistas e encontros de formação foram todos ouvidos, visualizados e transcritos integralmente. Os registros dos discursos orais, das sinalizações e da linguagem não verbal dos participantes foram utilizados na íntegra e transcritos para o português com o auxílio do aplicativo *on-line* oTranscribe<sup>9</sup>, que viabilizou a padronização da escrita e do registro do tempo das falas. Anotamos nas transcrições detalhes de *como* e do *que* foi dito de maneira literal, levando em consideração também aspectos de linguagem não verbal (AZEVEDO *et al.*, 2017, p. 161). Os registros em vídeo foram utilizados em momentos em que os áudios estavam ininteligíveis ou quando era necessária uma complementação sobre o contexto para compreensão com clareza dos registros: situações com uso de linguagem não verbal, como sinalizações em Libras pelos intérpretes, olhares, postura corporal, movimentação do local – ou seja, reações e acontecimentos relevantes para os dados selecionados.

Realizamos a tradução e a interpretação dos enunciados feitos em Libras nos momentos em que se tornou necessário transpor mensagens na língua de sinais, que é desconhecida pelo público, para a LP (PAGURA, 2003). Para isso, acionamos conhecimentos obtidos na licenciatura em Libras e em nossa experiência como docente e tradutora e intérprete educacional. Essa tarefa exige pleno domínio das duas línguas envolvidas nos processos tradutórios, interpretativos e transcritivos para conseguir transpor todos os aspectos culturais e contextuais existentes nos turnos dialógicos selecionados. Afinal, “[...] todo ato de tradução é tanto tradução como interpretação, porque traduzir é sempre interpretar e porque sempre que se interpreta se traduz” (SOBRAL, 2008, p. 88).

Após a seleção dos dados transcritos das falas em português, sinalizamos e organizamos os turnos dialógicos, buscando suas singularidades e aspectos interessantes de serem discutidos. Disponibilizamos as notações utilizadas no Quadro 1, utilizando como bases referenciais Lacerda (1996) e Azevedo *et al.* (2017). Algumas adaptações

---

<sup>9</sup> O site que comporta o programa foi criado por Elliot Bentley e hoje é gerido pela MuckRock Foundation, uma organização sem fins lucrativos. Disponível em: <https://otranscribe.com/>. Acesso em: 11 out. 2021.

foram necessárias, visando melhor compreensão das informações relacionadas aos participantes, às línguas e ao público-alvo.

**Quadro 1** – Códigos e exemplos para transcrição

<b>Códigos</b>	<b>Exemplo na transcrição</b>
Enunciados orais em português	P1: <i>Eu sempre faço a prova adaptada</i> IE1: <i>Nós sempre trabalhamos juntas</i>
Notas e explicações	[nota]
Sons não verbais	(Risada), (suspiro)
Gestos e ações não verbais	(Olhou para cima, olhou para outro lado, olhar enfático, olhou para baixo, braços cruzados)
Silêncios/pausas curtas/pensamento	...
Interjeições	Humm, ah, ufa, aham
Vícios de linguagem	É, né, então
Citações	“E como vão aprender?”
Abreviações de confidencialidade	Porque A1 não conseguia fazer.
Palavras estrangeiras	<i>WhatsApp</i>
Sinalização em Libras	A ATIVIDADE-FAZER ASSIM, PEGAR O PAPEL-ESCREVER
Soletração manual em Libras	S-U-R-D-O

Fonte: Autoria própria com base em notações adaptadas de Azevedo *et al.* (2017) e Lacerda (1996).

As transcrições de áudios e vídeos constituíram o banco de dados a ser analisado e discutido, servindo como base para as reflexões do Capítulo 5 sobre os efeitos da formação continuada propiciada e as práticas organizadas pelos professores e intérpretes educacionais nos espaços formativos.

#### **4.4 Organização e caracterização dos participantes e dos encontros**

A proposta do espaço formativo teve início no mês de fevereiro de 2019, com 7 professores interessados, das diversas áreas (Matemática, Ciências, Inglês, Português, Geografia, História e Artes), e 3 intérpretes educacionais que trabalhavam cotidianamente com alguns deles no oitavo ano do Ensino Fundamental II, acompanhando os 4 alunos surdos matriculados. Cabe ressaltar que somente professores e intérpretes se interessaram; a professora especialista em Educação Especial que também atuava com alguns desses alunos não participou de nenhuma reunião nem demonstrou interesse pela formação continuada.

Para viabilizar a participação do grupo no projeto, a diretora autorizou o uso de uma hora do HTPC (comum a todos) a cada encontro. No entanto, no primeiro deles o HTPC se estendeu, restando apenas 30 minutos para as discussões da proposta, e os intérpretes não puderam participar, pois estavam em outra formação. Esclarecemos aos professores as dinâmicas que seriam utilizadas, bem como nossa linha de atuação e metodologia. Visando suscitar interações dialógicas entre os participantes nos encontros, dinamizamos os diálogos entre eles e explicamos os instrumentos e o funcionamento da proposta. Essa conversa inicial, da qual uns participaram mais, outros menos, serviu para “quebrar o gelo” e introduzir as temáticas da formação, proporcionando aos participantes oportunidades para exporem suas compreensões sobre os temas tratados, suas dúvidas e reflexões. Mediamos as afirmações ou questões trazidas pelos participantes a fim de tecer argumentos que levassem ao objetivo da formação proposta, preparando os participantes para as próximas ações.

Ao final do encontro, organizamos em conjunto a escolha dos melhores dias e horários em comum para as próximas reuniões. Foi então que observamos que a dinâmica em grupo não seria viável no horário do HTPC, pois alguns dos professores não conseguiriam chegar no tempo acordado e não seria possível estabelecer uma duração mínima para a formação. Buscando outra opção de horário, de modo que eles pudessem ter um período específico para organizar atividades e planejar estratégias de ensino, cada professor elencou os dias e horários da semana que tinham disponíveis. Posteriormente, juntamente com a coordenadora do PEIB e a coordenadora pedagógica, os horários foram organizados na dinâmica das atividades do corpo docente. Estivemos na escola por três semanas seguidas, às segundas, quintas e sextas-feiras, pela manhã e pela tarde, no início do mês de março, a fim de organizar esse cronograma com os participantes, observar a dinâmica do funcionamento da escola com os profissionais em serviço, como também entrar em contato com os intérpretes educacionais e verificar suas disponibilidades e interesses.

No caso dos intérpretes, o funcionamento era diferente daquele dos professores, pois eles não tinham um horário estabelecido como atividade obrigatória para a organização de planejamentos e estudos. Por isso, procuramos cada um deles e os convidamos individualmente a participar da formação, esclarecemos dúvidas e o funcionamento da proposta e alinhamos os horários para que eles pudessem participar juntamente com alguns dos professores com os quais já atuavam em sala de aula.

Essa etapa de organização de horários foi desgastante devido à diversidade de horários individuais, necessidades específicas tanto de professores como de intérpretes, na busca de uma logística em comum, e também em virtude das atividades diversas surgidas no decorrer das semanas na escola. Por fim, optamos por encontros semanais com cada uma das duplas (e não com o grupo todo), de março a dezembro de 2019, conforme o calendário escolar, com dias e horários livres para formação, seguindo a organização dos professores, intérpretes e da instituição. Os horários permitiram, eventualmente, encontros entre duas duplas, o que favoreceu as trocas entre professores e intérpretes; contudo, algumas vezes o encontro de formação também se deu apenas com um dos participantes, em função de alterações de horário e necessidades da rotina escolar.

No primeiro semestre, os encontros aconteceram semanalmente. Ao finalizar o semestre, depois de discutir com os participantes suas necessidades e vontades para os próximos encontros, ficou decidida a continuidade da formação no segundo semestre, com encontros organizados quinzenalmente e revezamento dos participantes a partir de suas agendas.

O acompanhamento foi realizado em salas variadas: sala de informática, biblioteca, sala de aula bilíngue, sala de reuniões, sala dos professores. Buscamos criar um ambiente amigável, a fim de gerar trocas de experiências positivas, deixando os participantes à vontade para a escolha do local conforme suas intenções e disponibilidades. De todo modo, em qualquer que fosse o ambiente, nos posicionávamos em uma mesa ao lado deles ou à sua frente, de maneira a gerar troca de olhares e percepções.

Quanto às escolhas das salas, por vezes professores e intérpretes davam a entender que a indicação e o interesse por um lugar menos privativo levaria ao não aprofundamento da formação, que poderia, inclusive, terminar mais rapidamente (segundo a percepção da pesquisadora a respeito do modo de agir dos participantes registrado em diário de campo). Um exemplo é o que ocorria quando escolhiam a sala dos professores, local de livre acesso: a presença de outros docentes gerava bastante movimento e ruído e funcionários, coordenadores e direção por vezes interrompiam as conversas. Além disso, alguns encontros ocorreram no mesmo horário do intervalo escolar, momento em que a escola é bastante ruidosa, o que atrapalhava as interações e os registros em vídeo e áudio. Apesar de a recepção da proposta de formação ter sido bem-vinda pela escola, muitas vezes os encontros eram esquecidos e pouca atenção era dada para a organização de um espaço

específico, com certa privacidade, de modo a viabilizar conversas e instruções mais aprofundadas e comprometidas com o processo de formação.

Por vezes, as dinâmicas das atividades escolares demandavam que os professores se ausentassem em função da substituição de aulas (por ausência de algum outro professor), ou surgiam outras atividades pertinentes aos afazeres necessários, acontecimentos que não favoreciam suas presenças nos encontros formativos. O mesmo acontecia com intérpretes, que em alguns momentos acabavam precisando utilizar os horários dos encontros para substituições ou outras atividades designadas pela escola. Nessas situações, ficávamos na sala dos professores à disposição dos participantes durante o período combinado, de prontidão, caso algum deles pudesse/quisesse dialogar em busca de reflexões. Alguns encontros aconteceram nesses momentos, configurando-se como conversas mais diretas.

Ao longo da formação, alguns professores (Geografia, Artes, História, Português) que haviam aderido à proposta inicialmente relataram não poder mais participar da formação em virtude de outros afazeres e falta de tempo para dedicação a esse processo, apesar de terem sinalizado sua importância e a necessidade dela no início dos contatos. Assim, dos 7 professores inicialmente interessados, 3 permaneceram até o final do processo (os responsáveis pelas disciplinas de Matemática, Inglês e Ciências). Em relação aos intérpretes, dos 3 interessados, 2 permaneceram até o fim e 1 pediu exoneração do cargo na metade do primeiro semestre; sua função foi então assumida por um dos profissionais que permaneceram na escola. Cada professor trabalhava com um intérprete educacional fixo semanalmente. Por isso, os participantes foram organizados em duplas, também em função da disponibilidade e compatibilidade de horários de cada um deles.

Organizamos dois quadros para melhor visualização das funções dos participantes (Quadro 2) e sua distribuição em duplas e turmas (Quadro 3). Para preservar a identidade dos participantes, eles foram nomeados conforme suas funções: professores (P), intérpretes educacionais (IE), coordenadora (C), educadora especial (EE) e alunos (A), conforme demonstramos abaixo.

**Quadro 2** – Códigos utilizados para nomear os participantes

<b>Código</b>	<b>Função</b>
Pesq.	Pesquisadora
P1	Professor de Ciências
P2	Professor de Inglês
P3	Professor de Matemática

IE1	Intérprete Educacional de Ciências
IE2	Intérprete Educacional de Inglês e Matemática
IE3	Intérprete Educacional de Matemática
C	Coordenadora do projeto bilíngue na escola
EE	Educadora Especial
A1	Aluno 1

A2	Aluno 2
A3	Aluno 3
A4	Aluno 4

Fonte: Autoria própria.

### Quadro 3 – Organização das duplas de profissionais e suas turmas

Duplas de trabalho	Disciplina	Série	Alunos surdos
P1	Ciências	8 <sup>a</sup> A	A1, A2
IE1	Ciências	8 <sup>a</sup> B	A3, A4
P2	Inglês	8 <sup>a</sup> A	A1, A2
IE2	Inglês	8 <sup>a</sup> B	A3, A4
P3	Matemática	8 <sup>a</sup> A	A1, A2
IE3 IE2	Matemática	8 <sup>a</sup> B	A3, A4

Fonte: Autoria própria.

Na próxima subseção, caracterizaremos brevemente os participantes de acordo com seu perfil profissional.

#### 4.4.1. Perfil profissional dos participantes

##### *Dupla 1 – P1 e IE1*

##### Professora de Ciências (P1)

Bacharela e licenciada em Ciências Biológicas, com especialização, mestrado e doutorado na área de Ciências. Em suas formações, nunca teve contato com a disciplina de Libras, que ainda não é obrigatória. Atuou pela primeira vez como professora na sala de aula inclusiva com alunos surdos nessa escola, na disciplina de Ciências, com a dupla IE1, no mesmo ano em que participou dessa formação continuada.

##### Intérprete Educacional 1 (IE1)

Teve sua formação na área de Tradução e Interpretação de Libras em cursos específicos e cursos de extensão universitária, com teoria e prática (390h); a formação específica de intérprete educacional se deu por meio de cursos de extensão universitária (70h) e participação em eventos (4h); a formação específica em Libras ocorreu em cursos diversos (42h) e na atuação na área religiosa (10h). Sua “formação comunitária” em Libras deve-se a experiências na atuação como intérprete religiosa, além de relação direta, há mais de dez anos, com a comunidade surda por meio de familiares surdos. Estava no processo de graduação em Pedagogia e atuava na escola como intérprete educacional desde 2018.

#### *Dupla 2 – P2 e IE2*

##### Professor de Inglês (P2)

Graduado em Pedagogia e licenciado em Letras (Inglês), nunca teve contato com a disciplina de Libras, que não era obrigatória quando se formou. Atuou como professor na sala de aula inclusiva com alunos surdos na disciplina de Inglês por aproximadamente cinco anos, e trabalhou em dupla com IE2 durante todo o período em que participou da formação continuada.

##### Intérprete Educacional 2 (IE2)

Profissionalmente capacitada em Tradução e Interpretação de Libras no contexto educacional (320h), com formação em Atendimento Educacional Especializado (730h) e formação específica em Libras por meio da participação em cursos e eventos relacionados (50h). Tem “formação comunitária” em Libras devido a sua experiência na atuação como intérprete religiosa e vivência de mais de dez anos com a comunidade surda. Coursou Pedagogia até o terceiro ano. Trabalha na escola em questão como intérprete educacional desde 2017.

#### *Dupla 3 – P3 e IE2/IE3*

##### Professor de Matemática (P3)

Licenciado em Matemática, cursou disciplina obrigatória de Libras (30h) durante a graduação. Atuou como professor na sala de aula inclusiva com alunos surdos na

disciplina de Matemática por três anos na escola. Participou da formação continuada com duas duplas de intérpretes, IE2 e IE3, em momentos distintos no mesmo ano.

#### Intérprete Educacional 3 (IE3)

Teve formação específica em Libras por meio de cursos e eventos relacionados (30h) e “formação comunitária” pela atuação como intérprete na área religiosa há mais de dez anos e convivência com comunidade surda. Atuou em diferentes escolas por quatro anos como intérprete educacional e por oito meses na escola da formação em questão. Trabalhou em dupla com P3 por seis encontros, após os quais pediu exoneração do cargo. Licenciada em Matemática.

#### Intérprete Educacional 2 (IE2)

Trabalhava com P2 e assumiu também a disciplina de Matemática após a saída de IE3, permanecendo até o final da formação como dupla de P3.

### 4.4.2 Organização e realização dos encontros

Os encontros ocorreram entre 25 de março e 11 de novembro de 2019, às segundas-feiras, semanalmente no primeiro semestre e quinzenalmente no segundo. Foram organizados de maneira que pudéssemos perceber as interações entre os participantes, conforme disposto nos quadros 4, 5, 6 e 7.

**Quadro 4** – Total de encontros envolvendo P1 e demais participantes

<b>Tipo de encontro</b>	<b>Participantes</b>	<b>Número de ocorrências</b>
Encontros de Pesq. com professor e intérprete	Pesq.+P1+ IE1 Pesq.+P1+IE2	4 1
Encontros de Pesq. somente com intérprete	Pesq.+IE1	3
Encontros de Pesq. somente com professor	Pesq.+P1	3
Encontros de Pesq. e P1 com outro professor	Pesq.+P1+P2	1
Encontros de Pesq., P1 e IE1 com outros professores	Pesq.+P1+ IE1+P2	1

Encontro de Pesq. e Dupla 1 com outra dupla	Pesq. +P1+IE1+P2+ IE2	1
Encontros de Pesq. e Dupla 1 com coordenação do PEIB	Pesq. +P1+IE1+C	1
<b>Total de encontros: 15</b>		

Fonte: Autoria própria.

**Quadro 5** – Total de encontros envolvendo P2 e demais participantes

<b>Tipo de encontro</b>	<b>Participantes</b>	<b>Número de ocorrências</b>
Encontros de Pesq. com professor e intérprete	Pesq.+P2+IE2	2
Encontros de Pesq. somente com intérprete	Pesq.+IE2	2
Encontros de Pesq. somente com professor	Pesq.+P2	1
Encontros de Pesq. e P2 com outro professor	Pesq.+P2+ P1	1
Encontros de Pesq. e P2 com outros professores e intérprete	Pesq.+P2+ P1+IE1	1
Encontro de Pesq. e Dupla 2 com outra dupla	Pesq.+P2+IE2+P1+IE1	1
Encontros de Pesq. e Dupla 2 com coordenação do PEIB	Pesq.+P2+IE2+C	1
<b>Total de encontros: 9</b>		

Fonte: Autoria própria.

**Quadro 6** – Total de encontros envolvendo P3 e demais participantes

<b>Tipo de encontro</b>	<b>Participantes</b>	<b>Número de ocorrências</b>
Encontros de Pesq. com professor e intérprete	Pesq.+P3+IE3	5
	Pesq.+P3+IE2	5
Encontros de Pesq. somente com intérprete	Pesq.+IE3	2
	Pesq.+ IE2	3
Encontros de Pesq. somente com professor	Pesq.+P3	3
<b>Total de encontros: 18</b>		

Fonte: Autoria própria.

**Quadro 7** – Total de encontros com coordenadora do PEIB

<b>Tipo de encontro</b>	<b>Participantes</b>	<b>Número de ocorrências</b>
Encontros de Pesq. com coordenação, professor e intérprete	Pesq.+C + P1+ IE1	1

Encontros de Pesq. com coordenação, intérprete e educadora especial	Pesq.+C+ IE2+EE	1
Encontros de Pesq. com coordenação	Pesq.+C	3
<b>Total dos encontros: 5</b>		

Fonte: Autoria própria.

Nos encontros de formação, nosso foco era realizar ações de organização de atividades educativas em conjunto com as duplas (ou seja, professor, intérprete educacional e pesquisadora). Eventualmente, a coordenadora do PEIB e a coordenadora pedagógica participaram como observadoras, a fim de buscar informações sobre o andamento da formação.

Como indicado anteriormente, a proposta de formação partilhada foi aberta para todos os profissionais atuantes com alunos surdos e organizada conforme demonstração de interesse. A educadora especial não participou das reuniões, alegando sobreposição de horários entre os atendimentos da SRM, das aulas comuns e dos horários escolhidos pelos professores para a formação. Assim, não conseguiu organizar horários que viabilizassem sua participação nos planejamentos com professores da sala comum e intérpretes e, posteriormente, nos encontros de formação continuada.

Por isso, durante todo o ano em que estivemos na escola com professores e intérpretes, não presenciamos nenhum momento em que estes profissionais tivessem algum tipo de troca de informações com a educadora. Esse contato acontecia somente entre EE e IE2, que acompanhava sempre dois dos alunos surdos (A1 e A2) atendidos na SRM para a realização de atividades diferenciadas. Essas atividades eram planejadas e realizadas sem que houvesse trocas entre os professores da Educação Especial e da sala regular.

#### 4.5 Sistematização e interpretação dos dados

Os dados obtidos na pesquisa estão relacionados às ações dialógicas estabelecidas entre os sujeitos nos diversos contextos. Sua análise visa compreender comportamentos para, por meio deles, perceber o que acontece na totalidade dos processos transitados pelos sujeitos. Dessa forma, buscamos uma interpretação dos dados mais completa e detalhada dos processos de desenvolvimento, pois ao descrever os dados e suas características de produção torna-se possível identificar o percurso histórico do sentido

(PERRONI, 1996). Seguindo esses pressupostos, selecionamos turnos dialógicos das falas dos participantes elegidas como relevantes para a discussão realizada no Capítulo 5.

É preciso considerar que é a observação dos *processos* que nos levará a compreender as relações e os comportamentos, e não apenas a descrição dos fatos (VIGOTSKI, 1991). Os sentidos produzidos no espaço formativo para professores e intérpretes educacionais serão analisados e considerados, portanto, dentro do contexto a que eles pertencem, que é simultaneamente histórico, social, individual e coletivo.

Os procedimentos para a interpretação dos dados terão como referência a proposta feita por Aguiar e Ozella (2006), Aguiar (2013) e Aguiar, Soares e Machado (2015), que defende a organização dos dados por meio de núcleos de significação para analisar os sentidos expressos pelos sujeitos. Também levamos em consideração a sistematização feita por Alencar (2016), baseada nos mesmos autores. A partir dessas referências, realizamos algumas adaptações de acordo com a singularidade dos dados. Os núcleos foram estabelecidos e organizados à luz da abordagem histórico-cultural, em busca de compreender os sentidos necessários na constituição da relação de mediação entre o pensamento e a linguagem.

Os autores sugerem que, primeiramente, seja realizado um trabalho de análise e depois a interpretação, já com uma síntese de elementos relevantes. Essa primeira parte da organização é constituída de três etapas: o levantamento de pré-indicadores, a sistematização de indicadores e a sistematização dos núcleos de significação (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015).

Para definir os pré-indicadores, fizemos uma leitura atenta e aprofundada das transcrições de vídeo e de áudio dos encontros realizados no espaço formativo ao longo de 2019. A partir das falas dos participantes, identificamos as temáticas mais discutidas, questões em comum, discursos que, de alguma maneira, revelavam indícios das formas de agir dos participantes: como se colocavam, pensavam e agiam, sempre mediados por suas histórias e situações sociais, considerando a relação da palavra, unidade do pensamento verbal, com os significados (VIGOTSKI, 2001a). Ainda nessa etapa, realizamos uma primeira transcrição livre e comentada dos diálogos e interações com apontamentos indicativos dos temas tratados, destacando partes do discurso que continham significados de interesse para a pesquisa.

No Quadro 8, apresentamos os pré-indicadores e turnos dialógicos elegidos.

#### **Quadro 8** – Pré-indicadores e turnos dialógicos

Pré-indicador		Exemplo
1.	O trabalho com alunos surdos é prazeroso	P1: Posso lhe dizer que estou gostando muito, principalmente do A1 e A2, desse começo que falaram que ia ser difícil, por terem outras deficiências... estou achando tão legal...
2.	Consideração da capacidade do aluno surdo	IE1: É, na aula você falou de “pus”... eu mostrei no celular e A2 logo já levantou a mão falou a história dele, quer dizer que entendeu. As pessoas falam dele, mas ele se comparando com ele mesmo é demais.
3.	Professor pensa estratégias de ensino com intérprete	P2: Conversando com IE2, tivemos uma ideia meio ousada, que a gente vai testar. A gente pensou em tentar fazer com que eles [surdos] façam com os ouvintes, ao invés de deixar o grupinho só deles, deixar eles misturados com ouvintes. É meio ousado, eu acho.
4.	Falta de formação - intérprete	IE1: Antes, nunca tinha tido experiência em sala de aula, eu não tive formação nenhuma para isso.
5.	Professor conta com intérprete	P2: A IE2 é minha testemunha... eu tenho feito mais.
6.	Intérprete assume o ensino	IE1: Essa aqui (questão) achei legal, essa aqui super joia, a gente trabalhou bastante.
7.	Reflexão sobre a práxis do outro	P1: Nunca havia pensado nisso, como ensinar Inglês para surdos. Nossa! P2, senti seu drama agora [risadas].
8.	Falta de formação	P2: Já começo respondendo sua pergunta fazendo um desabafo: mais uma das coisas que não foram abordadas no meu curso de Letras, nem sequer [poderia] supor ter um aluno surdo na minha sala de Inglês.
9.	Troca de experiências entre professores	P1: Talvez o instrutor surdo possa te ajudar bastante, ele é americano, né? Mas aí que está, o sinal de “preto” é o mesmo de “black”? Mas, já pensou... os meninos [alunos surdos] precisam saber Português, Libras, Inglês e sinal em Inglês...
10.	Reflexão sobre omissões em sua prática	P2: Tenho tentado mais, pelo menos. Acho que antes eu... me omitia um pouco.
11.	Mediação do intérprete com professor e aluno	P3: Às vezes a IE2 me chama, eu passo às vezes, de vez em quando, olhando os cadernos também.
12.	Desafios do intérprete na relação com professor	IE3: A relação entre nós é mais fechada.
13.	Falta de informações específicas para o trabalho com surdos	P3: Orientação [nós] tivemos alguns dias, mas nada focado no trabalho específico com alunos com deficiências, assim, como surdos, não. Tivemos palestras isoladas para atualizar, com coisas muito mais informativas.

14.	Pouco tempo de encontro para realizar planejamento	IE1: Nós temos pouco tempo juntas... P1: Nossa, eu ia falar isso também...
15.	Organização feita nos horários intermediários	P1: Se não, vamos falar no meio da aula, chamando atenção de um e outro... porque senão, não consegue...
16.	Intérprete participa da elaboração de materiais	IE1: Por exemplo: semana que vem, vai usar o quê do livro? Vai passar para casa? Na semana já conseguimos adaptar, e aí eu trago prontinha a tarefa de casa, para eles sempre terem a tarefa adaptada.
17.	Uso das estratégias com demais alunos por meio de reflexão conjunta	P1: Essa aqui [avaliação], depois que fiz adaptado para os surdos, eu pensei em fazer para os alunos ouvintes também.
18.	Planejar é importante	P2: Pensar bastante nisso aqui, né? Reorganizar... [aponta a atividade escrita relatada anteriormente que fez].
19.	Professor considera a opinião da intérprete	IE1: Aqui está errado, tem duas “D”... P1: Ah, verdade, vou arrumar. Ajustar as questões...
20.	Desafios dos conteúdos	IE1: Só se começar agora o assunto, porque eles não viram. Não adianta cobrar porque não trabalhamos com eles.
21.	Intérprete também organiza material adaptado	IE1: Naquele resumo adaptado que a gente fez... não tem... o A1 e o A2 nem viram.
22.	Planejamento busca compreender necessidades dos alunos	P2: Isso, a gente se preocupa muito em manter a temática... pelo menos na parte de vocabulário é o mesmo que está sendo trabalhado com a sala, não é outro assunto... então, nesse sentido, eles se sentem envolvidos com a mesma coisa que a sala está trabalhando.
23.	Reconhecimento de um planejamento mais eficaz	Pesq.: Mas e aí, você acha que isso que você está fazendo está refletindo no que os alunos estão produzindo? P2: Ah... está, né? [fala olhando para IE2] IE2: Eu acredito que sim, porque depois, quando chega a atividade, eles conseguem com mais facilidade, do jeito que a gente está fazendo agora.
24.	Organização de material direcionado ao aluno	P2: Eu acho que até a questão de sentir que tem alguém se preocupando, lembrando, pensando, trabalhando especificamente para eles. Acho que esta questão desses sentimentos dentro deles também.

25.	Estratégias para surdos utilizadas para ouvintes com outras deficiências	P2: Porque, da mesma forma que eu estou fazendo para os surdos, eu estou trazendo para os outros alunos com outras deficiências das salas que dou aula.
26.	Percepção de reações positivas dos alunos diante de mudanças de ações	<p>P2: E... é assim... é a primeira vez que eu trouxe [atividade direcionada]... ele ficou... sabe, quando... tipo [não acreditou]... né?</p> <p>Pesq.: É para mim mesmo? Você está aqui falando comigo?... [inferência de como o aluno poderia ter reagido]</p> <p>P2: Aí ele fez tudo, me chamou para ver... eu senti que ele, né? A reação... é...</p> <p>Pesq.: Se senti pertencente à sala... se senti aluno do professor, né?</p> <p>P2: Exatamente... participando como os outros participam...</p> <p>P2: E não ficou lá virado para a parede como ele costumava ficar...</p>
27.	Pensar em cada aluno é relevante	<p>Pesq.: Ah... eu acho que a tendência, se você fizer isso, é dar certo, eu acho que para eles [alunos surdos] também vai fazer mais sentido, eles vão se sentir participantes ali da sala.</p> <p>P2: É, exatamente, pensando nessa questão de integrar eles mais com a sala, fazer com que eles se sintam mesmo pertencentes daquela turma. E a turma receba eles ali como um outro aluno qualquer, não achar que “o A1 só pode fazer trabalho com o A2”.</p>
28.	Reflexão sobre a própria práxis	P3: É, ajuda a gente a ter esta preocupação [risos contidos]. Porque às vezes a gente tem, mas não é tanto, né, quanto deveria.
29.	Aspectos positivos do planejamento	P3: É discutir atividade, discutir os problemas também. Às vezes a gente encontra os métodos utilizados, né.
30.	Intérprete mostra ao professor o trabalho com os alunos surdos	IE3: A gente tinha visto perímetro em sala de aula, e depois a gente fez este esquema e começamos pelas equações numéricas primeiro. Eu fui colocando um “ok” no que a gente já fez. Eles pegaram bem com uso dos “parênteses”.
31.	Momentos de planejamento com a intérprete	<p>IE3: Acho que agora deveríamos ir... não sei ... penso que ir por partes.</p> <p>P3: Só se... a gente colocar umas expressões, assim... numéricas, né?</p> <p>IE3: Isso... esse aqui [mostrando no caderno] eles ainda não fizeram... só fizeram até aqui.</p> <p>P3: De repente algum de perímetro? [Anota no caderno]</p> <p>IE3: isso... acho que fica bom...</p>

32.	Organização e contribuição entre professor e intérprete	IE1: Não entendi essa também, nossa, estou ruim. Seria então pulmão e corpo? P1: Sim... acha difícil de eles entenderem?
33.	Desafios na elaboração de materiais	P3: A minha maior dificuldade é adaptação de material e como tratar assuntos matemáticos com os alunos surdos em Libras.
34.	Aprendizado de estratégias	IE1: Quando o professor não tem formação para trabalhar com os alunos surdos, ele precisa de uma certa ajuda, no sentido de entender como se dá a aprendizagem para esse grupo, como adaptar os materiais etc.
35.	Mediação da pesquisadora: orientação para avaliações com alunos surdos	Pesq.: É o que temos que pensar na avaliação: como chegou aqui, como foi no caminho e como está agora. O que queremos com ele, dentro do potencial que ele tem, de como está conseguindo levar... é um processo totalmente diverso.
36.	Mediação da pesquisadora: especificidades do aluno surdo	Pesq.: É isso que quando se organizam [planejamento]... pensam na atividade. Pensar na realidade e conseguir associar com o máximo de vivência e relacionar.
37.	Professora solicita orientações da pesquisadora	P1: Mas é difícil mesmo... hoje trouxe a prova para dar uma olhada... vamos ver isso juntos na reunião com a F. P1: O que você acha, F.? Pesq.: Como é que vocês trabalharam com eles, como vocês explicaram na aula?
38.	Mediação da pesquisadora: como pensar estratégias avaliativas com alunos surdos	Pesq.: de repente, pergunta de outra forma. “Qual o caminho?”, ou pede para fazerem o desenho do caminho. Para eles fazerem... trabalharam bem os desenhos, as cores? Pede para eles desenharem.
39.	Formação pode gerar mudanças positivas	P2: É, não sei, assim, vai demorar ainda para a gente mensurar o quanto isso está funcionando ou não, mas acho que isso leva um tempo. Por reações assim, a gente vê que alguma coisa está funcionando.
40.	Formação gera mobilização	P2: Em buscar mais materiais, me preocupar um pouco mais de antemão com tudo isso... sei lá, tentar trazer coisas... nesse sentido.
41.	Conscientização das ações	P2: Eu acho que eles [alunos surdos] se sentem mais participantes do que está acontecendo com a turma, né? Eu acho... sinto que está sendo positivo.
42.	Reflexão conjunta	P2: De repente, ali, para mim... foi só... eu já ia fazer para um, eu fiz para mais um, mas, para ele, eu senti que foi importante.

		<p>Pesq.: Então eu não acho que foi só para mais um, foi pensado para ele também.</p> <p>Pesq.: Vai contemplar o outro aluno também, como vai contemplar todos os outros.</p> <p>Pesq.: Então... eu acho que já ter este olhar e ter este pensamento já é muito, já ajuda muito.</p> <p>Pesq.: Até para que você possa conseguir perceber mais, ao ponto que você começa a pensar nesse aluno conforme você vai se organizando.</p> <p>Pesq.: Você também tem um olhar e uma postura diferente com ele na sala de aula, e isso tudo vai refletir em outras ações com a sala no geral, com outros alunos, entre eles, entre vocês, entre intérpretes.</p>
43.	Os papéis em sala de aula	<p>IE2: Porque eles não têm que mostrar para mim, têm que mostrar para o professor.</p> <p>Pesq.: Até para ele também acompanhar isso...</p> <p>IE2: Eu vou resolvendo junto... mas tem que mostrar para o professor.</p> <p>Pesq.: Para também não ficar só você responsável... eles resolvem com você, e não é isso, né?</p> <p>IE2: Não... eu sei que tem coisas ali que às vezes eles fazem errado e tal, mas eu quero mesmo que [ele] leve para o professor...</p> <p>Pesq.: É, mas é isso, né... essa relação também se estabelecendo, e eles também... e o professor compreender como é que eles estão funcionando, é importante isso, né? Senão só fica ali no intérprete... ele como responsável... e não é essa a questão, né?</p>
44.	Intérprete se posiciona quanto a seu papel e papel do professor	<p>IE2: Ah, quando tem alguma dificuldade com os alunos, ou quando eles não, tipo, não querem fazer.</p> <p>Pesq.: Chamar atenção?</p> <p>IE2: Chamar atenção, porque, eu não sei, mas assim, o intérprete ali, nestes momentos, eu não vejo tanta importância. Acho que, assim, o professor chegando falando: “Olha, presta atenção, você está aqui para aprender”. É diferente do intérprete: “ATENÇÃO, PRECISAR APRENDER, ESTUDAR, ESFORÇO” [sinaliza]. É diferente do professor.</p>
45.	Desafios com alunos surdos na inclusão	<p>P3: O professor precisa sim saber como trabalhar com os surdos. Às vezes tenho dificuldade do que fazer, principalmente quando junta surdez com a deficiência intelectual.</p>

Fonte: Autoria própria.

Em um segundo momento, para construção dos indicadores, as transcrições foram padronizadas e foi feita a leitura do material completo das falas, destacando assuntos e temáticas que mais apareceram. Foram então selecionados os turnos dialógicos que de alguma maneira traziam indícios e significações interessantes de serem tratados com base nas seguintes perguntas: o que me permitem discutir? O que os dados me mostram? A partir do que obtínhamos com as respostas, fomos agrupando temáticas e assuntos correlatos, formando uma sistematização em categorização simples por meio de aspectos similares e complementares (AGUIAR; OZELLA, 2006). No Quadro 9 consta a organização dos pré-indicadores e os indicadores deles resultantes.

**Quadro 9** – Organização dos pré-indicadores e indicadores deles resultantes

<b>Pré-indicadores</b>	<b>Indicadores</b>
4) Falta de formação - intérprete 8) Falta de formação 13) Falta de informações específicas para o trabalho com surdos	1. Desafios da formação inicial
1) O trabalho com alunos surdos é prazeroso 28) Reflexão sobre a própria práxis 5) Professor conta com intérprete 34) Aprendizado de estratégias 45) Desafios com alunos surdos na inclusão 20) Desafios dos conteúdos	2. Desafios dos professores de surdos na prática pedagógica
2) Consideração da capacidade do aluno surdo 6) Intérprete assume o ensino 11) Mediação do intérprete com professor e aluno 12) Desafios do intérprete na relação com professor 43) Os papéis em sala de aula 44) Intérprete se posiciona quanto a seu papel e papel do professor	3. Desafios dos intérpretes na prática pedagógica
3) Professor pensa estratégias de ensino com intérprete 17) Usa das estratégias com demais alunos por meio de reflexão conjunta 31) Momentos de planejamento com a intérprete 32) Organização e contribuição entre professor e intérprete 19) Professor Considera a opinião da intérprete	4. Planejamento conjunto

<p>10) Reflexão sobre omissões em sua prática  14) Pouco tempo de encontro para realizar planejamento  15) Organização feita nos horários intermediários  18) Planejar é importante</p>	5. Desafios para o planejamento
<p>16) Intérprete participa da elaboração de materiais  30) Intérprete mostra ao professor o trabalho com os alunos surdos</p>	6. Atuação do intérprete no planejamento
<p>21) Intérprete também organiza material adaptado  22) Planejamento busca compreender necessidades dos alunos  24) Organização de material direcionado ao aluno  25) Estratégias para surdos utilizadas para ouvintes com outras deficiências  33) Desafios na elaboração de materiais</p>	7. Organização de materiais
<p>35) Mediação da pesquisadora: orientação para avaliações com alunos surdos  38) Mediação da pesquisadora: como pensar estratégias avaliativas com alunos surdos</p>	8. Mediação da pesquisadora na organização
<p>37) Professora solicita orientações da pesquisadora</p>	9. Professora busca a mediação da pesquisadora
<p>36) Mediação da pesquisadora: especificidades do aluno surdo</p>	10. Mediação da pesquisadora quanto às especificidades
<p>7) Reflete sobre a práxis do outro  9) Troca de experiências entre professores  23) Reconhecimento de um planejamento mais eficaz  26) Percepção de reações positivas dos alunos diante de mudanças de ações  27) Pensar em cada aluno é relevante  29) Aspectos positivos do planejamento  39) Formação pode gerar mudanças positivas  40) Formação gera mobilização  41) Conscientização das ações  42) Reflexão conjunta</p>	11. Resultados da formação

Fonte: Autoria própria.

O terceiro momento se deu com a organização de núcleos de significação para articular os indicadores, a fim de revelar pontos centrais a serem tratados por meio da aproximação dos indícios dos sentidos constituídos na realidade na qual os sujeitos atuam. Disponibilizamos as correspondências estabelecidas no Quadro 10.

**Quadro 10** – Núcleos de significações depreendidos a partir dos indicadores

<b>Indicadores</b>	<b>Núcleos de significação</b>
2. Desafios dos professores de surdos na prática pedagógica 3. Desafios dos intérpretes na prática pedagógica 10. Mediação da pesquisadora quanto às especificidades	Práticas pedagógicas
4. Planejamento conjunto 5. Desafios para o planejamento 6. Atuação do intérprete no planejamento 7. Organização de materiais	Processos de organização
1. Desafios da formação inicial 8. Mediação da pesquisadora na organização 9. Professora busca a mediação da pesquisadora 11. Resultados da formação	Processos formativos

Fonte: Autoria própria.

Quando falamos de Educação Bilíngue de Surdos de uma perspectiva inclusiva, é preciso compreender que existem aspectos peculiares relativos à atuação partilhada tanto da parte do professor quanto do intérprete. Essas especificidades geram dinâmicas diferenciadas e desafios cotidianos, fazendo com que os profissionais necessitem de espaços formativos e momentos em comum para construir uma parceria e repensarem suas práticas.

Em busca de compreender os significados e sentidos contidos nos discursos dos sujeitos participantes, analisaremos no próximo capítulo os três núcleos de significação – Práticas pedagógicas, Processos de organização e Processos formativos –, que guiarão as análises e discussões.

## **Capítulo 5:**

### **Sentidos produzidos no espaço formativo**

Neste capítulo, apresentaremos turnos dialógicos selecionados a partir da transcrição das falas dos participantes da pesquisa para interpretar os dados coletados no contexto das discussões elegidas e dos pressupostos teóricos assumidos no decorrer do trabalho. Para isso, destacamos que a observação dos processos é que levará à compreensão das relações e dos comportamentos, e não apenas a descrição dos fatos (VIGOTSKI, 1991).

Os sentidos produzidos no espaço formativo com professores e intérpretes educacionais serão analisados considerando o contexto no qual se inserem e tendo em vista seus aspectos históricos, sociais, individuais ou coletivos.

Assim, pretendemos responder aos objetivos de pesquisa que serão os da criação de um espaço formativo partilhado entre professores e intérpretes educacionais e averiguar o potencial desse espaço para a Educação Bilíngue de Surdos, com foco nos momentos de instrução, analisando possibilidades da proposta, dificuldades de implementação, lacunas e potenciais encontrados nas práticas educativas desses profissionais, visando ampliar suas vivências e reflexões sobre o processo de ensino para esse público em sala de aula.

Em busca de compreender os significados e sentidos contidos nos discursos dos sujeitos participantes, os núcleos de significação em análise serão os seguintes: Práticas pedagógicas, Processos de organização e Processos formativos.

#### **5.1 Desafios da formação inicial**

Um aspecto relevante a ser discutido e normalmente considerado desafiador para os participantes da pesquisa quando se deparam com um aluno surdo em sala de aula é o da falta de formação inicial e/ou continuada.

É necessário refletirmos sobre o seguinte: os profissionais, ao iniciarem suas atividades na escola, permanecem durante anos de atuação com dúvidas, inseguranças e queixas relativas à falta ou a lacunas de formação que não contemplaram aspectos para a realização de um trabalho adequado em termos de educação para pessoas surdas.

Algumas dessas queixas surgiram no espaço formativo, mais especificamente quando a professora de Ciências (P1) e o professor de Inglês (P2) compartilharam o momento de reflexão, ao serem indagados sobre os conhecimentos prévios dos quais dispunham para atuar com alunos surdos.

### **Turnos dialógicos 1**

*Pesq.: Quais conhecimentos anteriores e formativos vocês têm para atuar com alunos surdos?*

*P2: Já começo respondendo sua pergunta fazendo um desabafo. Mais uma das coisas que não foram abordadas no meu curso de Letras. Nem sequer supor que poderia ter um aluno surdo na minha sala de inglês.*

*P1: Não tenho muito conhecimento não. Só o que estou adquirindo na prática mesmo.*

Os discursos dos professores indicam a ausência de momentos formativos, de modo que não foram proporcionadas informações básicas e/ou suficientes quanto ao funcionamento da educação e do ensino para alunos surdos, levando-os a buscarem, na sua prática cotidiana, os conhecimentos necessários para a atuação docente.

Quando os professores tiveram sua formação inicial (a saber, antes do ano de 2005), não havia, ainda, a obrigatoriedade da disciplina de Libras na grade curricular dos seus cursos de licenciatura. Em 2001, a política de inclusão também não era vigente, e existiam apenas orientações circulantes. A chamada “Lei de Libras” (BRASIL, 2002a), mesmo tendo promulgado a obrigatoriedade da formação em Libras para futuros professores, foi configurada apenas em 2002; essa formação, ainda que mínima, poderia ter conferido algum respaldo para as ações dos professores em tela. Já a efetivação do Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005) para fazer valer aspectos educacionais mais direcionados aos surdos e, de maneira geral, aos seus direitos educacionais, levando à obrigatoriedade da disciplina curricular nos cursos de licenciaturas, aconteceu somente a partir do ano de 2005.

Fato é que a formação inicial desses professores de Ciências e Inglês não previa tratar desses conhecimentos. Contudo, ao longo de 20 anos, no âmbito da formação continuada, ambos poderiam ter tido acesso a outras capacitações durante suas atuações como professores da Educação Básica, já que desde meados da primeira década do século XXI assumiu-se, no país, uma perspectiva inclusiva da Educação.

Destacamos que a professora de Ciências teve sua primeira experiência ministrando sua disciplina para alunos surdos apenas no mesmo ano em que participou da formação

continuada em tela (em 2019), trazendo à tona todos os seus anseios e ansiedades, diferentemente do professor de Inglês, que atuou durante cinco anos em sala de aula com alunos surdos presentes – embora ele tenha permanecido com dúvidas e inseguranças até então, relatando desafios para ensinar a língua para seus alunos surdos sem demandas por formação continuada nessa área em todo esse período.

Um outro relato é o do professor de Matemática (P3), que informou ter feito uma formação em Libras por seis meses durante a graduação na licenciatura de Matemática. Na universidade que frequentou, em 2010, foi ofertada uma disciplina de 30 horas, configurada numa formação básica sobre a Libras e sobre aspectos da surdez – naquele ano, as ações indicadas pelo Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005) já estavam em vigor. No entanto, o professor reafirmou a importância de ser preparado pela escola para atuar com alunos surdos.

### **Turnos dialógicos 2**

*Pesq.: Para vocês que estão trabalhando com estes alunos surdos na escola, tiveram algum tipo de informação, alguma formação em serviço?*

*P3: Olha, o que posso dizer que tive foi na Universidade.*

*P3: Da escola, orientação tivemos uns dias, mas assim, nada focado no trabalho específico com alunos com deficiências. Assim, com surdos, não. Foram palestras isoladas, foram coisas muito mais informativas.*

Embora tenha presenciado momentos formativos em sua licenciatura, a formação recebida pelo professor de Matemática, que entrou em contato com a Libras e com algum conhecimento relacionado à educação de surdos, careceu da necessidade de formação em serviço, de modo que fosse possível aprofundar saberes para compreender as especificidades dos seus alunos e para ensiná-los em sua prática pedagógica para além do domínio de aspectos da surdez.

Considerando que a formação profissional é um dos pilares da qualidade do ensino, os professores se queixam, de forma mais específica, da falta de preparo para atender alunos com deficiência, indicando uma lacuna com relação à formação docente – esta parece ser umas das principais causas do fracasso escolar desses alunos (MICHELS, 2006).

Seria importante que os professores, em sua formação inicial, tivessem uma capacitação voltada às questões da inclusão, de modo que fossem levados a compreender

a diversidade dos seus alunos, buscando uma ação pedagógica intencional e que valorizasse suas individualidades (LEÃO, 2004).

As mesmas questões também são vivenciadas pelos intérpretes educacionais, que relatam, igualmente, a falta de formação para atuar na escola, necessitando de informações básicas a respeito das especificidades dos surdos, além do conhecimento sobre a Libras de maneira aprofundada, sobre os processos tradutórios e sobre aspectos que envolvem sua atuação no campo educacional.

Quando indagada pela pesquisadora a respeito de suas formações, foram encontrados no discurso de IE1 (Ciências) aspectos quanto aos desafios vivenciados e às questões relacionadas à falta de formação para atuar.

### Turnos dialógicos 3

*Pesq.:* Como intérprete educacional, você fez alguma formação específica?

*EI:* Antes nunca tinha tido experiência em sala de aula, eu não tive formação inicial nenhuma para isso.

Essa profissional passou por várias formações permeadas pelas experiências religiosas e de convívio entre os falantes surdos. Quando realizados, os cursos estavam direcionados a aspectos do desenvolvimento da língua de sinais e a aspectos da tradução, e quase nunca voltados aos aspectos educacionais. Com isso, quando assumiu a função de intérprete educacional, acabou *aprendendo em serviço* (GIAMLOURENÇO, 2018), numa perspectiva de formação na prática que não necessariamente cria oportunidades reflexivas e avaliativas sobre o fazer.

Nesse sentido, os profissionais participantes dessa pesquisa acabaram realizando uma formação em serviço durante os anos em que atuaram com alunos surdos. No caso de um professor e de um intérprete educacional, ao terem que trabalhar juntos, acabam aprendendo com as próprias experiências. Mas se não tiverem a possibilidade de repensar e refletir sobre as próprias práticas, nem sempre elas poderão ser as mais adequadas.

Na medida em que estes profissionais atravessam desafios ligados à falta de formação, surgem indícios, em suas práticas, que nos mostram diversos caminhos sobre os quais podemos refletir. Diante das questões tratadas a respeito da formação inicial e da formação continuada, é possível sintetizar que

[...] ambos os profissionais – professor regente e intérprete educacional – não dispõem de formação apropriada para exercerem suas funções, segundo os

pressupostos da educação inclusiva; por isso, muitas vezes, trabalham de forma individualizada e sem atentar para os condicionantes da prática pedagógica [...] e que o professor e o intérprete desconhecem a amplitude de suas funções em razão das lacunas constatadas no processo formativo, o que contribui para que se retraiam diante dos inúmeros obstáculos (PINHEIRO, 2020, p. 2047).

Por isso, é preciso que os profissionais desenvolvam habilidades para atuar na inclusão de surdos na escola, sendo essa uma tarefa que refletirá num agregado democrático de todos os agentes do processo educacional. Além disso, é de suma importância que compreendam os saberes e as necessidades para práticas na Educação Especial inclusiva, atenta às questões requeridas pelos alunos surdos (AMORIM; MEDEIROS NETA; GUIMARÃES, 2016).

Em relação à formação inicial dos professores, alguns aspectos parecem ter avançado com a presença da disciplina de Libras no currículo da formação básica de estudantes de licenciatura. Ainda que não seja uma formação aprofundada, ela já rompe com o desconhecimento total e põe em circulação a ideia da presença do aluno surdo na escola.

Já em relação aos intérpretes educacionais, a questão da formação inicial pode ser mais complexa. Atualmente, no Brasil, existem apenas sete cursos de graduação para essa formação, de modo que a maior parte dos profissionais frequenta cursos de especialização (sem que se possa prever qual é a formação específica para o trabalho no âmbito da escola). Nesse sentido, muitos acabam aprendendo sobre a atuação no próprio espaço escolar.

É fundamental pensar a formação continuada destes profissionais, que atuam em meio a especificidades de aprendizagem. Também se faz necessária a reflexão quanto a uma atuação com respeito à diversidade. Portanto, é preciso considerar que esses espaços educacionais formativos sejam mobilizados principalmente com atenção direcionada à necessidade de desenvolvimento de práticas pedagógicas, metodologias específicas e ações pontuais (LACERDA, 2009).

Por essa razão, consideramos a formação continuada de professores e intérpretes educacionais uma tarefa significativa quando se fala da qualidade de ensino dos alunos surdos, pois ela depende muito da elaboração de novos conhecimentos, da compreensão das relações e dos modos de funcionamento para que haja resolução das situações vivenciadas em sala de aula.

De fato, os profissionais alegam problemáticas relacionadas à Educação Bilíngue de Surdos, e partem sempre do questionamento inicial: o desconhecimento a respeito do

aluno surdo e de suas especificidades educacionais. Também é comum que apresentem questionamentos sobre a atuação do intérprete educacional e sobre toda a dinâmica desse entorno.

Por isso, as horas dedicadas às questões formativas são necessariamente fundamentais e relevantes para preparar os profissionais, para que busquem mais informações e para que exijam uma formação continuada em serviço (COSTA, 2015).

A partir do momento em que os profissionais iniciam uma busca por formação continuada, existe um trabalho educativo que possibilita a conscientização sobre os processos por que passam e sobre os quais podem ser capazes de agir. Considera-se, portanto, que “[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente” (SAVIANI, 2011, p. 6).

## 5.2 Práticas pedagógicas

Ao escolher sua sala de aula para atuar na escola da Educação Básica, o professor se depara com alunos surdos incluídos em salas regulares e se sente inseguro. Percebe que desconhece os modos de trabalho e ensino direcionados a esses alunos, o que gera muitos desafios para a prática pedagógica junto ao intérprete educacional, que também tem inseguranças.

### 5.2.1 Dupla 3: P3 e IE2/IE3

Durante os encontros iniciais do espaço formativo, obtivemos informações sobre as formas de trabalho de P3 (Matemática) com IE2 e IE3 (Matemática).

#### Turnos dialógicos 4

*Pesq.: Qual é o maior desafio no ensino dos alunos surdos?*

*P3: A dificuldade maior minha, no sentido particular, é adaptação de material no geral para os alunos surdos.*

**P3:** Às vezes tenho essa dificuldade do que fazer, principalmente quando junta surdez com a deficiência intelectual, que parece que é o caso de dois alunos. O trabalho com eles fica mais complicado, por também não saber como fazer com eles pelas dificuldades que mostram.

**Pesq.:** E como você [Prof. Mat.] tem feito a organização das atividades e a adaptação dos materiais necessários? O que precisa fazer na prática?

**P3:** Na prática, às vezes isso não acontece. É... eu acho que assim... teria que ter um pouco mais de organização.

**Pesq.:** Com relação a quê?

**P3:** Com relação a um preparo melhor das atividades. É... o professor parece que as vezes tem certos vícios.

**Pesq.:** De que professor você está falando? (risos) Quais vícios seriam estes?

**P3:** Eu, no caso, e de uma forma geral (risos contidos). Um mau costume, né? Vamos dizer assim, de achar que, porque o intérprete está lá, ele [professor] pode ficar de boa, mais tranquilo.

**Pesq.:** E você sabe me dizer o que a intérprete educacional precisaria fazer?

**P3:** Imagino que seja apenas a interpretação. O professor na realidade que tem que trabalhar junto com a intérprete para fazer as coisas andarem, vamos dizer assim.

**P3:** Às vezes a correria é tão grande na sala de aula, que a gente se perde ali.

**P3:** E às vezes o intérprete que tem que dar uma puxada na gente, porque senão a gente não...

**P3:** Por exemplo, a IE3, nas últimas aulas aí, pediu pra passar umas continhas para os alunos, mas se ela não me puxa às vezes, eu me perco...

**Pesq.:** E vocês trocam informações sobre o que trabalhar com os alunos surdos? Como isto é feito?

**P3:** Hum... de vez em quando falamos, viu. Basicamente eu sigo o livro didático. É isso que eu tenho feito ultimamente.

**P3:** Às vezes, né, IE3? De falar alguma coisa a respeito de como pode ser abordado alguns temas, né? Mas, com relação aos alunos surdos, a gente procura adaptar melhor, né? De acordo com a capacidade de cada um. Tem alguns alunos que eu nem chego a trabalhar conteúdo de oitavo ano, porque eles não acompanham.

**IE3:** É, os alunos A1 e A2 têm muitas dificuldades em compreender a contagem, a noção de quantidade, não têm muita leitura e escrita, eles precisam de mais explicações e atividades diferentes, além da Libras.

**IE3:** O A3 e o A4 já acompanham mais com a turma, entendem explicações parecidas do professor. Com eles é mais tranquilo.

**Pesq.:** E no momento que estão trabalhando com os alunos, quem tira dúvida, corrige, explica novamente?

**P3:** Ela [IE3], porque a sala não dá sossego... dificilmente eu tenho tempo para cuidar de perto deles, dentro da sala de aula.

**IE3:** Eu vou fazendo a explicação em Libras do conteúdo ali com eles.

**Pesq.:** Eu separei alguns textos e tem um que fala do trabalho da Matemática com a deficiência intelectual aliado à surdez, trazendo uma discussão e ideias de como trabalhar. Também tem exemplos de algumas atividades, ideias de jogos, exemplos. Está lá no grupo do "Drive", vocês viram? Deixei na pasta de Matemática.

*Pesq.: Acho interessante que, se vocês pudessem dar uma olhadinha nesses materiais também, de repente dar uma ajuda pra gente conseguir clarear modos de pensar como trabalhar, exemplos de atividades e poder discutir aqui, também. Mas também seria bom que buscassem falar com um especialista. Aqui na escola tem professor especialista?*

Ao ser indagado sobre os desafios presentes na Educação Bilíngue de Surdos, o professor argumenta que é necessário ter momentos para refletir sobre o que fazer, mas assume que, por vezes, não consegue se organizar nessa direção. Percebe o valor das intervenções de um intérprete educacional, mas nem sempre articula seu trabalho com o desse outro profissional.

A pesquisadora percebeu que a dinâmica entre eles não era tranquila, existia uma tensão. Durante os encontros buscava, a partir dos exemplos, das queixas e das percepções diante dos fatos trazidos por ambos, propor discussões e tratar de ações que contribuíssem com o fazer na prática e que, de alguma maneira, pudessem perceber o benefício de se ter um espaço para refletir sobre suas práticas e obter algum direcionamento quanto às dúvidas.

Diante das falas sobre as práticas, é possível perceber que P3 não costumava ter momentos de trocas com IE3, mantendo apenas conversas rápidas nos intervalos das aulas e das atividades ou um pouco antes de iniciar as aulas. Alegou não ter muito tempo para fazer o planejamento pela demanda de trabalho, mas relatou ser algo necessário ao assumir dificuldades no ensino dos alunos surdos. Ele demonstrou postura calma, pacata e introvertida, mantendo certo distanciamento em suas relações com os alunos, com as intérpretes educacionais e demais profissionais e, de certa maneira, também se mostrou mais fechado para se comunicar. Não demonstrou abertura para proporcionar trocas de informações entre pares, e aparentemente pouco pensava no direcionamento de interações em sala de aula com os alunos surdos.

Já IE3 participou dos encontros mantendo um perfil pacato, calmo, introvertido, organizado, atuante e atento às questões dos alunos surdos. Usualmente assumia as anotações e a organização das atividades, mostrando-se disposta a realizar ações que pudessem colaborar para as explicações e para a interpretação em sala de aula. Por vezes sentia-se responsável pelo desempenho escolar dos alunos, acolhendo-os demasiadamente e assumindo registros e confecções de materiais. Interessada pelas dinâmicas em sala de aula, podia intervir nas explicações, assumindo as atividades para os alunos surdos, mas não tinha muita liberdade na relação de troca com P3, sentindo

receio em estabelecer contato com ele. As explicações direcionadas aos alunos surdos ficavam quase sempre sob responsabilidade de IE3, que elaborava as atividades diferenciadas, já que também tinha uma formação em Matemática.

O livro didático da disciplina era usado com frequência por P3 para servir de apoio à escolha das atividades elegidas no momento da aula e no desenvolvimento dos conteúdos expostos aos alunos. Ele não tinha o costume de pensar com antecedência, junto da IE3 em atividades diferenciadas para os alunos surdos que apresentavam mais dificuldade de aprendizagem, caso necessitassem. Raramente desenvolvia atividades que proporcionassem interação entre alunos surdos e ouvintes, e sua relação com as demais intérpretes educacionais era profissional e discreta.

Observando o relato de P3 acerca dos desafios enfrentados em relação aos alunos com deficiências associadas, acabam emergindo, também, dificuldades em lidar com as concepções e percepções da surdez e com as necessidades educacionais específicas e diferenciadas para atuar na prática pedagógica com alunos surdos, pois são casos que demandam outra língua e uma mediação com intérprete para que se realize o processo de ensino-aprendizagem.

Os alunos surdos e que apresentavam outras dificuldades de desenvolvimento associadas careciam, assim, de mais atenção quanto aos objetivos e à busca por estratégias que possibilitassem algum desenvolvimento. No entanto, isso sempre era uma questão trazida por P3 e IE3, pois surgiam muitas dúvidas sobre como trabalhar com estes alunos. Não era perceptível, de nossa por parte, que P3 fizesse algum movimento em busca de sanar dúvidas e dificuldades, fosse com relação aos textos e materiais de apoio indicados, fosse com relação à educadora especial que trabalhava na escola.

Por isso, nas interações dialógicas, foi preciso desmistificar tudo aquilo que pudesse interferir num padrão ilusório de perfeição para que fosse possível conviver, conhecer, lidar e respeitar a diversidade humana em sala de aula. Cabe ressaltar que rótulos só serão superados a partir dessas relações, ao serem encarados e vencidos, ao se considerar os sujeitos como capazes (LACERDA, 2003).

Os surdos vivenciaram a negação da deficiência, da surdez e da Libras a partir do olhar do outro sobre eles, pois, para eles, a surdez não é um estado mórbido, mas sim natural, sentindo essa diferença em um segundo momento, de modo indireto, como um resultado advindo de sua experiência social, que foi refletida em si mesmo (VIGOTSKI, 1991).

No diálogo dos Turnos dialógicos 4, P3 traz uma certa compreensão de que a intérprete educacional precisa de seu apoio e amparo para realizar as atividades. Contudo, ao mesmo tempo, ele assume a dificuldade de resolver todas as questões da sala de aula, deixando os alunos surdos a cargo dela. Ele se justifica no fato de não conseguir atender a todos na dinâmica da sala de aula, e justamente devido à dificuldade de pensar estratégias de ensino para os alunos surdos se mostrava perdido, delegando a IE3 a responsabilidade de ensiná-los.

P3 se sentia seguro com a atuação de IE3, pois ela não só dominava a língua utilizada pelos alunos, favorecendo as explicações, mas também tinha uma formação na área, conforme sinalizamos há pouco, tendo a liberdade de escolher alguns conteúdos e atividades quando não lhe era direcionado o que, exatamente, trabalhar. Assim, ela foi levada a assumir atividades e explicações em sala de aula em muitos momentos – e cobrava, por vezes, P3, tal como aparece na situação dos turnos dialógicos 4 ao pedir atenção para o trabalho com os alunos surdos, sendo reconhecida por ele nesse papel de trazê-lo à realidade dos alunos para compartilhar os conteúdos necessários à atividade em sala.

Fato é que salas de aulas cheias de alunos e mais alunos PAEE, com deficiências múltiplas, não favorecem que o professor esteja com todos os alunos integralmente. No caso dos alunos surdos, quando há intérprete educacional em sala de aula, esse profissional lhes dedica mais atenção e, por vezes, eles acabam sendo mais bem-assistidos.

No entanto, ao assumir essa postura, o professor acaba se “ausentando” do seu papel de docente regente da classe, transferindo essa responsabilidade para IE3, que, apesar de ter formação na área, acumula as tarefas de pensar sobre os processos de interpretação e também de ensino-aprendizagem dos alunos. P3 chegou a relatar que era “*um privilégio ter a IE3 também formada em matemática*”, pois assim era possível lidar melhor com os alunos surdos perante a sala, que também é complexa, com muitos alunos para dar atenção. Desse modo, os alunos surdos acabam sendo assistidos sobretudo por ela.

O fato de IE3 ser formada na área a torna mais competente para promover estratégias e uma relação semiótica com a Libras de maneira diferente, num cenário que lhe coloca como conhecedora dos assuntos para promover mediações de maneira clara e diretamente em Libras, minimizando interferências. Mas lidar com esta carga adicional de responsabilidade, assumida diante dos alunos, a deixa um tanto aflita, principalmente

nos momentos avaliativos, pois quem acaba construindo a prova é o professor, que, na maior parte do tempo, não busca trocar informações com ela para refletir sobre o desenvolvimento e o acompanhamento dos alunos. E, no entanto, foi IE3 quem conduziu muitas vezes os processos de ensino desses alunos durante o tempo que em atuou com P3.

Assim, durante outros momentos dos encontros formativos, propusemos uma conversa entre a dupla, a fim de obter informações sobre o que pretendiam, quais objetivos previam e de que modo traçavam atividades compartilhadas. Recomendamos uma atuação mais presente por parte do professor em relação aos conteúdos e à percepção dos alunos; quanto a IE3, ela foi incentivada a trazer informações sobre os alunos e as dúvidas que nutriam sobre os conteúdos, a fim de que fossem devidamente organizadas, mobilizando estratégias para o professor. Além disso, era constante a busca por levá-los à reflexão sobre como poderiam fazer combinações, para que pensassem, juntos, nas possibilidades de elaboração de atividades, visando às necessidades dos alunos surdos.

Em outras conversas conosco, IE3 relatou se sentir mais solitária com os alunos surdos, pois o professor não estava dando assistência. Assim, nos encontros, sempre desencadeávamos interações entre eles, questionando-os, a fim de que trocassem ideias e olhares, incentivando que fizessem mais conexões para, assim, refletirem juntos sobre ações e alternativas práticas.

Um outro exemplo diz respeito à tríade professor, intérprete educacional e aluno surdo. Nessa situação, a IE2 (Matemática) já havia assumido o lugar de IE3 no segundo semestre letivo e se questionava, assim como IE3 havia feito anteriormente, sobre se sentir desassistida por P3, atuando com os alunos surdos sem muitas interações com o regente. IE2 também demonstrou insegurança e receio de conversar com P3 por observar, justamente, sua postura fechada. Propusemos, então, uma mediação entre eles.

### Turnos dialógicos 5

*Pesq.: Professor, você tem conseguido entrar em contato com eles [alunos] e com a intérprete, de alguma forma, durante as aulas?*

*P3: Às vezes ela me chama. Eu passo às vezes. De vez em quando olhando os cadernos também.*

*Pesq.: Em que momento você chama ele [Prof. Mat.], IE2?*

*IE2: Ah, quando tem alguma dificuldade com os alunos, ou quando eles não... tão tipo... não querem fazer, por exemplo. Para chamar atenção deles.*

**IE2:** *Porque, eu não sei... mas, assim... o intérprete ali, nestes momentos, eu não vejo tanta eficiência. Acho que assim...*

**IE2:** *Se o professor chega e fala: “Olha, presta atenção. Vem aqui que vou te explicar, está certo, está errado, faz isso, faz aquilo”.*

**IE2:** *É diferente do intérprete falar: PRESTAR ATENÇÃO – ESFORÇO – APRENDER – ESTUDAR – CERTO – ERRADO [sinaliza].*

**IE2:** *É diferente. Então tenho que chamar o professor. Mas aí a gente acaba como dedo duro, porque eles ficam bravos com a gente (risadas coletivas).*

**Pesq.:** *Como podemos combinar um sinal aqui, professor, entre você e ela para esses momentos que precisam da sua presença... desse momento de “urgência”? Que precisaria mais de você ali com eles (risadas).*

**Pesq.:** *Mas esta autonomia dos alunos tirarem dúvidas, de perguntarem para o professor, de ser chamada atenção. Se eles não vão sozinhos, você [IE2] tem que proporcionar. Se eles só ficam te perguntando, você fala para eles: PROFESSOR CHAMAR VAI LÁ – LEVANTAR MÃO CHAMAR [sinaliza].*

**IE2:** *Eu tenho feito isso.*

**Pesq.:** *O que você acha, professor? Tem alguns momentos que eles precisam mais da sua atenção do que da IE2 mediando em Libras sozinha.*

**P3:** *É, a classe é muito agitada, não consigo muito.*

Este foi um assunto tratado durante todo o processo, na tentativa de promover algum tipo de relação entre eles, visando a reflexão de ações diferenciadas no funcionamento como dupla. Observamos a dificuldade do professor de se relacionar com os alunos para que se tenha noção sobre o andamento do desenvolvimento deles e para que sejam geradas trocas em sala de aula com IE2.

Percebemos, então, a necessidade de mediar a situação entre ambos no espaço formativo, para que IE2 também se sentisse mais segura ao tratar do assunto. Buscávamos, de alguma maneira, dar notícias para P3 quanto à importância de oferecer uma maior interação nas situações em sala de aula. Ademais, quando enfatizávamos essa situação, destacávamos a necessidade de interação, sempre ignorada, levando à reflexão de ambos para que pudessem compreendê-la, de alguma forma, com suas próprias percepções, e a partir de então promover ações diferenciadas para os alunos surdos.

Em encontros e mediações desse tipo resulta possível reforçar a importância da atuação dos dois profissionais, especialmente sobre como cada um, frente a suas competências, pode contribuir com a construção de uma parceria para, então, refletir acerca dos limites e das possibilidades das próprias ações, promovendo melhores interações em sala de aula.

Nesse caso, IE2 não tinha formação específica e, portanto, necessitava mais da atenção e da abertura para a conversa com o professor, para que pudesse eleger os conteúdos a serem enfatizados. Ao refletir sobre a própria prática, o profissional busca entender o que pode ser melhorado, demonstrando sua postura, suas necessidades e suas expectativas. No caso em tela, diante de P3, essa reflexão indicou que ele pode interagir melhor com IE2 em sala de aula, ação que favoreceria a compreensão dos alunos.

IE2 participou da formação de maneira atuante desde o início. No funcionamento da dupla com P3, mostrou-se dinâmica, porém menos extrovertida e mais pacata se comparada com a postura em dupla com P2, uma vez que se sentia menos à vontade e com receio de interagir com o P3. Continuou organizada e atenta às questões dos alunos surdos, buscando assumir anotações de atividades, que passaram a ser escolhidas pelo regente durante os encontros formativos. Estava sempre pronta em busca de conteúdos e ações que pudessem colaborar para as suas interpretações em sala de aula. Por vezes, sentia-se responsável pelo desempenho escolar dos alunos, acolhendo-os demasiadamente e assumindo os registros e a confecção de materiais. Diferentemente de IE3, IE2 (Matemática) necessitava de mais informações sobre os conteúdos e estratégias elegidas pelo professor para a adequada interpretação em Libras, uma vez que não tem formação em Matemática, demandando mais atenção por parte do professor para poder desempenhar bem seu papel.

### **5.2.2 Dupla 2: P2 e IE2**

Com a dupla formada por P2 (Inglês) e IE2 (Inglês), a dinâmica das discussões e o direcionamento das reflexões guiadas pela pesquisadora contavam com outras questões a serem tratadas. O funcionamento entre a dupla acontecia quase sempre de maneira aligeirada, pois o professor relatava manter um ritmo de atividades corridas na escola – ele assumia todas as classes de Inglês, além de trabalhar, também, em outra escola, de modo que restavam menos momentos para conversar sobre como seria o trabalho em sala de aula junto de IE2.

Podemos depreender, nos seguintes turnos dialógicos, como era o funcionamento da dupla.

**Pesq.:** *Como vocês funcionam juntos? Conseguem organizar juntos sobre o que fazer de conteúdos e atividades?*

**IE2:** *A primeira coisa que faço é perguntar o que fará com o resto da turma, e o que vamos pensar para os meninos [A1, A2, A3, A4] a respeito daquele tema.*

**Pesq.:** *Os materiais e as atividades que irão usar, ele te passa antes? Se vai usar o livro, se vai usar outro texto...*

**IE2:** *Às vezes sim, mas quando vem texto que é de outro lugar fora do livro, não me passa, aí é mais difícil. Mas, normalmente já tem o conteúdo que fica no livro e ele segue, e eu acompanho. Mas, pode ser que ele traga de outro livro também.*

**Pesq.:** *E isso você fica sabendo na hora da aula?*

**IE2:** *Sim, nesse caso fico sabendo na aula.*

**Pesq.:** *E aí como funciona?*

**IE2:** *Aí ele já vai lá e seleciona o que dá para fazer.*

**IE2:** *No caso deles [A1, A2], não fazem toda a atividade igual da sala, tem essa dificuldade e precisamos pensar algo menos complexo.*

**IE2:** *Mas teve uma vez que trabalhamos as regrinhas “ed” no livro, que tem uma lista dos verbos. Então, ele passou atividade para turma toda e disse que dava para fazerem juntos.*

**IE2:** *Aí pedia para eles procurarem no livro, já tinha a palavra e o que não tinha era a regrinha.*

**IE2:** *Fiz uma tabelinha para eles, da escrita da palavra. Então eles sempre vão lá no caderno e olham. Essa atividade deu para fazer. Eu traduzia e explicava em Libras.*

**Pesq.:** *Vocês conseguem preparar juntos o que virá para próximos temas?*

**IE2:** *Sempre falamos rapidinho o que ele vai dar de assunto do livro, eu corro e já vejo que atividade daria para fazer para adaptar para os alunos surdos.*

**P2:** *O jeito que dá né? O que está dando pra fazer. A gente acaba conversando aqui na sala dos professores no intervalo ou antes da aula. Eu mostro para ela o que iremos trabalhar no livro, vemos qual atividade daria para os meninos fazerem e ela também faz algumas atividades adaptadas. Aí na aula ela interpreta para os alunos.*

**IE2:** *Uma vez aconteceu de ele não conseguir preparar nada para ninguém e chegou com o livro, dizendo que estava enrolado. E me perguntou: “E agora, e os meninos? Não consegui preparar nada nem para sala”.*

**P2:** *Nossa é mesmo, aquele dia foi complicado. Ah, ela me salva sempre.*

**P2:** *Ela também sempre faz as anotações no caderno que ela tem aí, sobre o que falamos dos conteúdos (risos). É muita correria.*

**IE2:** *É, eu tenho um caderno que vou fazendo tudo, anoto, faço atividades e exemplos.*

**IE2:** *Aí nesse dia, eu lembrei que já tínhamos feito um material infográfico e a partir daquilo já bolei um caça-palavras, um joguinho para eles fazerem lá. E acabou que deu certo.*

**IE2:** *E falei se podia tirar xerox, se ele estava de acordo.*

**P2:** *É, ela salvou meu dia.*

**IE2:** *O meu também, né? (risos)*

*Pesq.: Entendo, a dinâmica não é muito fácil, eu sei. O que podemos fazer é que, quando eu vier nesse dia que combinamos, conversamos das práticas que realizaram e vamos refletindo juntos, pensando possibilidades.*

Assim era a dinâmica de funcionamento entre a dupla. Eles conversavam rapidamente antes das aulas e nos intervalos, com o professor indicando para a intérprete a parte do conteúdo que seria trabalhado com os alunos surdos, usando o livro da disciplina como apoio para a escolha dos conteúdos e atividades. Normalmente P2 utilizava o livro de Inglês e buscava escolher os conteúdos e avisar IE2. Por vezes, o professor utilizava outros materiais para trabalhar com A1 e A2, que não acompanhavam os conteúdos do livro com a turma pois tinham maiores dificuldades de compreensão e um desenvolvimento diferenciado se comparados aos demais.

O professor não tinha o costume de registrar a organização das atividades a serem dadas. Desse modo, IE2 adotou, então, um caderno onde anotava todas as atividades definidas entre eles para, depois, consultá-lo no momento da aula. IE2 acabava anotando também outras informações e organizando sozinha atividades direcionadas para os alunos surdos, pensando nas estratégias de interpretação e explicações.

Quanto às estratégias de ensino, o professor organizava aulas expositivas e dialogadas e programava a utilização da lousa dividindo-a em duas partes, pensando em explicações e exemplos que pudessem favorecer a participação dos alunos surdos, a interação com IE2 e com a sala. Outras vezes elegia, junto de IE2, atividades diferenciadas, direcionadas exclusivamente aos surdos, conforme eles conseguiam acompanhar a turma em determinada atividade.

Como relata IE2 nos turnos dialógicos 4, em alguns momentos, diante de tantas tarefas e aulas dadas, P2 chegava despreparado para o trabalho com os alunos, e ela assumia a realização das atividades com a liberdade de opinar sobre os modos de organização e execução. Deprendemos que o professor se sentia seguro com a postura de IE2, que demonstrava saber lidar com a diversidade de situações.

O que lhe dava certa segurança ao falar, explicar e realizar as atividades, auxiliando o professor em sua elaboração das mesmas, era o fato de IE2 ser detentora de conhecimentos da Libras e ser formada em um curso de Educação Especial, deixando-a mais preparada para casos como aquele. No entanto, o conteúdo elegido e o conhecimento específico sobre a Língua Inglesa (doravante LI) e os modos de ensiná-la estavam a cargo do professor, que poderia pensar situações de ensino em parceria com ela

No dia a dia, a dupla estabelecia uma boa relação de troca de informações durante as aulas. IE2 tinha autonomia para interpretar conteúdos em Libras para os alunos surdos, contando com a participação do professor regente na eleição e indicação dos conteúdos. Nos momentos de explicação, no que concerne às estratégias utilizadas por ele para o ensino de LI, havia trocas entre eles, sendo que o professor explicava para a sala e a intérprete mediava ditas explicações em Libras.

Nos encontros formativos, P2 mostrou-se dinâmico, agitado e extrovertido. Também demonstrou manter boas relações com os alunos – ele inclusive se interessava por conversar de maneira básica em Libras com os alunos surdos, dentro e fora da sala de aula. Já IE2 participou dos encontros de maneira ativa, sustentando um perfil dinâmico, extrovertido e expansivo, gerenciando demandas de maneira organizada e atenta às questões dos alunos surdos. Buscava manter constante contato com o professor, com objetivo de se inteirar dos conteúdos para desenvolver ações que pudessem colaborar nas explicações e na interpretação dos conteúdos em aula. Interessava-se pelas dinâmicas em sala, demonstrando ao professor domínio de suas ações, deixando-o confiante para combinar as interações em sala de aula e os momentos de intervir quando necessário. Nos encontros formativos, mostrava-se preocupada com a organização dos materiais de apoio, entrando em acordo com o professor sobre os conteúdos; por vezes assumia essa tarefa, além de assumir, também, parte dos registros das atividades pensadas por ambos.

Ao longo do ano letivo, a dupla encontrou formas de promover encontros em outros horários (sugeridos pela pesquisadora), e no espaço formativo traziam argumentos que demonstravam que a sintonia com os conteúdos e estratégias se alinhavam a cada semana, possibilitando que refletissem sobre as práticas e as necessidades de melhorias. Conforme ocorriam discussões no espaço formativo, envolvendo IE2 e suas ideias e conhecimentos a respeito dos alunos, o professor ia mostrando interesse.

### **5.2.3 Dupla 1: P1 e IE1**

Com a dupla P1 (Ciências) e IE1 (Ciências), eram tratados no espaço formativo aspectos de ordem prática, ligados ao direcionamento de melhores estratégias avaliativas e à elaboração de materiais pedagógicos de apoio para as explicações. Isso porque as profissionais já demonstravam certa consciência sobre a importância de trocarem informações para, juntas, pensarem o processo de escolha e organização dos materiais.

### Turnos dialógicos 7

**Pesq.:** *Como é que vocês têm se organizado? Conseguem trabalhar juntas?*

**IEI:** *Nós temos pouco tempo juntas, né, professora?*

**PI:** *Nossa, eu ia falar isso também. Realmente, é bastante corrido, parar pra sentar e fazer isso entre nós duas, os horários são complicados. Se não, vamos falar no meio da aula, chamando atenção de um e outro, porque, não consegue.*

**IEI:** *É verdade. Mas por exemplo: semana que vem vai usar o que do livro? Vai passar para casa?*

**IEI:** *Se na semana já conseguirmos adaptar, aí eu trago prontinho os desenhos, junto com a tarefa de casa, para eles sempre terem a tarefa adaptada.*

**IEI:** *Acho legal dar as atividades de casa para eles, mesmo que sejam coisas simples.*

**PI:** *Precisamos adaptar as tarefas, né? Não tivemos tempo. Precisamos. Pra que eles façam mesmo.*

**IEI:** *Se você um dia tiver um tempo e conseguir fazer as próximas tarefas de umas duas aulas pra frente pra dar pra eles, eu consigo buscar imagens e a gente vai conversando.*

**PI:** *Eu já posso te dar. Já pensei pra semana que vem, já te passo.*

**IEI:** *Isso, aí eu já trago assim bonitinho...*

**PI:** *Vai ser sobre o esqueleto, podemos pegar para eles olharem.*

**IEI:** *Pegar o Zezinho, o esqueleto que tem aqui na escola (risadas).*

**IEI:** *É disso que falo. Nós podemos ajudar o professor porque conhecemos mais os surdos. Acaba que conseguimos pensar também formas de adaptar que às vezes eles não pensaram. Mas, sempre quando vou adaptar alguma coisa, eu mostro para ela.*

**IEI:** *Mas, por exemplo, da última vez ela me passou material, fui abrir o e-mail e estava lá, adaptação para os surdos, estava lá, prontinho.*

**PI:** *Pois é, mas quando o professor não tem formação para trabalhar com os alunos surdos, ele precisa de uma certa ajuda no sentido de entender como se dá a aprendizagem para esse grupo, como adaptar os materiais, etc.*

**PI:** *Fui aprendendo na prática e ainda estou [aprendendo], também, com o auxílio da intérprete.*

**PI:** *No caso dos surdos temos que dialogar, porque eu não sei as estratégias, as intérpretes que vão ajudar nisso.*

**PI:** *Mas posso lhe dizer que estou gostando muito de trabalhar com eles. Desse começo que falaram que ia ser difícil, por terem outras deficiências. Mas estou achando tão legal.*

**PI:** *Mas, estou conseguindo porque tenho a IEI como minha intérprete.*

**IEI:** *Mas, só dá pra fazer assim porque ela é muito parceira, sabe, ela manda as coisas, conseguimos combinar. Com outros professores não consigo trabalhar assim.*

**Pesq.:** *Por isso, eu poderei estar aqui, pra gente tentar achar um dia em que podemos sentar para refletirmos sobre tudo isso e pensarmos juntas em possibilidades pra entender os processos dos alunos, de como fazer essa partilha entre vocês. Mas vocês estão em um bom caminho. Precisavam achar um momento em que possam dar continuidade a essas conversas para se organizar.*

Nos encontros formativos, P1 mostrou-se dinâmica, calma e extrovertida, relatando ter boas relações com os alunos. Assim como P2, também se interessava em conversar de maneira básica em Libras com os alunos surdos e IE1 dentro e fora da sala de aula. Interessava-se, ademais, por ampliar sua prática na sala de aula: sempre buscava possibilidades para favorecer a boa atuação da IE1 nos encontros formativos. Na organização, pensava em propor aulas expositivas e dialogadas, de modo a promover interação entre todos os alunos (ouvintes e surdos).

P1 também pensava em momentos para que os alunos surdos pudessem participar das interações expondo suas questões por meio da mediação de IE1 em Libras. Sobre as estratégias elegidas, pensava em utilizar a lousa usualmente e organizava os conteúdos com dinamismo. Além do livro didático, sempre procurava materiais e atividades extraclasse, para que os alunos experienciassem os diversos assuntos. Normalmente, para as suas aulas, procurava antecipar e planejar ao máximo os conteúdos a serem dados, pensando nas adaptações para os alunos surdos de modo a compartilhá-las com a IE1.

No entanto, um dos principais desafios encontrados pela dupla para que fossem realizados os encontros foi estabelecer um horário em comum. Quanto à organização de momentos de planejamento de atividades com a IE1, a professora alegava ter dificuldades em horários alternativos, externos aos encontros do espaço formativo. Isso porque as duas tinham agendas diferenciadas e que não favoreciam os encontros. Esse fator corrobora os desafios diários que esses profissionais precisam enfrentar diante de todas as obrigações escolares e para que se dediquem a uma formação em serviço.

No entanto, P1 e IE1 participaram com frequência dos encontros formativos e encontraram alternativas para se comunicar e trocar informações durante a semana, sempre compartilhando atividades a serem trabalhadas em sala de aula e construindo, entre si, um funcionamento próprio em face de toda a dinâmica de trabalho.

Embora tenha se definido esse cenário, P1 demonstrou, em sua fala, um desconforto com relação ao desconhecimento de aspectos relacionados ao desenvolvimento e à aprendizagem dos alunos. Ela também assumiu não conhecer todos os processos e especificidades do ensino de alunos surdos, dizendo precisar de apoio para chegar a uma efetiva atuação.

P1 trouxe, desde o começo, uma necessidade de informação, e aparentou conseguir ver em IE1 alguém mais experiente na Educação Bilíngue para Surdos, de modo que puderam trabalhar em parceria. No entanto, mesmo não tendo formação específica para trabalhar com esses alunos, a professora buscava, na prática cotidiana e

no contato com IE1, uma atuação baseada em vivências que, ao fim e ao cabo, foram evidenciando a necessidade de uma formação continuada em serviço, a fim de que expandisse seus conhecimentos sobre como ensinar alunos surdos de maneira mais direcionada e efetiva. Nesse sentido, P1 demonstrava abertura sobre o assunto e buscou aproveitar os momentos formativos ao máximo, nutrindo, inclusive, curiosidade por saber mais e consciência acerca da necessidade de realização de um trabalho específico.

Quanto à parceira de dupla, IE1 participou de maneira atuante, retrazendo um perfil dinâmico, extrovertido, expansivo, organizado e atento às questões dos alunos surdos. Sempre procurava estar em contato com P1 em busca de conteúdos antecipados, explicações e estratégias para ações que pudessem colaborar nos processos de ensino dos alunos surdos. Também demonstrava interesse pelas dinâmicas em sala de aula, procurando relatar à professora o que precisava e o que iria executar, pensando estratégias e formas de interação e combinando com ela os modos de intervir quando necessário. Estava sempre em busca de pensar, junto da professora, as organizações dos materiais de apoio, por vezes assumindo essa tarefa, porém sob a orientação dela, sobretudo em relação aos assuntos e conteúdos a serem tratados.

Cabe mencionar que P1 demonstrou interesse e abertura para atuar junto aos alunos A1 e A2, ressignificando os rótulos depositados nesses sujeitos. Ao mesmo tempo, IE1 apresentou visão semelhante a respeito da percepção que tem de um aluno surdo, pois considera suas potencialidades.

São diversos os desafios atravessados por profissionais como elas, que já atuam em na sala de aula, uma vez que se deparam cotidianamente com problemáticas e necessidades em serviço, o que por vezes pode instaurar dúvidas e inseguranças. Nos encontros formativos, aproveitamos ao máximo o tempo destinado à promoção de diálogos conjuntos, a fim de trabalhar os assuntos trazidos perante as necessidades identificadas e refletir, uma em relação com a outra, sobre as dinâmicas e a necessidade de organização do tempo.

#### **5.2.4 Considerações sobre as práticas pedagógicas observadas nos encontros**

Quando falamos que é preciso construir uma parceria entre os profissionais, precisamos partir da premissa de que, havendo consciência das possibilidades de

contribuição de cada um com seu domínio específico, existem maiores chances de que o trabalho compartilhado funcione melhor.

Na prática escolar cotidiana, esse trabalho conjunto não é um “hábito”: precisa ser construído. Aqueles profissionais que mais rapidamente se adequaram a isso conseguiram desempenhar práticas mais próximas das necessidades de alunos surdos. Os que resistem ou que não sabem bem como agir diante dessa proposta diferente se perdem ou promovem práticas cujos resultados acabam sendo mais distantes daqueles esperados. Nesses casos, as práticas tendem a uma certa inércia – ficar num lugar conhecido –, de modo que alunos surdos demandam ajustes que, quando executados de outra maneira, resultam em aulas melhores para todos, o que é um princípio muito interessante para a proposta inclusiva.

Percebe-se, ainda, que durante os encontros no espaço formativo as duplas deram sinais de que estariam refletindo sobre a necessidade de ampliar seus conhecimentos científicos específicos para que compreendessem melhores metodologias que servissem de base para explicações e orientações, favorecendo estratégias mais elaboradas e considerando o uso da Libras em sala de aula. Os profissionais que atuam diretamente em classes com alunos surdos precisam assumir reflexões sobre suas práticas de maneira individual e compartilhada, estando abertos a novos conhecimentos e percepções quanto às ações que funcionam e quanto ao que é preciso melhorar, a fim de oferecer um ensino mais eficiente para os alunos surdos.

Ao assumirem a educação como processo social (e não individual) na realização de um trabalho de maneira conjunta, os sujeitos participantes da presente pesquisa contribuem para a produção de novos conhecimentos na formação de todos os envolvidos – professores, intérpretes educacionais, pesquisadora e, por fim, alunos surdos.

Diante das discussões propostas, podemos compreender que as consciências desses indivíduos deram indícios de manifestações nas relações interpessoais, como também nas experiências entre os sujeitos, modificando-os e modificando os outros ao redor. Isso porque modificamos nossa consciência ao sermos afetados pelas experiências do outro, ressignificando nosso modo de estar e agir no meio, assim como nas relações (VIGOTSKI, 2001a).

### 5.3 Processos de organização

Os momentos para elaborar atividades, pensar em ações e revê-las observando modos de analisá-las em conjunto foram trazidos para o núcleo dos processos de organização.

Nos encontros formativos com os profissionais foi possível fazer uma reflexão a respeito das atividades realizadas em conjunto e das possibilidades de reorganização para aplicação futura em sala de aula.

#### 5.3.1 Dupla 3: P3, IE3/IE2

No decorrer dos encontros, mediamos as discussões com argumentos, exemplos, ideias e conhecimentos teóricos específicos, na tentativa de fomentar possibilidades de atuação conjunta tendo em vista a necessidade de organização dos conteúdos.

As discussões no espaço formativo entre a pesquisadora e a dupla de Matemática tinham foco na organização do planejamento e execução de conteúdos, a fim de realizar adequadamente a escolha e a organização de atividades na prática, pensando em um trabalho conjunto, discutindo possibilidades e tentativas de inserir outros materiais e promover resoluções coletivas em sala de aula.

No intuito de instigá-los a uma reflexão sobre a prática, procuramos saber o que eles trabalhariam na aula que aconteceria com os alunos surdos logo após o encontro formativo, visando estimular uma interação entre eles.

#### Turnos dialógicos 8

*Pesq.:* O que vocês irão trabalhar na próxima aula? Como?

*P3:* Números primos [dá explicação com termos específicos, de maneira formal, discorrendo sobre o assunto, com olhar direcionado para o livro].

*Pesq.:* IE3, você interpretaria dessa maneira que ele explicou? Professor, você explicará assim para a sala? Vocês já trabalharam com eles, alguma vez, os números primos?

*IE3:* Não sei se eles sabem...

*P3:* É, pelo menos relembrar. Não sei se já viram no Fundamental I, às vezes viram.

*IE3:* Como faz números primos em Libras? [risos] [pergunta para pesquisadora]

*Pesq.:* Me explica em Libras: o que são números primos? E como explicaria o assunto, para pensarmos juntas com a sua sinalização...

*IE3:* Não sei explicar...

*Pesq.:* Professor, poderia explicar com mais exemplos para nós?

**P3:** A definição de números primos: é um número que é divisível, né? [olha para o livro, dá uma explicação]

**Pesq.:** Daria para fazer aquele “esqueminha” de explicação que fizemos da outra vez? Desmembrar a explicação, fazendo com exemplos cada etapa, como se fosse explicar na aula para os alunos. Já facilita pensar os exemplos que a IE3 poderia usar, né? O que vocês acham? [olha para IE3].

**P3:** No caso, isso para o A3 e o A4, apenas para servir para eles. Isso acaba sendo uma coisa de memorização, não tem jeito.

**Pesquisadora:** Retomar um pouco os números seria interessante? E aí daria para fazer uma tabelinha?

**IE3:** Faz essa tabelinha, mas não precisa explicar toda a teoria que ele disse antes. Explica o que é, com exemplo. Eu explico o conceito mais direto em Libras e dá para mostrar na régua os exemplos.

**P3:** É uma tabela, em ordem crescente: 2, 3, 5, 7... e assim por diante.

**IE3:** Eu pensei em explicar, então, o conceito básico dos números primos, em Libras, que é decoreba.

**Pesq.:** Eu trouxe aqui um dicionário com temas em Libras, atividades que deixei aqui para vocês consultarem, lembra? Veremos se tem o sinal específico, mas se não tiver aqui pensamos juntos sobre o conceito.

**Pesq.:** Não tem. Mas não precisamos ficar presas em um sinal, o melhor é você conseguir construir com eles o conceito, com exemplos, como faz visualmente a construção das regras, fazendo junto com a explicação em Libras.

**Pesq.:** Podemos pensar tanto na organização visual de como se trabalha a regrinha, com os exemplos dos números, com associações de imagem. Outra coisa a fazer é ter um lugar de consulta, com registros dos números, para lembrarem também.

**Pesq.:** Trabalhar o conceito de forma mais direta com a tabelinha, usando os exemplos e mostrando em que vão transformando os resultados, perguntando para eles, construindo juntos esse conceito.

**Pesq.:** Podemos ver se achamos vídeos de surdos professores de matemática explicando, pode ajudar também na visualização, e depois até podem usar para estudar em casa [começa a procurar no celular]. Conheço um professor surdo formado em Matemática, vou perguntar para ele.

**IE3:** Mas, pra eles entenderem o conceito, eu explico em Libras para eles não terem que ficar fazendo a divisão, e dá pra fazer na calculadora. Tentar com exemplo de dividir: 5, 1... alguns números, só para eles entenderem como são os resultados.

**Pesq.:** Fica ótimo, você explicando em Libras com os exemplos. Vai fazer assim com eles, então?

**IE3:** Estava pensando, pode ser? [olha para P3]

**P3:** Pode, facilita no caso da divisão, porque tem que ser exata.

**IE3:** É só para conseguirem entender o contexto, compreenderem, tentar gravar que são nessa ordem.

**Pesq.:** Daria para eles voltarem na lista, pra verem quais são sempre os números primos se precisarem para decorar. Escreve para eles o nome, se tiverem dificuldade de associação usar os números em Libras, escrita, quantidade, uso de cores etc.

**IE3:** E nessa parte das regras de divisão, acho que seria legal passar para eles em Libras.

**IE3:** O A3 e o A4 fazem bem a regra, mas às vezes enroscam quando fazer os dois números juntos.

**P3:** Aham, seria a parte dos algoritmos, né?

*IE3: E aí não vai, ou eles vão na tentativa e erro, tentando todos até conseguir dar certo. Percebi que nisso dão uma enroscadinha.*

Tal como se observa com os turnos dialógicos 8, são propostas discussões conjuntas em busca dos exemplos que o professor trabalharia com os alunos da classe e que poderiam servir também para a participação e a compreensão dos alunos surdos. Procurou-se, junto de IE3, questionar a seleção de exemplos e a forma como poderia ser realizada a interpretação, bem como de que modo ela acompanharia o tema a ser ensinado pelo professor na sala de aula para que, juntos, buscassem explicações e elaborassem estratégias de interpretação.

Pensando nos exemplos e nas possibilidades de uma mediação semiótica mais eficiente por parte de IE3, foi proposto que os pesquisados refletissem juntos sobre as possibilidades e os modos de interpretação possíveis naquele momento. Foi relevante, na situação, ela revelar não ter domínio total do conceito matemático em Libras e nem sobre o assunto a ser trabalhado, demonstrando que também nutria dúvidas quanto aos conceitos a serem elaborados para uma interpretação em Libras e reforçando o quão complexa é essa dinâmica.

É relevante para o intérprete educacional saber, sempre que possível, dos conteúdos e das estratégias de ensino elegidas com antecedência, para que ele possa estudar as possibilidades com tempo, reconhecendo o vocabulário que será utilizado e pensando em alternativas na explicação em Libras para a aula. Esse aspecto se salientou para mostrar a P3 a figura de IE3 naquela situação: ela é conhecedora da área de Matemática, mas em situação de sala de aula atua no papel de intérprete educacional, que necessita pensar aspectos da Libras e de uma elaboração diferenciada, visando estabelecer um conteúdo compreensível para o aluno.

Dessa maneira, percebe-se o quanto IE3 se beneficia de um espaço para trocas de informações com P3 para que definam conceitos, conteúdos e atividades em conjunto. Ela se envolve mais nos aspectos linguísticos para uma melhor explicação em Libras. Nesse caso, a situação do espaço formativo traz para IE3 um respiro, pois ela conta com uma parceria no ato de refletir para elaborar melhores estratégias interpretativas em Libras naquele momento, pensando em como poderia efetivá-las já que o conteúdo também estava sendo organizado pelo professor, fazendo, assim, escolhas em conjunto e pensando exemplos e maneiras de explicar.

IE3, ao ser conhecedora da Matemática e dominar a Libras, tem capacidade de construir sentidos diretamente na língua-alvo, no uso de símbolos, regras e conceitos mais abstratos, sem perpassar outras traduções, diminuindo as perdas de sentidos. Dessa forma, amplia-se a possibilidade de o aluno surdo dar sentido aos conceitos tratados, elevando as chances de que ocorra uma aprendizagem significativa. Uma vez que é formada na área, percebe-se que a IE3 pode favorecer o pensar sobre modos de elaboração estratégica e de avaliação dos alunos, percebendo suas dificuldades. Esses aspectos, quando negociados e partilhados junto ao professor regente, podem levar a um melhor desenvolvimento de ações pensadas e elaboradas em parceria, almejando a compreensão de conceitos pelo aluno surdo.

Conforme os encontros iam acontecendo, nossa dinâmica era contínua: estimulávamos os profissionais a movimentarem as relações deles e com os alunos, abrangendo as possibilidades de troca de ideias para que resolvessem, juntos, as atividades dos alunos surdos.

Indagamos P3 (Matemática) e IE3 a respeito da recuperação de informações ligadas à resolução das atividades realizadas no trabalho com números primos (referidas nos turnos dialógicos 8). Questionamos se, de alguma maneira, depois de pensarem juntos sobre os modos de organização, isso se refletiu nas ações e interações com os alunos surdos.

### Turnos dialógicos 9

*Pesq.:* O que vocês conseguiram realizar? Como foi? O que deu certo e o que não deu tão certo?

*P3.:* No caso do A3 e A4, acredito que não haverá tanta dificuldade assim, com as noções básicas, acho que estão indo bem, né? [olha para IE3]

*IE3:* Aham, eles conseguem sim, foi mais tranquilo a explicação, estão indo melhor.

*P3:* Mas acredito que teria que abordar o mesmo assunto, mas de maneira mais simples talvez com A1 e A2. Parece que deu certo fazer uma espécie de uma colinha ali na hora, para ele não se perder nos números.

*Pesq.:* Isso, ter um local de consulta. O que mais precisa ser trabalhado com eles? Professor, está sabendo tudo dos alunos... o que aconteceu?

*P3:* A IE3 faltou neste dia, e a IE2 que assumiu. Percebi que os alunos estavam com mais dificuldades nisso que falei, porque ela me pediu para passar atividades para eles, precisou ser mais simples.

*IE3:* O A2 começou a fazendo com material dourado, agora já saiu e começou com os pauzinhos no caderno, tranquilinho. Às vezes dá uma enroscada, mas consegue fazer.

*IE3:* Com o A1 não vai muita coisa.

*Pesq.:* Não vai nada?

**IE3:** *Ele vê a conta, mas só consegue fazer na calculadora e quando não confunde qual é a operação. A ligação do número e dos sinais com o número ele consegue, mas não na hora de contar.*

**Pesq.:** *Então, é alguma coisa que ele consegue fazer sim, não é? Pois dentro das condições que ele apresenta, aprender usar a calculadora significa algum entendimento. Não vamos conseguir comparar ele com o restante da classe, mas sim [pensar] como ele chegou na escola e em que está conseguindo desenvolver dentro do processo de funcionamento dele.*

**Pesq.:** *Podemos pensar em alternativas? Não poderia com o uso da calculadora? Pensando em exemplos do dia a dia em que se pode fazer uso da matemática, que fariam algum sentido para ele. Poderíamos tentar fazer as operações com jogo, com bingo, peças de dominó, simulação de comprar e vender; continuar com o uso das cores, as mesmas cores para determinar os conjuntos, para determinadas operações.*

**Pesq.:** *Mandei alguns textos no “Drive” que têm bastante atividade, que podem ajudar a pensar como trabalhar o assunto de outra maneira e também que falam das questões do trabalho de matemática com crianças com alguma questão neurológica, vocês viram?*

**Pesq.:** *Mas acho interessante que haja alguma conversa também com a educadora especial para pensar nessas possibilidades, entender como trabalhar melhor e [entender] sobre o desenvolvimento deles. Podemos ver com a coordenadora do Programa Bilíngue para uma conversa geral, o que acham?*

**P3:** *Seria bom.*

**Pesq.:** *Vocês acham que, se vocês conseguissem prever as atividades, elegendo os materiais, exemplos, para a IE3 já se organizar antecipadamente, seria melhor?*

**P3:** *Pode ser.*

**IE3:** *Na hora de pensar para estruturar a frase em Libras, ajudaria na parte da interpretação mesmo, facilitaria para fazer de um jeito bonitinho. Mas para a compreensão minha da matemática, é tranquilo.*

Esse foi um assunto tratado durante todo o ano, na busca por atingir algum tipo de instrução e alguma conscientização sobre as ações por parte do professor com base na prática cotidiana e em ações que pudessem levar à compreensão, ao ensino e ao desenvolvimento dos alunos, negociando sentidos na Libras.

Assim, no espaço formativo propúnhamos refletir conjuntamente sobre como poderiam trabalhar os conteúdos ao pensar em materiais lúdicos – por exemplo: material dourado; formas de utilizar a tabuada com outros materiais concretos; uso da calculadora; jogos de cartas para relacionar quantidades e praticar unidade, dezena e centena; dominó; bingo com materiais concretos e números; vídeos com explicações em Libras, com assuntos básicos de matemática e recursos para alunos surdos (Cf. ANEXOS A, B e C); e até mesmo o uso de cenas da vida cotidiana como exemplos para a construção dos problemas matemáticos, pensando nas potencialidades dos alunos sobre o uso da Matemática em suas rotinas.

A pesquisadora também relatou a existência de vídeos de professores surdos explicando assuntos matemáticos em Libras. Tais vídeos poderiam ajudar IE3 na formulação de exemplos e na elaboração das explicações sobre o tema em Libras, podendo servir, ainda, para a própria visualização dos alunos, de modo a complementar explicações e auxiliá-los no estudo em suas casas, de maneira independente.

No decorrer dos processos de reflexão sobre a prática, P3 se mostrou interessado em frequentar o espaço formativo. Percebeu que se beneficiava dos encontros (que aconteciam sempre antes de suas aulas com os alunos surdos), que o auxiliavam na organização e eleição de estratégias e modos de como prever os conteúdos. Eles se mostraram relevantes também para IE3 e IE2, que conseguiam negociar alguns conteúdos para que pudessem exercer as mediações em Libras.

Muitas discussões se davam em torno da necessidade de elaborar conteúdos em conjunto com a IE3 para que fossem pensados para os alunos com mais dificuldades (A1 e A2), bem como da necessidade de organização das avaliações, que também precisariam acontecer em parceria com IE3 – ela mantinha mais contato com eles e sabia mais a respeito de seu desenvolvimento –, a fim de evitar surpresas e evitar que assuntos não discutidos em sala de aula fossem mobilizados no momento da avaliação.

Essas são questões que poderiam ser melhor esclarecidas se P3 e a professora de Educação Especial tivessem alguma troca de informações, estabelecendo-se assim uma parceria. A educadora especial poderia auxiliar no esclarecimento das condições dos alunos, de suas características específicas e seus aspectos pedagógicos, direcionando informações para que discutissem objetivos, traçassem um Plano Educacional Individualizado (PEI) e pensassem, juntos, em estratégias personalizadas de acordo com suas especificidades.

Apesar de a escola pesquisada contar com professores especialistas, o contato entre eles e os professores regentes aparentemente não existia, como já relatamos. Perduravam dúvidas e a necessidade de saber mais sobre o funcionamento cognitivo dos alunos A1 e A2, por exemplo. De alguma maneira, alguns dos alunos eram vistos como “complicados” por P3, justamente por demonstrarem outras dificuldades de aprendizagem somadas à surdez. O contato com a educadora especial vinha através de IE2, na SRM. Ela relatou, algumas vezes, as atividades que eram feitas com os alunos, mas não havia mobilização do professor regente ou da educadora especial para que conversassem sobre elas.

Depois do encontro (Turnos dialógicos 9), foi possível agendar uma reunião entre pesquisadora, coordenadora e educadora especial, para que fossem pensadas possibilidades de levar informações aos professores regentes e intérpretes educacionais. No espaço formativo, esse assunto foi retomado e foram propostas reflexões dialogadas nos diversos momentos de interação com a pesquisadora, os professores e as intérpretes educacionais, buscando tratar a respeito das necessidades e potencialidades dos alunos e utilizando exemplos práticos e conhecimentos científicos abordados nos textos disponibilizados.

Entre outros temas, buscamos saber como a Dupla 3 se organizava e se existia um diálogo de troca sobre as atividades a serem realizadas. IE3 explicou o funcionamento específico dos alunos e detalhou de que modo agia com os alunos em aula, concordando com o fato de ser ela quem acabava realizando as explicações – lembremos que ela também tinha a formação em Matemática e o professor a deixava livre para escolher conteúdos e fazer explicações em Libras. No entanto, era P3 quem realizava as avaliações e atribuía notas aos alunos, o que colocava IE3 em alguns apuros, pois quase nunca conseguiam conversar para discutir os casos e para que pensassem, juntos, os conteúdos e as avaliações. Assim, ela fazia todo o processo de explicar e escolher conteúdos, mas no momento da avaliação era o professor quem delimitava os conteúdos avaliativos.

No dia a dia, conforme foram acontecendo os encontros formativos, revelavam-se indícios das percepções do professor, que, aos poucos, demonstrava posturas positivas. Isso se tornou perceptível quando indagamos P3 sobre a utilidade da reflexão conjunta, conforme ilustra os turnos dialógicos a seguir.

### **Turnos dialógicos 10**

*Pesq.: Pensar com antecedência, em uma reflexão conjunta de como fazer, está sendo útil? Mudou alguma coisa?*

*P3: É, ajuda a gente a ter esta preocupação (risos contidos). Porque às vezes a gente tem, mas não é tanto né, quanto deveria. A gente fica mais organizado para desenvolver as atividades. Acho que foi nesse sentido que melhorou, houve uma evolução, um avanço.*

*Pesq.: É importante pensar em cada caso e o que irão fazer com cada um. E de vocês refletirem sobre as ações juntos, em como podem fazer isso.*

Quando indagado, ele demonstrou certa compreensão sobre a necessidade de se ter momentos para trocar informações conjuntas, mas persistiu com certas resistências na

prática pedagógica. Parecia ter compreendido que planejar e organizar ações futuras juntamente com a IE3 lhe trazia mais organização quanto ao saber o que fazer e, então, poder ter um registro, o que também lhe permitia avaliar e relembrar assuntos já mobilizados em aula.

Questões sobre como elaborar os materiais e como pensar estratégias direcionadas aos alunos com surdez associada a dificuldades de compreensão diferentes dos demais alunos sempre configuraram o maior desafio para P3. Especificamente com relação a pensar a elaboração de materiais diferenciados para analisar possibilidades e potencialidades, sempre que questionado, o professor argumentava que “não tinha um diagnóstico dos alunos”, que “não compreendia os limites e em que conseguiam aprender”, e muitas vezes não executava o que era conversado em conjunto em sala de aula, deixando que a IE3 realizasse as atividades e explicações.

Isso também era percebido por IE3. A seguir, reproduzimos turnos dialógicos em que ela pontuou resistências e desafios.

### **Turnos dialógicos 11**

*IE3: Hoje foi melhor que os outros dias, deu aula mostrando, falando o que eu podia fazer, me mostrando no livro a página e os exemplos.*

*IE3: Mas ainda é difícil, às vezes esquece da gente lá. Eu tenho dificuldade em falar com ele em sala de aula. Aqui, com você, parece que ele conversa mais do que na sala de aula.*

*Pesq.: Por isso os encontros nesse espaço para vocês dois se organizarem e combinarem o que cada um pode fazer é importante, pensando em uma troca entre vocês e com os alunos.*

Quanto à organização dos conteúdos, lembremos que IE3 mantinha um caderno de anotações em que registrava o que seria trabalhado com os alunos. Assim, foi proposto a P3 que também tivesse um local para anotar atividades e que o partilhasse com IE3. O interessante foi analisar as diferentes condutas do professor durante o processo, que acabou relatando ser relevante ter um lugar de registro para acompanhar o que estava realizando com os alunos.

O maior desafio encontrado pela pesquisadora neste caso foi propor reflexões e interações dialógicas, buscando construir discussões, argumentos e exemplos práticos de modo conjunto e que pudessem fazer com o que ambos os profissionais se deslocassem de suas resistências para compreender que, juntos, poderiam construir melhores formas de trazer os conteúdos elegidos para a compreensão dos alunos surdos. Nos encontros

formativos, de certa forma, as interações iam sendo estimuladas a cada dia, para que conseguissem expor suas ideias e necessidades, promovendo planejamentos e reflexões mais coordenadas.

No início dos encontros do espaço formativo, o professor respondia, ao seu modo, o necessário e o que lhe era questionado, mostrando-se pacato e calmo, sempre de braços cruzados e olhar baixo. Ao longo dos encontros e planejamentos foi se mostrando mais interessado pelas organizações sistemáticas de atividades, aceitando as orientações, e não se recusava quando se propunha uma dinâmica partilhada sobre informações com as intérpretes educacionais ou quando era convidado a refletir sobre a eleição dos conteúdos e atividades de maneira conjunta. Apesar disso, IE3 e IE2 expunham, em algumas situações, a necessidade de o professor estabelecer mais interações com os alunos e com elas em sala de aula – algo que sempre era rediscutido durante os encontros formativos.

Ao longo dos encontros, o professor começou a compreender que poderiam trabalhar com outros materiais, permitindo a utilização de jogos como estratégias pedagógicas com os alunos surdos, conforme discutido em conjunto e refletido no espaço formativo. No entanto, a confecção, a explicação e a resolução das atividades em sala de aula com os alunos surdos continuavam sendo mais executadas pelas intérpretes educacionais.

### 5.3.2 Dupla 2: P2 e IE2

No decorrer dos encontros do espaço formativo, com nossa mediação, a dupla P2 (Inglês) e IE2 (Inglês) começou a expor aspectos de uma prática cotidiana reorganizada, que vinha sendo (re)construída com a mostra de conteúdos e atividades partilhadas.

#### Turnos dialógicos 12

*Pesq.: O que já conseguiram organizar e o que pretendem fazer nas próximas aulas?*

*P2: Nessa parte do livro começamos o assunto “Animais marinhos”, e aqui surgiu uma ideia de trabalhar com os meninos que tem mais dificuldades também.*

*IE2: Fizemos atividades antes, de associar a imagem com o sinal do animal.*

*P2: Agora pensamos na parte de apresentar o vocabulário com atividade de memorização para retomarem este vocabulário e associar com outras coisas. E fizemos um caça-palavras. Esse foi o segundo passo.*

*P2: Depois que nós [P2, IE2 e Pesq.] conversamos aqui, todos juntos, outro dia, foi bom. Fiquei pensando também em usarmos o que eles já têm de conhecimentos, como você tinha explicado.*

**Pesq.:** Isso, é importante retomar o que já foi trabalhado, de dar chances de internalizarem os conceitos. Porque senão fica o assunto sempre perdido, e o que já foi feito com eles fica sem ligação. E só o vocabulário, por ele mesmo, não vai significando nada. E depois, o que faz com essa informação? Precisa contextualizar e possibilitar a construção dos sentidos, no uso delas.

**P2:** É, e fica uma coisa mais linear, fica com começo, meio e fim, dentro de um contexto, é bacana isso.

**P2:** Peguei os vocabulários que já estavam trabalhando, no livro figuras. Eu pedi para eles pegarem fotos, baixar na internet, recortar de revista, desenhar e trazer na sala de aula pra eles fazerem um cartaz e aí colocar escrita em inglês; e aí a IE2 faz as explicações com eles em Libras.

**Pesq.:** Isso, precisa construir sentidos no uso desse vocabulário. Por exemplo, se você aprender somente alguns sinais em Libras, se não aprender como vai usar, em que contexto, em um diálogo, vai servir de que?

**Pesq.:** IE2, você pensou em como vai fazer isso com eles em Libras?

**IE2:** O que fazemos é assim: o professor vai falando a matéria e eu explicando em Libras. Ele coloca na lousa a escrita em Inglês/LP, eu mostro para eles a associação do sinal e a escrita Inglês/LP.

**Pesq.:** O professor fica mediando?

**IE2:** Enquanto está explicando e fazendo com a turma, eu vou interpretando em Libras. Ele também me pergunta se está indo tudo bem, se estamos conseguindo. Às vezes ele mostra a palavra e pergunta para eles [alunos surdos] explicarem.

**IE2:** Eles estão aprendendo a selecionar as palavras no dicionário de inglês/português este ano. Já está mais fácil do que ano passado. Descobriram o “app” de dicionário. Porque comecei a usar em sala de aula, quando ajuda nos exemplos e também quando eu preciso saber o que é. Agora eles querem que eu coloque sempre no “Google tradutor” para traduzir tudo. Mas não deixo tudo, não. A gente tem feito isso, tem dado certo.

**Pesq.:** Ah, que legal. Eu uso alguns “app” também. Esse você tira foto da escrita, por exemplo uma placa, frase, e aí o “app” traduz [mostra no celular]. Uma ideia. Pode complementar a atividade de vocês e pensar nesse uso no contexto das línguas.

**Pesq.:** Se pedir para eles fazerem uma busca, na escola, de coisas que tenham a escrita em inglês, tirarem uma foto e fazer a tradução no “App”. Volta para a sala de aula, juntos. Cada um traz um exemplo e juntos vão desvendando, em Libras, em Inglês. Daria pra fazer com a sala toda.

**Pesq.:** Outra coisa é pedir que façam a leitura no livro que já tem sempre exemplos, assinalando as palavras conhecidas, explicar o contexto do texto. Daria para trabalhar textos, frases e pedir que encontrem palavras-chave, novas palavras que vão trabalhando cada aula.

**Pesq.:** Podíamos pensar também se tem vídeos que tratam do assunto para ampliar os exemplos, as situações, as experiências com o tema. Deve ter vídeo em Libras falando disso. Também existem vídeos comparando Libras/ASL [American Sign Language] com vários assuntos, não sei se irão partir para isso. Às vezes dá para trabalhar com os alunos A3 e A4 essas associações, já que compreendem melhor a diferença entre as línguas.

**Pesq.:** Pedir para o instrutor surdo, que é americano e trabalha com vocês, para fazer algumas dinâmicas assim, com a sala toda, na troca de línguas, e aí trazer os alunos surdos para serem mais protagonistas e participarem mais do grupo no geral. Fazer algum vídeo.

*IE2: Nossa, seria muito interessante, porque eles iriam ver que não é só aqui que faz Libras, podem entender que tem mais surdos, tem outras línguas de sinais e que são capazes de fazer as coisas.*

*P2: Ah, que legal, boas ideias. Daria para fazer sim, não tinha pensado nisso.*

Percebe-se que, ao longo do processo, a dupla começou a perceber os benefícios de partilhar e refletir sobre as informações para que fossem trabalhadas com os alunos. O professor demonstra compreender melhor *o que e como* poderiam efetivar juntos os processos em sala de aula, o que o levou a perceber a relevância de organizar e pensar estratégias compartilhando-as com IE2.

Conforme iam acontecendo os encontros formativos surgiam várias reflexões, sobretudo quanto aos desafios no ensino das diversas línguas existentes na dinâmica da sala de aula e quanto às especificidades das línguas que estavam em uso com os alunos surdos, levando-os a refletir, juntos, sobre possibilidades e escolhas.

Na elaboração de possibilidades junto a P2 e IE2, a pesquisadora propôs a possibilidade de se realizarem atividades em Libras/*American Sign Language* (ASL) com a ajuda do instrutor surdo (que era norte-americano e dominava as duas línguas de sinais) que também atuava na escola e por vezes participava das aulas de Inglês. Nesses momentos, os alunos surdos poderiam vivenciar experiências entre as línguas, o que possibilitaria a comparação e compreensão das diferenças. Essa estratégia também ampliaria o processo de ensino-aprendizagem para toda a turma, fortalecendo a compreensão da pluralidade das línguas e conhecimentos específicos sobre as comunidades surdas ao redor do mundo.

Pode-se considerar que a dupla apresentou a necessidade de conhecer aspectos específicos ligados ao funcionamento da Libras e aos modos de utilizá-la para favorecer, também, o ensino da LI, pois para ensinar uma segunda língua é necessário pressupor a existência de uma primeira língua (LODI, 2014). No caso dos surdos aprendizes mencionados nesta pesquisa, a Libras estava sendo considerada como a primeira língua, a LP escrita, como a segunda, e a LI escrita como a terceira, por vezes, adicionando-se ainda a língua de sinais americana. Dessa maneira, o grande desafio de P2 e IE2 era, de fato, compreender as melhores estratégias na eleição das principais línguas a serem utilizadas por eles no que concerne aos alunos surdos com a presença de mais um mediador nas línguas.

Nesse caso, o instrutor surdo, sempre que podia, participava das aulas e contribuía muito para a compreensão das línguas por parte dos alunos surdos. Ao conseguir

possibilitar que o instrutor tivesse contato com os alunos surdos, ele servia de modelo linguístico-cultural, auxiliando na compreensão das línguas em movimento e no entendimento da diferenciação entre elas no uso direto, sem mediadores. Assim, possibilitava-se que os alunos desenvolvessem a subjetividade do ser surdo, das línguas e da linguagem por meio da interação com ele (LODI, 2005).

O professor regente, ao organizar o conteúdo, elege estratégias de ensino e partilha com a intérprete os melhores modos de ensinar os alunos surdos. Isso é benéfico para o aluno, pois oportuniza que dois profissionais conhecedores de línguas, cada um com a sua competência, pensem juntos os modos de trabalhá-las – sobretudo nesse caso as questões não eram tão simples, pois existiam quatro línguas em uso simultâneo, e a dupla, a cada atividade, tinha de eleger estratégias e modos de trabalhar com elas.

Por isso, abrir espaços para que o intérprete educacional traga suas opiniões e compreensões do que funciona ou não para tal aluno, para que possa indicar qual maneira poderia ser melhor compreendida pelo aluno surdo e qual dinâmica funcionaria melhor na língua de sinais em determinada situação, com determinado assunto escolhido, ou ainda para que possa buscar um material ou realizar uma construção de materiais visuais que favoreçam melhores compreensões, é algo que contribui e muito com o trabalho docente do professor. É o que lhe permite pensar todos os aspectos do ensino de outra língua e suas próprias estratégias de ensino, diferentemente se tivessem que realizar tudo individualmente (intérprete educacional ou professor).

A questão é que, de maneira partilhada, atuando em parceria e buscando melhores estratégias juntos, pode-se realizar um planejamento mais condizente com aquilo que o aluno precisa naquele momento. A problemática maior, no caso, é com relação ao professor submeter responsabilidades a IE2: a responsabilidade de construir conteúdos sozinha, de ter que saber do que se trata e resolver esse processo de ensino sem a base de conteúdos necessária, de dominar assuntos que seriam, enfim, de incumbência do professor.

Conforme os encontros iam acontecendo, os profissionais envolvidos demonstravam mais atenção quanto aos processos de organização e sobre como poderiam realizá-los juntos. Também efetivavam, no espaço formativo, modos de refletir sobre as ações de maneira mais partilhada, observando-as, conseqüentemente, nas respostas dos alunos surdos.

No exemplo abaixo, P2 e IE2 trazem informações quanto ao impacto promovido nos alunos diante das atividades que foram discutidas e organizadas em parceria, pautando-se nas discussões promovidas no espaço formativo.

### Turnos dialógicos 13

**Pesq.:** *Me contem como está sendo a atividade dos animais marinhos. O que e como vocês organizaram? Como aplicaram? Como foi com os alunos?*

**P2:** *A última atividade dos animais marinhos que a gente fez foi bem legal, bem interessante. A IE2 achou um vídeo em Libras de um aquário feito por surdo que é apresentador.*

**IE2:** *Peguei o vídeo do Ines [Instituto Nacional de Educação de Surdos] sobre o aquário no Rio de Janeiro. Como no livro que estamos vendo tem atividade com animais e no vídeo tem os mesmos animais, o professor achou legal e compartilhou o vídeo com a sala toda.*

**P2:** *Foi, o vídeo era bem completo, bateu certinho com a atividade do livro. Pela primeira vez fizemos uma experiência diferente com a sala toda.*

**IE2:** *Eu vi o vídeo primeiro com os surdos. Fomos discutindo sobre o que estava sendo falado em Libras. Depois o professor chegou com a TV e passou para todo mundo.*

**IE2:** *Os surdos viram novamente e foi legal porque entenderam melhor da segunda vez. Foi legal que a turma acabou interagindo durante o vídeo, a sala toda fazia os sinais juntos, porque tinha o narrador, a legenda e o rapaz surdo que mostrava os sinais dos animais e ia explicando em Libras.*

**IE2:** *O A2 adorou saber os sinais antes da turma, nossa, ele sabia e fazia mostrando.*

**Pesq.:** *Eles sempre estão fazendo diferente da turma, não participam muito. Então estar na sala, mostrando um material na língua dele, que ele na verdade sabia mais que os outros. Faz toda a diferença.*

**IE2:** *O A1 se sentiu o professor do professor. Copiava o jeito do professor lá na frente da sala, ficou mostrando e ensinando para o professor os sinais.*

**P2.:** *Então foi muito legal inclusive para os ouvintes. Fiquei no fundo da sala e acompanhei os alunos surdos.*

**P2:** *O narrador surdo sinalizava, por exemplo, sinal TARTARUGA, o A1 e A2 faziam juntos e os ouvintes tentavam copiar [sinalizou].*

**P2:** *Foi legal para todo mundo. Inclusive de mostrar que é no Rio e não nos Estados Unidos. Casou com a atividade que fala de turismo do livro e também fala no vídeo.*

**P2:** *Tentamos usar isso. E aí também preparamos algumas atividades que tinham que usar o desenho, fazer sinal em Libras e escrever nome em inglês. Depois caça-palavras com imagens.*

**P2:** *Deu mais certo fazer com eles primeira associação com a Libras. Quem teve essa percepção foi a IE2.*

**IE2:** *É, a gente percebe que, devagarzinho, as coisas básicas eles conseguem, coisa muito complexa não.*

**Pesq.:** *Vocês vão percebendo como o aluno vai desenvolvendo à medida que percebem o que ele já sabe, quando ele fala sobre o assunto. Então, podemos partir para mais informações.*

**Pesq.:** *Vocês, quando conseguem conversar mais sobre como organizar a atividade, eleger o conteúdo, vão perceber que faz mais sentido para eles, e eles dão retorno disso de maneira positiva.*

*P2: Isso, exatamente. É mudar sua concepção de como preparar a aula, de interligar os assuntos que estão sendo trabalhados. Está sendo bom pra mim, está sendo bacana.*

Foi possível perceber que, durante o processo de encontros e discussões conjuntas no espaço formativo, tal como pudemos observar nos turnos dialógicos 12 e 13, passou a demonstrar uma postura mais atuante quanto a buscar saber mais, quanto ao que iria realizar e quanto às possibilidades de envolver os alunos surdos. A interação junto a IE2 ia ficando mais segura, também, tendo em vista suas trocas e conversas diante do que cada um poderia contribuir em termos de organização do que realizar com os alunos.

A reflexão mobiliza o olhar do P2 para que comece a compreender mais acerca da sua real atuação, bem como da contribuição da figura do intérprete educacional em sala de aula. A percepção da própria IE2, nesse caso, também serve para que se compreendam suas ações nos modos de trabalhar os assuntos com os alunos surdos e nos modos de pensar estratégias com o uso da Libras mediados pelo professor.

Assim, conforme ilustram os turnos dialógicos, eram propostas reflexões conjuntas sobre o ensino de inglês através de estratégias que envolvessem atividades cotidianas dos alunos surdos, com exemplos próximos aos de suas vivências, a fim de trazê-los para um uso da LI escrita articulado com a Libras/LP escrita, pensando em uma manifestação mais social e propondo mais chances de os alunos estabelecerem significados, além de promover o trabalho com vocabulários adequados ao tema da aula (que era o que sempre realizavam nas atividades com IE2).

Observemos, a partir dos turnos dialógicos 12 e 13, o exemplo sobre uma atividade relacionada ao tema “Animais marinhos” e trabalhada com a sala de aula a partir de atividades do livro didático, elegidas pelo professor. P2 e sua dupla cogitaram uma atividade de “caça-palavras”, com desenhos e associações da escrita em inglês para que se trabalhasse vocabulário. Nessa atividade, a pesquisadora indagou o que mais poderiam realizar de atividade que exigisse dos alunos uma compreensão e uma produção em Libras/ASL, até mesmo articulada à escrita de LP e LI, que os fizessem “entrar” na história, utilizando-a de alguma maneira para atribuir algum sentido maior quanto ao uso e ao reconhecimento de outra língua (ASL vs. Libras vs. LP vs. LI).

Foi quando a pesquisadora e IE2 refletiram, em conjunto com o professor, acerca das possibilidades de uso de vídeos em Libras/ASL em sala de aula, partilhando-os entre todos da sala e proporcionando novas experiências com as línguas e com o aumento de vocabulário, o que pode ser capaz de fortalecer a compreensão dos alunos surdos.

Por se tratar de uma disciplina que envolve várias línguas, o foco e o objetivo eram elegidos para determinada atividade, e nem sempre tratavam de escrita em LI, LP ou do uso da Libras e da ASL juntas. No decorrer das atividades, dava-se ênfase às associações que os alunos compreendiam primeiramente (em Libras) para que, depois, fossem promovidas associações em LI, LP e, algumas vezes, ASL (Cf. ANEXO D).

O relato de P2 reforçou sua postura frente às possibilidades de interação entre todos os alunos, sobretudo sobre como organizar atividades levando em consideração outros materiais e outras estratégias, favorecendo, também, a participação e compreensão do aluno surdo. Além disso, ele também conseguiu projetar outras percepções, conforme ilustra o exemplo a seguir.

#### Turnos dialógicos 14

*P2: Foi bacana no dia do vídeo, tínhamos pensado usar só para os surdos, pra fazerem as outras atividades. Eu, depois, decidi passar para a turma.*

*P2: Eu sinto que isso surtiu efeito. Eles participaram da aula e mostraram que sabiam. Nesse sentido foi muito bacana.*

*Pesq.: Sim. Imagina, eles sabiam do assunto melhor que os demais e perceberam isso, porque estavam usando a língua que eles usam e que somente poucos interagem. Entenderam que naquele momento poderiam se mostrar e que eram capazes de fazer, o que quase nunca é possível.*

*IE2: É... e de certa forma traz novos conhecimentos também, né? Faz um sentido geral, né?*

*P2.: Estavam todos da sala prestando atenção, aprendendo sobre a temática. Mas eles [A1, A2] estavam percebendo esta outra questão que estava inserida, ali. Que é a questão do bilíngue mesmo.*

*P2: O narrador era um surdo... e assim... eu acho que, para os ouvintes perceberem que a velocidade da fala, o ritmo da fala é outro, não é o mesmo ritmo, né? Então tem um movimento de corpo, tudo é diferente.*

*Pesq.: Isso vai mobilizando a sala de aula também, né? E vocês também, ao pensar que o aluno precisa participar da aula. Realizar uma atividade direcionada para ele conseguir interagir e considerar a língua dele, é um processo interessante que vocês estão começando a compreender, não acham?*

P2 percebe a relevância de se reconhecer a Libras como fundamental para a comunicação do aluno surdo, entendendo suas características, sua dinâmica, seus modos de funcionamento e seus esquemas de compreensão. Ele relaciona esse reconhecimento aos aspectos da própria língua, e nessa percepção surge o entendimento para elaborar melhores atividades e a relevância do uso de materiais que considerem proclamem a língua de sinais e suas características.

Outras questões geraram, em P2, reflexões no sentido de compreender o que, de fato, poderia ser uma educação bilíngue. O professor era cobrado quanto ao atendimento de aspectos desta abordagem, pois a escola havia assumido um PEIB que de certa forma, até então, não havia sido experienciado de fato. Dessa maneira, percebe-se o quanto ainda é preciso percorrer quanto à formação continuada, a fim de encaminhar discussões e esclarecimentos aos professores que atuam em rede regular de ensino com alunos surdos incluídos. Sabe-se que somente a presença do intérprete educacional em sala de aula não faz com que os alunos sejam, de fato, incluídos, e isso levou o professor a perceber e reconhecer a língua de sinais como um dado importante.

Na atividade comentada nos turnos dialógicos 14, a dupla relata que os alunos surdos participaram como nunca, realizando as atividades com maior dinamismo e se colocando diante da classe para mostrar um assunto que já sabiam anteriormente, ajudando os alunos ouvintes a aprenderem a Libras relacionada ao tema em estudo no vídeo. Depreendemos que esse foi um planejamento que funcionou em todos os aspectos, desde a organização, a eleição dos materiais, passando pelas trocas de informações entre os profissionais e pela dinâmica que executariam em sala de aula, bem como com relação à interpretação e à mediação com os demais colegas.

Além disso, em outros momentos formativos, eram discutidas estratégias práticas do ensino de Inglês, refletindo sobre conhecimentos científicos específicos, pontuando materiais de apoio para que pudessem compreender mais acerca das organizações das atividades e trazer ideias práticas para executá-las, disponibilizando e indicando materiais visuais em Libras/ASL sobre os temas e discutindo conjuntamente esquemas de interpretação e interação com os alunos surdos e demais alunos da classe.

No decorrer da formação, os encontros foram se tornando mais significativos e necessários para a dupla, que passou a perceber estes momentos de reflexão conjunta e de compreensão da práxis e de suas movimentações como fundamentais, pois traziam um aprimoramento das práticas e, conseqüentemente, favoreciam melhores interações *com* os alunos surdos e *dos* alunos surdos.

Durante o processo, observamos que a dupla tinha um funcionamento próprio de organização. Ao longo dos encontros promovidos no espaço formativo, os profissionais foram descobrindo que esse funcionamento poderia ser ampliado, buscando reforçar uma organização e um planejamento antecipado das ações, de modo que pudessem pensar em possibilidades e alternativas programadas, favorecendo a atuação em sala de aula e sem dispensar a reflexão mais profunda sobre modos de atuar com os alunos surdos. Nesse

sentido, a dupla era questionada sobre a necessidade de se organizar antecipadamente conjuntamente e de rever o que executaram, pensando no que deu mais certo ou naquilo não foi tão eficaz.

À medida que os encontros ganhavam mais sentido e o planejar se fazia mais presente, para IE2, o espaço se tornava um momento de discussões formativas, no sentido de que ela podia se apropriar do seu lugar como intérprete, já que precisava pensar estratégias de interpretação e aspectos da visualidade. Ela também precisava entender questões específicas ligadas à apreensão de conceitos por meio da Libras, refletindo sobre estratégias de uso dessa língua junto da LI escrita e fomentando não só mais exemplos das duas línguas, como também da LP em relação à Libras.

P2, que utilizava o livro didático de inglês como guia para conteúdos e atividades frequentemente, começou a pensar em atividades que poderiam ser utilizadas com a classe no geral em simultaneidade com os alunos surdos, viabilizando a possibilidade de realizar atividades coletivas. A diferença se deu quando ele começou a buscar outros tipos de atividades contando com a contribuição de IE2 para a escolha de materiais em Libras (tais como vídeos e jogos), pensando em dinâmicas adaptadas e direcionadas aos alunos surdos e que também pudessem ser utilizadas com o restante da sala.

Perguntamos à dupla então sobre o processo de pensarem juntos na organização das atividades e se, de alguma maneira, as estratégias promoveram impactos nos alunos e nas próprias ações deles como profissionais compondo uma dupla de trabalho.

### Turnos dialógicos 15

*Pesq.:* Sobre os momentos dos encontros para planejar e buscar reflexões, de alguma maneira estão sendo percebidos e refletidos nas interações com os alunos surdos?

*P2:* IE2 é minha testemunha [fala o nome dela no diminutivo, com carinho]. Eu tenho feito mais. Tenho tentado mais pelo menos.

*Pesq.:* Temos uma reflexão boa aqui, não temos? Como? Por exemplo, em que?

*P2:* Em pensar bastante nisso aqui, né? Em reorganizar [aponta a atividade escrita].

*P2:* Em buscar mais materiais, me preocupar um pouco mais de antemão com tudo isso, sei lá, tentar trazer coisas. Nesse sentido.

*P2:* Acho que antes eu... me omitia um pouco [faz o gesto de aspas com os dedos].

*Pesq.:* E você acha que, agora, o que você está fazendo, está refletindo no que os alunos estão produzindo?

*P2:* Ah... está, né, IE2?

*IE2:* Eu acredito que sim, porque depois quando chega a atividade, eles conseguem com mais facilidade, do jeito que a gente está fazendo agora.

*P2: Eu acho que eles se sentem mais participantes do que está acontecendo com a turma, né?*

*IE2: Quando a gente consegue fazer uma atividade que envolve todos, é muito bom para eles.*

*P2: Isso, a gente tem se preocupado muito em manter a temática, pelo menos na parte de vocabulário é o mesmo que está sendo trabalhado com a sala, não é outro assunto. Então nesse sentido, eles se sentem envolvidos com a mesma coisa que a sala está trabalhando.*

*IE2: E se mostram também (risadas).*

*P2: Eu acho, sinto que está sendo positivo.*

*IE2: Por exemplo. Acho que se eles chegarem, de repente em um lugar e ver a placa “Fish”, eles sabem que é peixe.*

*Pesq.: E para você, IE2, tem mobilizado algo?*

*IE2: Eu tenho conseguido pensar mais em como interpretar em Libras os assuntos e sobre as estratégias visuais que podemos usar. Escolher os vídeos em Libras, pensar junto com o professor nos exemplos do inglês escrito/ASL/Libras/LP.*

*Pesq.: Percebem o quanto avançamos em diversas situações?*

O professor, ao refletir sobre sua atuação, percebeu que necessitava de mais esforços para lidar com o ensino dos seus alunos surdos, e nesse movimento de ir e vir de suas ações e práticas, ao notar o papel do outro e de como poderiam ser estabelecidas melhores ações, ele começa a trazer esses argumentos como positivos e mais significativos para o seu fazer diário. P2 precisou voltar-se para si e refletir sobre suas próprias práticas ao analisar o porquê de determinada situação, analisar se algo fazia sentido e, de alguma maneira, refletir sobre como atuava com IE2.

IE2 relata a diferença de um aluno que consegue acompanhar e participar melhor das atividades perante uma organização anterior das atividades, que começaram a ser feitas pelo professor tendo em vista a partilha e a reflexão conjunta de dinâmicas e práticas que seriam mobilizadas com a sala toda. Essas ações também proporcionaram a IE2 pensar sobre as melhores estratégias com a Libras, para que fossem utilizadas na interpretação de conteúdo elaborado.

Em alguns encontros formativos, as reflexões aprofundadas mediadas pela pesquisadora se deram com base na necessidade de dedicar maior atenção aos alunos com mais dificuldades e na importância de perceber necessidades específicas de cada aluno para organizar atividades direcionadas e ações conjuntas com a IE2. Ao longo do processo, eles começaram a perceber os benefícios de refletir e partilhar as informações para trabalhar com os alunos, demonstrando compreender melhor o que e como poderiam realizar em sala de aula juntos. A dupla percebeu, ainda, que o professor também é capaz de realizar atividades e pensar estratégias. Essa situação levou P2 a compreender sua

atuação diretamente na relação com os alunos surdos, bem como a perceber o quanto IE2 poderia contribuir. Conseqüentemente, a IE2 passou ter mais tempo para pensar as estratégias de interpretação e mostrar que, juntos, poderiam negociar o que, de fato, determinado aluno acompanha, o que, de fato, o outro não acompanha, a interação da sala, o que funciona melhor etc.

Assim, o professor começa a pensar nas necessidades de todos os alunos, especialmente em relação a como levar os assuntos à sala de aula pensando as estratégias de maneira mais direta, diferente do que estava acostumado a fazer quando elegia o conteúdo mas não elaborava a estratégia e a atividade em si. Era justamente o que se propunha nos encontros formativos entre eles quando se pontuava a relevância da troca de informações e a importância do trabalho conjunto entre professor e intérprete para o planejamento e a realização das atividades, não deixando as tarefas somente a cargo da IE2, como de fato acontecia algumas vezes.

Depois dessa situação, P2 precisou se mobilizar e, daquele momento em diante começou a fazer buscas e procurar por materiais para que pudesse realizar as atividades. Foi por isso, também, que começou a entender que os encontros com a IE2 seriam relevantes para construir, juntos, outras reflexões.

### **5.3.3 Dupla 1: P1 e IE1**

Com relação à dupla de Ciências, observou-se que já existia, ali, uma sintonia e certa consciência sobre a necessidade de uma interação em sala de aula e de um pensar no que se refere a contribuir uma com a outra nas ações de organização de conteúdos e materiais.

No decorrer das conversas e dos encontros de formação, a dupla começou a perceber a relevância de ampliar o tempo e promover mais momentos intermediários por mais vezes na semana. Isso se deu conforme foram compreendendo os aspectos positivos de seus sistemas de organizações e suas expectativas no espaço formativo. Pudemos perceber como as participantes utilizaram o espaço proposto para reflexões, pensando sempre na elaboração de conteúdo e na partilha de estratégias.

**Pesq.:** Qual atividade estão realizando? Conseguiram se organizar juntas?

**IEI:** Nós fizemos uma explicação sobre células. Aí, usamos o ovo pra comparação.

**IEI:** Pensamos que o ovo fosse ajudar, e não foi. Os alunos surdos não conseguiram fazer associação e sair da nomeação de ovo mesmo.

**IEI:** A explicação do citoplasma, que comparava com a clara do ovo. Perguntei para eles: “O que parece”? Eles responderam: OVO [sinaliza].

**PI:** Depois desta tentativa, nós estamos fazendo algumas mudanças de estratégias.

**Pesq.:** É bom vocês perceberem que talvez não tenha dado tão certo a estratégia, pensar o que não deu tão certo e reelaborar. Faz parte do processo, de compreender como eles entendem o assunto e que tipo de associações estão conseguindo fazer. E é isso mesmo. A intenção de refletirmos juntas é pra fazer esse tipo de análise, também.

**Pesq.:** Tentaram fazer a explicação direta, usando o exemplo da célula mesmo? Mostrando e usando o microscópio?

**Pesq.:** Talvez possam partir primeiro pra mostrar o corpo como um todo, pra entender o macro. Depois, vai para as partes menores, composição do corpo, e chega na célula. Para depois fazer associações com o ovo, se for o caso.

**Pesq.:** Se usarem vídeos que mostram dentro do corpo, como é a célula, onde está. Pode ajudar eles [a] construírem essas informações que ainda não têm ou que têm e não dominam, ainda, para fazerem esse tipo de associações.

**PI:** Nós mostramos também no microscópio. Mas, é verdade, isso de mostrar primeiro o corpo como um todo e ir aprofundando até na célula, eu não tinha imaginado.

**IEI:** Nós estamos conseguindo fazer bastante atividades.

**Pesq.:** Ótimo, de que tipo? Assim conseguem ampliar os conceitos trabalhados. Daria pra pensar em usar algumas atividades pra sala toda né? Não só para os surdos.

**PI:** Sim, fizemos para [a] sala toda, utilizamos juntos o microscópio e depois fui perguntando para eles, interagindo, questionando, explicando.

**Pesq.:** Isso, assim eles podem vivenciar outras situações, construir outros repertórios, ter contato e trabalhar junto com os outros alunos, também.

**PI:** Vamos trabalhar os tipos de tecidos que compõem o corpo humano e precisam saber o que são células. Já fiz o material e mandei para ela [IEI].

**IEI:** Sim, a professora já me enviou o conteúdo do material com os desenhos e explicação que vai usar em aula. Eu vou fazer um material mais resumido para estudar e ver como interpretar isso em Libras. Também pra pensar um material visual para eles...

**IEI:** Mas estou desesperada. Como explico isso para eles em Libras?

**Pesq.:** O que a professora vai explicar e usar de recursos visuais? Se você tem o conteúdo que a professora vai usar, as estratégias que ela pensou e material visual, é possível pensar em cima disso para poder escolher suas estratégias na interpretação.

**Pesq.:** Podemos usar o desenho que ela fez, você observa as formas, características, funções e incorpora isso na Libras. Pode pensar em classificadores. Associa com os exemplos de aspectos que são vivenciados por eles. Vai trazendo o conceito com os exemplos e imagens, perguntando para eles, construindo juntos.

**Pesq.:** Depois que explicaram, pede para eles explicarem em Libras, ou vocês, e filma. Manda pra eles terem o material e estudar. Podem fazer slides com imagens, escritas etc.

**IE1:** Ah, isso, dá para usar bastante os desenhos e criar com eles os sinais.

**Pesq.:** Também mandei vários arquivos no “Drive” com materiais de Ciências em Libras e atividades, jogos e textos, vocês viram? Eu trouxe alguns materiais aqui, tem dicionário com terminologia de Ciências, corpo humano etc.

**IE1:** Pode me emprestar? Superinteressante, tem de vários assuntos [folheia o dicionário].

**PI:** Ah! Me interessei pelos materiais que você postou, vai dar para usar as ideias, sim. Aquele jogo de cartas do sistema digestório e a imagem com os nomes, os slides do corpo humano. Ah, nossa, esse livro é muito legal, gostei que tem várias atividades de Ciências [mostra o dicionário “De sinal em sinal”].

**PI:** Eu pergunto para ela, como vocês sabem tudo? Os sinais de células, citoplasma, todas essas coisas?

**Pesq.:** Não sabe, precisa de tempo para estudar, ver alguns sinais, comparar, analisar se cabe no contexto, pensar em como trazer o conceito. Por isso, se consegue o material, conteúdos antecipadamente, é possível que faça todos estes processos antes. Consequentemente, a mediação na Libras vai levar muito mais qualidade, do que ter que escolher o que fazer na hora.

**Pesq.:** Acho interessante você levar para o grupo de Tradutores e Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais sobre como fazer em Libras, para vocês discutirem as estratégias para interpretar.

**IE1:** É, eu disse que tem que pesquisar, estudar, ver no site, dicionário etc.

A professora se organizava com os conteúdos e atividades antecipadamente, compartilhando essa organização com a IE1, que tinha liberdade para opinar sobre os modos de organização e execução. Na dinâmica delas, P1 propunha que IE1 se colocasse nos momentos explicativos e na possibilidade de atuações conjuntas em sala de aula, direcionando-se aos alunos surdos para tirar dúvidas. As profissionais estabelecem boa relação dentro e fora da sala de aula, o que também facilitava as trocas de informações entre elas.

Ao conversar com a IE1 sobre as tarefas que poderiam ser organizadas anteriormente para os alunos, elas percebem o quanto seria benéfico compartilhar e trocar mais informações sobre os conteúdos e discutir o que fariam e como realizariam as atividades. Essa reflexão favorecia, assim, o acesso da IE1 aos conteúdos com antecedência, bem como o preparo para a aula, sobretudo a respeito de como interpretá-los em Libras, além da troca de opiniões sobre a construção de estratégias conjuntas, com nossa mediação propondo outras ideias e outros modos de perceber o fazer docente.

Buscamos, nos diálogos, encaminhá-las para que refletissem sobre *como* e *o que* propõem, mostrando outros caminhos para os temas abordados e elegidos. Ao sermos requeridas para auxiliar sobre os modos de pensar a Libras, procuramos, nos argumentos,

favorecer que IE1 relacionasse elementos de suas experiências para pensar a estrutura da língua e os modos de elaborar conceitos explicativos.

É importante que o intérprete educacional tenha noção sobre a incorporação do uso de materiais mais visuais para favorecer a compreensão de conceitos e a construção de informações pelos surdos. O uso da semiótica imagética é considerado quando se realiza uma explanação por meio de imagem, utilizando o corpo como aliado e a Libras, que tem características visuoespaciais, apoiadas na imagem visual.

Esse conceito foi tratado pela autora surda Campello (2007), que discute a importância de se considerar em sala de aula, pelos professores e pelos intérpretes educacionais, o conceito de *semiótica imagética*. Segundo ela, a semiótica imagética precisa ser incorporada também para a tradução normalmente realizada pelos intérpretes educacionais:

[...] semiótica imagética [...] se insere a cultura surda, a imagem visual dos surdos, os olhares surdos, os recursos visuais e didáticos também. Quero esclarecer que isto não é um gesto ou mímica, e sim signo. É a imagem em Língua de Sinais, onde vocês podem transportar qualquer imagem ou signos em desenhos ou figuras em Língua de Sinais [...]. Vocês podem usar os braços, os corpos, os traços visuais como expressões corporais e faciais, as mãos, os dedos, os pés, as pernas em semiótica imagética. (CAMPELLO, 2007, p. 106)

Na medida em que os conhecimentos sobre como a língua funciona são ampliados, a capacidade de pensar estratégias no seu uso também se amplia. Esses aspectos foram bastante trabalhados com os participantes no espaço formativo, e mais ainda com a dupla de Ciências, área do conhecimento que comumente faz uso de imagens para referir vários dos assuntos – algo igualmente feito pelas participantes, pela professora e, conseqüentemente, pela IE1 também.

Os encontros serviram para reflexões conjuntas e eram bastante utilizados pela dupla para discutir estratégias pontuais, pensar em atividades, elaborar avaliações direcionadas aos alunos A1 e A2 (que eram diferenciadas), pensar nos materiais de apoio às explicações dos conceitos, que pudessem ajudar na compreensão e visualidade pelos alunos, bem como buscar estratégias interpretativas para que a IE1 as realizasse na mediação em Libras, além de dinâmicas de interação com demais alunos. Assim, a pesquisadora propunha ideias, trazia materiais de apoio, relacionava-os aos conhecimentos científicos específicos e disponibilizava textos para que discutissem, em conjunto, atividades e materiais de apoio para o ensino de Ciências voltado para os alunos surdos (Cf. ANEXO E).

Os turnos dialógicos a seguir trazem indícios de que a dupla de Ciências fazia bom uso dos momentos de formação, realmente discutindo os conteúdos, pensando na adaptação das avaliações, na confecção de materiais e refletindo sobre a própria prática.

### **Turnos dialógicos 17**

**PI:** Então, eu trouxe a avaliação para pensarmos juntas aqui na reunião.

**Pesq.:** Me fala o que pensaram e vão discutindo como fariam juntas, eu vou pensando junto com vocês.

**PI:** Tem aqui algumas questões, que depois que fiz adaptado para os surdos, eu pensei em até pôr na prova para os alunos ouvintes, também.

**Pesq.:** Que tipo de questões?

**PI:** Ah, essas que usam as imagens para eles fazerem associações com as funções, características e os desenhos, ou que eles tenham que desenhar e nomear.

**Pesq.:** Isso, quanto mais você vai percebendo outras maneiras de trabalhar os assuntos, se abre um leque de opções que são boas para ajudar na compreensão de todos, não só dos surdos.

**PI:** Será que dá pra fazer essa aqui? Igual dos ouvintes, que é para colocar o número correspondente e na outra é a letra [fala com a IEI].

**IEI:** Acho que sim, manda ver.

**Pesq.:** Na hora de fazer leitura vai ter que fazer em Libras?

**IEI:** Sim, normalmente eu sinalizo as perguntas para eles, eles respondem. O A1 e o A2 eu vou junto uma a uma, mostrando onde responde. Para o A3 e o A4, eles já acompanham mais, fazendo a sinalização entendem melhor e respondem bem.

**PI:** Mas, então vamos fazer igual da outra vez que a pesquisadora ajudou a gente a pensar. O jeito que conseguirem responder.

**Pesq.:** De cada um responder podendo ser com escrita, desenho ou explicação em Libras?

**PI:** Sim. Então o A1 e A2 precisam da leitura em Libras, com desenho, e se sair escrita, ok. O A2 e o A3 vão fazer a leitura e avisam se precisa que faça a leitura em Libras. Aí respondem com escrita, e se precisar completar com desenho, ok. Estou pensando em fazer algumas questões que têm desenhos pra eles completarem.

**IEI:** Isso, esse assunto trabalhamos bastante em aula, eles vão conseguir responder, sim. Foi passado slide na aula com a explicação da professora e nós filmamos a interpretação. Vamos editar e depois emprestar pra eles estudarem.

O interesse da dupla pela busca de melhores ações para o ensino dos alunos surdos é o que levava à boa troca entre elas. À medida que compreendiam os melhores modos de funcionamento, com reflexões e discussões conjuntas, as profissionais percebiam o que era mais possível e qual estratégia era mais oportuna com cada um dos alunos naquele determinado momento.

Ao longo das atuações, a dupla foi estabelecendo uma sintonia durante o tempo em que atuaram juntas, de maneira que encontraram o funcionamento adequado para que pudessem desempenhar seus diálogos, suas conversas e para que conseguissem se organizar durante as atividades.

O deslocamento sobre a importância de se organizarem se deu no fato de P1 perceber que os esforços colocados no preparo de atividades em conjunto (como a avaliação), pensando especificamente em cada aluno surdo, com suas capacidades singulares, levaram-na a interagir ativamente com a IE1, com reflexões sobre as chances de também pensar nos demais alunos. Além disso, P1 dava abertura para que IE1 desse suas opiniões e contribuísse com os questionamentos, pensando no que se conhecia dos alunos e no que se poderia realizar em termos de interpretação de conceitos veiculados em sala de aula, o que é importante para o desenvolvimento de melhores ações.

À medida que os encontros aconteciam, a dupla se envolvia cada vez mais com as questões organizacionais e percebia que, conforme faziam mais planejamentos e mais discussões em grupo, mais compreendiam que haviam muitas outras possibilidades para o desenvolvimento ações – isso se refletia nas interações com os alunos surdos, e o fazer docente ia se expandindo a outros âmbitos, com os demais alunos, numa perspectiva de ensino mais inclusiva.

A dupla dá indícios que refletiram sobre suas ações ao longo do período em que protagonizaram os encontros formativos. Com o auxílio de uma pesquisadora esclarecendo as questões específicas, auxiliando nos processos de organização e nos modos de pensar conjuntos, as profissionais puderam construir reflexões direcionadas às suas necessidades. Dessa maneira, percebe-se que suas práticas foram sendo aprimoradas ao longo de suas experiências no dia a dia, resultando em práticas mais elaboradas e melhor organizadas. Os resultados dessas ações mais elaboradas dão, enfim, sinais de bons resultados.

### **Turnos dialógicos 18**

*Pesq: Depois do nosso encontro refletindo juntas e pensando em como trabalhar o tema células e tecidos, vocês conseguiram se organizar como? Conseguiram pensar na avaliação depois?*

*PI: Foi ótimo, porque me ajudou a pensar outras estratégias para levar o assunto. Então eu organizei slides com imagens, escritas, exemplos com fotos, bem visuais.*

*PI: Mandei para IE1 para ela me ajudar [a] entender se os alunos iriam compreender e se ela poderia usar para interpretar.*

**IE1:** Isso, a professora me passou os slides. Eu fiquei estudando eles um tempo, porque tinha muito conteúdo que eu não lembrava mais o que era e precisei pegar o livro e dar uma estudada, no conteúdo mesmo.

**IE1:** E com os materiais que você [pesquisadora] disponibilizou, o dicionário com vocabulário em Libras, os joguinhos, a ideia dos slides, de usar os desenhos, ajudou muito.

**IE1:** Conseguimos pensar através do material, entendeu? Deu uma ampliada. Para pensar em fazer jogos também, que já estamos pensando em fazer para o sistema digestório, parecido com o que você nos emprestou.

**IE1:** E na hora de pensar na interpretação em Libras, quando eu não sabia os sinais, buscava em vários lugares e não achava, mesmo com o dicionário.

**IE1:** Aí, como a professora trabalha com muito desenho, né?

**IE1:** Fiz até um rascunho com os desenhos que ela me passou para visualizar bem e pensar na sinalização. Então vai dar pra usar nas explicações, os alunos podem fazer associações e eu posso criar as estratégias em Libras pensando nos classificadores.

**Pesq.:** Que joia. Parece que abriu uma luz aí, né? E é superimportante estudar antes, para você entender o que precisa compreender melhor e buscar quais as estratégias para a interpretação. É fundamental que você saiba do conteúdo também. Se o intérprete está lá, preparado, sabendo o que vai ser trabalhado em sala de aula, a qualidade da interpretação vai ser outra. Vai ter outro repertório e vai pensar melhores estratégias. Vai se encher de informação, aumentar vocabulário e isso tudo na Libras também.

**IE1:** Usei todo o espaço visual. Ela mostrou o desenho na lousa também e segui o desenho. Fui muito pelo desenho dela. Já usamos o mesmo local, os desenhos, explicando. Eu fui perguntando para eles.

**IE1:** Eles entenderam muito, participavam, mostravam as respostas.

**Pesq.:** Se não tivessem conversado antes, pensado juntas, refletido possibilidades, vocês acham que seria a mesma aula?

**PI:** Impossível. A gente sabia o que tinha que fazer, estava mais claro para nós. Isso também refletiu nos alunos. Porque eles queriam participar respondendo, mostravam que estavam entendendo.

**PI:** Foi muito boa essa atividade com eles. Com todos deu um bom retorno, porque usei os slides para todos e os desenhos como exemplos para interagir.

**IE1:** Nossa, foi demais mesmo esse dia. Eu já sabia o que ia fazer, tive mais segurança em como sinalizar e também já tinha um material preparado. Foi ótimo.

**Pesq.:** E para preparar a avaliação depois disso, que conversamos também, conseguiram organizar e aplicar?

**Prof. Ciênc.:** Não foi aplicada ainda, será daqui um tempo, mas eu já quis organizar antes.

**PI:** Então, fui adaptando junto com a IE1 cada questão que entendíamos se dava ou não para eles responderem e como poderíamos adequar para cada caso. Igual começamos no encontro outro dia, com sua ajuda [pesquisadora]

**PI:** E outra coisa. Conversamos que a avaliação que adaptamos para o A1 e o A2, vou aplicar também para os outros alunos com outras deficiências, também, que temos na sala. Acho que, do jeito que fizemos, eles também vão conseguir responder. E espero já uma diferença grande ali, deles conseguirem executar.

As escolhas da dupla foram sendo aprimoradas durante as reflexões conjuntas a partir do momento em que passaram a pensar juntas na organização dos conteúdos e na eleição de estratégias. A dupla também começou a compreender a importância de manterem momentos para se organizar com antecedência, compartilhando as informações e discussões e chegando em um acordo.

Foi o que aconteceu quando, no espaço formativo, iniciaram as discussões junto à pesquisadora na busca por saber mais acerca das atividades realizadas, o que entendiam que poderiam trabalhar em termos de assuntos e como pensariam juntas sobre melhores estratégias para auxiliar nas explicações em Libras. Nesse caso em específico foram discutidos, em conjunto, os conteúdos e o uso de desenhos e conceitos a serem tratados, pela dupla, no material de apoio, bem como as estratégias de explicação em Libras por parte de IE1 e o uso das informações trabalhadas em sala de aula (Cf. ANEXO F).

Um exemplo de antecipação do que seria trabalhado com os alunos pela professora aconteceu quando ela precisava organizar a avaliação referida nos turnos dialógicos 16 (para a qual havia se antecipado bastante, restando tempo antes da aplicação). A situação a levou a refletir, no espaço formativo, a partir das contribuições da pesquisadora e de IE1. Naquele momento surgiram questionamentos sobre como poderiam indagar os alunos quanto ao conteúdo, sobre formas visuais de posicionar as questões na avaliação, sobre a utilização de desenhos e sobre os modos como os alunos poderiam responder e interpretar mais autonomamente as perguntas da atividade, tudo a partir de estratégias de leitura em Libras e de explicação anterior.

Diante da reflexão conjunta, a professora começou a usar dessas estratégias com os demais alunos, elevando os conhecimentos aprendidos para um novo patamar, que é o da internalização e do uso de signos, o que ampliou seu olhar e a fez perceber os benefícios da organização de melhores materiais e avaliações, traçando os objetivos de um modo mais claro.

Enquanto a professora sabe os conteúdos, o que precisa ser trabalhado, os objetivos, as avaliações e correções, a IE1 sabe coisas acerca do funcionamento específico do sujeito surdo e da língua. Por acabar convivendo bastante com eles, compreende como respondem e como entendem melhor os conteúdos em sala de aula. Uma pensa no conteúdo e no como trabalhar; a outra promove o acesso a esse conteúdo mediando em outra língua, numa situação mais otimizada das potencialidades de ambas as profissionais.

Por isso, quando encontram momentos que proporcionam troca de informações, conseguem pensar, com certa antecedência, algumas alternativas para a realização da atividade, sendo possível preparar melhor os materiais, escolher as estratégias de interpretação e dar um rumo mais adequado para o trabalho que será realizado em sala de aula com os alunos surdos.

Com a mediação da pesquisadora, P1 e IE1 construíram, juntas, reflexões quanto às estratégias que poderiam ampliar seus repertórios para que pensassem novas maneiras de elaborar e executar as atividades e explicações pretendidas, investindo no uso dos desenhos, das discussões e das explicações em Libras.

Em outro trabalho, registramos relatos de experiências sobre pesquisas já realizadas na área a respeito do papel do intérprete na avaliação escolar (DAROQUE, 2007), no qual foram pontuados exemplos práticos. As profissionais também puderam compreender, nesse sentido, como poderiam realizar a escolha das questões da avaliação de Ciências mobilizando conteúdo específico (Cf. ANEXO G).

Interessante observar o processo de percepção experienciado por P1, sobretudo no que se refere aos modos de efetivar temas e pensar alternativas. Isso colaborou para que ela pudesse pensar atividades direcionadas para outros alunos da sala de aula, conduzindo a atenção para proporcionar, de fato, a interação e a participação nas atividades de maneira mais ativa.

A percepção de IE1 também foi se ampliando ao longo do processo de reflexão sobre os recursos que a própria língua poderia oferecer, especialmente à medida que ia compreendendo seu uso nas condições de ensino. Conforme compreendia algumas ferramentas, também buscava ampliar suas possibilidades de uso da Libras e suas especificidades, ou seja, ampliava seu vocabulário enquanto intérprete e sua busca por alternativas para pensar novas maneiras de executar sinais.

### **5.3.4 Considerações sobre as práticas de organização observadas nos encontros**

Ao finalizar este núcleo podemos tecer algumas reflexões teóricas que nos ajudam a compreender as três duplas discutidas, cada uma com seu funcionamento e seus modos de agir, o que também demandou mediações diversas de nossa parte.

A respeito da interação entre professores e intérpretes educacionais, após termos situado as duplas cada uma no seu funcionamento, concordamos com Santos, Diniz e Lacerda (2016) ao constatarmos que há, de fato, uma necessidade e uma importância de

que esses profissionais estabeleçam momentos específicos no espaço educacional em que se proponham a construir parcerias para trocar experiências e refletir sobre suas práticas, podendo contar até mesmo com o auxílio de outros profissionais que possam contribuir mais profundamente com suas reflexões.

De fato, ao planejar e visar organizar ações previamente, refletindo sobre as condições e possibilidades, sobre estratégias, caminhos e resultados, chega-se na escolha das melhores maneiras de tratar conceitos, com metodologias mais condizentes, possibilitando aos profissionais uma visão mais ampla sobre aquilo que buscam realizar em sala de aula, a ponto de lhes permitir executar um ensino mais eficiente para os alunos surdos (SANTOS; DINIZ; LACERDA, 2016).

Percebemos, diante das situações discutidas neste núcleo, ao conhecer os modos de atuar das duplas, que há grande benefícios para a atuação de ambos os profissionais quando aquilo será ministrado pelo professor pode ser previsto e antecipado, favorecendo que o intérprete educacional consiga se preparar de modo mais organizado. Dessa forma garante-se a ele a oportunidade de se preparar, de estudar e buscar outras informações, a fim de ampliar seu o repertório de léxico na Libras, sendo esse um dos fatores que podem favorecer (ou não) melhores compreensões por parte dos alunos surdos na interpretação simultânea ocorrida na sala de aula.

Notamos, de fato, que quando há a figura do intérprete educacional como um profissional ativo na organização de planejamentos junto do professor de maneira partilhada, as duplas, em suas ações, tornam-se parceiras, contribuindo com reflexões que auxiliam a compreensão de uma melhor maneira de realizar o ensino de alunos surdos. Percebemos também que, quando há maior proximidade entre as duplas, elas acabam construindo diálogos mais frequentes e podem “[...] certamente resolver questões que aparentemente são de difícil solução quando realizadas individualmente” (SANTOS, 2020b, p. 153).

Com isso, ao possibilitar momentos com os quais se oportunizem mais reflexões, “[...] apoia-se num pensamento ciente da prática, a qual mostra o homem como um ser criativo, com capacidade de poder construir ou reconstruir sua prática, agindo de modo inteligente e maleável, situado e reativo (FERREIRA, 2016, p. 21).

Além disso, pensar em como deve ser realizada a interpretação das informações é importantíssimo. À medida que a criança em fase de aprendizagem de novos conceitos escolares atravessa processos complexos, ela necessita buscar, em seu repertório e nas experiências anteriores, algum tipo de aproximação com outros conceitos que já foram

aprendidos e que foram consolidados internamente para, então, conseguir elaborar novos conhecimentos ainda desconhecidos (VIGOTSKI, 1991). Portanto, o sujeito surdo que se apropria desses conhecimentos por meio das experiências visuais e da Libras vai internalizando novos conceitos e construindo significações.

É por essa razão que a Libras deve ser valorizada como língua de aprendizado pelos alunos surdos na escola, sendo fundamental que seja reconhecida pelos profissionais quanto às “[...] particularidades e [à] materialidade da língua de sinais, além dos aspectos culturais a ela associados, fato que demanda metodologias de ensino pensadas a partir dela” (LODI, 2014, p. 166). Portanto, ao utilizar recursos visuais como estratégia de ensino, valorizam-se a língua de sinais e suas especificidades estruturais (LACERDA; SANTOS; CAETANO, 2013).

Dessa forma, a pesquisadora buscava propor reflexões sobre a importância do uso de recursos visuais, de modo que os professores as considerassem sempre que possível na eleição dos conteúdos e quando organizavam e escolhiam as questões das avaliações, bem como nas explicações dos conteúdos em aula. Além disso, tratava-se, nos espaços formativos com a pesquisadora, da relevância da participação do intérprete educacional nesse processo de significação por meio do uso da visualidade e da sua incorporação na Libras.

Lançamos mão de informações a respeito de como pensar estratégias na avaliação escolar mediadas pelo intérprete educacional (DAROQUE; LACERDA, 2014), na possibilidade de uma atuação de mediação Libras/LP, possibilitando aos alunos que respondessem as questões com o uso de desenho, de escrita e com explicações em Libras, contanto que houvesse o processo de tradução/interpretação, tendo o intérprete educacional como escriba. Dessa maneira, ao ser considerada como língua de reflexão, a Libras integra o processo de desenvolvimento de uma escrita ainda em processo de aquisição. Abrimos, também, a possibilidade de resposta por meio da língua de domínio, além do uso do desenho e da explicação em Libras, oportunizando melhores condições de acesso aos conteúdos e ao diálogo. Assim, os alunos também são capazes de mostrar as informações adquiridas e de demonstrar o domínio de conhecimento exigido no processo avaliativo sem que sejam prejudicados, mostrando seu potencial em sua língua e conseguindo transferir, de uma língua a outra, suas intenções comunicativas – algo que muitas vezes não é possível de se realizar por falta de domínio do português escrito.

Por fim, como apontamos no capítulo anterior, compreendemos que esclarecimentos são necessários quanto à necessidade de professores e intérpretes

educacionais terem alguma troca de informações com a educadora especial, para que tratem das demandas específicas dos alunos surdos (no caso em tela, dos alunos A1 e A2).

Assim, em virtude de se compreender a relevância da promoção de condições favoráveis ao processo de inclusão, bem como a relevância do trabalho partilhado com todos os professores, educadora especial, intérpretes da escola e pesquisadora, buscamos, junto com a coordenadora do PEIB, pensar alternativas para promover um outro espaço formativo, para que houvesse uma troca entre todos estes profissionais.

A presença da educadora especial foi solicitada pela pesquisadora junto com a IE2, com intermédio da coordenadora, a fim de planejar um cronograma de palestras informativas e de momentos de trocas entre os profissionais.

Foi realizada, ainda, uma reunião a fim de combinar ações que pudessem tratar sobre alguns aspectos específicos para dois dos alunos surdos (A1, A2), que demonstravam maiores comprometimentos em termos de desenvolvimento e difícil compreensão do currículo elegido para a série. Nela, discutiu-se a importância de promover informações para todos os professores da escola e intérpretes educacionais, visando o esclarecimento de aspectos específicos sobre o trabalho e a contribuição do educador especial com relação aos alunos com deficiência e aos alunos surdos em acompanhamento, pensando nas especificidades pedagógicas direcionadas e nos modos de compreensão sobre o ensino.

Além disso, pensamos na realização de palestras sobre a atuação e papel do intérprete educacional na escola, sobretudo em relação a como atuar em parceria com o professor regente de classe, esclarecendo diferenças específicas da atuação do educador especial e do intérprete educacional, a fim de tratar de suas questões técnicas e suas contribuições no processo de ensino e desenvolvimento dos alunos.

Percebemos que há escassez de tempo suficiente e de espaços para a realização de grupos de estudos, planejamentos e momentos em comum para promover os suportes pedagógicos necessários. Assim, houve dificuldade na partilha de informações entre estes profissionais – professores da classe regular, educadora especial e intérpretes educacionais –, dificultando a ocorrência de encontros formativos e de trocas de ações envolvendo todos eles. Por isso a proposta de espaço formativo não contou com a presença da educadora especial.

A intenção desse serviço e a existência da Educação Especial são fundamentais para fomentar melhores condições educacionais para o público-alvo – no caso, alunos surdos com maiores comprometimentos. Para esses profissionais teriam sido relevantes

trocas de informações precisas sobre os alunos acompanhados, para que pensassem juntos alternativas e estratégias direcionadas, a organização de avaliações adaptadas e a confecção de atividades educativas – parceria que, de fato, infelizmente não estava sendo possível naquele momento, pois cada profissional atuava separadamente e em horários não compatíveis.

No entanto, sabe-se que o AEE direcionado para o público-alvo de alunos surdos necessita atender questões de ordem linguística e pedagógica para além da necessidade de intermediação da Libras, com práticas educacionais alinhadas às necessidades de aprendizagem, ligadas às especificidades linguísticas dos alunos, sendo necessário que o professor da Educação Especial esteja preparado e apto para estas necessidades. Outra solução possível – e que ocorreu nessa escola pesquisada – foi a participação do intérprete educacional para mediar em Libras o atendimento com alunos surdos.

Apesar da busca empenhada pela pesquisadora, pela coordenadora e pela IE2 por este espaço com a educadora especial, a proposta das palestras não se realizou devido a outras atividades já estabelecidas pela direção da escola naquele momento. Sugerimos a possibilidade de remanejamento desta atividade para o próximo ano, já no início das atividades escolares, mas a educadora especial foi removida para outra unidade e, no ano seguinte, seria outra a profissional, o que demandaria nova reunião.

Diante os fatos mencionados, o direcionamento dado pela pesquisadora ao final da proposta do espaço formativo foi a entrega de um documento por escrito à direção, detalhando e apontando a necessidade dessas palestras formativas e informativas com a educadora especial, junto de outras explicações sobre o processo de formação e conclusão da proposta. Dada a não possibilidade de participação da educadora especial nos encontros propostos no âmbito da pesquisa, o espaço criado e desenvolvido para fins formativos se deu entre o professor regente da sala comum, o intérprete educacional e a pesquisadora.

## **5.4 Processos formativos**

### **5.4.1 Desafios e resultados da formação em serviço no espaço formativo**

No encontro final, a fim de promover um *feedback* sobre as ações realizadas no espaço formativo, houve a possibilidade de agrupar alguns dos professores e intérpretes educacionais. Naquela ocasião, foi proposto que os profissionais experimentassem o

encontro coletivo para promover trocas e reflexões entre eles, falando sobre suas experiências vivenciadas no espaço formativo, com nossa mediação no encaminhamento das reflexões conjuntas.

Assim, um dos primeiros relatos se deu quando os profissionais (Professora de Ciências e IE1 Ciências) começaram a pensar em uma continuidade para os encontros no ano seguinte e registraram a necessidade do apoio e da organização da escola para tornar possível a existência de uma organização mínima, de modo que intérpretes e professores se encontrassem em um horário em comum.

### Turnos dialógicos 19

*PI: Eu já pensei no momento que temos que marcar a nossa sugestão de horário, e pensei em colocar: “Favor colocar o meu horário-planejamento junto com o intérprete”.*

*IE2: Eu acho que precisaria uma atenção principalmente com os intérpretes, né? De pensar esse horário. “Quem vai ficar com tal professor”, deles já pensarem nisso. Porque o horário teria que ser junto com o intérprete, de já pensarem quanto é importante este planejamento.*

Durante o processo formativo, a dupla em questão ampliou os conhecimentos quanto ao trabalho em parceria e conseguiu construir diferentes possibilidades sobre os processos de pensar e organizar as avaliações e atividades, buscando mais momentos para reflexões conjuntas. Essas profissionais trouxeram aspectos importantes de serem levados à gestão da escola, ao passo que sentiram que também não depende somente delas o fato de que seus horários possam ser mais bem- aproveitados e incentivados para um momento de trocas.

Como apontam Thomazi e Asinelli (2009), o espaço institucionalizado com a finalidade de analisar e refletir sobre o planejamento, encaminhando discussões sobre práticas de ensino, experiências entre os profissionais e trocas de ideias, ainda é escasso nas escolas. Questões como essa reforçam a necessidade de uma formação continuada, e a percepção dela pelas profissionais nos turnos dialógicos 19 é um exemplo positivo de que elas compreenderam o sentido desse momento conjunto e que os objetivos e as expectativas da proposta foram cumpridas.

Uma proposta de formação pode trazer possibilidades de ações no contexto educacional mostrando contribuições que levam a um *novo fazer* dos sujeitos participantes, por meio de situações que favoreçam uma escola em que todos estejam

contemplados (MORAES, 2001). Assim, ao refletirem sobre um desenvolvimento mais qualificado sobre suas atuações e práticas educativas, os profissionais favorecerão seu conhecimento e irão ao encontro do comprometimento com o ensino dos alunos surdos.

Nos encontros formativos, a instrução dos professores e das intérpretes educacionais era mediada pela pesquisadora, de modo que isso possibilitava o acesso às crenças dos profissionais e suas dificuldades, permitindo uma compreensão mais detalhada da realidade, que ia sendo evidenciada pela interação junto deles nos diversos contextos.

Pudemos constatar que, à medida que realizavam reflexões sobre a própria prática, passavam a conhecer novas situações, a partir das quais faziam discussões e reflexões conjuntas, tomando decisões partilhadas em busca de um pensar e criar estratégias que favorecessem o trabalho de ambos. Isso levou ao desenvolvimento de segurança na realização das atividades de ensino em parceria.

Um exemplo disso ocorreu em no encontro que contou com a presença de P1 (Ciências), P2 (Inglês), IE1 e IE2 quando indagamos sobre aspectos e percepções diante as reflexões propostas realizadas, na busca por compreender se houve pontos positivos diante as reflexões geradas no espaço formativo. Vejamos suas percepções nos turnos dialógicos 20.

### Turnos dialógicos 20

*P1: Sabe uma coisa que gostei bastante e que pode ser uma sugestão de colocar nas práticas? É a integração entre os professores das disciplinas mais as intérpretes. Acho que não dá para acontecer no dia a dia, não dá para ser toda semana junto.*

*P1: Mas aquele dia que trabalhamos juntos, com a pesquisadora nos questionando e ajudando na prática, com novas ideias... abriu minha cabeça. Acho que dá uns “insights” legais, assim, quando dá pra fazer esta troca, né?*

*P2: É uma troca das estratégias. Sim, de vez em quando ter um momento que senta todos, para discutir.*

*P2: E a pesquisadora perguntando: “O que você fez?”, “Como trabalhou tal assunto?”, “Como fez?”, “Foi efetivo?” me fez pensar em várias coisas.*

*P2: Juntos, trocando informações: “Fiz tal jeito. Essa estratégia uso com tal matéria”.*

*P2: E às vezes quem tem este “insight” também são as intérpretes.*

*P2: Elas conseguem perceber isso, e falam: “Fiz desse jeito, mas se fizer assim acho que também funciona com esse aluno”.*

*P1: Exatamente. As intérpretes têm esta visão, né?*

*P1: Tudo que conseguimos fazer de planejamento, pensando nas adaptações das avaliações, das atividades, as trocas, foram um processo, né?*

*P1: Fui aprendendo. No começo não sabia nada. Agora estou bem melhor, já mando para a IEI mais organizado. Consigo pensar mais sobre como fazer.*

*IEI: Eu achei legal, porque a gente conseguiu pensar nas estratégias de provas, em avaliação diferente. Com a indicação de materiais, questionando a gente. E também principalmente em como pensar em Libras. Em vários momentos eu tinha dúvidas de como interpretar, em pensar nas estratégias e você [referindo-se à Pesq.] ajudava clarear as ideias dando exemplos, isso foi muito bom.*

Os profissionais acabaram por refletir sobre as oportunidades de promover reflexões conjuntas e sobre os aspectos positivos que geraram suas interações dialógicas. Os professores percebem que é possível estabelecer relações de aprendizagem com a narrativa e as experiências do outro que também vive desafios parecidos – no caso, com alunos surdos.

A análise dos turnos dialógicos se faz ainda mais interessante quando os professores compreendem o papel fundamental do trabalho das intérpretes educacionais. São profissionais que podem levar muitas informações importantes e colaborar com os processos de organização dos conteúdos, das estratégias e dos outros modos possíveis de trabalhar com a educação de alunos surdos.

Percebemos que, de alguma maneira, as mediações realizadas no espaço formativo trouxeram aspectos positivos também para P2 (Inglês). Quando indagado pela pesquisadora sobre qual teria sido a importância de executar um planejamento e uma organização das práticas pedagógicas conjuntas com intérpretes educacionais e se, de alguma maneira, os encontros trouxeram reflexões sobre a própria prática, o professor de inglês consegue fazer uma reflexão acerca da própria prática, das próprias ações.

### **Turnos dialógicos 21**

*P2: Eu acho que até a questão de sentir que tem alguém se preocupando, lembrando, pensando, trabalhando especificamente para eles.*

*P2: Acho que esta questão desses sentimentos dentro deles também, é...*

*P2: De repente, ali para mim, foi só... eu já ia fazer atividade para um aluno, eu fiz para mais um. Mas pra ele eu senti que foi importante.*

*Pesq.: Então eu não acho que foi só para mais um, foi para ele, também. De alguma maneira faz você voltar seu olhar para o outro aluno. De ter uma atenção para este aluno, que é “meu aluno” também, né?*

*P2: Sim...*

*Pesq.: Se você está se dedicando para este um determinado aluno, também pode contemplar o outro. Assim, você vai conseguindo contemplar todos os outros. Então, eu acho que você ter esta reflexão, já ajuda muito.*

*Você perceber o que pode fazer mais e o que a intérprete educacional pode contribuir. Também entender que se organizar será benéfico para todos os alunos.*

Recuperando os processos de formação de P2, que antes apresentava uma certa resistência ao deflagrar discursos como “Não sei o que fazer”, “Não tenho muito tempo para elaborar”, “A IE2 anota para mim”, “A gente dá um jeitinho”, observamos que, com o tempo, as práticas foram sendo mobilizadas em ações mais elaboradas e refletidas. Dessa maneira, o professor pôde repensar a própria prática e as ações docentes.

Ao longo das reflexões dialogadas e do processo de construção da importância do pensar a própria prática, P2 passou a compreender a relevância de se ter um espaço direcionado para organizar melhor os encontros de planejamento com IE2, interessando-se mais pela elaboração de atividades interativas entre alunos surdos e ouvintes, além também de querer saber mais sobre a elaboração de materiais didáticos e visuais, como vídeos explicativos e jogos.

O mesmo foi acontecendo com IE2 no decorrer dos encontros: ela começou a refletir sobre seu lugar como intérprete que pensa sobre a própria prática, que analisa possibilidades dentro da Libras e analisa, também, modos de ampliar suas ações, fazendo com que as reflexões e discussões permeadas por diálogos e argumentos diferentes contribuíssem com a instrução proposta pela pesquisadora no espaço formativo.

Nas interações dialógicas, trouxemos uma reflexão sobre a importância desses encontros formativos com P3 (Matemática) e IE3/IE2 ao se disporem a participar desse processo. Esses profissionais também estavam em busca de superar as resistências, os medos, os desafios e o desconhecimento. Ao passo que participaram de um espaço que, de alguma maneira, provocava-os com indagações e os transportava para as suas realidades vividas, eles mobilizaram reflexões diante daquilo a que resistiam, para que pudessem começar a significar processos de uma outra maneira. P3 foi levado a refletir nesse sentido, conforme ilustrado a seguir.

### **Turnos dialógicos 22**

*Pesq.: Vocês percebem que se organizar melhor ajudou no processo de ensino com os alunos surdos? Fez vocês pensarem e agir diferente em algum momento?*

*P3: Ajuda a ser mais organizado na sala de aula. Para ter um aproveitamento melhor do tempo. O professor já entra meio que sabendo o que fazer, nesse sentido é bom. E se não fosse feito antes, iria ser feito lá [sala de aula]. Fazer de uma forma mais sistematizada os conteúdos, é bom.*

*IE2: Sim, ajuda muito, porque quando a gente sabe o que será passado, a gente já imagina como irá explicar. Seja no papel, desenhando, imagético, em Libras, a gente consegue pensar antes.*

Portanto, é necessário que o professor tenha um olhar e uma postura diferentes na eleição e na organização de atividades pensadas e combinadas com o intérprete educacional, pois as ações direcionadas serão percebidas no desenvolvimento dos alunos, com resultados refletidos na sala de aula. Além disso, havendo uma atenção para as necessidades e havendo possibilidades de trabalhar com os alunos surdos, as relações se ampliarão, de maneira geral, em direção aos outros alunos, envolvendo professores e intérpretes.

À medida que o profissional envolvido no processo educacional do aluno surdo se dispõe a buscar melhores soluções para as dificuldades diárias, ele vai ampliando suas percepções e ações a ponto de começar a pensar nas necessidades de cada aluno. Conforme organiza suas atividades, os sentidos vão ganhando espaço, favorecendo que os alunos compreendam melhor e se tornem mais participantes em sala de aula.

As falas dos professores demonstraram, de alguma maneira, que as mediações realizadas no espaço formativo trouxeram reflexões sobre a própria prática docente. Ao se envolver no processo educacional do aluno surdo, o professor se dispõe a buscar melhores soluções para os desafios do dia a dia.

Quanto à produção de material – a quem caberia fazê-lo, afinal? Professor ou intérprete educacional? –, as discussões partiam da necessidade de professores conduzirem os conteúdos e estratégias de ensino. Dessa maneira, o professor domina o conteúdo e o intérprete educacional domina as questões semióticas, de como simbolizar o conteúdo para fazê-lo chegar no surdo. Portanto, o processo não se dá somente sobre uma explicação perpassada pela Libras para descobrir como simbolizar o conhecimento.

Por isso, os intérpretes educacionais, por conviverem mais tempo e mais diretamente com os alunos surdos, por terem um conhecimento mais amplo sobre as necessidades específicas do funcionamento e do uso da Libras, ao compartilharem de seus conhecimentos com os professores, são profissionais que podem auxiliar na reflexão sobre os modos de pensar o ensino para esse público. Entretanto, para cumprir seu papel de simbolizar o conhecimento que o professor deseja que chegue ao aluno, é preciso todo um modo anterior de organização e eleição do que será ensinado (LACERDA, 2009).

Torna-se fundamental, então, pensar planejamentos envolvendo o uso e o espaço da Libras, encaminhando as ações pedagógicas para outro foco: o de propor diferentes

maneiras de tratar os conteúdos. Assim, “as estratégias metodológicas priorizam outras modalidades de linguagens, principalmente as visuais, o repertório linguístico dos surdos é valorizado e utilizado na construção de sentido” (DIAS, 2021, p. 201).

Após compreender o andamento destes processos nas três duplas, concordamos que, quando professor e intérprete educacional respeitam o espaço um do outro, eles acabam construindo uma relação de partilha sobre todo o processo de ensino do aluno surdo. Essa “[...] troca de informações entre eles e o fato de o intérprete expor para o professor suas inquietações, sua postura em sala de aula, suas dinâmicas, acabam influenciando na interpretação e na qualidade do seu trabalho” (GURGEL, 2010, p.113).

De nossa parte, era preciso reconhecer sobre o que os participantes necessitavam discutir, para que as reflexões e os modos de agir se constituíssem no desenvolvimento de outras (novas) formas de pensar. Desse modo, a partir de suas reflexões e do olhar para si mesmos, os profissionais se situavam no processo de instrução, buscando alguma aprendizagem (VIGOTSKI, 2021).

É nesse sentido que a pesquisa apoiou-se no conceito de Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI), pensando em formas de promover uma instrução partilhada, na relação com ou outro, com pares, com saberes e a partir de experiências diversas que, na relação de formação, poderiam favorecer ações, percepções e compreensões que não ocorreriam autonomamente. Entre pares, elas emergiriam e poderiam, mais tarde, se consolidar em cada um dos participantes.

Os aspectos relacionados com a qualidade de desenvolvimento de professores e intérpretes educacionais têm ligação com a qualidade de mediação, por meio do modo como estabelecem o trabalho, seja ele coletivo ou individual. Portanto, a mediação é compreendida como um processo rico de interação entre os sujeitos, considerando a linguagem como fundamental. Para que aconteça alguma forma de instrução e concretização de desenvolvimento, é preciso que haja apropriação e objetivação dos aspectos perante o interesse do aprendiz sobre as atividades mediadas, para que, então, ele consiga desenvolver a ZDI através de uma mediação realizada por um outro mais experiente (VIGOTSKI, 2021).

Portanto, se a prontidão psicológica do aprendiz para a instrução não estiver em seu nível atual (por variados motivos) e o sujeito não estiver pronto psicologicamente para a instrução da atividade, o ensino intencional da atividade – por exemplo, passar por uma formação intencional – pode ser indesejável e mostrar resistências (VIGOTSKI, 2021). No entanto, acreditamos que

O processo de ensino pode ser entendido como um duplo processo de transmissão e apropriação de significações construídas historicamente. Nessa perspectiva, as atividades escolares se instituem como recursos que estimulam uma série de processos internos do desenvolvimento do homem, especialmente, as formas mais complexas de pensamento. Os conceitos científicos, convertidos em conteúdos escolares, integram o conhecimento sistematizado em teorias, em elaborações científicas, carregando consigo uma complexa rede de “instrumentos psicológicos” acumulados na cultura humana. Trata-se da experiência social transposta em objetivações culturais, em sistemas de signos e sua multiplicidade de significações a serem apropriadas por cada indivíduo singular. (MARTINS; RABATINI, 2011, p. 355)

À medida que as interações foram acontecendo nos encontros formativos entre professores, intérpretes educacionais e pesquisadora, as duplas foram demonstrando que os processos de instrução estavam ocorrendo de alguma maneira, pois elas conseguiram se deslocar, transformando a atividade externa em uma atividade interna e intrapessoal.

Assim, ao mediar situações e possibilitar que os participantes refletissem sobre suas práticas, atribuímos a cada um deles uma atividade autônoma, mas orientada e com uma intenção (PRESTES, 2021). Além disso, ao propor uma ação dialógica entre os pares e entre todos os sujeitos presentes no espaço formativo, novas possibilidades de desenvolvimento foram criadas por meio de ações partilhadas.

Esse processo de desenvolvimento e instrução foi concebido considerando que o curso do desenvolvimento do pensamento acontece a partir das experiências advindas do social, transformando-as para o individual, e não de um desenvolvimento do individual para o socializado (VIGOTSKI, 1991).

Podemos dizer que os profissionais, ao estabelecerem uma superação de um processo simples para um processo mais complexo, acabaram incorporando, em alguma medida, os instrumentos e os signos como elementos mediadores (VIGOTSKI, 1991). De alguma maneira, aconteceu uma formação na relação dialética entre o sujeito e a sociedade do entorno, pois, na interação estabelecida com um certo ambiente, o sujeito o modifica e é modificado, processo que o insere na cultura e fomenta um processo de desenvolvimento.

É preciso levar em conta que os sujeitos se constituem *na e pelas* relações estabelecidas entre eles, num dado momento histórico-cultural (VIGOTSKI, 1991). Portanto, é importantíssimo nos atentarmos para quem são os formadores dos alunos surdos, para que possamos compreender que, nas relações entre aprendizado e desenvolvimento, é preciso contribuir com o entendimento dos processos educacionais.

## **Considerações finais**

Ao propor um espaço formativo de reflexão conjunta, intencionamos formar sujeitos humanizados, perpassados pelas relações sociais, aprofundando sua reflexão em relação aos aspectos histórico-culturais de suas vivências. Desse modo, ao construir a cultura socialmente, os profissionais também terão oportunidade de desenvolver conhecimentos e técnicas, assim como valores e atitudes, que os levarão ao entendimento de que a Educação não é um processo individual, e sim social, com intenções coletivas. É nesse sentido que a Educação tem um olhar histórico e humanizador sobre a construção do conhecimento, considerando o saber como um valor de formação para o homem, porque saber é humano (LEONTIEV, 1978).

A realidade de uma escola que desenvolve um PEIB é diferenciada, pois é preciso refletir sobre os modos de executar as ações conjuntas que ocorrem entre professor da sala comum e intérprete educacional. Todavia, apesar de fundamental, esse processo é complexo e cheio de desafios para os participantes, pois são indivíduos com históricos diferentes, com formação com focos diversos, dividindo o mesmo espaço e tomando decisões que influenciarão o ensino do seu público-alvo – os surdos – e seu meio.

Nesse contexto, os momentos de parceria e trocas conjuntas de informações são considerados uma tarefa significativa para a qualidade do ensino pensado para os alunos surdos, pois ela depende muito da elaboração dos conhecimentos e da escolha das melhores formas de apresentá-los. Para isso, é preciso que os profissionais compreendam as relações e os modos de funcionamento de cada indivíduo, de modo a implementar ações diversificadas, para que haja acordo sobre as dinâmicas a serem realizadas em sala de aula.

A proposta do espaço de formação buscou favorecer um pensar sobre novas práticas e ações educativas de maneira dialogada e refletida, vislumbrando novas possibilidades de interação entre os profissionais, diferentes daquelas tradicionalmente oferecidas em cursos e concretizadas na dinâmica cotidiana de trabalho. Durante os encontros, a partir de mediações da pesquisadora e reflexões em conjunto sobre as práticas cotidianas, professores e intérpretes educacionais puderam dialogar e partilhar informações em parceria sobre novas situações.

Consideramos que é por meio das relações sociais que os sujeitos se constroem e alteram as possibilidades de novos conhecimentos e daquilo que se propõem a realizar.

Por isso, destacamos a importância da existência desse espaço para encontros formativos entre os professores e intérpretes educacionais, bem como a relevância da presença de um terceiro profissional mediando as relações com a mobilização de intenções e saberes para a promoção de diálogos, de caminhos de discussão diferenciados, criando uma série de condições para o debate.

À medida que se abre esse lugar de produção de reflexões coletivas e individuais, amplia-se o diálogo para a tomada de decisões partilhadas e incentiva-se a criação conjunta de novas estratégias para o ensino dos alunos surdos, de maneira mais consciente. A mediação da pesquisadora, profissional com saberes específicos direcionados, amplia então as possibilidades em relação aos modos de trabalhar o conteúdo acadêmico e fazer a interpretação em Libras. Trata-se, em geral, de saberes novos para a escola, que ainda não tem um acúmulo a esse respeito, o que demonstra a importância do papel que o espaço formativo desempenha nesse ambiente.

Entretanto, ainda que o valor da formação seja reconhecido, há os desafios da própria escola, que necessita compreender e apoiar toda a dinâmica envolvida em sua realização, viabilizando que os processos sejam todos resolvidos e favorecendo o encontro dos profissionais para que troquem informações e organizem suas práticas em conjunto. Mesmo em uma escola consciente das questões inerentes a um programa bilíngue, os profissionais dependem muito de a gestão criar essas possibilidades para que eles pensem e repensem suas práticas, oportunidade que nem sempre lhes é oferecida.

Muitas situações do cotidiano da escola não permitem que os profissionais participem desses momentos, pois, em grande parte do tempo, a instituição impõe uma rotina que ocupa esses sujeitos, não restando horários livres para que eles exerçam a reflexão conjunta. A presença de um mediador para possibilitar esse espaço se mostrou então fundamental também nesse sentido, garantindo que os encontros formativos fossem de fato realizados (mesmo que tenham sido remanejados em algumas situações). Portanto, o suporte institucional e de gestão do sistema de ensino é imprescindível para que os profissionais que atuam diretamente junto a um PEIB (como o da escola pesquisada) possam ter condições diferenciadas quanto à logística para o exercício da carreira docente, de modo que sejam estimulados para realizarem uma formação em serviço e possam dar continuidade em suas reflexões sobre as práticas educacionais adotadas. Dessa forma, é necessário que as horas de trabalho, dedicação e esforços dos profissionais envolvidos possam ser reconhecidas e organizadas, favorecendo as melhores condições de trabalho possibilitando a realização deste tipo de ação formativa de maneira menos complexa.

É relevante compreender também que o mediador é importante para auxiliar a escola no apuramento da percepção sobre os processos específicos envolvidos no ensino de aluno surdos e na formação em serviço de seus profissionais. Assim, ao longo da mediação dos encontros e do avanço da formação, pudemos observar que os participantes demonstraram deslocamentos quanto a suas ações e reflexões tanto conjuntas quanto individuais – inclusive no caso daqueles profissionais mais resistentes à formação, como mostramos nos turnos dialógicos reproduzidos e discutidos no Capítulo 5.

Por isso, compreendemos que o espaço formativo mediado por um pesquisador promove, de fato, a construção de uma parceria entre professores e intérpretes educacionais. E confirmamos que, quando esses profissionais atuam conjuntamente, podem fazer um trabalho melhor, tanto para os alunos surdos quanto para o conjunto da escola. Esse processo, no entanto, é permeado de aspectos importantes que devem ser apreciados para que se promova uma educação bilíngue para surdos e uma formação continuada de professores de qualidade na escola.

Para entender melhor o funcionamento de diferentes práticas pedagógicas e formas de organização, acompanhamos três duplas de trabalho: a professora de Ciências (P1) com IE1 (Cienc.), o professor de Inglês (P2) com IE2 (Ing.) e o professor de Matemática (P3) com IE3 (Mat.) e IE2 (Mat.). Pudemos conhecer de perto as vivências e experiências dos profissionais, que, no decorrer de suas práticas cotidianas, agiam e refletiam de modos diversos. Isso nos mostrou a imensidão de possibilidades de trabalho quando se consideram os sujeitos em seu viver histórico-social; não há receitas ou prontuários fechados para se promoverem aspectos formativos, e sim histórias, experiências e diferentes modos de lidar com elas.

Esta pesquisa reforça ainda, a ideia de que os professores também precisam compreender basicamente a Libras, não para ministrar as aulas, mas sim para que tenham maior segurança nas relações com os alunos surdos. O fato de professores não dominarem a Libras e desconhecerem a atuação em parceria com o IE, colabora para que vejam o IE como alguém que pode carregar as responsabilidades do ensino do aluno surdo.

Mas a necessária construção desse intercâmbio entre os profissionais não foi simples, e percebemos, infelizmente, que ocorreria uma descontinuidade dos esforços realizados ao longo do período de investigação. Pois, ao final do ano letivo, muitos profissionais mudaram de escola, o que alterou o quadro de professores e de intérpretes. Com isso, inviabilizou-se a continuidade para o ano seguinte do trabalho realizado rompendo-se os vínculos estabelecidos entre eles e com os alunos surdos, e assim, grande

parte da potência da formação e das reflexões realizadas ao longo dela também podem ser perdidas.

Acrescentamos ainda que, para que esse processo se torne mais completo, é preciso que a escola participe ativamente na busca de mais parcerias com outros profissionais com acúmulo de experiências e conhecimentos que possam contribuir com a formação daqueles que estão em serviço, pois são muitas as situações vivenciadas e os conhecimentos necessários nessa atuação, sendo necessária a mediação de outros saberes.

Como apontamos ao final desta pesquisa, a promoção de palestras e interações entre os profissionais do AEE seria um modo de suprir essa necessidade, dentre outras possibilidades. É possível que os gestores da própria escola possam conduzir este tipo de experiência, na organização destes espaços e gerenciamento de momentos de partilha de conhecimentos e reflexões entre os profissionais. Esse papel mediador feito pela pesquisadora poderia contar com a parceria e organização direta do coordenador pedagógico, coordenador do PEIB, direção da escola ou de algum outro membro que esteja apto a trabalhar sobre estas questões.

Outros desafios a serem enfrentados dizem respeito à contratação adequada de intérpretes educacionais como parte integrante do sistema educacional, considerando sua participação nos horários de planejamentos, de estudos, de resolução de questões burocráticas e financeiras, favorecendo melhorias quanto as condições de trabalho. Embora acabem participando de todas as situações no ambiente escolar, não são remunerados adequadamente para isso e em muitos casos não são considerados como profissionais fundamentais nas escolas onde há alunos surdos.

Por fim, registramos que as discussões certamente não se findam com esta pesquisa. Sabemos da limitação implicada no fato de conhecer a realidade de uma escola e, a partir dela, fazer algumas inferências; não podemos afirmar que os acontecimentos são parecidos em todas as instituições, mas acreditamos que essas experiências podem ajudar a compreender outros contextos.

Esperamos, assim, contribuir para o reconhecimento da importância da construção de uma parceria de trabalho entre professores e intérpretes educacionais e da necessidade de se proporcionarem espaços que favoreçam mais momentos formativos em serviço de maneira partilhada nas escolas, pois percebeu-se a potência desses espaços formativos, enquanto locus de formação/ação.

Reiteramos também a urgência de estudos sobre a relação (ou a ausência dela) entre esses profissionais e professores especialistas no atendimento aos alunos surdos.

Que os achados deste estudo possam suscitar reflexões nessa direção, bem como o estabelecimento de trocas significativas entre os diversos profissionais que atuam na educação bilíngue. Estudos futuros que possam aprofundar e complementar as questões levantadas aqui serão muito bem-vindos.

## Referências

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de Aguiar. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, abr. 2013.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de Aguiar; OZELLA, Sergio. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 26, n. 2, p. 222-245, 2006.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de Aguiar; SOARES, Júlio Ribeiro; MACHADO, Virgínia Campos. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, n. 155, p. 56-75, jan./mar. 2015.

ALBRES, Neiva de Aquino; SANTIAGO, Vania de Aquino Albres (org.). **Libras em estudo**: tradução/interpretação. São Paulo: FENEIS, 2012.

ALENCAR, Gizeli Aparecida Ribeiro de. **Sentidos e significados da alfabetização e letramento de adultos com deficiência intelectual**. 2016. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

AMORIM, Érico Gurgel; MEDEIROS NETA, Olívia Moraes; GUIMARÃES, Jacileide. A deficiência em foco nos currículos de graduação da UFRN: uma abordagem histórica (1960-2015). **Holos**, Natal, ano 32, v. 2, p. 231-248, mar. 2016. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4000>. Acesso em: 24 nov. 2021.

ANTONIO, Luiz Cláudio Oliveira; MOTA, Paola Rodrigues; KELMAN, Celeste Azulay. A formação do intérprete educacional e sua atuação em sala de aula. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 10, n. 3, p. 1032-1051, 2015. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8105>. Acesso em: 1 out. 2021.

AZEVEDO, Vanessa *et al.* Transcrever entrevistas: questões conceituais, orientações práticas e desafios. **Revista de Enfermagem Referência**, Coimbra, v. 4, n. 14, p. 159-168, 2017.

BISOL, Cláudia Alquati *et al.* Estudantes surdos no ensino superior: reflexões sobre a inclusão. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 139, p. 147-172, jan./abr. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n139/v40n139a08.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2021.

BORGES, Fábio Alexandre; COSTA, Luciano Gonsalves. Um estudo de possíveis correlações entre representações docentes e o ensino de Ciências e Matemática para surdos. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 16, n. 3, p. 567-583, 2010. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1516-73132010000300005>. Acesso em: 4 nov. 2020.

BRASIL. Decreto nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Diário Oficial da**

**União**, Brasília, 20 dez. 1999. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm). Acesso em: 24 nov. 2021.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 dez. 2005. 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: 24 nov. 2021.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 nov. 2011. 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: 24 nov. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 24 nov. 2021.

BRASIL. 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**, Brasília, 24 abr. 2002a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm). Acesso em: 24 nov. 2021.

BRASIL. Lei nº 12.319, de 1 de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1 set. 2010. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2010/lei/112319.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/lei/112319.htm). Acesso em: 24 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 4/2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 out. 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: 24 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP 1/2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 abr. 2002b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=159261-rcp001-02&category\\_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159261-rcp001-02&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 24 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEEC/SEESP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos**. 2. ed. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Formação Continuada a distância de professores para o Atendimento Educacional Especializado: Pessoa com surdez**. Brasília: MEC/SEESP, 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae\\_da.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_da.pdf). Acesso em: 24 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referências para formação de professores**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Sistema e-MEC**. [Brasília]: MEC, c2021. Disponível em: <https://emec.mec.gov.br/>. Consulta em: 2 out. 2021.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. Pedagogia Visual/Sinal na Educação dos Surdos. *In: QUADROS, Ronice Müller de; PERLIN, Gladis (org.). Estudos Surdos II*. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007. p. 100-131.

CARVALHO, Rosita. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

COSTA, Otávio Santos. **Implementação da disciplina de libras nas licenciaturas em município do interior de São Paulo**. 2015. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/3186/6655.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 24 nov. 2021.

CUNHA, Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 609-625, 2013.

CURRY, Carlos Roberto Jamil. Formação continuada e certificação de professores. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 187-193, 2004.

DAROQUE, Samantha Camargo. **A participação do intérprete educacional de Língua de Sinais no processo de avaliação escolar**. 2007. Monografia (Curso Superior de Formação Específica de Intérprete de Língua de Sinais), Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2007.

DAROQUE, Samantha Camargo; ABREU, Thaís Magalhães; SANTOS, Jessica Rodrigues. Atendimento Educacional Especializado para surdos: análise dos trabalhos do eixo Deficiência Auditiva/Surdez do Congresso brasileiro de Educação Especial-CBEE. *In: Congresso Brasileiro de Educação Especial*, 8., 2018, São Carlos. **Anais [...]**. Campinas: Galoá, 2018. Disponível em: <https://proceedings.science/cbee/cbee-2018/papers/atendimento-educacional-especializado-para-surdos--analise-dos-trabalhos-do-eixo-deficiencia-auditiva-surdez-do-cbee>. Acesso em: 30 nov. 2021.

DAROQUE, Samantha Camargo; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A participação do tradutor intérprete de Libras (TILS) educacional no processo de avaliação escolar. *In: Congresso Nacional de Pesquisa em Tradução e Interpretação de Libras e Língua Portuguesa*, 4., 2014, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: UFSC,

2014. Disponível em: <https://www.congressotils.com.br/anais/anais2014.html>. Acesso em: 29 nov. 2021

DIAS, Nelson. **Translinguagem e processos de co-construção de sentidos com estudantes surdos no ensino de ciências**. 2021. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, Instituto de Física, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2021.

FERNANDES, Sueli. **Práticas de letramento na educação bilíngue para surdos**. Curitiba: SEED, 2006.

FERREIRA, Flávia Magela Rezende. **Formação docente: concepções sobre o contexto bilíngue de ensino para surdos**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2016.

GIAMLOURENÇO, Priscila Regina Gonçalves de Melo. **Tradutor e Intérprete de Libras: construção da formação profissional**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

GIROTO, Claudia Regina Mosca; CICILINO, Joice Emanuele Munhoz; POKER, Rosimar Bortolini. Pedagogia bilíngue: dilemas e desafios na formação de professores. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. 2, p. 778-793, 2018.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. **Linguagem, Surdez e Educação**. Campinas: Autores Associados, 1996.

GURGEL, Taís Margutti do Amaral. **Práticas e formação de tradutores intérpretes de língua brasileira de sinais no ensino superior**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/185113>. Acesso em: 24 nov. 2021.

HARRISON, Kathryn Marie Pacheco; NAKASATO, Ricardo. Educação universitária: reflexões sobre uma inclusão possível. *In*: LODI, Ana Claudia Balieiro; HARRISON, Kathryn Marie Pacheco; CAMPOS, Sandra Regina L. (org.). **Leitura e escrita: no contexto da diversidade**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2004. p. 66-72.

KELMAN, Celeste Azulay; TUXI, Patrícia. Intérprete Educacional ou Professor? A atuação profissional do intérprete da língua de sinais no ensino de Ciências. *In*: SALLES, Sérgio Bretas de Almeida; GAUCHE, Ricardo (org.). **Educação Científica, inclusão social e acessibilidade**. Goiânia: Cãnone Editorial, 2011. Disponível em: <http://bds.unb.br/handle/123456789/743>. Acessado em 29 nov. 2021.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **Os processos dialógicos entre aluno surdo e educador ouvinte: examinando a construção de conhecimentos**. 1996. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A prática fonoaudiológica frente às diferentes concepções de linguagem. **Espaço**, Rio de Janeiro, v. 10, p. 30-40, dez. 1998.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. O intérprete de Língua de Sinais no contexto de uma sala de aula de alunos ouvintes: problematizando a questão. *In*: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; GÓES, Maria Cecília Rafael de (org.). **Surdez, processos educativos e subjetividade**. São Paulo: Lovise, 2000. p. 51-84.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. O intérprete educacional de língua de sinais no Ensino Fundamental: refletindo sobre limites e possibilidades. *In*: LODI, Ana Claudia Balieiro *et al.* (org.). **Letramento e Minorias**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2002. p. 120-128.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. É preciso falar bem para escrever bem? *In*: SMOLKA, Ana Luiza B.; GÓES, Maria Cecília Rafael de (org.). **A linguagem e o outro no espaço escolar**: Vygotsky e a construção do conhecimento. 9. ed. Campinas: Papirus, 2003. p. 63-98.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cadernos Cedex**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **Intérprete de Libras** em atuação na educação infantil e no ensino fundamental. Porto Alegre: Mediação/FAPESP, 2009.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Tradutores e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais: formação e atuação nos espaços educacionais inclusivos. **Cadernos de Educação**, v. 36, p. 133-153, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/1604/1487>. Acesso em: 1 out. 2021.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. O intérprete de Língua Brasileira de Sinais (ILS). *In*: LODI, Ana Claudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulália (org.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 247-287.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **Intérprete de Libras em atuação na educação infantil e no ensino fundamental**. Porto Alegre: Mediação, 2013.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; ALBRES, Neiva de Aquino; DRAGO, Silvana Lucena dos Santos. Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 65-80, 2013.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; BERNARDINO, Bruna Mendes. O papel do intérprete de língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. *In*: LODI, Ana Claudia Balieiro; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de (org.). **Uma escola, duas línguas**: letramento em Língua Portuguesa e Língua de Sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 65-79.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; LODI, Ana Claudia Balieiro. A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. *In*: LODI, Ana Claudia Balieiro; LACERDA, Cristina Feitosa de (org.). **Uma escola, duas línguas**: letramento em Língua Portuguesa e Língua de Sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 11-32.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos (org.). **Tenho um Aluno Surdo, e agora?** Introdução à LIBRAS e educação de surdos. São Carlos: EdUFScar, 2013.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos; CAETANO, Juliana Fonseca. Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos. LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos (org.). **Tenho um Aluno Surdo, e agora?** Introdução à LIBRAS e educação de surdos. São Carlos: EdUFScar, 2013. p. 185-200.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos; MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira (ed.). **Escola e Diferença:** caminhos para educação bilíngue de surdos. São Carlos: EdUFScar, 2016.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de *et al.* **Educação Inclusiva Bilíngue:** implantação, acompanhamento e implicações para ações pedagógicas junto a alunos surdos na Educação Básica. [S. l.: s. n.], 2011. Relatório Final de Pesquisa para o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Proc. No. 477108/2008-3. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/Portals/1/Files/19187.pdf>. Acesso em: 1 out. 2021.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de *et al.* Educação inclusiva bilíngue para alunos surdos: pesquisa e ação em uma rede pública de ensino. *In:* LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos; MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira (ed.). **Escola e Diferença:** caminhos para educação bilíngue de surdos. São Carlos: EdUFScar, 2016. p. 13-28.

LEÃO, Andreza Marques de Castro. **O processo de inclusão: a formação do professor e sua expectativa quanto ao desempenho acadêmico do aluno surdo.** 2004. 149 p. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Programa de Pós-graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004. Disponível em: [http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/SCAR\\_9a01d90fc51951887d07544ebf139e6e](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/SCAR_9a01d90fc51951887d07544ebf139e6e). Acesso em: 24 nov. 2021.

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

LEVINSKI, Eliara Zavieruka; BORDIGNON, Luciane Spanhol. A formação continuada dos professores: uma das dimensões da pedagogia universitária. **Revista de Ciências Humanas**, v. 16, n. 27, p. 87-98, dez. 2015.

LODI, Ana Claudia Balieiro. Plurilinguismo e surdez: uma leitura bakhtiniana da história da educação dos surdos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 409-424, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/sDspdPVX9s4TSnNhSZRJSzj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 nov. 2021.

LODI, Ana Claudia Balieiro. **Educação bilíngue para surdos:** implantação de uma proposta pedagógica. Ribeirão Preto: [s. n.], 2010. Relatório de circulação restrita feito para a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, Processo nº. 10/11012-1.

LODI, Ana Claudia Balieiro. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 49-63, 2013.

LODI, Ana Claudia Balieiro. Ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para surdos: impacto na educação básica. *In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos (org.). **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à LIBRAS e educação de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2014. p. 165-183.*

LODI, Ana Claudia Balieiro; MOURA, Maria Cecília de; HARRISON, Kathryn Marie Pacheco. Escolas e escolhas: processo educacional dos surdos. *In: FILHO, Otacilio Lopes (ed.). **Tratado de Fonoaudiologia**. São Paulo: Roca, 1997. p. 359-400.*

LONGAREZI, Andréa Maturano; SILVA, Diva Souza. Formação de professores e sistemas didáticos na perspectiva histórico-cultural da atividade: panorama histórico-conceitual. **Obutchénie**, Uberlândia, v. 2, n. 3, p. 571- 590, set./dez. 2018. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.html>. Acesso em 20 out. 2021.

MACHADO, Luciyenne Matos da Costa Vieira. **(Per)cursos na formação de professores de surdos capixabas: constituição da educação bilíngue no estado do espírito santo**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

MARIETTO, Marcio Luiz. Observação participante e não participante: contextualização teórica e sugestão de roteiro para aplicação dos métodos. **Revista Ibero-Americana de Estratégia**, São Paulo, v. 17, n. 4, p. 5-18, 2018.

MARQUES, Rogério da Silva. O profissional tradutor e intérprete de Libras educacional: desafios da política de formação profissional. **Revista Diálogos**, v. 6, n. 1, p. 105-125, jan./abr., 2018.

MARTINS, Lígia Márcia; RABATINI, Vanessa Gertrudes. A concepção de cultura em Vigotski: contribuições para a educação escolar. **Revista Psicologia Política**, São Paulo, v. 11, n. 22, p. 345-358, dez. 2011. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1519-549X2011000200011](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2011000200011). Acesso em: 24 nov. 2021.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. **Posição-Mestre**: desdobramentos foucaultianos sobre a relação de ensino do intérprete de língua de sinais educacional. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira; SANTOS, Lara Ferreira dos. Formação de Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais: teoria e prática em diálogo. *In: Congresso Nacional de Pesquisas em Tradução e Interpretação de Libras e Língua Portuguesa*, 6., 2018, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: UFSC, 2018.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

MICHELS, Maria Helena. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 406-423, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. *In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu*

(org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 9-29.

MORAES, Mônica Cristina Martinez de. Uma possibilidade de escola para todos: a formação continuada de professores em Educação Especial. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 11, p. 90- 95, nov. 2001.

MOREIRA, Laura Ceretta. In(ex)clusão na universidade: o aluno com necessidades educacionais especiais em questão. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, n. 25, p. 1-6, 2005.

MÜLLER, Janete Inês *et al.* Educação bilíngue para surdos: interlocução entre políticas linguísticas e educacionais. **Nonada: Letras em Revista**, Porto Alegre, v. 2, n. 21, p. 1-15, out. 2013.

MUTTÃO, Melaine Duarte Ribeiro; LODI, Ana Claudia Balieiro. Formação de professores e educação de surdos: revisão sistemática de teses e dissertações. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, número especial, p. 49-56, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2018/044>. Acesso em: 25 nov. 2021.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992a.

NÓVOA, António. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992b.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. Formação de professores em Educação Especial. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amelia; WILLIANS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque (org.). **Temas em Educação Especial: avanços recentes**. São Carlos: EdUFSCar, 2004. p. 239-243.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Assembleia Geral das Nações Unidas: Paris, 10 dez. 1948. Disponível em: <https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-09/por.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA – MEC (Espanha). **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994. Disponível em: <http://uniapae.apaebrasil.org.br/wp-content/uploads/2019/10/DECLARA%C3%87%C3%83O-DE-SALAMANCA-E-LINHA-DA-A%C3%87%C3%83O-SOBRE-NECESSIDADES-EDUCATIVAS-ESPECIAIS.pdf>. Acesso em: 25 out. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. UNESCO: Jomtien (Tailândia), 1990. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por). Acesso em: 25 out. 2021.

PAGURA, Reynaldo. A interpretação de conferências: interfaces com a tradução escrita e implicações para a formação de intérpretes e tradutores. **DELTA**, São Paulo, v. 19, n. esp., p. 209-236, 2003.

PERRONI, Maria Cecília. O que é o dado em aquisição da linguagem? *In*: CASTRO, Maria Fausta Cajahyba Pereira de (org.). **O método e o dado no estudo da linguagem**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1996. p. 179-192.

PHILIPPSEN, Eleandro Adir *et al.* Codocência – o Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais e o professor de Química. *In*: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 12., 2019, Natal. **Trabalhos completos**. Natal: UFRN, 2019. Disponível em: <http://abrapecnet.org.br/enpec/xii-enpec/anais/trabalhos.htm>. Acesso em 29 nov. 2021.

PICCOLO, Gustavo Martins. **Contribuições a um pensar sociológico sobre a deficiência**. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

PINHEIRO, Lucineide Machado. A (in)definição do papel do professor regente e do Intérprete educacional na escola “inclusiva”: entre zonas de conflito e possibilidades de colaboração. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 18, n. 4, p. 2029-2051, out./dez. 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/viewFile/49211/33954>. Acesso em: 24 nov. 2021.

PINO, Angel. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 71, p. 45-75, 2000.

PINO, Angel. **As marcas do humano**: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

PINO, Angel. As marcas do humano: pistas para o conhecimento da nossa identidade pessoal. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 142, p. 227-236, jan./mar. 2018.

PONTE, João Pedro da; SERRAZINA, Lurdes. Professores e formadores investigam a sua própria prática: o papel da colaboração. **Zetetike**, v. 11, n. 2, p. 9-55, 2009. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/zetetike/article/view/8646956>. Acesso em: 3 nov. 2021.

PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa**: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

ROCHA, Terezinha Cristina da Costa. **Libras e língua portuguesa em sala de aula**: da democratização do acesso ao Ensino Superior à participação de estudantes surdos em práticas de letramentos acadêmicos. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

RUSSEL, Marta; MALHOTRA, Ravi. Capitalismo e deficiência. *In*: FELIX, Gil; LAGE, Aline (org.). **Capitalismo e surdez**. Tradução de Gabriel S. X. Nascimento, Larissa Bontempi e Gil Felix. Bremen: El triple, 2021. p. 25-50.

SÁNCHEZ, C. **Os surdos, a alfabetização e a leitura**: sugestões para a desmistificação do tema. [S. l.: s. n.], 2002. Mimeografado.

SANTOS, Lara Ferreira dos. **O instrutor surdo em uma escola inclusiva bilíngue**: sua atuação junto aos alunos surdos no espaço da Oficina de Língua Brasileira de Sinais.

2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2007.

SANTOS, Lara Ferreira dos. Implicações da formação continuada na prática de intérpretes educacionais. *In: Colóquio Internacional de Grupos de Pesquisa*, 1., 2018, Vitória. **Anais** [...]. Vitória: UFES, 2018.

SANTOS, Lara Ferreira dos. O olhar do intérprete de Libras sobre o professor: parceria e relações no espaço educacional. *In: Encontro Ibero-Americano de Educação*, 14., Araraquara, 2019. **Anais** [...]. Bauru: Editora Ibero-Americana de Educação, 2020a. p. 395. Disponível em: <https://www.editoraiberoamericana.com/posts/?dt=anais-xiv-eide-2019-N1ZPMkR5ZlJkS0tQeU9vbnVHSi96UT09>. Acesso em 29 nov. 2021.

SANTOS, Lara Ferreira dos. **Práticas do intérprete de libras no espaço educacional**. São Paulo: Editora Mediação, 2020b.

SANTOS, Lara Ferreira dos; CAMPOS, Mariana de Lima Isaac Leandro. Educação Especial e Educação Bilíngue para surdos: as contradições da inclusão. *In: ALBRES, Neiva de Aquino; NEVES, Sylvia Lia G. (org.). Libras em estudo: política educacional*. São Paulo: FENEIS, 2013. p. 13- 38.

SANTOS, Lara Ferreira dos; DINIZ, Sarah Leite Lisbão Machado; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Práticas de interpretação no espaço Educacional: para além dos limites da sala de aula. *In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos; MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira (org.). Escola e Diferença: caminhos para educação bilíngue de surdos*. 1. ed. São Carlos: EdUFSCar. 2016. p. 149-168.

SANTOS, Lara Ferreira dos; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Atendimento educacional especial e o estudante surdo: o desafio da aprendizagem da Libras em diferentes ambientes. *In: SILVA, Lázara Cristina da; MOURÃO, Marisa Pinheiro; SILVA, Wender Faleiro da (org.). Atendimento educacional para surdos: tons e cores da educação continuada de professores no exercício profissional*. Uberlândia: EDUFU, 2014. p. 143-164. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/29659>. Acesso em: 29 nov. 2021.

SANTOS, Lara Ferreira dos; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Atuação do intérprete educacional: parceria com professores e autoria. **Cadernos de Tradução**, v. 35, n. 2, p. 78-112, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-7968.2015v35n2p505>. Acesso em: 29 nov. 2021.

SÃO PAULO (Município). Decreto nº 52.785, de 10 de novembro de 2011. Cria as Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos – EMEBS na Rede Municipal de Ensino. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo, 22 nov. 2011a.

SÃO PAULO (Município). Portaria nº 5.707, de 12 de dezembro de 2011. Regulamenta o Decreto 52.785 de 10/10/11, que criou as escolas de educação bilíngue para surdos – EMEBS, e dá outras providências. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo, 13 dez. 2011b.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 36. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Dermeval A pedagogia no Brasil: história e teoria. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

SILVA, Lázara Cristina da; RODRIGUES, Marilúcia Menezes de. Políticas públicas e formação de professores: vozes e vieses na Educação Inclusiva. In: DECHICHI, Cláudia; SILVA, Lázara Cristina da; FERREIRA, Juliene Madureira (org.). **Educação Especial e Inclusão Educacional**: formação profissional e experiências em diferentes contextos. Uberlândia: EDUFU, 2011. p. 45-93.

SILVA, Yrlla Ribeiro de Oliveira Carneiro da. Estudo comparativo de programas de formação de professores para a escolarização de surdos (Brasil-França). **Pensares em Revista**, São Gonçalo, n. 12, p. 30-55, 2018.

SOBRAL, Adail Ubirajara. **Dizer o “mesmo” a outros**: ensaios sobre tradução. São Paulo: SBS, 2008.

TEIXEIRA, Keila Cardoso. **A criança surda na educação infantil**: contribuições para pensar a educação bilíngue e o atendimento educacional especializado. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

THOMA, Adriana da Silva. Educação Bilíngue nas Políticas Educacionais e Linguísticas para Surdos: discursos e estratégias de governmentação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 755-775, 2016.

THOMAZI, Áurea Regina Guimarães; ASINELLI, Thania Mara Teixeira. Prática docente: considerações sobre o planejamento das atividades pedagógicas. **Educar**, Curitiba, n. 35, p. 181-195, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/Hf5wh9T3K7SGZNNRV4nwtLQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 nov. 2021.

TURETTA, Beatriz Aparecida dos Reis. **A criança surda e seus interlocutores num programa de escola inclusiva com abordagem bilíngue**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2006.

TUXI, Patrícia. **A atuação do intérprete educacional no ensino fundamental**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

VALLADARES, Licia. Os dez mandamentos da observação participante. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 22, n. 63, p. 153-155, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A transformação socialista do homem**. Tradução de Roberto Della Santa Barros. [S. l.: s. n.], 1930. Disponível em: [http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/01072013\\_a\\_transformacao\\_socialista\\_dos\\_homens.pdf](http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/01072013_a_transformacao_socialista_dos_homens.pdf). Acesso em: 2 set. 2021.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. Tradução de José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **História del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores**. Tradução de Lydia Kuper. Madrid: Visor, 1995. Obras Escogidas, Tomo III.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 71, p. 21-44, jul. 2000.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A construção do pensamento e da linguagem (1869-1934)**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001a.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Pensamento e Linguagem**. Edição eletrônica de Ridendo Castigat Mores. [S. l.]: eBooksBrasil, 2001b. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/vigo.pdf>. Acesso em: 8 fev. 2021.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Psicologia Pedagógica**. 2. ed. Tradução de Guillermo Blanck. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Organização de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes, tradução de Claudia da Costa Guimaraes Santana. 1. ed. Rio de Janeiro: EPapers, 2018.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Psicologia, educação e desenvolvimento**: escritos de L. S. Vigotski. Organização e tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1. ed. São Paulo: Expressão popular, 2021.

VIGOTSKI, Lev Semionovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 11. ed. Tradução de Maria da P. Vilalobos. São Paulo: Ícone, 2010.

ZABALZA, Miguel Angel. **Diários de aula**: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Porto: Porto Editora, 1994.

ZAMPIERI, Marinês Amália. **Professor ouvinte e aluno surdo**: possibilidades de relação pedagógica na sala de aula com intérprete de LIBRAS – língua portuguesa. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2006.

ZANATA, Eliana Marques. **Práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa**. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

ZANELLA, Andréa Vieira *et al.* Questões de método em textos de Vygotski: contribuições à pesquisa em psicologia. **Psicologia & Sociedade**, v. 19, n. 2, p. 25-33, 2007.

ZAPELINI, Cristiane Antunes Espíndola. Processos formativos constituídos no interior das instituições de Educação Infantil: uma experiência de formação continuada. **Pro-Posições**, Campinas, v. 20, n. 2, p. 167-184, maio/ago. 2009.

## Apêndices

**APÊNDICE A** – Assuntos disparadores de possíveis reflexões do uso da formadora para as situações de planejamento, execução e avaliação das ações no espaço formativo

**Quanto ao planejamento:**

- Existe currículo diferenciado para os alunos surdos e qual planejamento realizado? Modificações necessárias?
- Planejamento: há momentos de interação professor + IE? Como?
- Quais assuntos e temas elegidos?
- Quais estratégias elegidas? Como realizar? Materiais de apoio? Organização em parceria?

**Quanto à execução:**

- Quais as atividades elegidas e ações desenvolvidas?
- Quais os objetivos, materiais e estratégias envolvidas?
- Como elas foram realizadas? Qual a dinâmica da sala de aula entre profissionais e com alunos?
- Quais os profissionais envolvidos? Houve parceria? Como?

**Quanto à avaliação das ações:**

- Pontos positivos e acertos?
- Pontos falhos e erros?
- Quais discussões foram geradas conjuntamente com demais profissionais sobre a atividade envolvida?
- Quais ações, planejamentos precisam ser melhorados, ajustados, modificados e por quê?

**APÊNDICE B – Informações gerais dos professores**

Nome:

Função:

Disciplina:            Série:

Quanto tempo atua como professor de alunos surdos?

Formação profissional:

**Assuntos disparadores - CONVERSA INICIAL**

- Como você nomeia o seu aluno que não tem audição?
- Qual sua opinião a respeito da inclusão desses alunos na sua sala de aula?
- Qual seu conhecimento a respeito da educação desses alunos?
- Você consegue aplicar esse conhecimento no cotidiano da sala de aula?
- Quais informações você recebeu para ministrar aulas e receber esses alunos em sala de aula?
- Qual é o papel do professor em sala de aula com esses alunos?
- Existem diferenças nesse trabalho? Sente alguma dificuldade com relação ao trabalho com esses alunos incluídos em sala regular?
- Quais os entraves desse trabalho e as maiores dificuldades?
- Quais os benefícios deste trabalho?
- Realiza planejamento específico das aulas para esses alunos?
- Com qual periodicidade é realizado o planejamento e o que é contemplado nele?
- Qual a forma de registro do planejamento e o que é anotado nele?
- Tem conhecimento sobre o papel e função do intérprete educacional em sala de aula?
- Tem acompanhamento de intérprete de Libras frequentemente nas aulas? Sempre o mesmo ou há revezamento entre eles?
- Os intérpretes participam do planejamento frequentemente?
- Como é estabelecida a relação com o intérprete no planejamento? Em que ele atua?
- Como é estabelecida a relação com o intérprete em sala de aula?
- O professor pode contribuir para atuação do intérprete em sala de aula? Como?
- O intérprete pode contribuir para atuação do professor em sala de aula? Como?
- Quais os entraves desse trabalho com intérprete e as maiores dificuldades?
- Quais os benefícios desse trabalho com intérprete?
- Quais as informações você gostaria de ter a respeito do trabalho com esses alunos?
- Quais as informações você gostaria de ter a respeito do trabalho e da atuação do intérprete?
- Gostaria de discutir alguma temática específica? Quais suas expectativas a respeito da formação continuada?

**APÊNDICE C – Informações gerais dos intérpretes educacionais**

Nome:

Função:

Disciplina:           série:

Quanto tempo atua como Intérprete Educacional?

Formação profissional:

**Assuntos disparadores - CONVERSA INICIAL**

- Como você nomeia o aluno que não tem audição?
- Qual sua opinião a respeito da inclusão desses alunos na sua sala de aula?
- Qual seu conhecimento a respeito da educação desses alunos?
- Você consegue aplicar esse conhecimento no cotidiano da sala de aula?
- Quais informações você recebeu para interpretar aulas e receber esses alunos em sala de aula?
- Qual é o seu papel em sala de aula?
- Existem diferenças nesse trabalho? Sente alguma dificuldade com relação ao trabalho com esses alunos incluídos em sala regular?
- Quais os entraves desse trabalho e as maiores dificuldades?
- Quais os benefícios desse trabalho?
- Participa do planejamento das aulas para esses alunos? Frequentemente?
- Com qual periodicidade é realizado o planejamento e o que é contemplado nele?
- Qual a forma de registro do planejamento e o que é anotado nele?
- Tem conhecimento sobre o papel e função do intérprete educacional em sala de aula?
- Acompanha o professor frequentemente nas aulas? Sempre o mesmo ou há revezamento?
- Como é estabelecida a relação com o professor no planejamento? Em que você atua?
- O professor pode contribuir para atuação do intérprete em sala de aula? Como?
- O intérprete pode contribuir para atuação do professor em sala de aula? Como?
- Quais os entraves desse trabalho com relação ao professor e as maiores dificuldades?
- Quais os benefícios desse trabalho com o professor?
- Quais as informações você gostaria de ter a respeito do trabalho com esses alunos?
- Quais as informações você gostaria de ter a respeito do seu trabalho como intérprete educacional?
- Gostaria de discutir alguma temática específica? Quais suas expectativas a respeito da formação continuada?

**APÊNDICE D – Assuntos disparadores – CONVERSA FINAL****Com relação aos encontros**

- Participou dos encontros?
- Aspectos positivos dos encontros
- Aspectos que não funcionaram dos encontros
- Sugestões

**Com relação ao professor vs. intérprete educacional**

- Aspectos positivos com o IE
- Aspectos que não funcionaram
- O que/como melhoraria

**Com relação aos planejamentos**

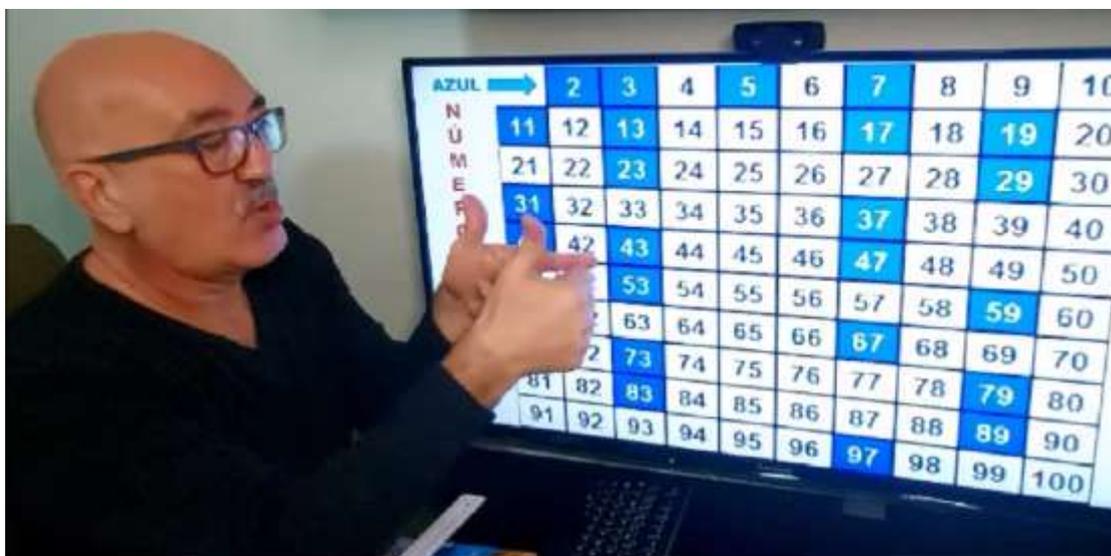
- Aspectos positivos dos planejamentos
- Aspectos que não funcionaram
- Em que/ como melhoraria

**Com relação às ações**

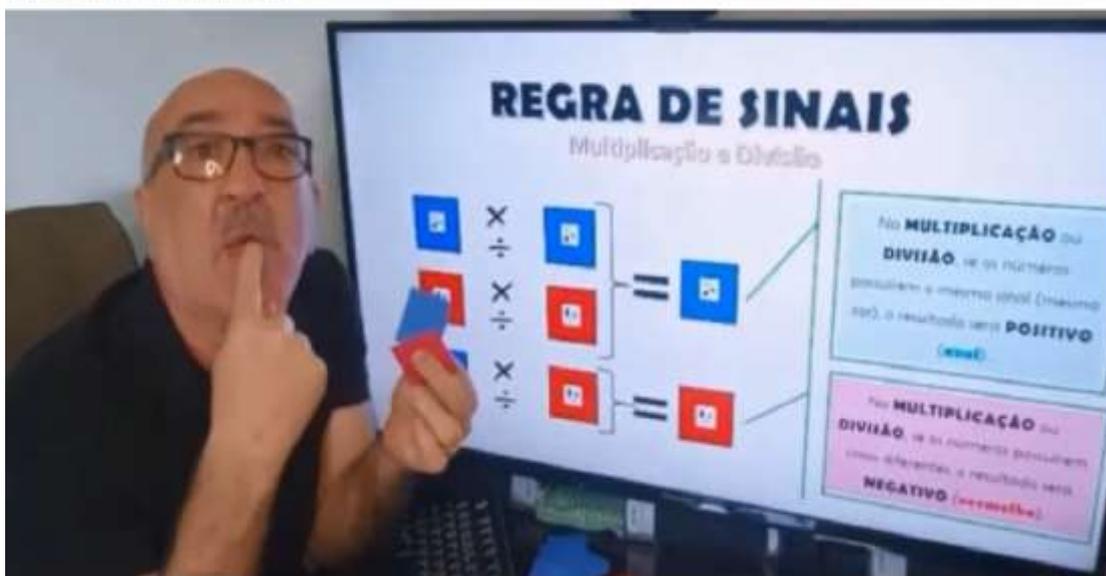
- Aspectos positivos das ações
- Aspectos que não funcionaram das ações
- O que/como melhoraria?
- O que será incorporado para os próximos anos?

## Anexos

### ANEXO A – Vídeos em Libras: “Números primos” (Matemática)



PELOTAS  
Libras Matemática: Números Primos

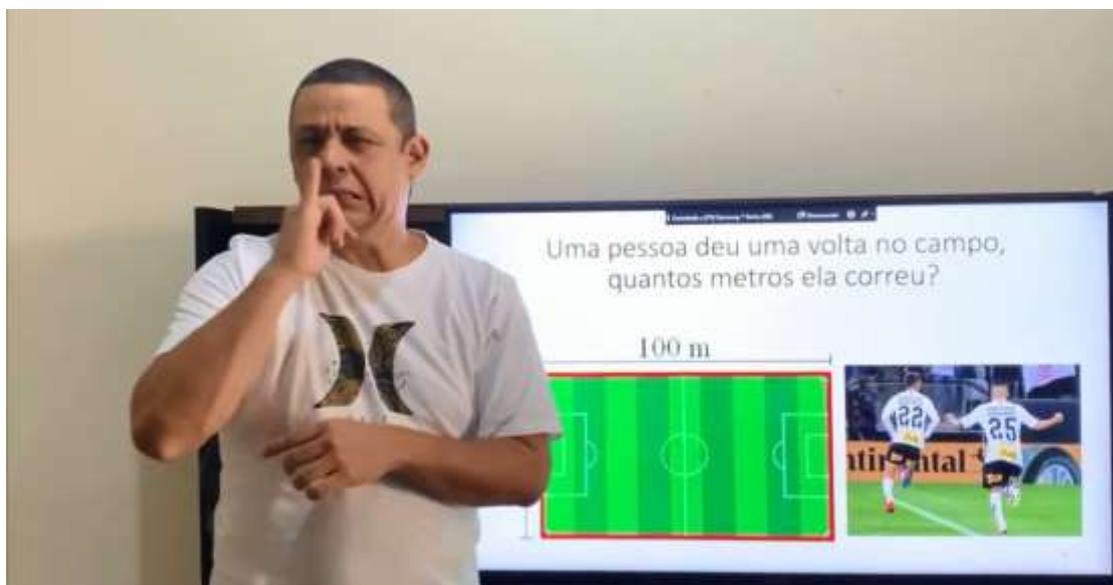


bras-Matemática: Regra Sinais Multiplicação e Divisão

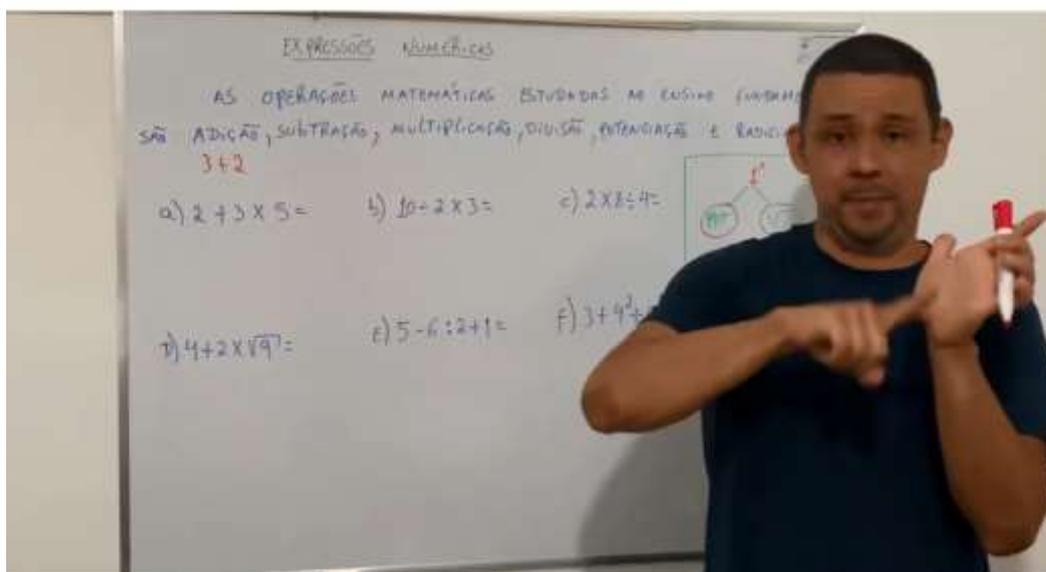
Fonte: Acervo de pesquisa (capturas de tela de vídeos\* em Libras disponíveis no YouTube).

\* Playlist dos vídeos salva no Canal PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, de J. F. Duran. Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UC388T7rMzWzTOqfQTjbT--Q>. Acesso em: 20 nov. 2021.

## ANEXO B – Vídeos em Libras: professores surdos exemplificando temas diversos (Matemática)



Perímetro Libras Surdos

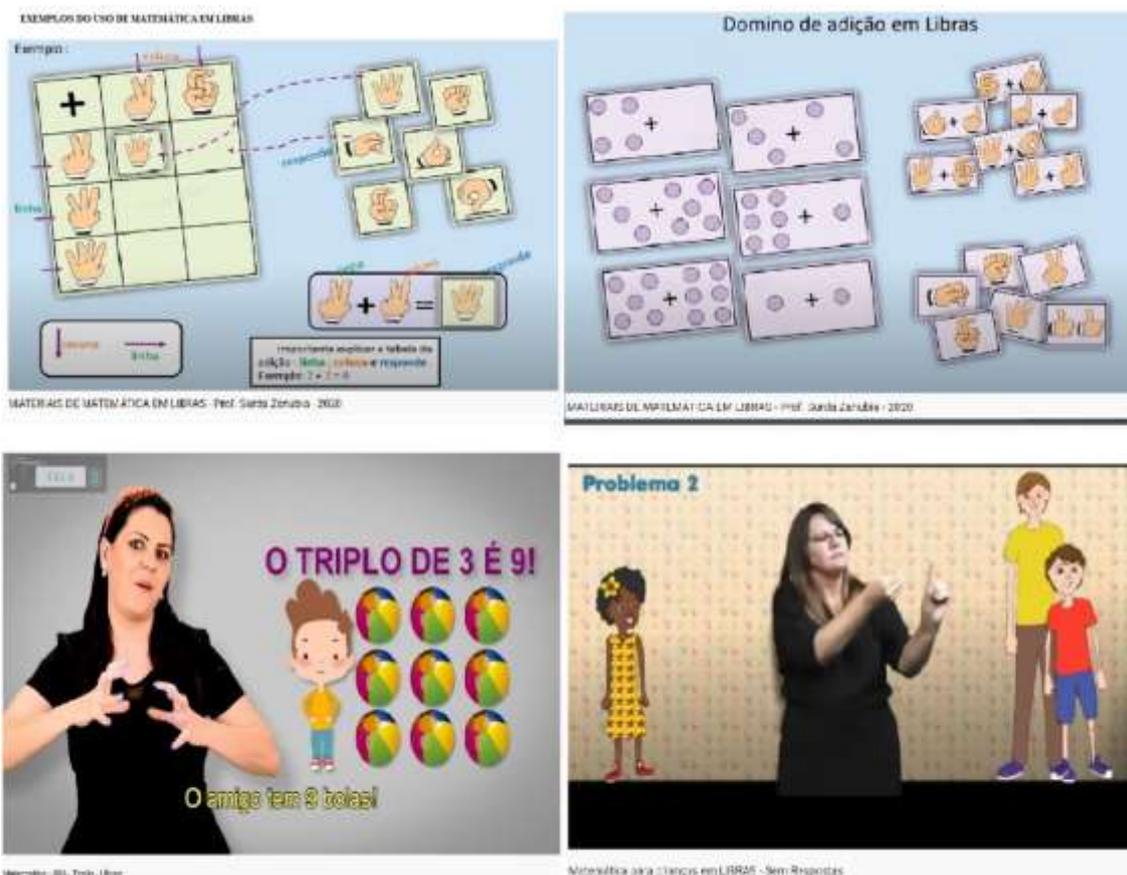


Expressões numéricas Libras Surdo

Fonte: Acervo de pesquisa (capturas de tela de vídeos\* em Libras disponíveis no YouTube).

\* Vídeos hospedados no Canal de Akira Yahata e disponíveis nos seguintes endereços: <https://www.youtube.com/channel/UC388T7rMzwzTOqfQTjbT--Q> e <https://www.youtube.com/watch?v=Ff9Ou4h1KKs>. Acesso em: 20 nov. 2021.

## ANEXO C – Materiais de apoio para alunos surdos: atividades matemáticas



Fonte: Acervo de pesquisa (capturas de tela de vídeos\* em Libras disponíveis no YouTube).

\* Da esquerda para a direita, de cima para baixo: *frames* (1) e (2) do vídeo “MATERIAIS DE MATEMÁTICA EM LIBRAS - Prof. Surda Zanubia – 2020”, hospedado no Canal Zanubia Dada no YouTube e disponível no seguinte endereço: <https://www.youtube.com/watch?v=rRyioK5EX08>. Acesso em: 20 nov. 2021. *Frame* (3) do vídeo “Matemática - 006 - Triplo – Libras”, hospedado na *playlist* “Matemática” do Canal Sala8 no YouTube e disponível no seguinte endereço: <https://www.youtube.com/watch?v=naWrWZoxST8&list=PLNeSYB6mj2m33Sp0eRtSyq3a8f1rkbS5B&index=6>. Acesso em: 20 nov. 2021. *Frame* (4) do vídeo “Matemática para crianças em Libras - Sem Respostas” hospedado no Canal Aline Martins e disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GFFR46DvwAo&t=2s>. Acesso em: 20 nov. 2021.

## ANEXO D – Planejamento para alunos surdos: “Animais Marinhos” (Inglês)

(Anotações da formadora)

Turtles → launas, observação

encontros de peles conhecidas deste do verbo, formas scuba em inglês

visited in RJ

VERBOS  
VISITAR VISITOU VISITED

AQUÁRIO

POOLFISH

SUJEITO NOME AI

SEA ANIMALS VOCABULARY WORD SEARCH PUZZLE!  
Find and circle the words in the word search puzzle and number the picture!

Atividade com vocabulário em inglês sobre animais aquáticos

Planejamento de atividades para alunos surdos : Animais aquáticos

Video em Libras sobre animais aquáticos

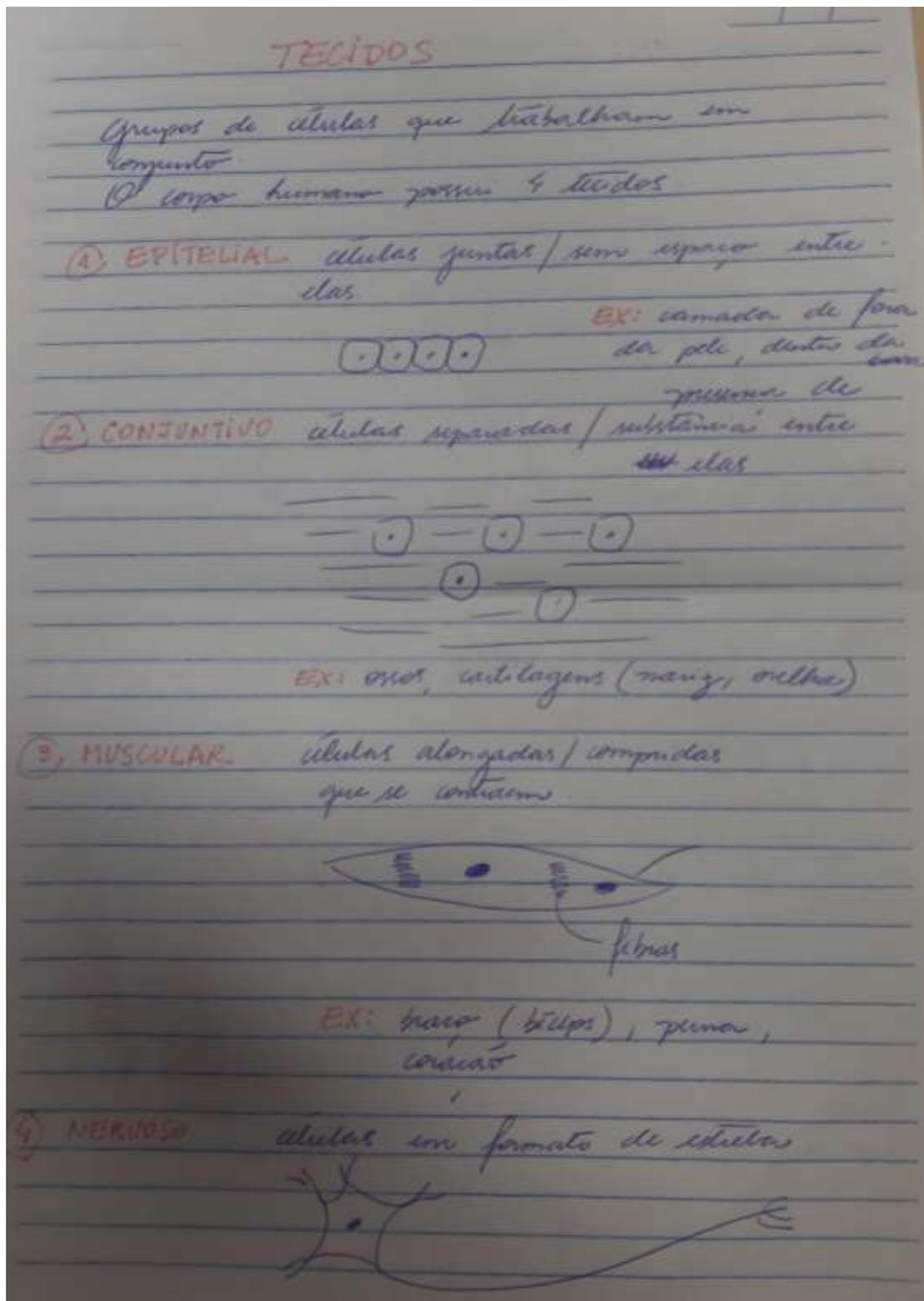
É o novo aquário de Rio de Janeiro

A VIDA EM LIBRAS – ANIMAIS AQUÁTICOS (TV INES)

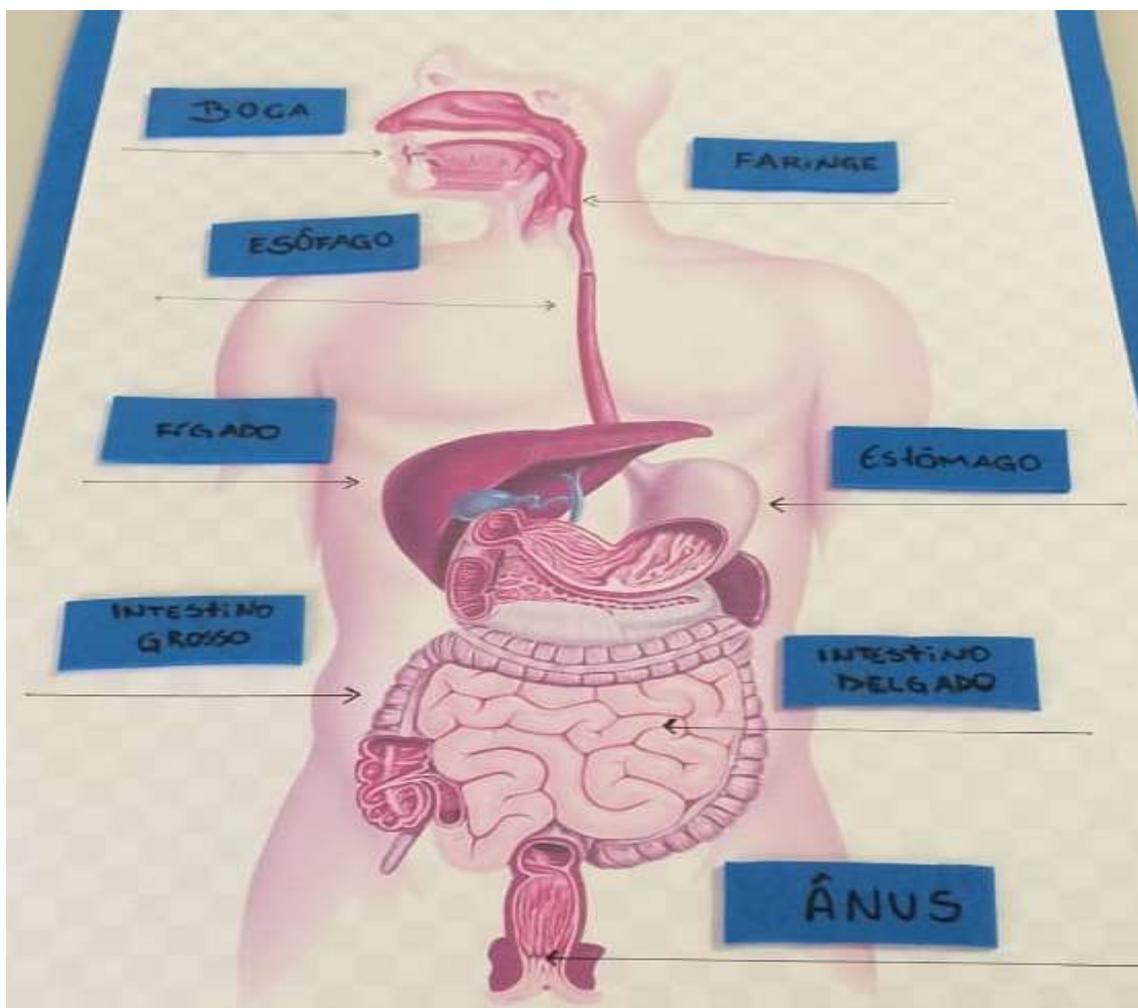
Fonte: Acervo de pesquisa (fotomontagem com capturas de tela de vídeo\* em Libras disponível no YouTube).

\* Vídeo intitulado “A VIDA EM LIBRAS – ANIMAIS AQUÁTICOS (TV INES)”, publicado no Canal Educação de surdos/DEBASI-INES. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PBi7khC9Wfc>. Acesso em: 20 nov. 2021.

## ANEXO E – Material de apoio para alunos surdos: “Tecidos do corpo humano” (Ciências)



Fonte: Acervo de pesquisa (imagem cedida por intérprete educacional da escola pesquisada).

**ANEXO F – Material didático adaptado: “Sistema digestório” (Ciências)**

Fonte: Acervo de pesquisa (imagem cedida pela professora de Ciências da escola pesquisada).

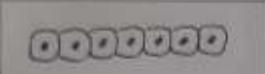
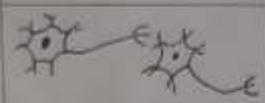
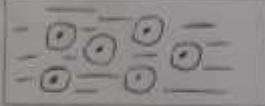
## ANEXO G – Parte de avaliação adaptada para alunos surdos (Ciências)

2

3,0 5. Para cada item a seguir coloque C (se for localizado no citoplasma) e N (se for localizado no núcleo)

- ribossomos
- complexo de golgi
- DNA
- retículo endoplasmático liso
- cromossomos

2,0 6. Ligue as colunas dos desenhos com o tipo de tecido e suas funções:

	Tecido epitelial	Preenchimento do corpo
	Tecido conjuntivo	Contração e relaxamento
	Tecido nervoso	Revestimento, proteção e secreção de substâncias
	Tecido muscular	Recebimento e envio de estímulos / informações

2,0 7. Coloque os números de acordo com a legenda: 1 - Acelular - 2 - Unicelular - 3 - Multicelular

___ Roseira	___ Mosquito	___ Vidro	___ Virus da AIDS	___ Pinheiro
___ Bactéria	___ Acetabularia	___ Peixe	___ Ameba	___ Tigre

Fonte: Acervo de pesquisa (imagem cedida pela professora de Ciências da escola pesquisada).