

**UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES
CAMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO EM
EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

TATIANE DE SOUZA GIL

**ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS SURDAS EM ESCOLAS REGULARES DO
ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS EM RONDONÓPOLIS-MT**

FREDERICO WESTPHALEN/RS

2023

TATIANE DE SOUZA GIL

**ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS SURDAS EM ESCOLAS REGULARES DO
ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS EM RONDONÓPOLIS-MT**

**Dissertação de Mestrado apresentada
ao Programa de Pós-graduação em
Educação – Mestrado em Educação,
área de concentração Educação, sob a
orientação da professora Dra. Camila,
como requisito para obter o grau de
mestre em educação.**

**Orientadora: Profa. Dra. Camila Aguilar
Busatta**

FREDERICO WESTPHALEN/RS

2023

G392a Gil, Tatiane de Souza

Alfabetização de crianças surdas em escolas regulares do Ensino Fundamental – anos iniciais em Rondonópolis-MT / Tatiane de Souza Gil. – 2023.

84 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen, 2023.

Orientadora: Dra. Camila Aguilar Busatta.

1. Alfabetização. 2. Crianças surdas. 3. Língua Brasileira de Sinais – Libras. 4. Ensino de Língua Portuguesa. 5. Educação inclusiva. I. Busatta, Camila Aguilar. II. Título.

CDU 37

AGRADECIMENTOS

Um objetivo sem significado ou propósito é apenas um pensamento breve, finito! Porém, quando insistimos, persistimos para realização deste, se torna sonho realizado.

Esse caminho percorrido, nem sempre por vias fáceis, mas que no fim de cada etapa concretizada com sucesso é gratificante e um combustível para o próximo nível. Digo próximo porque é uma adrenalina tão compensatória que sempre pretendemos mais, pesquisar mais, conhecer mais, numa busca infinita mas, com respostas a cada etapa concluída. No entanto, cada resposta acompanha outros questionamentos e assim adentramos outros níveis de saberes.

De encontros e desencontros, de ansiedades adquiridas, de exaustão à alegria, o deleite de realizar um projeto, e dar suporte a outras pessoas envolvidas no processo deste estudo se transforma em gratidão! Sim, um agradecimento às pessoas que de alguma forma entrou, passou ou ficou nesse processo comigo, me incentivando, me trazendo à realidade...é, às vezes voamos tanto que precisamos dessa volta ao real.

Neste percurso desde o início precisamos de pessoas que nos cercam de cuidados, de compreensão, que nos dê forças para não desistir, e nesse quesito agradeço imensamente meu marido, que sempre me acolheu, me cercou de cuidados e me incentivou a não desistir!

A conclusão desta etapa da minha vida, o Mestrado em Educação não será a última na busca do conhecimento, mas será a motivação para continuidade e através dessa passagem que venho agradecer as diversas palavras de ânimo e encorajadoras para este acontecimento: minha dissertação!

Gratidão é a palavra que me define e que expresso verbalizando e sinalizando em libras a cada sujeito ativo na minha vida, na minha profissão, nos meus estudos até aqui. Meus amigos, antigos e novos, meus mestres de antes e de agora. Minha família, que nunca mediram esforços para que chegasse aonde estou e não medem para que eu possa continuar: Obrigada! Meus agradecimentos à vocês, professores da URI/FW, foram luzes na “caverna” em que eu estava, de onde várias vezes saí e outras vezes voltar, mas graças à vocês a vontade de sair dela foi maior!

Ao Universo, grata por sua energia, a qual muitas vezes precisei recorrer, robustecer e reenergizar, pois ela me fortalece. Gratidão a Deus por isso, por nos

proporcionar essa fonte inesgotável de energia!

As minhas amigas, um quarteto que criamos para nos encorajar, nos fortalecer e nos impulsionarmos nos diversos artigos, trabalhos e datas que tínhamos que apresentar: Gracielly (minha irmã), Josiani, Iloene e Vanessa. Gratidão a vocês, por estamos juntas e não saltarmos nossas mãos.

A minha orientadora, uma nova amizade no percurso, Camila Aguilar Busatta, ah!! Que porto seguro você foi! Sempre a calma para meu desespero. Acreditando em minhas potencialidades, mesmo quando às vezes, nem eu acreditava mais; meu reconhecimento com muita gratidão e admiração a você! E quando eu ouvi numa banca que orientadora é para vida toda, eu fiquei tão feliz! Que bom que é assim.

A secretária de educação de Rondonópolis – Mato Grosso, na pessoa da Mara Gleibe Clara da Fonseca, que também foi uma incentivadora desta pesquisa: muito obrigada pela compreensão e incentivo! E mais uma vez, meus amigos e companheiros de profissão, que sempre se orgulhavam de ter uma Mestre entre eles. Amizade é um fator importante na vida de todas/os nós, necessitamos tê-las/os em nosso meio, a vocês: Gratidão! E essa palavra é tão gigante, que ela se resume no ato grandioso da pessoa que a profere se sentir grata e reconhecer todos os esforços, benefícios e desejos que lhes foi feito, intencionados e desejados!

RESUMO

Este estudo pretende investigar sobre a Alfabetização de crianças surdas em escolas regulares do ensino fundamental - anos iniciais em Rondonópolis/MT. Para isso utilizamos como base teórica os estudos de Vygotsky com a psicologia histórica cultural e no desenvolvimento intelectual das crianças surdas em função de suas interações sociais, bem como outros pesquisadores que se aproximam de nossos estudos, como Quadros (1997, 2000); Quadros e Schmiedt (2006); Quadros e Perlin (2007); Góes (1996); Fernandes (1989), Santana (2007), Goldfeld (1997), Skliar (2016) e Vygotsky (2011, 2012, 2016), dentre outros que serão mencionados sempre que o tema abordado assim o sugerir pela sua relevância. Esta pesquisa, desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação, centra-se em reflexões acerca do processo de alfabetização de crianças surdas no ensino fundamental - anos iniciais nas unidades da Rede Municipal de educação de Rondonópolis – Mato Grosso, com estudantes surdos matriculados, visto que, esse ensino se dará como segunda língua (L2 - língua portuguesa na modalidade escrita) para estes estudantes usuários da língua de sinais, considerada a primeira língua (L1 - língua materna) para alunos surdos. Os procedimentos metodológicos desta pesquisa assumirá uma pesquisa de campo, através de questionários semiestruturados. Tem abordagem qualitativa e portanto a análise dos dados será feita a partir das estatísticas descritivas. Diante dos resultados apresentado nessa pesquisa, foi possível evidenciar as complexidades vivida pelos professores alfabetizadores com relação ao ensino e a aprendizagem dos estudantes surdos que mesmo diante das tentativas dos docentes, ainda existem barreiras que precisam ser eliminadas, como por exemplo a falta de conhecimento da língua que os estudantes usam para se comunicarem – a LIBRAS.

Palavras-Chave: Alfabetização de surdos. Língua Brasileira de Sinais. Ensino da Língua Portuguesa.

ABSTRACT

This study aims to investigate the literacy of deaf children in mainstream primary schools in the early years in Rondonópolis/MT. For this purpose, we use Vygotsky's theoretical framework with historical-cultural psychology and the intellectual development of deaf children in relation to their social interactions, as well as other researchers who align with our studies, such as Quadros (1997, 2000); Quadros e Schmiedt (2006); Quadros e Perlin (2007); Góes (1996); Fernandes (1989), Santana (2007), Goldfeld (1997), Skliar (2016), and Vygotsky (2011, 2012, 2016), among others that will be mentioned whenever the addressed topic suggests it due to its relevance. This research, developed in the Graduate Program in Education, focuses on reflections on the literacy process of deaf children in the early years of elementary education in the units of the Municipal Education Network of Rondonópolis/Mato Grosso, with enrolled deaf students, since this education will be given as a second language (L2 - Portuguese language in written form) for these students who use sign language, considered the first language (L1 - mother tongue) for deaf students. The methodological procedures of this research will assume a field study through semi-structured questionnaires. It has a qualitative approach, and therefore, data analysis will be based on descriptive statistics. Considering the results presented in this research, it was possible to highlight the complexities experienced by literacy teachers regarding the teaching and learning of deaf students. Despite the teachers' efforts, there are still barriers that need to be eliminated, such as the lack of knowledge of the language the students use to communicate – Brazilian Sign Language (LIBRAS).

Keywords: Deaf literacy. Brazilian Sign Language. Teaching Portuguese Language.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 01 – Percentual de pessoas com deficiências no Brasil | 21 |
| Figura 02 – Mapa com as regiões e níveis das produções analisadas | 32 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|---|----|
| Gráfico 01 - Número de pessoas surdas no Brasil | 21 |
| Gráfico 02 - Matrícula na educação especial por tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação | 22 |
| Gráfico 03 – Situação Funcional | 56 |
| Gráfico 04 – Formação inicial | 57 |
| Gráfico 05 – Conhecimento da Língua Brasileira de Sinais | 57 |
| Gráfico 06 – Nível de conhecimento da Libras | 58 |
| Gráfico 07 - Início da aquisição da Língua de sinais | 59 |
| Gráfico 08 - Carga horária da disciplina | 60 |
| Gráfico 09 - Formação contínua de Libras ofertada por órgãos públicos | 60 |
| Gráfico 10 - Qual a carga horária e onde fizeram o curso | 61 |
| Gráfico 11 – Tem ou já teve aluno surdo | 62 |
| Gráfico 12 – Estudantes surdos alfabetizados | 63 |
| Gráfico 13 – Comunicação com estudante surdo | 64 |
| Gráfico 14 - Você faz adaptação curricular para a/o aluna/o surda/o? | 65 |
| Gráfico 15 – Intérprete de Libras | 65 |
| Gráfico 16 - Quem ensina conteúdo curricular | 66 |
| Gráfico 17 - Cursos ofertados por órgãos públicos | 66 |
| Gráfico 18 – Sites pedagógicos | 67 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---------------------------------------|----|
| Quadro 01 - Resultados da busca | 19 |
| Quadro 02 - Resultados da busca | 29 |
| Quadro 03 - Resultados da busca | 30 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--------|---|
| AAS | Aparelho de Amplificação Sonora Individual; |
| AEE | Atendimento Educacional Especializado; |
| AVAMEC | Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação; |
| BDTD | Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações; |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior; |
| CAS | Centro de Atendimento às pessoas Surdas; |
| CASIES | Centro de Apoio e Suporte à Inclusão da Educação Especial; |
| CEP | Comitê de Ética e Pesquisa; |
| CONAE | Conferência Nacional de Educação; |
| D.A | Deficiência Auditiva; |
| DM | Dissertações de Mestrado; |
| EF | Ensino Fundamental; |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística; |
| IC | Usuário de Implante; |
| IES | Instituição de Ensino Superior; |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira; |
| INES | Instituto Nacional de Educação de Surdos; |
| L1 | Primeira Língua; |
| L2 | Segunda Língua; |
| LBI | Lei Brasileira de Inclusão; |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases Nacional; |
| LIBRAS | Língua Brasileira de Sinais; |
| MEC | Ministério de Educação; |
| PC | Paralisia Cerebral; |
| PcD | peessoas com deficiência; |
| PNE | Plano Nacional de Educação; |
| PPGEDU | Programa de Pós-graduação em Educação; |
| RME | Rede Municipal de Ensino; |
| SEMED | Secretaria Municipal de Educação; |
| TCC | Trabalho de conclusão de curso; |
| TCLE | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; |

| | |
|------|--|
| TD | Teses de Doutorado; |
| TILS | tradutora e intérprete de Língua de Sinais; |
| UFC | Universidade Federal do Ceará; |
| UFG | Universidade Federal do Goiás; |
| UFR | Universidade Federal de Rondonópolis; |
| UFRG | Universidade Federal do Rio Grande do Sul; |
| UFU | Universidade Federal de Uberlândia; |
| UNB | Universidade de Brasília; |
| URI | Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões; |
| ZDP | Zona de Desenvolvimento Proximal. |

SUMÁRIO

MINHA TRAJETÓRIA: PROFESSORA - PESQUISADORA.12

1. INTRODUÇÃO16

2. REFERENCIAL TEÓRICO28

2.1. Estado do Conhecimento28

2.2. Educação Inclusiva38

2.3. Formação Docente e o Ensino Bilíngue de Surdos40

2.4. Formação Continuada e o Processo de Alfabetização de Estudantes Surdos Usuários da Língua de Sinais48

3. PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS52

4. RESULTADOS56

CONCLUSÃO71

REFERÊNCIAS74

Anexo 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido80

Anexo 2 - Questionário – Docente82

MINHA TRAJETÓRIA: PROFESSORA - PESQUISADORA.

“Porque a casa é o nosso canto do mundo”.
(Gaston Bachelard).

Acredito ser pertinente me apresentar aos leitores desta dissertação, contando minha trajetória e meus interesses até aqui. Não é fácil revisitar os porões, como dizia Veiga-Neto (2012) em seu texto “É preciso ir aos porões”, pois para trazer minha caminhada profissional precisei buscar no íntimo minhas lembranças, já que uma casa precisa ter os três níveis de habitats - como na metáfora de Gaston Bachelard. Dessa forma, se torna inevitável a descida aos porões para compreendermos as origens de nossa história/interesses.

Veiga-Neto, na obra acima citada, ainda nos contempla com o seguinte dizer, “[...] as descidas aos porões nos potencializam sobremaneira para enfrentarmos racionalmente tais fenômenos, trabalhando a favor daquilo que nos interessa e contra os constrangimentos e limitações que se nos impõem” (Veiga-Neto, 2012, p. 2). E, mesmo sem antes conhecer os autores que menciono, eu já descia ao meu porão no intuito de enfrentar e vencer as minhas contendas, minhas barreiras e a maior delas: o medo; o medo do novo e dos desafios. E foi assim, no início do meu percurso na educação, cheio de desafios!

Após a emersão, a saída do porão, enxergava um horizonte com muitas conquistas! Sendo assim, farei a visita ao meu porão para trazer à tona minha história, de como me tornei professora de duas redes de ensino na cidade de Rondonópolis – Mato Grosso, onde resido e na rede municipal em 2016, me efetivei. Mas antes, atuava e atuo como contrato temporário na rede estadual de ensino, desde 2012, entre projetos e regente de turmas no Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Embora minha primeira graduação em 2003 ser bacharel em Secretariado Executivo Bilíngue (português/Inglês), ao concluir e atuar na área por alguns anos, não me identifiquei. Dessa maneira, em 2009 iniciei minha segunda graduação, uma complementação em pedagogia e foi a partir dela que surgiram meus interesses em pesquisar a educação, mais especificamente, a de surdo. Em 2011 na defesa do Trabalho de conclusão de curso (TCC), escolhi como título da pesquisa: “Educação dos Surdos”. Naquela época não tinha dimensão da importância desse assunto e nem entendia muito sobre a inclusão escolar, mas já estava acendendo uma luzinha no meu porão, me fazendo buscar leituras com foco na educação de pessoas surdas e

na Língua Brasileira de Sinais. Ainda que, numa carga horária mínima da disciplina de Libras no curso de pedagogia (formação inicial), foi onde surgiu o primeiro interesse nessa comunidade minoritária e sua educação, e de que forma se dava /da.

Vale ressaltar que a disciplina de LIBRAS na grade curricular não só daquele curso de pedagogia que fiz, mas ainda é muito curta a carga horária. Mas foi o suficiente para que eu buscasse outras formações com intuito de complementá-la. Desde então, sigo com minhas observações de que a falha já começa na formação inicial, na universidade, de ensinar às/aos futuras/os professoras/es de como trabalhar a inclusão, de que suas/seus alunas/os podem ter tempos de aprendizagem diferentes. Tempos e modos diferentes de alcançarmos o conhecimento.

Em 2015, comecei a trabalhar como professora da educação especial, na Sala de Recursos Multifuncional, no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Mais uma inquietação surgiu ao perceber que entre as/os alunas/os que atenderia, público-alvo da educação especial (alunos com deficiência, Transtorno do espectro Autista e Altas Habilidades/ Superdotação), eu teria uma estudante surda; uma adolescente que cursava o ensino médio regular, porém com uma defasagem muito grande na aprendizagem e que todos julgavam como desinteresse, como dizia o intérprete de LIBRAS da época: “preguiça”. Vale explicar que em nossa região (Mato Grosso), nas cidades do interior principalmente, temos poucos profissionais intérpretes de libras com proficiência; poucas instituições de ensino, seja particular ou pública que ofertam o curso de língua de sinais, o que talvez possa dificultar a comunicação e o ensino dessas pessoas com surdez.

Contextualizando a história da adolescente surda que atendia, foi através de algumas avaliações feitas pelo Centro de Apoio e Suporte à Inclusão da Educação Especial (CASIES), por profissionais especializados do Centro de Atendimento às pessoas Surdas (CAS), localizado na capital do estado – Cuiabá (um núcleo de apoio didático pedagógico dentro do CASIES), que descobrimos que a tal “preguiça” nada mais era que, uma adolescente surda ainda em processo de alfabetização e que se encontrava com defasagem por não ter uma língua adquirida, nem a língua materna, a Língua de Sinais, nem a segunda língua: a Língua portuguesa (escrita) e portanto, não teria condições de ser alfabetizada por meio da nossa língua a Língua (Português – modalidade oral)

Quadros (2005) nos diz que crianças surdas, filhas de pais ouvintes, têm acesso tardiamente com a língua de sinais e que as escolas não proporcionam este

encontro e que quando eles se encontram já estão na fase da adolescência, quando não, na fase adulta. Ainda segue dizendo,

O fato de as línguas de sinais serem adquiridas pelos surdos de forma assistemática, ou seja, de forma espontânea diante do encontro surdo-surdo, assim como acontece a aquisição de quaisquer outras línguas por outros falantes de outros grupos sociais, caracteriza o processo de aquisição da linguagem em sua plenitude. Este fato também implica rever o processo de aquisição da língua falada no país, no caso do Brasil, da língua portuguesa, uma vez que este acontece através do ensino. Os surdos, em sua grande maioria, crescem em famílias de pais que falam e ouvem o português e não adquirem esta língua (apesar de estarem 'imersos') (Quadros, 2005, p. 3).

Infelizmente para a garota, restavam dois anos para tentar recuperar o tempo e a aprendizagem “perdida”. Então aconteceu a reprovação dela com o objetivo de, a partir do parecer pedagógico, dar uma “chance” a mais a ela...E finalizo esta breve estória, dizendo o que claramente já era esperado, pelo curto espaço de tempo: finalizou o ensino médio ainda no processo da alfabetização da língua portuguesa na modalidade escrita e já iniciando sua aprendizagem na língua de sinais.

Porém, mesmo antes da estudante acima finalizar o ensino médio, fui em busca de conhecimento mais profundo no assunto, até mesmo para poder ajudá-la. Em 2018 concluí o curso de Língua Brasileira de Sinais com certificação proficiente e me tornei intérprete de LIBRAS, e vários cursos com foco no ensino de estudantes surdos e suas metodologias.

Assim, desde então, exerço à docência na educação especial e como tradutora e intérprete de Língua de Sinais (TILS) no ensino regular das redes públicas de ensino de Rondonópolis/Mato Grosso. Não menos importante é a percepção que tive e ainda tenho enquanto intérprete de LIBRAS, do quanto os estudantes surdos sofrem ao serem incompreendidos e ao mesmo tempo não compreenderem seus professores e amigos nos diversos ambientes escolares. Minha jornada e vivências profissionais vão ao encontro com o autor Boff (2017), na obra “A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana”, em que dizia:

A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam. Para compreender é essencial conhecer o lugar social de quem olha. Vale dizer: como alguém vive, com quem convive, que experiências tem, em que trabalha, que desejos alimenta, como assume os dramas da vida e da morte e que esperanças o animam. Isso faz da compreensão sempre uma interpretação (Boff, 2017, p. 19).

Ainda ao encontro de Boff (2017), o lema: “Nada de nós, sem nós”, usado pelas pessoas com deficiência há mais de 20 anos em diversos eventos sobre a inclusão e os direitos das pessoas com deficiência (PcD). Aprendi e aprendo com crianças,

adolescentes e adultas/os surdas/os, como se sentiam e ainda sentem nos diversos espaços educacionais ou não.

Todas/os as/os alunas/os surdos que já passaram por mim em algum momento de suas vidas, não têm/tinham a aquisição da língua portuguesa na modalidade escrita contemplada com fluidez e qualidade: o que é um direito de todos! Ou sabia escrever apenas palavras soltas ou formulavam frases sem coerência nenhuma. A maioria das/ os estudantes surdas/os não tinham/têm a comunicação efetiva nem em sua casa, muito menos na escola e na sociedade: Políticas Públicas? Talvez! Uma realidade diferente de outros estados? Talvez, sim. Talvez haja uma minoria com contextos diferentes, com escolas bilíngues de surdos ou até mesmo sala regulares que atendam as especificidades desses estudantes. O que não acontece aqui, em Rondonópolis/MT, onde aplico minha pesquisa.

Dessarte, diante das minhas experiências, iniciei reflexões que, ao longo dos anos, foram se expandindo e se aperfeiçoando, até chegarem aqui, com essa pesquisa tão importante para minha carreira, alavancando meus conhecimentos e podendo, ao final desse trabalho, auxiliar outras pessoas a compreenderem a educação para as estudantes surdas/os de forma de forma inclusiva e quiçá: bilíngue. E este ensino, é um tema muito importante para uma boa parte da nossa população, que segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010) passa de 10 milhões em todo território nacional.

1. INTRODUÇÃO

São consideradas/os surdas/os aquelas/es que nascem sem audição ou se identificam surdas/os quando perdem a audição ao longo da vida e segundo a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), Lei n. 13.146 de 2015, são considerados deficientes qualquer pessoa que tenha um impedimento de longo prazo (que neste caso é sensorial), como diz um trecho do texto a seguir:

aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2015, p. 1).

As pessoas com algum tipo de surdez congênita ou algum grau de perda auditiva antes da aquisição de língua, trazem junto de si uma concepção pré-estabelecida culturalmente em que relaciona sua condição biológica às várias impossibilidades, principal delas a comunicacional e por consequência dessa barreira imposta, dificuldades em adquirir conhecimentos, de se desenvolver intelectualmente e profissionalmente.

Em sua tese de doutorado, a autora Santana (2007), fonoaudióloga que estuda as questões da surdez, nos diz que a perda auditiva envolve vários aspectos que vão desde questões médicas, linguísticas, educacionais, sociais, políticas, profissionais, e todos esses pontos enfrentam as barreiras de comunicação e ainda relata que certamente “[...]a legitimidade de uma língua é uma questão de ordem política, resultado de certas relações de poder, e não apenas linguística” (Santana, 2007, p. 13). Quando ela traz a relação de poder, podemos pontuar uma população majoritária, usuária de uma língua oral auditiva impor suas questões linguísticas a uma minoria usuária de uma língua visual, aprendida por poucos.

Não só no contexto pedagógico, mas principalmente nele, as pessoas surdas ou com deficiência auditiva (D.A), mesmo quando detectado com pouca idade e estimulado através de terapias fonoaudiológicas, onde aprendem com muito esforço a falar e fazer leitura labial, captam apenas 20% da mensagem transmitida pelo professor. E isso quem nos diz é Quadros (1997), doutora linguista e pedagoga conhecida por seus trabalhos sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). A autora afirma que os professores precisam estar atentos quanto aos alunos surdos oralizados e que fazem a leitura labial, que precisamos estar sempre de frente para estes

estudantes e a fala deve ser realizada de forma pausadamente.

Além disso, estes alunos surdos durante sua formação escolar enfrentam inúmeras dificuldades no que tange o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa na fase de alfabetização, quando estes estão matriculados em escolas regulares, uma vez que, as questões linguísticas decorrentes da perda auditiva e a estrutura das propostas educacionais, não condizem com suas especificidades.

A alfabetização da língua portuguesa (na modalidade escrita) para os alunos surdos têm sido uma inquietação para os educadores do Ensino Fundamental e não só nesta fase, mas desde a educação infantil, pois os professores nem sempre estão preparados para lidar com esse público, uma vez que não dispõem de conhecimento nem tão pouco formação ao longo da carreira docente para suprir as necessidades linguísticas desses alunos.

Dessa maneira, logo surgem algumas indagações como: ‘o que ensinar?’ ou “como ensinar? ”, e tais questionamentos são provenientes da falta de recursos sejam eles: humanos, pedagógicos ou de formação continuada. Humanos, porque quase não temos professores proficientes em Língua de sinais ou intérpretes, suficientes para atenderem todas as demandas da educação e sociedade; pedagógicos, visto que quase não há adaptação dos currículos escolares para as especificidades linguísticas destes estudantes surdos e tão importante quanto os outros a formação continuada, para que os professores aprendam pelo menos o básico da Língua de Sinais, para atender seus alunos (surdos) em sala de aula.

Ademais, a falta de estímulos adequados às pessoas surdas desde a primeira infância, gera consequências que comprometem sua escolarização, dificultando assim a relação ensino e aprendizagem (professor/aluno). Goldfeld (2002), pesquisadora doutora que atua principalmente nos seguintes temas: surdez, bilinguismo, aquisição de linguagem e fonoaudiologia nos afirma que:

As crianças ouvintes não precisam aprender uma língua -sistema semiótico criado e produzido no contexto social e dialógico, servindo como elo entre o psiquismo e a ideologia -, elas adquirem espontaneamente mediante diálogos contextualizados em suas relações sociais, e estruturam-se cognitivamente por meio da linguagem (língua) de sua sociedade (Goldfeld, 2002, p. 89).

Nesse sentido, a abordagem oralista que tem como objetivo integrar a/o surda/o no grupo majoritário de um país, ensinando a ela/e a língua oral utilizada por essa maioria, prejudica o potencial cognitivo, socioafetivo, linguístico e político-cultural no desenvolvimento da aprendizagem das

pessoas surdas, porque não ocorre naturalmente.

Em virtude da pouca demanda na formação continuada específica para trabalhar a alfabetização de crianças surdas para os professores é que ainda permanece a metodologia oralista, o que contribui consideravelmente para o aumento da defasagem dos alunos surdos no que concerne à aquisição da língua, tanto na fase da alfabetização (português na modalidade escrita) quanto a de sinais (língua materna).

Partindo-se destes pressupostos, essa dissertação, desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação, centra-se em reflexões acerca do processo de alfabetização de crianças surdas no ensino fundamental - anos iniciais nas unidades da Rede Municipal de Rondonópolis/Mato Grosso, com estudantes surdos matriculados, visto que esse processo se dará como segunda língua (L2 - língua portuguesa na modalidade escrita) para estes estudantes porque são usuários da língua de sinais e essa ser considerada a primeira língua (L1 - língua materna) para a comunidade surda.

Nesse ínterim, o presente estudo integra a linha de pesquisa Processos Educativos, Linguagens e Tecnologias, uma vez que, a linha:

Contempla pesquisas sobre as relações entre: linguagens e constituição de sujeito; linguagens e ensino; linguagens e sociedade. [...] permite a proposição e a execução de pesquisas que procuram relacionar práticas educativas ao contexto contemporâneo em que a produção e ressignificação de textos, a manifestação de ideias e sentimentos de sujeitos que exploram linguagens diversificadas, como a LIBRAS, ou de sujeitos que têm seus interesses expressos por linguagens (sejam elas verbais ou não-verbais) é tão importante quanto a análise das próprias linguagens. Dessa forma, a linha de pesquisa pode se constituir como fonte de produção de conhecimento em investigações [...] cujo foco é problematizar, analisar, comparar, identificar e/ou propor práticas educativas em que as diversas tecnologias e linguagens podem se mostrar a serviço da compreensão sociocultural, desenvolvimento educacional e ainda apreensão das singularidades do sujeito, identificadas por suas linguagens de representação, em sua relação ao contexto do qual faz parte (URI, 2022, p. 12).

Logo, o enfoque desta pesquisa está centrado na seguinte problematização: Quais as complexidades que se apresentam no processo da alfabetização (língua portuguesa na modalidade escrita) para que os alunos surdos tenham uma aprendizagem afetiva? Tal indagação parte das vivências escolares observadas ao longo dos anos da autora desta dissertação em suas atuações profissionais como docente da educação infantil e intérprete de libras.

O processo educacional, sendo ele inclusivo ou não, tem suas especificidades

na forma de ensinar e como em qualquer outro modelo, não existe um esquema empiricamente pronto e acabado, mas aqui procuramos justificar a pesquisa com suporte em alguns autores que pesquisam sobre a educação de surdos com publicações pertinentes no assunto, dentre os quais podemos citar: Brito (1993); Quadros (1997, 2000, 2005); Quadros e Schmiedt (2006); Quadros e Perlin (2007); Góes (1996); Fernandes (1989); Santana (2007); Goldfeld (1997); Skliar (2016) e; Vygotsky (1997, 2011, 2012, 2016) e outros que serão mencionados sempre que o tema abordado assim o sugerir pela sua relevância.

Antes de analisarmos o site da CAPES e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), nos níveis de Mestrado e Doutorado, buscamos pesquisas na biblioteca da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, câmpus de Frederico Westphalen, no programa de pós-graduação em educação – mestrado e doutorado, do qual faço parte. Encontramos algumas dissertações pertinentes à este estudo, com temas que vem ao encontro da minha pesquisa.

Quadro 01 - Resultados da busca

| Título | Autor | Nível | Instituição/ Estado | Ano |
|---|--------------------------------|--------------|--------------------------------|------------|
| A Inclusão de alunos surdos em escola regular e os desafios para formação de professores | Pozzer, Angelina | Mestrado | URI/FW | 2016 |
| O processo inclusivo de estudantes surdos e as práticas de in/exclusão | Trindade, Maria Aparecida Brum | Mestrado | URI/FW | 2016 |
| Leitura, surdez e inclusão: tradução comentada do conto “vestida de preto” do português para língua brasileira de sinais – LIBRAS | Fonseca, Elis Goreti Lemos da | Mestrado | URI/FW | 2018 |
| A acessibilidade do sujeito surdo e as Tecnologias Assistivas no ensino superior: Regulamentação e perspectivas a partir do site do MEC | Toso, Carine | Mestrado | URI/FW | 2018 |
| Exploração das Tecnologias Digitais na alfabetização e no letramento de crianças com surdez | Silva, Carine Mello da | Mestrado | URI/FW | 2022 |

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Este é um tema importante para comunidade surda e acadêmica, embora haja pesquisas na área, ainda são poucas, o que dá originalidade a este trabalho,

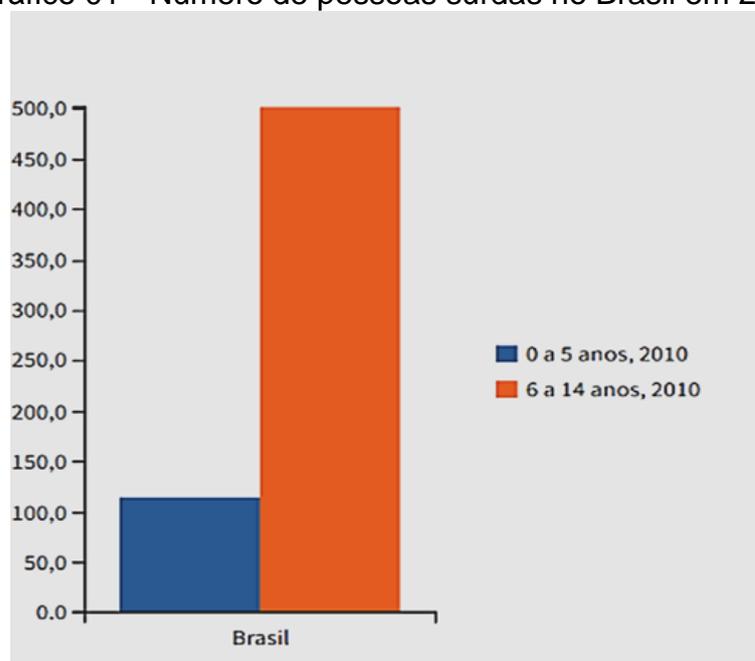
trazendo contribuições que amparem o desenvolvimento cognitivo, social e emocional desses indivíduos.

Outra questão tão importante quanto a anterior, é referente a minha qualificação enquanto professora Pedagoga, atuando com estudantes surdos há mais de 10 anos e percebendo o quanto sofrem ao serem incompreendidos e não compreenderem seus professores e amigos nos diversos ambientes, inclusive no escolar. Assim como o inverso, as complexidades por partes dos professores em como planejar e adaptar as atividades/currículos escolares para esse público, citado acima, justifica a importância dessa pesquisa.

Portanto, perfazendo um caminho desde o primeiro documento oficial no Brasil, que menciona as conquistas no campo educacional dos sujeitos surdos, podemos notar de 2002 a 2022 um lapso temporal de 20 anos de lutas e ainda estamos externando uma defasagem para a grande maioria dos estudantes surdos (que não tiveram e não tem condições para estudarem em uma escola que tenha um modelo ideal: bilíngue, segundo pesquisadores da área da surdez e da linguística (que serão citados neste trabalho), por motivos bem simples: a linguagem e suas manifestações! Dessa maneira, será de grande valia para minha qualificação enquanto profissional da área da educação colaborar com meus pares não só enquanto colegas de trabalho na docência, mas também como intérprete de libras e assessora no departamento de gestão de educação inclusiva do município de Rondonópolis- Mato Grosso, junto às professoras que atuam com os alunos surdos quanto ao ensino de língua portuguesa como segunda língua no Atendimento Educacional Especializado e no ensino regular na alfabetização.

O Censo de 2010 quanto ao número de pessoas surdas no Brasil, foi divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010) que de 0 a 5 anos tem 114.554 crianças surdas no Brasil e de 06 a 14 anos o total de pessoas com deficiência auditiva é de 501.647 registrados, conforme gráfico abaixo:

Gráfico 01 - Número de pessoas surdas no Brasil em 2010



Fonte: IBGE (2010, s/p).

Comparando aos últimos dados informados na pesquisa do IBGE de 2022 e divulgado em Agosto de 2023, mostra uma prevalência de 1,2% nas pessoas com algum grau de dificuldade para ouvir, mesmo usando aparelho auditivo, o que supera o censo de 2010, com total de mais de 16 milhões, conforme a figura abaixo:

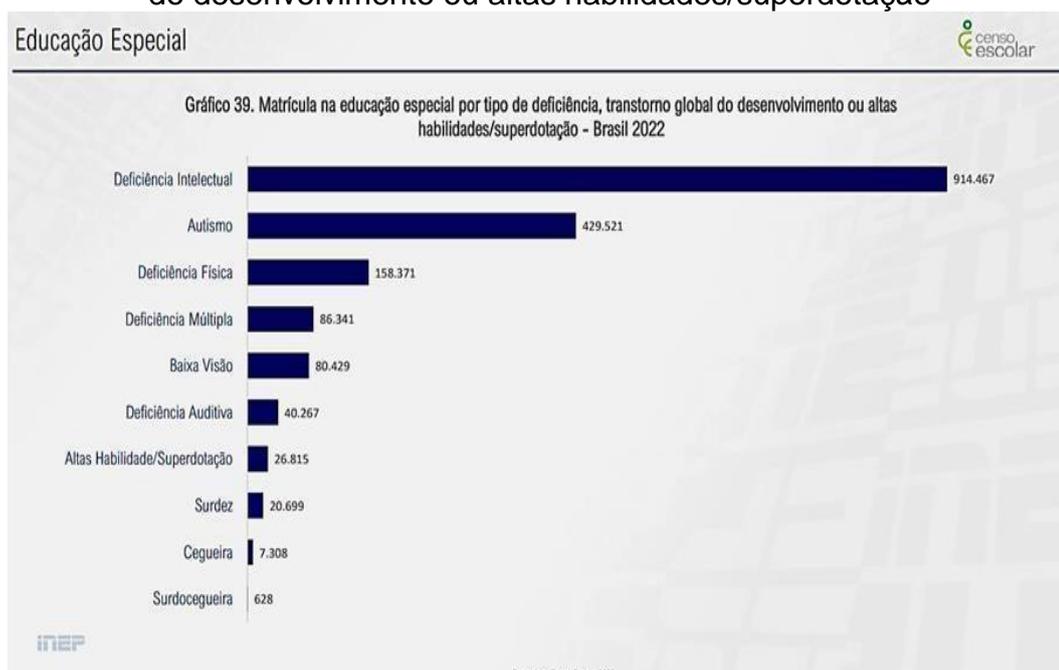
Figura 01 - Percentual das pessoas com deficiência 2022



Fonte: Brasil, (2022, p. 14).

Embora não fique claro no último recenseamento quanto aos dados escolares dessa população, mas intuindo pelas barreiras comunicacionais existentes nos ambientes escolares, sabemos da complexidade do ensino por parte da grande maioria dos docentes, dificuldade essa, que tratarei agora como linguística; por outro lado, o único registro encontrado por essa pesquisadora sobre a escolarização de pessoas com deficiência auditiva ou surdez matriculados em redes de ensino regular foi a lâmina do Censo Escolar (INEP) - apresentação abaixo - mas com dados sobre Educação Especial, o que entendemos ser o atendimento educacional especializado que é feito dentro da modalidade da educação especial. Nesta lâmina, encontramos 40.267 deficientes auditivos e 20.699 surdos matriculados, no Brasil.

Gráfico 02 - Matrícula na educação especial por tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação



Fonte: Brasil (2023, p. 32)

As informações da Rede Municipal de Ensino (RME) - nas séries iniciais, encontramos nos arquivos da Secretaria Municipal de Educação de Rondonópolis/Mato Grosso (SEMED), no departamento de gestão de educação inclusiva, onde fui autorizada a realizar esta pesquisa, utilizando o ano de 2023 como referência, matriculados nas salas regulares de ensino, desde a educação infantil até o sexto ano do ensino fundamental, são 13 (treze) estudantes surdos, sendo que, destes:

-02 (dois) com implantes cocleares (aparelho eletrônico implantado que proporciona o deficiente auditivo com surdez profunda ter a sensibilidade auditiva o mais próximo possível do natural, do fisiológico);

-03 alunos surdos, sem o exame Bera, que define o grau da surdez;

-02 (dois) alunos surdos sem uso de aparelho auditivo nenhum;

-01 estudando surdo com outra comorbidade associada: Paralisia Cerebral (PC) e usuário de Implante (IC);

-02 estudantes surdos com PC e sem uso de nenhum aparelho auditivo;

-02 estudantes surdos usuários de Aparelho de Amplificação Sonora Individual (AASI);

-01 criança com a deficiência auditiva em um dos ouvidos (direito).

Deste total (13 estudantes), 2 (dois) estão no sexto ano do ensino fundamental (EF) e estão em processo de alfabetização e 08 (oito) são matriculados no ensino da educação infantil até o quinto ano - EF. Aqueles que ainda estão sem a acessibilidade de um profissional intérprete de libras em sala de aula, a justificativa são duas: a não aceitação da condição da língua de sinais como meio de comunicação por parte da família e/ou a falta do profissional na rede de ensino, através do seletivo municipal de educação.

Os conceitos e definições que nos ajudarão a entender esse processo de ensino aprendizagem na fase da alfabetização para as crianças surdas, Goldfeld (2002) menciona alguns autores que conceituam, dialogam e até mesmo divergem em definições sobre língua, linguagem e fala, sendo eles: Ferdinand de Saussure, linguista e filósofo suíço. Saussure, não explorou a surdez explicitamente em suas obras, mas alguns princípios de sua teoria linguística podem ser considerados ao refletirmos sobre a linguagem em contextos de surdez.

A distinção entre língua e fala de Saussure pode ser relevante ao ponderar a comunicação entre pessoas surdas. A língua de sinais, por exemplo, é uma língua completa e estruturada, enquanto a expressão individual de sinais por uma pessoa surda seria equivalente à fala (oral). Saussure destacou a arbitrariedade do signo linguístico, ou seja, a falta de uma relação intrínseca entre o significante e o significado. Isso pode ser aplicado à língua de sinais, onde os sinais (significantes) são convencionalmente associados a conceitos (significados) de uma maneira arbitrária.

Lev S. Vygotsky, psicólogo pioneiro na tese que explica sobre o

desenvolvimento intelectual das crianças, e quando acontece ou seja, em função das interações sociais e condições de vida; ainda na mesma vertente, Mikhail Bakhtin, também filósofo que dedicou a vida em estudar definição de noções, conceitos e categorias de análise da linguagem com base em discursos cotidianos, artísticos, filosóficos, científicos e institucionais.

A abordagem vygotskiana pode ser aplicada ao contexto da surdez, oferecendo *insights* sobre o desenvolvimento e a educação de pessoas surdas. Alguns conceitos da teoria de Vygotsky (2012) podem ser relevantes para a surdez, como por exemplo a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que se refere à diferença entre o que uma criança pode fazer sozinha e o que ela pode fazer com ajuda. No contexto da surdez, considerar a ZDP pode ser importante para identificar as necessidades de apoio e fornecer intervenções educacionais adequadas a fim de maximizar o desenvolvimento cognitivo e linguístico dos estudantes surdos.

Outros pontos importantes de Vygotsky, como a mediação e ferramentas culturais - em que ele enfatizou a importância da mediação, incluindo o uso de ferramentas culturais e signos, no processo de aprendizagem, podemos aplicar à surdez ao considerarmos o papel de língua de sinais, a tecnologias assistivas e outras ferramentas que podem ser utilizadas para facilitar a comunicação, o ensino e a aprendizagem dos alunos surdos; Linguagem e Pensamento - quando ele destacou a relação entre linguagem e pensamento: no contexto da surdez, onde a modalidade de comunicação pode variar (por exemplo, língua de sinais, leitura labial, implantes cocleares), compreender como a linguagem influencia o pensamento é fundamental para otimizar a educação e o desenvolvimento.

A cultura e aprendizagem, enfatizada por Vygotsky, diz que a aprendizagem é influenciada pelo contexto cultural. Isso é especialmente relevante na surdez, onde a cultura surda desempenha um papel importante. A consideração da identidade e da cultura surda pode ser essencial para uma abordagem educacional inclusiva.

A autora Goldfeld (2002), nos ajuda a entender o termo “sinal” (língua de sinais) usado pelas pessoas surdas e ainda nos explica que é um signo linguístico, um item lexical, da mesma maneira que as palavras assim o são para a língua portuguesa. Então, com essa pesquisa, também poderemos contribuir com os docentes quanto às questões da surdez e suas especificidades linguísticas com sugestões de metodologias para a alfabetização (o ensino da língua portuguesa como segunda língua) para esses estudantes surdos matriculados na pré-escola até o final do

primeiro ciclo, o sexto ano. As pessoas surdas vivenciam diversas dificuldades ao longo da vida e no cenário educacional contemporâneo não nos cabe mais pensar que os estudantes surdos só poderão adquirir conhecimento se aprenderem a falar (utilizar a língua oral). Mesmo que ainda tenham autores, como Ciccone (1990) e Brito (1993) que divergem desta convicção conforme cita Goldfeld (2002, p. 47):

[...] afirmam que a criança surda ao sofrer atraso de linguagem, mesmo que aprenda uma língua tardiamente, terá sempre como consequência deste atraso problemas emocionais, sociais e cognitivos. [...] ao considerar que o atraso de linguagem causa danos sociais, emocionais e cognitivos, estes autores, explícita ou implicitamente, mostram que estão utilizando um conceito de linguagem mais amplo [...] além da função comunicativa também a função da organização do pensamento [...] desenvolvimento cognitivo.

Sendo assim, não devemos responsabilizar estes indivíduos por todos seus embaraços educacionais e sociais advindos de suas condições biológicas, mas que sim, são capazes de se constituírem enquanto aprendizes com direitos linguísticos adquiridos, mesmo que recente, porém possível. Feita algumas reflexões sobre minhas práticas docentes ao longo desses 10 anos, quando ainda sem experiência aceitei o desafio de ensinar crianças com deficiências no Atendimento Educacional Especializado (AEE), me deparei, logo no primeiro ano, com uma aluna surda (adolescente), a qual muitos outros colegas docentes a julgavam “preguiçosa” por ela não “fazer nada” em sala de aula: Ora, o que seria o “não fazer nada” para uma aluna surda num contexto ouvinte? Me questionava! Mais tarde, através de uma avaliação feita por uma instituição pública, capacitada, descobriram que a “preguiça” nada mais era do que a falta de uma língua – fosse a materna (de sinais) ou a da maioria (oral), que neste caso, ela não tinha nenhuma.

Buscando compreender sobre aquisição de língua, seja ela qual for e ser de extrema necessidade para nossas funções cognitivas, sociais, emocionais, não só para ela, mas também toda comunidade surda, para que possam ter dignidade, ter suas próprias conquistas sociais, profissionais, formativas (educacionais), iniciei minha jornada acadêmica e profissional a fim de entender todos os preceitos que a língua brasileira de sinais carrega.

Fontana (2018) diz que pesquisadores corroboram que a Língua de Sinais são análogas quanto suas dificuldades e eloquências a quaisquer outras línguas orais, da mesma forma expressam ideias tênues, multifacetada e abstratas, além de poderem discutir sobre diversos assuntos dentro da filosofia, literatura, arte, política, esportes, dentre outros que julgam interessantes. É uma língua como outra qualquer,

com todas as funções que uma língua requer (com estrutura gramatical própria) sendo possível também que seus usuários a utilizem com funções estéticas, a exemplo para o teatro, humor, poesia e histórias. Ainda segundo a autora Fontana (2018), a Língua Brasileira de Sinais, assim como as outras línguas sinalizadas, é uma modalidade gesto visual em que a comunicação, movimentos e expressões faciais são percebidos pela visão, e dessa maneira diferencia-se da Língua Portuguesa, que é uma língua de modalidade oral-auditiva.

Perceber essas implicações e que os surdos foram obrigados a enfrentar ao longo da história, numa sociedade carregada de preconceitos, proibições, marginalizações entre outras, me motiva continuamente nessa busca.

Entrementes essa pesquisa e em consonância com a linha três do programa PPGEDU/URI/FW, que considera as relações entre linguagens e constituição dos sujeitos, linguagens e ensino; linguagens e sociedade, podemos observar que o tema deste construto tem originalidade por não haver nenhum outro ao longo dos anos de pesquisas com o mesmo título para esse escopo e alguns poucos com a mesma linha de pensamento. As demonstrações de ideias e sentimentos de sujeitos que buscam linguagens diversificadas, exemplo a Libras, ou de indivíduos que têm seus interesses expressos por linguagens verbais ou não-verbais é de extrema relevância quanto a análise dessa língua como forma de expressão e comunicação.

Isto posto, destacamos que esse trabalho é necessário para que possamos compreender melhor o fenômeno que nem sempre é elucidado nos cursos de graduação para professores assim como nem todos os docentes têm a oportunidade de terem essa formação contínua ao longo de sua carreira sobre a língua de sinais e menos ainda de como ensinar a Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos, na alfabetização.

Nesse sentido, nossa pesquisa caminha para esclarecer e discutir de forma aprofundada a partir da percepção de professores, no qual se faz muito importante essa escuta partindo dessa temática. Deste modo, podemos exprimir que a dissertação é pertinente inclusive porque dá voz à professores que atuam nesse contexto e que precisam ter suas realidades identificadas, analisadas e discutidas. E para atingirmos nosso propósito, o objetivo geral desta dissertação é investigar os desafios apresentados no processo de alfabetização para as crianças surdas nos anos iniciais, sob o viés reflexivo centrado na formação docente.

Da mesma maneira que, para darmos conta de responder a questão central

desta pesquisa contamos com os objetivos específicos, que nortearam esses estudos que através de um questionário enviado aos professores, que nos ajudaram a evidenciar as dificuldades apresentadas no processo de ensino e a aprendizagem na etapa da alfabetização das crianças surdas com base na percepção docente; analisar quais os recursos didáticos e metodológicos foram utilizados pelos professores no processo de aquisição da língua portuguesa como segunda língua nessa etapa da alfabetização; refletir sobre o contexto profissional dos professores que atuam em turmas do ensino fundamental I que tenham alunos surdos, na Rede Municipal de Educação de Rondonópolis/MT, a fim de identificar pontos importantes em sua formação para atender esses alunos.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta etapa serão apresentados os capítulos dessa dissertação, no qual abordamos e analisamos. Para o tópico da Educação Inclusiva e Ensino e a aprendizagem foram discutidos os seguintes autores: Santos e Paulino (2008); Mantoan (2003, 2004); Mantoan e Lanuti (2022) e; Minetto (2008); para Aprendizagem do aluno surdo, analisamos Fernandes (2006); Quadros (1997); Quadros e Schmiedt (2006) e; Goldfeld (2002). Para os capítulos Formação de professores e seus pressupostos os autores utilizados foram Gatti (2021); Nóvoa (1992, 2009, 2022); Saviani (1996) e; Gomes (2020), que nos deram base para aprofundar nas leituras e discussões. Os teóricos explorados quanto à formação de professores bilingues foram: Gomes (2020); Peixoto (2015); Lima (2014) entre outros que foram se fazendo pertinentes no processo deste trabalho. Todos os autores citados trouxeram em algum momento, contribuições acerca das discussões tratadas no ínterim dessa dissertação.

2.1. Estado do Conhecimento

A fim de tratarmos sobre a temática desta pesquisa, buscamos teóricos mais específicos e referências de alguns registros encontrados nos bancos de dados dos periódicos (CAPES e BDTD). Discutimos também a educação especial na perspectiva da Educação Inclusiva com foco no atendimento da/o aluna/o surda/o assim como a aprendizagem desta/e aluna/o e, o que dizem os estudiosos sobre qual a melhor metodologia de ensino para estudantes surdas/os. Abordaremos capítulos que tratará da formação de professores na fase inicial, a formação de professores bilingues, a formação contínua.

A fim de descobrir o quão relevante seria este trabalho, a partir desta pesquisa para o Programa *Stricto Sensu* – Mestrado em Educação, da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Campus de Frederico Westphalen, buscamos alguns descritores, que vem ao encontro com o tema de investigação com interesse em mapear, identificar e classificar Dissertações de Mestrado (DM) e Teses de Doutorado (TD) de instituições públicas federais, estaduais e particulares. Dessa forma, coletou-se no Portal de teses da Capes e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), informações correspondentes às

pesquisas no período de 2012 a 2022, ou seja, nos últimos dez anos.

No site da Capes, o descritor utilizado foi “Educação de Surdos” no dia treze de abril às quinze horas e dezessete minutos, onde localizou-se 15 teses. Dessas quinze, foram analisadas duas, as quais utilizamos como critérios de seleção ter incluído as palavras-chave: educação de surdos, bilingue e formação de professores.

Quadro 02 - Resultados da busca

| Título | Autor | Nível | Instituição/ Estado | Ano |
|---|------------------------|--------------|--------------------------------|------------|
| A vivência de estudantes surdos no espaço da Educação formal analisando algumas Necessidades | Andrade, Cleide Da Luz | Mestrado | UESB/BA | 2018 |
| Formação de Professores Bilíngues para a Educação de Surdos: fazeres, saberes e aprendizagens | Gomes, Marise Porto | Doutorado | PUC/RJ | 2020 |

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

No site de pesquisa Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), fizemos uma busca utilizando os seguintes descritores “surdos” and “ensino” and “alfabetização”, localizamos 38 trabalhos, sendo 26 dissertações e 12 teses. Para seleção de leituras utilizamos também alguns critérios para escolha das pesquisas como por exemplo, as que tiverem temas que viessem de encontro a temática desta dissertação, a mesma linha de pesquisa ou que fosse o mais próximo possível; que as palavras chaves fizessem referências à surdez, o ensino de crianças surdas e alfabetização de estudantes com surdez.

Outra relação importante seria ter estudos sobre a formação de professores e que apontasse a educação bilingue de surdo nessas formações e tivessem o foco no ensino básico séries iniciais do ensino fundamental até o final do primeiro ciclo, 6º (sexto) ano.

Quadro 03 - Resultados da busca

| Título | Autor | Nível | Instituição/ Estado | Ano |
|---|-------------------------------|--------------|--------------------------------|------------|
| Educação inclusiva e prática docente: tenho um aluno surdo em minha sala. E agora? | Costa, Márcia Cunha Silva | Mestrado | UFC/CE | 2013 |
| Um olhar sobre o ensino de Libras na formação inicial em Pedagogia: utopia ou realidade? | Lopes, Raquel Aparecida | Mestrado | UPM/SP | 2013 |
| Um estudo sobre a escrita inicial de crianças surdas em fase de alfabetização | Lima, Ezer Wellington Gomes | Mestrado | UFMT/MT | 2014 |
| Ensino de português para surdos em contextos bilíngues: análise de práticas e estratégias de professoras ouvintes nos anos iniciais do ensino fundamental | Peixoto, Renata Castelo | Doutorado | UFC/CE | 2015 |
| Aprendendo a falar e a escrever com as mãos: o professor alfabetizador diante do desafio de alfabetizar a criança surda. | Rocha, Gilma da Silva Pereira | Mestrado | UFPA/PA | 2016 |
| Alfabetização e letramento de alunos com surdez no ensino comum. | Ramos, Eliane de Souza | Doutorado | UNICAMP/SP | 2018 |
| O ensino do sistema de escrita alfabética para surdos: questões metodológicas. | Santana, Marcelo Dias de | Mestrado | UFOP/MG | 2020 |

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Para iniciar essa discussão, partiremos dos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no seu último censo em 2010, no Brasil tem aproximadamente 10 milhões de pessoas surdas, que se consideram surdas ou que se reconhecem deficientes auditivos. Dessa forma, percebemos uma grande parcela da população brasileira que dependem de políticas públicas voltadas para garantias dos direitos das pessoas com deficiência nos diversos ambientes sociais e incluindo a educação.

São pessoas que possuem cultura e direitos linguísticos próprios e que precisam que essas políticas aconteçam, se cumpram para que nos âmbitos educacionais principalmente possam ser favorecidos com uma educação de qualidade, com uma aprendizagem efetiva, adequada e de forma respeitosa (na garantia dos direitos linguísticos).

Dado a relevância de uma língua minoritária (a Libras), porém tão importante na construção do conhecimento das pessoas surdas e do meu interesse em pesquisar de que forma os professores estão alfabetizando as/os alunas/os surdas/os, fizemos uma busca para verificar outras pesquisas na área da educação e que versem acerca da alfabetização de crianças surdas em escolas regulares do

ensino público, a fim de compreender de que forma acontecem esse processo nesses últimos dez anos, de 2012 a 2022, que abordasse o ensino aprendizagem na fase da alfabetização, na modalidade escrita das/os estudantes com surdez e quanto a formação dos professores para esse ofício com intuito de observar através das leituras, quais conhecimentos foram produzidos na comunidades acadêmicas, nos informando, nos atualizando sobre as peculiaridades pesquisadas, os entraves encontrados e evidenciados nesse tema.

Portanto, ao fazer leituras prévias dos resumos destes estudos selecionados, podemos perceber que a luta dessa comunidade surda ainda é árdua quanto ao comprimento de políticas públicas que garantam alguns direitos adquiridos ao longo dos tempos e que mesmo com pesquisas importantes nas áreas da linguística, de Letras, da educação, ainda faltam um percurso bem grande para se alcançar o tão sonhado direito linguístico respeitado.

Levando em conta o período pesquisado no site da CAPES e da BDTD, de 2012 a 2022 e os filtros/ critérios de seleção, foram selecionadas seis dissertações e três teses para compor as análises deste estado do conhecimento e faremos a exposição por gráfico para melhor visualização sobre os estudos. Começaremos por regiões e suas respectivas instituições (IES) de pesquisas sobre a alfabetização de crianças surdas no gráfico abaixo, em que teremos selecionados dissertações nos estados do Mato Grosso, São Paulo, Bahia e Ceará, assim como teremos teses de doutorado nos estados do Rio de Janeiro, São Paulo e Ceará com estudos voltados para educação de surdos com especificidades na alfabetização e na formação do professor para trabalhar com a surdez em sala de aula.

Figura 02 - Mapa com as regiões e níveis das produções analisadas



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

No estado da Bahia selecionamos uma dissertação com o título: “A vivência de estudantes surdos no espaço da Educação formal – perscrutando algumas necessidades”. Andrade (2018) trata de um cenário em que o aluno surdo está inserido (escola “inclusiva”) com objetivo de identificar o que falta nesse ambiente para que o ensino aprendizagem aconteça de forma plena, sem barreiras para esse público. A autora ainda traz como objetivo geral de sua pesquisa as complexidades experienciadas pelos estudantes surdos nas séries iniciais com a intenção de sugerir metodologias de ensino apropriadas com suas especificidades linguísticas e culturais ao passo que não se efetiva as políticas públicas do ensino bilíngue, apesar da vontade dessa comunidade, ser uma necessidade visto que os surdos não utilizam a língua oral e sim a de sinais. Andrade ainda expõe seus objetivos específicos, os quais seguem:

Os objetivos específicos foram: identificar as principais deficiências do sistema educacional vigente, direcionado ao sujeito surdo; e propor estratégias procedimentais aplicáveis às crianças surdas, no início da sua escolarização, para apropriação do conhecimento por meio de seu canal de comunicação, que é visual-espacial (Andrade, 2018, p. 10).

A autora delineou sua pesquisa com os seguintes teóricos: Skliar (2016); Sacks (2010); Perlin (2006) e; Quadros (1997), assim como outros que pesquisam e defendem uma educação sem barreiras comunicacionais, respeitando suas singularidades linguísticas e culturais. Andrade (2018) conclui sua pesquisa trazendo resultados não muitos espantosos, mas já esperados por essa pesquisadora aqui. Os sujeitos entrevistados disseram que tiveram dificuldades no início de sua escolarização (alfabetização) pois os profissionais da educação não conheciam suas necessidades linguísticas e culturais e por esse motivo o ensino que eles desejavam não foi o que receberam. Além disso quando se refere a formação de professores, Andrade (2018, p. 86) conclui que,

[...] professores com uma formação profissional que atendia às singularidades linguístico-culturais dos estudantes surdos, uma vez que não apresentavam os conteúdos em sua língua natural, apenas oralizavam e, muitas vezes, os tratavam como seres incapazes de aprender, já que atribuíam a eles tarefas não-significativas.

Diante disso inferimos neste trabalho, no que diz respeito à formação docente que essa falta de preparo dos professores está atrelada em sua formação inicial, e que não buscam continuar uma qualificação diferente diante os desafios apresentados ao longo de suas carreiras, para que utilizassem da melhor estratégias de ensino respeitando e conhecendo as diversas formas de se trabalhar pedagogicamente com sujeitos de culturas diferentes.

A tese de Gomes (2020) que pesquisa a formação de professores bilíngues de surdos, cujo tema é “*Formação de Professores Bilíngues para a Educação de Surdos: fazeres, saberes e aprendizagens*”, discute a aprendizagem da escrita por estudantes surdos desde a séries iniciais e quais procedimentos pedagógicos os professores sugerem e apresentam aos alunos a fim de alfabetizá-los.

A autora investiga a formação de professores bilíngues na sua formação inicial (pedagogia) ofertada pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) na cidade do Rio de Janeiro/RJ. Segundo Gomes (2020, p. 8) “Esse Curso pretende formar pedagogos na perspectiva bilíngue e intercultural para a docência - na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental - com surdos, não surdos e no contexto inclusivo”. Na sua pesquisa ela ainda afirma que diante de tantas mudanças na educação, nas políticas públicas, vale a pena refletir as pluralidades que se evidenciam no contexto escolar, os alunos, em suas alteridades linguísticas, “[...] étnico-raciais, de gênero, religiosas, sexuais, com experiências tecnológicas, culturais

[...]” (Gomes, 2020, p. 14). Também nos mostram como a educação se encontram ainda mais homogênea, nos apontando para uma reconstrução urgente da escola e com isso os docentes não conseguem garantir seu magistério, não nos moldes que encontram, onde os professores através de suas formações básica (inicial) não acompanham os desafios e as mudanças escolares e, dessa forma os saberes que são básicos à docência, já não são mais suficientes.

Por isso, a autora afirma que pensar na formação docente está cada vez mais em crescimento para um olhar além das diferenças. Usamos, inclusive, Gomes (2020) como aporte teórico no capítulo que sobre a formação de professores, nesta dissertação. Gomes é professora de surdos desde 2011, começou ensinando a disciplina de sociologia, no ensino médio do colégio INES. Atualmente é professora do ensino básico no INES com experiência em educação especial.

Seguindo a linha de formação de professores, selecionamos a pesquisa da Costa (2013) que fez um estudo sobre fazeres no ensino que favoreçam as comunicações nas suas diferenças linguísticas de alunos surdos inseridos em escolas regulares, principalmente em sala de aula, e então entender como os facilitadores de conhecimento superam as barreiras comunicacionais em ambientes compartilhados para desenvolver seu trabalho docente. Costa (2013) teve como objetivos específicos, os seguintes:

Traçar o perfil do docente (formação, saberes); caracterizar o discente, sua trajetória escolar e suas experiências linguísticas e verificar quais as ações, estratégias e práticas do professor que favorecem as interações linguísticas na sala de aula (Costa, 2013, p. 9).

Essa também é um dos aportes teóricos nos capítulos sobre formação de professores tanto quanto no planejamento e na metodologia de ensino e aprendizagem, visto que, em seus resultados de estudos ela apresentou as causas das complexidades relacionais entre pessoas (alunos e professores) em sala de aula e as práticas pedagógicas adotadas (se apropriadas ou não) para o desenvolvimento linguístico de alunos surdos.

Outra pesquisa selecionada foi da autora Lopes (2013) no qual ela traz questões também sobre formação de professores e suas inquietações quando se deparam com alunos surdos em salas de aulas regulares. dessa forma a autora traz como objetivo deste estudo analisar os conhecimentos adquiridos pelos alunos do curso de pedagogia na disciplina de libras e saber deles quanto ao preparo acadêmico

para o ensino de alunos surdos. Neste trabalho, Lopes (2013) conclui que os estudantes de pedagogia não se sentem preparados para atuar em sala com a diversidade linguística, e dizem que a carga horária da matriz curricular de libras são insuficientes para prepará-los para atuar com estudantes surdos na educação básica nas diferentes etapas e modalidades. Mais uma pesquisa que reforça o despreparo dos professores nas diversas escolas municipais e estaduais no ensino aprendizagem (alfabetização) de crianças surdas. Trataremos deste tema mais a fundo no capítulo exclusivo para formação de professores.

Lima (2014) em sua dissertação de mestrado, pela Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Rondonópolis, cidade esta, que moro e será o foco da minha dissertação, traz como título de pesquisa a *“Um estudo sobre a escrita inicial de crianças surdas em fase de alfabetização”*. O autor aborda que devido às dificuldades do ensino da língua portuguesa para alunos surdos a pesquisa teve como objetivo verificar de que forma os alunos surdos se apropriam da escrita na fase da alfabetização nas unidades escolares do ensino regular. Teve como sujeitos de sua pesquisa, dois alunos surdos matriculados no primeiro ciclo do ensino fundamental, em escola da rede estadual de ensino, no município de Rondonópolis/MT. É uma pesquisa bastante relevante que contribuirá para minha dissertação, visto que é na cidade em que se dará a minha pesquisa e com assunto afinado ao meu tema. O que divergirá são as redes de ensino pesquisadas, a do autor, Lima (2014) foi na rede estadual de ensino e a minha investigação se dará na rede municipal de educação, ambas na fase da alfabetização.

Ramos (2018) em sua tese de doutorado, intitulada *“Alfabetização e letramento de alunos com surdez no ensino comum”*, no qual estudou dois casos (alunos no processo de aprendizagem da língua portuguesa - na modalidade escrita), uma criança na idade certa a sua escolarização e um adulto que descreveu como aconteceu o processo de alfabetização em um tempo passado. em seu estudo a autora Ramos (2018, p. 9) conclui que:

cada aluno com surdez deve frequentar uma escola comum que ofereça o Atendimento Educacional Especializado (AEE); b) a alfabetização deve ser trabalhada no ensino comum por uma professora regente e por uma professora de Língua Brasileira de Sinais (Libras); c) alunos (ouvintes e surdos) e professores devem ter a oportunidade de construir suas aprendizagens tanto na Língua Portuguesa como na Libras, que são trabalhadas concomitantemente no ensino comum; c) a pauta sonora do ambiente escolar deve ser trabalhada cotidianamente com todos os alunos de uma turma que tem um aluno com surdez; d) um aluno com surdez pode se alfabetizar e letrar na Língua Portuguesa; e) a “diferença em si” de cada aluno ouvinte e com surdez deve ser considerada durante os processos de ensino e aprendizagem na escola comum.

Mais uma vez, o reforço através da ciência no que diz respeito à alfabetização da pessoa com deficiência auditiva ou surdez, usuários da língua de sinais, a necessidade de ensinar por meio da libras, devido a questões linguísticas e culturais desses sujeitos.

Santana (2020) com a pesquisa sobre as questões metodológicas do ensino da escrita alfabética para surdos, investigou quais bases metodológicas foram utilizadas pelos professores para o ensino da língua portuguesa para estudantes surdos e como foram suas práticas (professores) em salas de aula do ensino regular. Foi uma pesquisa qualitativa e participou da pesquisa uma professora da rede municipal de Belo Horizonte/Minas Gerais. A pesquisadora, Santana (2020) conclui em sua pesquisa que:

Após a análise, foi identificada uma inconsistência conceitual por parte da professora acerca do processo de ensino de língua escrita que refletia em ações de ensino sem planejamento e práticas sem prévia elaboração. Os resultados também revelaram que as estratégias utilizadas pela professora evidenciam que a perspectiva de ensino da língua escrita para surdos tem forte base nos modelos de ensino para alunos ouvintes. Observou-se ainda que a presença de uma profissional surda nas salas de aula contribuiu para o trabalho docente. Por fim, a análise das metodologias tradicionais do ensino da língua escrita para surdos e as transcrições das atividades para compreender as práticas desenvolvidas em sala de aula contribuíram para o melhor entendimento de como se diferenciam as práticas pedagógicas no ensino da língua escrita para surdos e para ouvintes (Santana, 2020, p 9).

Fazendo uma leitura rápida nas considerações finais no trabalho da autora Santana (2020), ela afirma a falta de planejamento por parte da professora. Mas, será que essa falta de planejamento não se deu pela falta de conhecimento e formações específicas no assunto (como ensinar língua portuguesa para o aluno surdo), qual base teórica essa professora teve e qual entendimento ela teve sobre o que leu? Será um trabalho que contribuirá para a escrita do Capítulo sobre a formação de professores desta dissertação.

Peixoto (2015) em sua tese de doutorado, pela UFC, descreveu e analisou

práxis e os processos de ensino da língua portuguesa para estudantes surdos nas séries iniciais em contexto bilíngues observando se nestes ambientes estavam levando em conta a estrutura gramatical da língua de sinais correlações da sonoridade (oralidade /escrita) e a visualidade do surdo. Além disso, investigou a formação do professor ouvinte no que se refere a fluência da Libras tendo em vista a repercussão desse domínio para o ensino do português na modalidade escrita ao longo da vida destes estudantes surdos. Um estudo bastante interessante e que será utilizado como base teórica sobre a formação do professor e o bilinguismo (Capítulo 6 desta dissertação).

Por fim, fizemos um breve resumo sobre o próximo autor selecionado nas buscas de trabalhos relacionados ao tema desta dissertação, Rocha (2016) que traz em sua pesquisa o título: *Aprendendo a falar e a escrever com as mãos: o professor alfabetizador diante do desafio de alfabetizar a criança surda*. É uma pesquisa pertinente a este estudo, porque nos provoca a reflexão do que é alfabetizar uma criança surda, é possível? de que forma? Qual foi a percepção docente dos entrevistados? Visto a importância deste tema, fiz uma leitura breve nas considerações do autor sobre sua pesquisa e Rocha nos disse que em Santarém, município que realizou sua pesquisa, “[...] há uma carência de formação para essas alfabetizadoras no que tange a área de educação especial”. (Rocha, 2016, p. 103). Essa afirmação do autor (Rocha, 2016) não é nenhuma novidade quando se busca em dados científicos, em diversos trabalhos e autores dizem a mesma coisa quando se trata de formação para professores na área da educação especial e inclusiva.

Outro fato importante trazido na dissertação de Rocha (2016) é sobre a Libras ter um papel importante na mediação no momento da alfabetização para que possa haver uma conexão com significado entre a leitura e a escrita do estudante surdo, e tem o meu apoio nessa constatação dado que, existem comprovações de autores pesquisadores na área da linguística como Quadros (1997) e; Quadros e Karnopp (2004), entre outros. Destaco a importância do estado do conhecimento para esta pesquisa, uma vez que possibilitou a construção de uma análise aprofundada, a identificação de lacunas existentes e a formulação de questões relevantes. Além disso, o estado do conhecimento serviu para nós, como um guia estratégico. Quando reconhecemos e compreendemos o estado atual das pesquisas relacionadas, podemos elevar a qualidade e a contribuição significativa deste estudo para o avanço do campo científico em questão.

2.2. Educação Inclusiva

De forma geral, mais ampla, a educação inclusiva, a que defendemos e que queremos, traz à tona alguns pontos a fim de nos proporcionar reflexões acerca desse caminho desejado nos tempos atuais.

Consideramos que é na educação que encontramos o principal recurso que nos leva as mais diversas transformações, e a mais importante delas: a social. Essa transformação quando feita de forma séria, é nos ambientes educacionais que facilmente essas mudanças podem ocorrer, mesmo ainda com as desigualdades sociais e desrespeito às diferenças. Ainda assim, é na escola o lugar que se aprende o respeito às diferenças, a compreender a diversidade, a ler o mundo e este local precisa agora entender que a aprendizagem também pode ser diferente, e que o ensino precisa ser para todas(os). Mantoan (2004) vem nos ensinar que a aprendizagem é um ato humano, com criatividade, individualidade, diverso e comedido por um sujeito da aprendizagem, ou seja, que aprendemos quando ensinamos. A autora ainda nos diz que independente da sua posição intelectual, de sermos mais ou menos favorecidos, temos concepções diferentes, opiniões e compreensões em diferentes níveis e isso nos enriquece e ilumina nossos pensamentos (entendimentos). Já o ensinar, este é uma ação coletiva, semelhante e que o docente exerce disponibilizando a todos um mesmo conhecimento e que pode acontecer de diversas formas e tempos.

Nesse sentido, para falarmos sobre inclusão, precisamos entender o “todos” que nos referimos e que Mantoan (2004) já cita em suas obras. A educação inclusiva vai muito além de falarmos sobre deficiência, mas, atinge as pessoas com dificuldade de aprendizagem, considera a diversidade de classe, gênero, raça, ou características pessoais, assim dizendo, todos temos direitos a um ensino inclusivo com a mesma atenção, sem prejuízos dos valores igualitários expostos por exemplo, na Declaração Universal dos Direitos Humanos. No entanto, vivemos numa sociedade excludente.

A inclusão para todos ainda é uma utopia e precisamos continuar sonhando com uma coletividade sem exclusões. Os conceitos de ambos estão literalmente próximos, e um não existe sem o outro por questões óbvias: a inclusão é a luta pelo fim da exclusão, nesse sentido, Santos e Paulino (2008) nos afirmam que a inclusão

não pode ser vista como desfecho de si mesmo, mas a evolução!

Nessa perspectiva, a escola tem suas funções, dentre elas a valorização das diferenças e para que isso aconteça precisa pensar e, se preciso, repensar seu currículo e seus métodos avaliativos e assim deixar de excluir alguns sujeitos. Para Foucault (1999) toda ação de poder é simultaneamente um momento de conhecer, de aprender, ou seja, toda atividade escolar, toda discussão efetiva sobre inclusão, implica as mudanças curriculares e algumas relações de poder frequentemente colocadas em práticas nos diversos ambientes educacionais. Foucault (1999) contribui para refletir sobre modelos disciplinares e de controles sociais quando nos diz que realizando comparações, estabelecendo distinções, criando hierarquias, promovendo uniformidade estamos promovendo exclusão. Ou seja, esse modelo determina padrões a serem aceitos, fora disso, são comportamentos anormais.

Não vamos nos estender sobre currículos, mas para entender a relação entre inclusão e exclusão que representa nos âmbitos escolares, precisamos entender que o currículo quando pensado e exigido dos estudantes apenas respostas para suas questões conteudistas e não na construção do indivíduo, este sim, precisa ser revisto. Este currículo pensado apenas em conteúdos, avaliações que medem desempenho por suas notas, este modelo reprime; padroniza alunas/os por suas notas e comportamentos e não levam em consideração as diferenças, e essas práticas culminam na exclusão daqueles que não conseguem aprender no mesmo tempo dos demais, ou com a mesma metodologia e até na mesma língua (pessoas com surdez usuários da língua de sinais).

A exclusão escolar manifesta-se das mais diversas e perversas maneiras, e quase sempre o que está em jogo é a ignorância do aluno diante dos padrões de cientificidade do saber escolar. Ocorre que a escola se democratizou abrindo-se a novos grupos sociais, mas não aos novos conhecimentos. Exclui, então, os que ignoram o conhecimento que ela valoriza e, assim, entende que a democratização e massificação de ensino e não cria a possibilidade de diálogo entre diferentes lugares epistemológicos, não se abre a novos conhecimentos que não couberam, até então, dentro dela (Mantoan, 2003 p, 13).

Portanto, a educação inclusiva provoca a colaboração com uma educação diversificada, inovadora, que pode ir além de uma concepção de capacitação. E reafirmamos que a flexibilização curricular e metodológica exigida num modelo inclusivo não quer dizer baixar a qualidade, pelo contrário, significa melhorar o processo ensino aprendizagem, que ao invés de comparar alunas/os entre elas/es e seus níveis (notas) de conhecimento, comparam as/os estudantes si mesmas/os, em

sua própria evolução educacional em todas as suas etapas ao longo da vida. Platão, em torno de 400 a.C. já nos indicava essa discriminação acerca da idealização, do padrão de normalidade entre as pessoas a partir da condição socioeconômica, religião, etnia, deficiência, orientação sexual, cor e quaisquer outras condições “anormais” (Mantoan; Lanuti, 2022). Além desses critérios acima citados para representar a normalidade, a escola ainda tem por regra criar estereótipos, como padrões de comportamentos, notas, socialização, modos de expressão e habilidades em determinada área do conhecimento. Os autores ainda falam que para as/os alunas/os com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação, são criados padrões de incapacidade seja cognitiva ou social. Nesse sentido, Mantoan e Lanuti (2022, p, 28) nos relatam que:

[...] esses alunos são submetidos a classificações e ordenações, regidas por uma lógica hierárquica, que os inferioriza e os descaracteriza. Há três regras que movimentam o jogo perverso e excludente da representação: 1. A definição de normalidade com base no que é convencionalmente aceito e, portanto, tido como regular. 2. A comparação entre as pessoas e sua classificação, regida por uma lógica hierárquica e binária, que opera na oposição. 3. A fixação de uma identidade — o que costumamos denominar, também, por rótulo ou estigma.

Historicizando a Educação, nos moldes da inclusão, nos anos de 1990 com o movimento “Educação para Todos”, em uma Conferência Mundial que acontecia em Jomtien na Tailândia, a Declaração Mundial traçava planos e reafirmaram a Declaração Universal dos Direitos Humanos quanto aos seus direitos e garantindo que “todos tinham direito à educação”, que essa deveria ser universal, assegurar as necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças considerando a cultura e suas condições sociais. No Brasil, segundo Mantoan e Lanuti (2022) foi nesse período, de aclamações por direitos a escolarização de todas as pessoas em escolas regulares que o poder público se viu obrigado a integrar e a garantir o acesso das/os estudantes com deficiências, nas turmas regulares, embora fossem tratados como excepcionais, portadores de necessidades especiais etc. essa integração era a forma de inclusão da época, e existente até a atualidade, como uma inclusão condicionada e parcial.

2.3. Formação Docente e o Ensino Bilíngue de Surdos

Neste texto, daremos atenção ao professor iniciante e sua formação inicial

(base da docência) e prosseguiremos com a continuada, com foco no bilinguismo de surdo, por ser este um dos objetos da Pesquisa de Mestrado. Para Tardif (2008) existe uma diferença vivida pelo professor iniciante que ele trata como choque de transição, onde o que foi aprendido na formação inicial diverge de forma significativa com a prática em sala de aula, ele passa de sujeito aprendiz para agente transformador de conhecimento; momento este que, quando o docente se depara a diversas situações que talvez não tenha vivenciado durante os anos de sua formação em nível superior, seja ela em quaisquer licenciaturas.

A formação inicial de professores no Brasil é um movimento importante para promover a eficiência da educação no país. Ela abrange a formação de futuros docentes, capacitando-os com as competências e habilidades necessárias para atuarem na educação básica, que compreende a educação infantil, o ensino fundamental e médio. É na formação inicial (nível superior) que os estudantes devem receber uma aprendizagem esclarecedora, sólida, para que a partir desses saberes, estes profissionais, futuros docentes possam deleitar-se nas práxis de sala de aula, nos afirmam Leone e Leite (2012).

Sobre a formação inicial, Gatti (2021) nos diz que, tem levantado muitos debates com vários olhares e poucos entendimentos, e apesar das regulamentações existentes em relação a essa formação, há uma ampla gama de trajetórias formativas possíveis. Ela ainda nos afirma que esses “caminhos traçados para essa formação merecem ter um sentido e entrelaçar-se com sua finalidade – a de formar para o magistério” (Gatti, 2021, p. 26). Outrossim, a educação em seus diversos níveis desempenha uma função importante na vida de nossos estudantes preparando-os para o futuro, e os profissionais docentes estão diretamente ligados a essas várias etapas.

As licenciaturas, que formam para docência, requerem uma articulação curricular ao encontro de construir valores relevantes e com conhecimentos, sejam eles: científicos, histórico, cultural e social, que impactam diretamente na vida das pessoas. A formação de professores do Brasil no século XX é influenciada por conceitos estabelecidos no século XIX, com ênfase em abordagens disciplinares limitadas, e continua sendo uma referência na formação de nível superior.

O cenário social que temos experimentado nos últimos decênios, tem gerado significados e necessidades educacionais que não surgiam há muitos anos e quando nos referimos a formação inicial de professores, Gatti (2014) nos indica que não se

observava, nas práticas institucionais, mudanças substanciais em sintonia com as novas demandas impostas à profissão docente, como indicavam muitas pesquisas.

Nóvoa (1992) destaca a premissa de que a formação de professores na sua fase inicial deve proporcionar aos estudantes, reflexões constantes acerca da docência, a fim de analisarem suas ações e se sentirem preparados para tomadas de decisões assentadas em seus estudos. O autor ainda defende que o profissional docente não deve se limitar apenas à formação inicial, mas que esse processo seja contínuo, ao longo de sua carreira, visto que, o conhecimento se dá ao longo da vida. “Não é primeiro a teoria e depois a prática (ou os estágios), como habitualmente se faz, mas antes um entrelaçamento que permite uma prática mais refletida mais consciente, e uma teoria que ganha novos sentidos e significados” (Lomba; Schuchter, 2023, p. 02). Desta maneira é importante que os futuros docentes, em suas formações (licenciaturas) não parem com suas buscar por saberes e sempre inovem em suas práticas, caso percebam que há ali um problema. Nóvoa (1992), nesta entrevista ainda cita que, os primeiros anos pós formação de um professor é fundamental, assim como para ele, o foi.

É importante o docente ter conhecimento de que podem adaptar seus ciclos formativos de acordo com suas necessidades e vivências na comunidade escolar, de forma a adaptar seu contexto educacional, seus alunos, a diversidade desses ambientes e integrar teoria e prática, experiências reais e ir em busca de se preparar para as adversidades do ensino. Nessa tessitura, é a partir do planejamento e de conhecimentos adquiridos inicialmente em sua base formativa, que esses profissionais docentes possam desejar um conhecimento contínuo e entender que, quando não está satisfatório, não devem esperar “cair do céu” uma ajuda para o fazer docente nas complexidades encontradas ao longa da carreira, mas sim, buscar a formação contínua a fim de sanar suas dificuldades e talvez até as lacunas deixadas na graduação.

Se caminhar para a educação inclusiva, percurso este que talvez seja um dos maiores desafios a serem enfrentados na profissão docente, principalmente nessa transição, trazida por Tardif (2008), será que na graduação o professor teve alguma formação sobre a heterogeneidade e a diversidade que encontrariam em sala de aula? E se tiveram, será que foram suficientes para que esses futuros agentes, transformadores de conhecimentos, realizassem boas práticas? Entrelaçaram a teoria e práticas de forma consciente, como Nóvoa (1992) sugere? Conseguem oferecer,

nessa perspectiva, aprendizagens significativas a todos os alunos (sem discriminação ou padronização de normalidade como nos traz Mantoan e Lanuti (2022)?

Considerando o ano de 2008 (marco da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva) e o Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009 que determina a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007 (Brasil, 2009), documentos estes que deveriam alavancar a educação inclusiva dentro das universidades e instituições de ensino superior, mas que pouco conduziram e incentivaram estudos acadêmicos focados na formação inicial de professores na perspectiva da Educação Inclusiva. Os autores Monico, Morgado e Orlando (2018) fizeram um estudo (estado do conhecimento) sobre formação inicial de professores na perspectiva inclusiva e constataram que estudos acadêmicos nessa área estavam escasso, e não foram impulsionados a partir desse marco político de 2008.

Nesse sentido, acerca das políticas brasileiras que versam sobre as pessoas com deficiências ou transtornos como a Lei Berenice Piana (2012), Lei Brasileira de Inclusão (2015), Lei n. 10.436/2002, promulgada em 2005 pelo Decreto n. 5626/2005, que tratam das pessoas surdas e da Língua Brasileira de Sinais como meio de comunicação, assim como a Declaração de Salamanca (1994) que garantem e nos mostram a relevância de respeitarmos os direitos das pessoas com deficiência, inclusive o direito à educação, de estarem matriculados no ensino regular com um currículo adequado que possa atender a todos os alunos em suas várias especificidades, garantindo-lhes uma educação de qualidade, coadunamos nossos questionamentos com os dos autores Monico, Morgado e Orlando (2018, p. 3) sobre a formação inicial docente: “O que consideram aprendizagens significativas? Que currículo se propõe? Que formação se dá ao professor?” Façamos destes questionamentos, ações reflexivas em nossas práticas.

Com um foco na educação bilíngue de surdos que apesar de ser incluída por meio de alteração da Lei de Diretrizes e Bases Nacional (LDB) através da Lei n. 14.191 de 2021, já tinha discussões e legislações que obrigavam o ensino superior incluir em sua grade curricular o ensino da Língua de Sinais em todos os cursos de licenciatura e de fonoaudiologia desde 2002. Será que a grade curricular (disciplina de libras) posta em apenas um semestre seria o suficiente para formar professores

bilíngues para surdos? E a disciplina de educação especial/ inclusiva também daria conta desse movimento? Nas incertezas, na falta de conhecimento, busquemos as formações complementares, contínuas.

Considerando que o tema dessa dissertação é voltado para alfabetização, daremos atenção maior à formação inicial de professores do curso de pedagogia, que são quem, no exercício da docência realiza este fazer pedagógico: de alfabetizar crianças. Ao buscarmos produções científicas para nos embasarmos nesta escrita, utilizaremos o livro organizado por professores do ensino superior da Universidade Federal de Rondonópolis/MT (UFR) em parceria com a Secretaria Municipal de Educação (SEMED/ROO) que ofertaram uma qualificação profissional para professores iniciantes no concurso de 2016 e estes ao final do curso, publicaram artigos, resumos e relatos de experiências, intitulado Formação de Professores, Políticas Educacionais e Experiências Pedagógicas em Rondonópolis/MT.

Neste livro na 1ª parte dedicada à formação de professores: estudos, concepções, pesquisas e diálogos, encontramos o artigo dos professores Freitas e Baldan (2021) sobre representações e percepções de professores da Rede Municipal de Rondonópolis cujo objetivo era mediar o processo formativo reflexivo para práticas inclusivas e democráticas. O que nos chama atenção nesse artigo dos professores Freitas e Baldan (2021) são os apontamentos feitos pelos profissionais da educação (iniciantes) sobre suas experiências na educação inclusiva, na rede de ensino municipal que atuam.

Essa pesquisa foi realizada em 2020 através do curso de qualificação mencionado anteriormente. O método utilizado foi uma pesquisa-ação e coletaram os dados durante o módulo “Educação, Inclusão e Diversidade” aplicando ao final deste, um formulário eletrônico. O foco da pesquisa se deu em torno de uma pergunta, a qual queriam saber o que os professores entendiam por “Inclusão”. Eram professores em sua maioria recém-formados e outros já experientes, o que me inquietou mais ainda, neste quesito. Segundo os autores, Freitas e Baldan (2021), a maioria mostra compreender sobre a inclusão abarcando aspectos sociais, políticos e educacionais embora algumas contradições entre o direito notório e sua prática como exposto a seguir, na fala de um respondente:

Infelizmente a lei é linda, mas sua execução ainda não ocorre. Falta estrutura nas escolas e demais instituições públicas para bem atender as necessidades específicas de muitos; falta punição para quem ofende, denigre ou agride as pessoas por sua situação financeira, cor de pele, nacionalidade ou qualquer outro motivo absurdo [...] (Freitas; Baldan, 2021, p. 94).

O que os autores perceberam por essa e outras respostas é que, por mais que esse tema não seja novidade entre os professores, experientes ou iniciantes, ambos recorreram a internet para responderem essa pergunta. Outros romantizaram, principalmente no campo educacional correlacionado a ideia de amor como por exemplo: [...] “Todo ato de amor ao próximo. Aceitar as pessoas como elas são [...]” (Freitas; Baldan, 2021, p. 94). Outras respostas eles correlacionaram a inclusão com a integração, “[...]. Este tipo de integração deve ser relacionado do ponto de vista econômico, educativo, político etc. [...]” (Freitas; Baldan, 2021, p. 95). Outros professores utilizam termos já superados como “portadores de necessidades especiais” (Freitas; Baldan, 2021, p. 95).

Dessa maneira, podemos observar através dessa pesquisa, que nos trazem pequenos fragmentos que, tanto os professores experientes quanto iniciantes não tiveram uma base sólida na graduação de sua licenciatura. Se com a inclusão (no conceito mais amplo) esses docentes se mostram confusos, incoerentes e com dificuldades em construir uma concepção acerca do que é inclusão, o que é educação inclusiva, imagina com mais específico que é a educação especial?

Essa complexidade tem a ver com a formação inicial, com a grade curricular com redução de carga horária para essa disciplina tão importante para formar o docente? Nóvoa (2000) diz que a educação de professores não tem sido nada fácil, nota-se uma falta de um conceito para formar adultos, com bom suporte metodológico, diferente e com novidades para realizar práticas com várias possibilidades e com paradigmas científicos dominantes dificultando novos modelos e ideias.

Tanto Nóvoa (1992) quanto Gatti (2017), apesar de apresentarem diferenças devido influências de contexto cultural e teórico, se alinham em algumas ideias, como por exemplo, na formação contínua de professores, ambos destacam a importância desse processo formativo ao longo da carreira docente.

Práticas de formação contínua organizadas em torno dos professores individuais podem ser uteis para a aquisição de conhecimentos e de técnicas, mas favorecem o isolamento e reforçam uma imagem dos professores como transmissores de um saber produzido no exterior da profissão. Práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores (Nóvoa, 1992, p. 15).

Cogitar e realizar a formação inicial e contínua docente, compreende levar em conta os contextos formais, as circunstâncias e os objetivos dessas formações, nos afirma Gatti (2017), refletir sobre os motivos, os fins e o público-alvo que será oferecido essa formação, aceitar responsabilidades éticas e sociais, para só depois disso, observar o cenário que estamos inseridos. “O pluralismo teórico mostra-se rompendo com as pretensões de uma cultura e uma ciência universal e hegemônica” (Gatti, 2017, p. 4).

Nesse sentido, Gomes (2020) nos revela que a rotina no ambiente escolar, não apenas reflete todo o cenário político, mas também destaca suas diversas facetas. Alunos com suas diversidades linguísticas, de povos, de gênero, habilidades tecnológicas e vivências culturais, questionam a uniformidade presente na educação escolar. É evidente que o conhecimento dos professores em uma área específica ou em níveis de ensino já não é suficiente para garantir sua qualidade no ensino. O modelo educacional tradicional está ultrapassado. Portanto, a reflexão sobre a formação de professores torna-se tanto necessária quanto premente.

Gomes (2020) também destaca que apesar de seu foco ser para professor bilíngue na modalidade de língua oral, até porque, existem poucas instituições que ofereça formação inicial para professores bilíngues de surdos, na etapa de alfabetização (pedagogos), assim, a reflexão fomentará formas de tencionarmos a formação de docentes bilíngues de surdos. Assentimos com a autora quando ela diz que para além da formação, ela precisa ter qualidade e que é de suma importância para a docência bilíngue é que tenhamos conhecimento acerca do contexto sociopolítico e cultural que permeia os falantes de duas línguas. Isso oportuniza a construção do processo de aprendizagem em ambas as línguas, fundamentado em contextos sociolinguísticas e culturais.

No Decreto n. 5626 de 2005, no capítulo III, artigos 4º e 5º faz menção e orienta formações de profissionais para Educação Bilíngue assim como menciona a formação docente para educação de surdos (Libras e Língua Portuguesa como segunda língua). A orientação é para que seja feito através da inclusão de uma disciplina curricular

exclusiva desse ensino.

CAPÍTULO II - DA INCLUSÃO DA LIBRAS COMO DISCIPLINA CURRICULAR

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

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

§ 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto. (Brasil, 2005, p. 2).

Em conformidade com os preceitos estabelecidos neste decreto, a formação de professores voltados à educação infantil e aos primeiros anos do ensino fundamental, deve ser através dos cursos de Pedagogia ou Normal Superior, bem como nas licenciaturas em Letras – Língua Portuguesa, para profissionais que desempenharão suas funções nas etapas finais do ensino fundamental, no ensino médio e no ensino superior, para o ensino de estudantes surdos. Sempre lembrar que a prioridade, é do profissional surdo.

Art. 4º A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua. Parágrafo único. As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no caput.

Art. 5º A formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue.

§ 1º Admite-se como formação mínima de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, a formação ofertada em nível médio na modalidade normal, que viabilizar a formação bilíngue, referida no caput.

§ 2º As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no caput.

Art. 6º A formação de instrutor de Libras, em nível médio, deve ser realizada por meio de:

- I - cursos de educação profissional;
- II - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior; e
- III - cursos de formação continuada promovidos por instituições credenciadas por secretarias de educação (Brasil, 2005, p. 2).

Nesse mesmo decreto também tem a indicação do direito dos alunos surdos ao ensino bilíngue, seja em escolas ou classes bilíngues de surdos. De acordo com

Gomes (2020), o movimento surdo para uma educação inclusiva e de qualidade para comunidade surda, profissionais surdos e estudantes, vem desde 2010, num momento em que discutiam o Plano Nacional de Educação (PNE), na Conferência Nacional de Educação (CONAE), mas conforme a autora, nessas discussões houveram retrocessos para educação de surdos “A proposta vencedora defendia a escola inclusiva e os surdos foram acusados pela representação do MEC de defenderem uma escola segregacionista” (Gomes, 2020, p. 63).

No entanto, os estudiosos e pesquisadores surdos e ouvintes que partilham do mesmo ideal, continuaram na luta pela escola bilíngue, mobilizando a população e governantes em audiências públicas até conseguirem a adição no texto da lei sobre a escola bilíngue.

Outrossim, destaco a importância de considerar a perspectiva bilíngue e intercultural na Formação Inicial de Professores, especialmente para educadores de surdos. Na perspectiva socioantropológica da surdez, enfatizo que devemos compreendê-la de uma forma mais ampla e inclusiva, considerando-a como parte natural da diversidade humana, não só como uma patologia, reconhecendo a importância de respeitar a língua de sinais, a cultura e a identidade surda, desde a formação inicial, nos cursos de pedagogia quanto nas formações continuadas.

2.4. Formação Continuada e o Processo de Alfabetização de Estudantes Surdos Usuários da Língua de Sinais

Quando percebermos a surdez para além da deficiência, podemos concordar com Quadros (1997) quando ela evidencia que a organização do pensamento e da linguagem das pessoas surdas ocorrem de maneira distinta das inferências dos ouvintes. Então, o processo sociocultural que é moldado e transformado ao longo do tempo, através de influências sociais e históricas, ainda é afetado pelas relações de poder que, no caso da surdez, predomina a cultura e a perspectiva dos ouvintes na sociedade.

As pessoas ouvintes frequentemente ocupam uma posição de poder dominante, e isso afeta a maneira como as pessoas surdas são tratadas e o valor atribuído à sua cultura e identidade. E nesse sentido precisamos pensar enquanto profissionais que somos em como mudar esse cenário; precisamos refletir se nós professores estamos satisfeitos com nossas práticas em sala de aula e se elas estão

inclusivas, na perspectiva das diferenças e não das deficiências, no capacitismo, do que ele/a, enquanto sujeitos de direitos e deveres, podem ou não fazer.

E se não tivermos uma formação inicial suficiente para atendermos esse público (da educação inclusiva) em nossas aulas, precisamos perceber que ainda há tempo de fazermos, buscarmos esse conhecimento nas formações contínuas, que nos são ofertadas. Saviani (2001) já dizia que a formação contínua não deve se definir apenas as questões específicas de sala de aula, mas também servir para capacitar o professor a fim de superar olhares fragmentados da educação e explorar o social, promovendo sua participação na transformação dessas realidades.

O Ministério de Educação (MEC), em 2001, implantou o Programa Nacional de Educação de Surdos, previsto para atender a formação continuada de professores. O Objetivo deste programa era discutir a metodologia de ensino da língua portuguesa na modalidade escrita para estudantes surdos. Mas, Gomes, nos afirma que, “Os investimentos tanto na formação continuada quanto na formação inicial ainda não são suficientes, e apresentam reflexos nas práticas docentes e, conseqüentemente, na construção de uma educação bilíngue de qualidade” (Gomes, 2020, p. 22).

De forma mais específica, no site do Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação (AVAMEC), houve ofertas de cursos para públicos alvo da educação especial, dentre eles, “Alfabetização com Abordagem Fônica para Estudantes com Deficiência Auditiva e Surdos Oralizados”, outras instituições, como a Universidade Federal do Goiás (UFG), Universidade de Brasília (UNB), Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), entre outras, as quais eu já fui contemplada, com cursos de formação continuada para professores de estudantes surdos e da educação especial e inclusiva. Qual a finalidade de trazer essas referências? Dizer que, mesmo alguém de nossas necessidades não devemos esperar e só reclamar que não conseguimos e não sabemos trabalhar com esses alunos e deixá-los de lado, mas irmos em busca de melhorar nossas práticas e conhecimentos.

Apesar de sabermos que ao longo dos tempos, a formação inicial de professores tem servido aos interesses da classe dominante, tornou-se evidente que essa formação por si só não é adequada para atender às demandas da prática educativa. Por isso, a busca e o interesse pela formação contínua deve ser apreciada. À medida que a escola perde sua função social, aprofundar o conhecimento do professor torna-se menos prioritário.

Vale ressaltar que, dentro da Política Pública da Educação da Rede Municipal de Rondonópolis/MT, em seu volume três, evidencia a Política de Fomento à formação dos profissionais da Rede Municipal de Ensino (2016). São formações voltadas aos professores da educação básica, com foco na alfabetização, na educação inclusiva, Língua Brasileira de Sinais, professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), para Gestores, Estagiários e outros.

A educação é permeada por padrões, e a formação inicial de professor deveria proporcionar princípios para uma ação docente responsável. Contudo, não apenas à teoria, mas abrange aceitar e entender a realidade, principalmente no que tange as práticas pedagógicas resultantes das políticas de educação inclusivas (Saviani, 2001). O autor ainda relata que as práticas pedagógicas de professores de sala regular com alunos com qualquer tipo de deficiência, são bem recentes no Brasil.

O processo de alfabetização da criança surda é muito considerável e crucial para vida dos estudantes surdos, é nesse período que os professores precisam ser sensíveis e não apenas fazer a aprendizagem destes, na modalidade escrita, ser apenas de reproduções, mas dar significado ao que se produz e no que se lê. Quadros e Schmiedt (2006) dizem que a estruturação do pensamento e da comunicação para pessoas surdas, devem ser fundamentadas principalmente em estímulos visuais: elas são de outra ordem, uma ordem com base visual e por isso tem características que podem ser inteligíveis aos ouvintes, elas se manifestam mediante a coletividade que se constitui a partir dos próprios surdos.

Ao refletir sobre a língua do estudante surdo e sua percepção individual da escrita, é necessário avaliar os métodos de alfabetização que evidenciam o som como um incentivo para aprendizagem da escrita e da leitura, desassociando-os. Inclusive, Vygotsky (2007) usou a expressão “treinamento artificial”, no qual o professor impõe práticas externas, homogêneas para todos os alunos, sem considerar as especificidades e necessidades dos estudantes. Para o autor, não somos sujeitos que aprendemos mecanicamente, mas pelas relações sociais, e essa depende de uma comunicação, e para pessoas surdas usuárias da língua de sinais, o ensino precisa ser significativo, e este acontecerá por meio desta língua; os sinais significarão a escrita.

[...] no caso dos surdos-mudos, a dactilologia (ou alfabeto manual) permite substituir por signos visuais, por diversas posições das mãos, os signos sonoros do nosso alfabeto e compor no ar uma escrita especial, que a criança surda-muda lê com os olhos (Vygotsky, 2011, p. 867).

As pessoas surdas, através de muitas lutas, conquistaram a legitimação de sua língua, e estão lutando para que além de garantir seja assegurado o direito de uma aprendizagem efetiva, com práticas bilíngues e com ensino da LP como segunda língua na forma escrita. E quanto mais cedo lhe for ofertado essa metodologia de ensino, mais avanços a criança terá, tanto no ensino na Libras, quanto da LP (etapa da alfabetização).

3. PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

Essa pesquisa se constitui qualitativa, uma vez que, no campo educacional, este tipo de pesquisa é interessante quando o objetivo principal é esclarecer o sentido entre a experiência social e a que ocorre na realidade (Minayo, 2009). Dessa forma explicaremos a seguir quais passos metodológicos utilizamos no decorrer da pesquisa.

Diante dos objetivos desta pesquisa, este estudo teve cunho exploratório visto que, possibilitou um olhar amplo sobre o tema escolhido, sendo este pouco explorado. Segundo Gil (2002), o tipo de pesquisa exploratória objetiva produzir conteúdo, explicitar ideias e qualificar fatos a partir da criação de questões relevantes ou possibilidades de futuras pesquisas.

Nesse sentido, utilizamos diversos teóricos que pesquisam e estudam a educação de surdos no Brasil bem como a abordagem do ensino de uma segunda língua e, no caso desta pesquisa, da língua portuguesa para alunas/os com surdez, consolidando desta forma os conhecimentos desta pesquisadora para uma reflexão mais aprofundada sobre o tema e assentir uma análise profunda a partir dos resultados desta pesquisa.

Quanto aos procedimentos, assumimos uma pesquisa de campo, com intuito de obter informações a fim de responder a questão problema desta pesquisa, seja comprovando ou descobrindo novos conceitos acerca do tema pesquisado (Lakatos; Marconi, 2010). Deste modo, os dados foram coletados em escolas regulares do município de Rondonópolis – Mato Grosso, que tenham alunas/os surdas/os matriculadas/os no ensino fundamental - séries iniciais, tendo como público- alvo professores alfabetizadores, regentes destas turmas. Foi solicitado à Secretaria Municipal de Educação de Rondonópolis Mato Grosso (SEMED), autorização para desenvolver a pesquisa junto aos docentes dos anos iniciais assim como nos arquivos da secretaria, levando em conta o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e autorização, em anexo.

Também solicitamos à Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões a anuência para a produção desta dissertação considerando o processo requerido pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da universidade. Quanto à natureza da pesquisa, esta foi de cunho bibliográfica, porque foi desenvolvida a partir de estudos já produzidos, teóricos que nos permitiu fazer um levantamento, nos

direcionando neste estudo, aprimorando e atualizando nosso conhecimento. Faz parte do início de qualquer pesquisa científica em que se revisa conteúdos existentes, pesquisas já realizadas para não os replicar.

Logo, Lakatos e Marconi (2003) nos dizem que o estudo bibliográfico não é simplesmente cópias de outros trabalhos, mas favorece a análise de um determinado assunto com novas perspectivas e resultados. Portanto, analisamos clássicos como Quadros (1997); Quadros e Perlin (2007); Skliar (2016); Perlin e Stumpf (2012); Vygotsky (2011, 2012 e 2016), que contribuíram para a investigação do problema apresentado.

A incumbência do pesquisador é a de considerar várias construções e conceitos que os indivíduos, levando em consideração suas culturas, possam considerar como sua experiência, desta maneira ir a campo, isto é, se inserir no contexto e tentar sentir o que o indivíduo sente e pensa é de suma importância. Logo, a escolha dos participantes e os locais da pesquisa se deu a partir da problemática desta dissertação, em saber quais os embaraços expostos no processo de alfabetização da língua portuguesa na modalidade escrita para que as/os alunas/os surdos/os tenham uma aprendizagem efetiva.

Assim, com relação a seleção das escolas, optou-se pelos seguintes critérios de inclusão: que no ano de 2023 tivessem alunas/os surdas/os matriculadas (os) no ensino fundamental I (do 1º ao 5º, da rede municipal de ensino da cidade de Rondonópolis/MT. Os entrevistados foram as/os professoras/es pedagogas/os regentes destas turmas, totalizando 08 docentes. O critério de exclusão desta pesquisa para os demais profissionais pedagogos, foi o fato de não terem alunos surdos em suas regências.

A abordagem se deu em um primeiro momento com a apresentação dessa dissertação à Secretaria Municipal de Educação, Sra. Mara Gleibe Clara da Fonseca e posterior aceitação foi enviado aos sujeitos participantes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assim como, o questionário criado no *google forms* e enviado por e-mail (modelo do questionário em anexo) enquanto instrumento de coleta de dados. Como nos ensina André (2008), as deliberações acerca dos procedimentos de coleta de dados, locais escolhidos, processos e sujeitos assim como o tempo, podem ser rascunhados ou pré-definidos num primeiro momento, mas, poderão ser repensados e modificados ao longo do estudo.

Investigamos através de questionários, semiestruturados, como técnica de

pesquisa, com 18 perguntas de múltipla escolha e questões abertas para atender aos objetivos específicos desta pesquisa. Gil (2002, p. 121) define o questionário:

[...] como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.

Dessa forma, os questionamentos ou melhor, os resultados deles é que viabilizaram os dados pretendidos para expor as especificidades que pesquisamos ou avaliar as possibilidades que foram desenvolvidas ao longo deste estudo, mesmo sabendo os riscos que sofreremos do público-alvo, os pedagogos, se negarem em responder, responder parcialmente ou fornecer respostas falsas, marcadas por motivos consciente ou inconsciente dentre outras desvantagens citadas por Gil (2002).

Esses questionários são muito utilizados nas pesquisas exploratórias qualitativas, pois segundo Gil (2002), tem a intenção de assegurar um melhor entendimento do problema, produzir teorias e dar condições (informações) para a produção da coleta de dados. Assim como pode ser utilizada para uma investigação mais densa numa pesquisa qualitativa, como no nosso caso. O armazenamento dos dados coletados será feito de forma digital durante cinco anos e depois descartados conforme legislação vigente deste período, e como proteção dos dados usaremos nomes fictícios para as pessoas e escolas.

Considerando a abordagem do problema, utilizamos o questionário semiestruturado para verificarmos de que forma esses professores dialogavam ou pensavam acerca das complexidades encontradas no processo de ensino da língua portuguesa na modalidade escrita para que as/os discentes surdas/os tivessem uma aprendizagem positiva e que conseguissem externalizar as possíveis dificuldades enfrentadas no processo.

No campo educacional, a pesquisa qualitativa é interessante quando o objetivo principal é esclarecer o sentido entre a experiência social e a que ocorre na realidade (Minayo, 2009). Além disso, Minayo (2009) aduz que pessoas se diferenciam no agir assim como no pensamento sobre o que fazem, e entendem suas ações com base na realidade que vivenciam, compartilhando-as com as pessoas ao seu redor. Deste modo, a pesquisa qualitativa consente a concepção de vários aspectos da realidade, possibilitando o apoderamento e assimilação da dinâmica interna de processos e

atividades.

Portanto, a escolha da abordagem qualitativa é absolutamente cabível quando o estudo desenvolvido necessita de uma visão ampla do objeto que será investigado e suas correlações no que concerne aos aspectos, políticos, culturais e sociais, facilitando uma reflexão sobre o cenário educacional dos professores alfabetizadores que atuam em turmas com pessoas surdas/os matriculadas/os na rede municipal de educação, nas séries iniciais do Ensino Fundamental I a fim de identificar possíveis lacunas e pontos importantes em sua formação para atender as/os discentes. Os questionamentos foram analisados com base nas estatísticas descritivas, que foram realizadas a partir da coleta dos dados por meio do questionário também no *Google Forms*, e fizemos as observações e organizações por meio de gráficos/ figuras onde descrevemos os dados, como nos ensina Santos (2007).

Inicialmente, nossa pretensão era utilizar a Análise Textual Discursiva (ATD) para analisarmos as questões abertas, porém as respostas dos professores foram bem sucintas, não sendo possível realizar este método pretendido.

Também faremos, ao fim desta dissertação, o retorno da pesquisa para os participantes através de e-mail, caso eles desejem ter conhecimento dos resultados desta pesquisa e para a secretaria de educação, será feita através de formações continuadas por polos educacionais, como meio de divulgar a pesquisa e seus resultados.

4. RESULTADOS

Neste tópico, serão apresentados e analisados os dados coletados através de questionários com questões fechadas e abertas. As questões serão analisadas a partir da estatística descritiva, onde, segundo Levine, Berenson e Stephan (2005) são procedimentos que englobam a aquisição, a exibição e a análise de dados com o objetivo de descrever de maneira adequada as diversas características desse grupo. Fávero e Belfiore (2017) também explicam que a estatística descritiva proporciona ao pesquisador um melhor entendimento dos dados coletados e apresentados por meio de gráficos, auxiliando na observação de padrões, dimensionamento da variabilidade e detecção de valores atípicos.

A pesquisa contemplou oito professores atingindo sua totalidade nas respostas. Foram oito professoras/es alfabetizadoras/es com tempo de experiência na docência entre 05 e 30 anos onde, segundo o gráfico a seguir, observa-se o vínculo que os professores possuem com a Secretaria municipal de Educação (situação funcional).



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Notamos que, 75% são professores contratados e 25% são efetivos, espalhados nas diversas escolas da rede municipal de Rondonópolis/MT. Esta situação causa uma rotatividade maior entre os alfabetizadores, não criando vínculos e deixando de dar continuidade aos estudantes em sua metodologia aprendida nas formações específicas para alfabetizadores do Programa Alfabetiza-MT (Programa do Governo Federal para melhorar os índices de alfabetização).

Quanto a formação inicial desses professores, conforme observado no próximo gráfico, todos possuem Licenciatura plena em Pedagogia. Mas, uma delas chamou atenção, pois, além de ser pedagoga é também licenciada em Letras

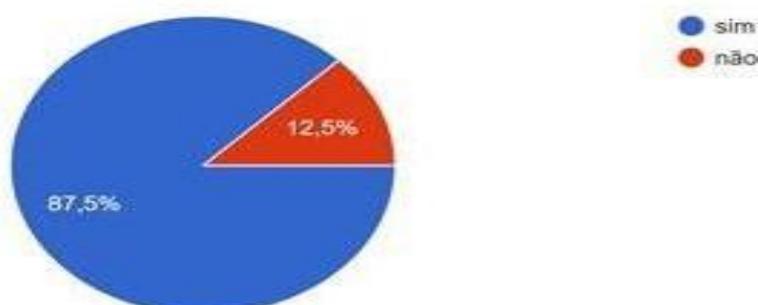
Libras com pós-graduação em Educação Especial, o que pode auxiliar na abordagem com os alunos surdos e facilita conhecer as necessidades linguística e cultural da/o sua/seu aluna/o surda/o.



Nesse contexto, segundo Saviani (2001), os quesitos que deveriam ser abordados durante a formação inicial têm raízes históricas, e o papel do professor é fundamental. Ele se torna uma peça-chave nesse trajeto, atuando como mediador no seguimento educativo que busca, através de sua prática pedagógica, transformar a prática social.

Quando perguntamos sobre conhecer a Língua Brasileira de Sinais, o resultado apresentado no gráfico a seguir é que, apenas um/a professor/a não conhece a LIBRAS, o que para nós também é um alívio, o conhecimento desta língua e da existência dela.

Gráfico 05 - Conhecimento da Língua Brasileira de Sinais



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Segundo a autora Silva (2022) para que a alfabetização da criança surda, na perspectiva que defendemos aconteça com qualidade, é fundamental que os docentes estejam em constante formação, e o conhecimento da língua de sinais, na qual a

criança se comunica é primordial. Silva (2022, p. 91) ainda destaca que:

Quanto à concepção de como se alfabetiza uma criança surda, tendo a libras como língua materna e a língua portuguesa como segunda língua, é relevante destacar a importância de um professor bilíngue, que domine a libras e idealize práticas com o intuito de realmente mudar a vida dessas crianças, pois os anos iniciais são a base para toda e qualquer criança.

Desta maneira, seria interessante não só o conhecimento da existência da LIBRAS, mas sim, saber se comunicar através dela. Na sequência, perguntamos sobre o conhecimento da Língua de sinais, e aqueles que tem o conhecimento, buscamos saber qual era o nível de instrução desses professores quanto a essa língua, e o gráfico 06 nos mostra que 62,5% dos respondentes sabem o básico, 25% não tem nenhum conhecimento e 12,5% têm proficiência.



Mais uma vez, por meio dos resultados desta pesquisa, nós temos a intenção de frisar a importância da formação, seja ela inicial ou contínua destes profissionais que atuam diretamente com alunos surdos no ensino regular. Segundo Lima (2020), nos documentos curriculares oficiais, por exemplo, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), questões sobre a educação bilíngue, mencionadas na tese dele, não são apresentadas como metas a serem alcançadas, nem são abordadas como temas prioritários para a formulação ou ênfase de políticas.

Na realidade, há uma considerável distância entre a menção do bilinguismo de surdos em qualquer documento e sua execução no sistema educacional brasileiro. Esse distanciamento se estende aos programas de formação de professores e sendo influenciado por decisões de políticas linguísticas e de ensino.

Ao perguntamos para os docentes sobre aquisição dessa língua, se iniciaram em suas graduações, na formação inicial, 50% responderam que sim, que tiveram a disciplina de LIBRAS na Licenciatura inicial e 50% disseram que não, conforme

mostra o gráfico 07.



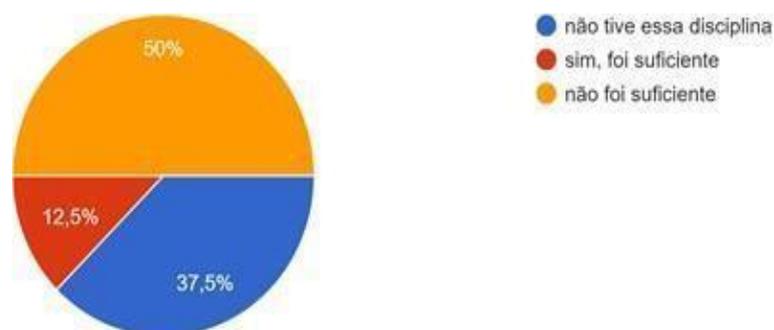
Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Apesar de ser uma lei nova, como explicitado no texto (Lei n. 10.436/2002), na qual dispõe da obrigatoriedade da LIBRAS nas licenciaturas, algumas instituições demoraram para cumprirem com a legislação, aguardando o tempo limite de 10 anos (prazo máximo para inclusão da disciplina nos cursos de licenciatura) para incluir na grade curricular como parte obrigatória. Talvez seja essa a explicação para tal retrato. Nessa perspectiva, esses 50% que reflete a metade dos respondentes que não tiveram acesso a disciplina de LIBRAS na formação inicial demonstra o quão longe estamos de sabermos o básico da língua dos estudantes surdos, e se quisermos ter esse conhecimento, precisamos buscar em cursos de extensão/formação contínua. Lima (2014) se referindo ao diálogo, comunicabilidade, relações entre aluno/professor, percebe que os professores não têm quase nenhum conhecimento acerca da língua de sinais e da surdez.

O autor ainda aborda outro ponto importante que acontece nos espaços educacionais que é o desconhecimento por parte dos profissionais sobre a comunicação gesto visual, o que impede os docentes de terem um olhar mais atento com foco nas especificidades dos estudantes e não na sua deficiência.

Quanto a carga horária da disciplina de LIBRAS, nos cursos de licenciatura, serem ou não suficiente, representado no gráfico 08, a metade (50%) disseram que não, 12,5% disseram que sim (o que representa 01 respondente) e 37,5% não tiveram acesso a tal disciplina.

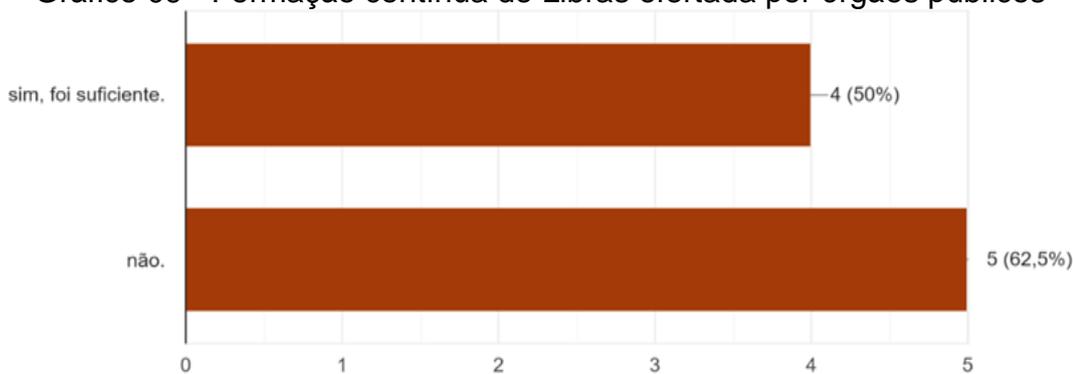
Gráfico 08 - Carga horária da disciplina



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Outro questionamento que fizemos a este grupo de professores, foi se eles já haviam feito algum curso de formação continuada de LIBRAS ofertada por órgãos públicos, seja municipal, estadual ou federal. Cinquenta por cento (50%) responderam que sim, e julgaram ser suficiente, inclusive, e outros 62,5% disseram que não haviam feito ainda um curso de extensão de LIBRAS, conforme mostra o gráfico 09¹.

Gráfico 09 - Formação contínua de Libras ofertada por órgãos públicos



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Dessa forma, de acordo com o gráfico acima, coadunamos com Lacerda, Santos e Caetano (2010) quando percebemos que mesmo quando o professor tem alunos surdos na sala de aula regular, ele acredita que a presença do intérprete será suficiente em suas aulas, eliminando barreiras comunicacionais e de aprendizagem, porém a partir das leituras, sabemos que não é suficiente a presença do intérprete em sala de aula, sendo este um equívoco por parte do professor regente, uma vez que, o intérprete não tem a função de regência, mas de intermediar a comunicação entre professor x alunos x alunos; sendo o professor titular da turma o responsável por conduzir o processo de ensino dos alunos presentes em sala de aula.

¹ A soma deste gráfico ultrapassa sua totalidade de 100% por resposta duplicada dos participantes

Seguimos então, questionando aos que fizeram o curso de LIBRAS, qual a carga horária e onde fizeram o curso.



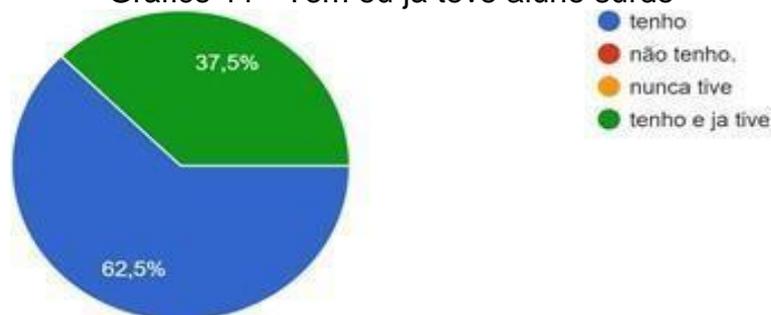
Fonte: Elaborado pela autora (2023).

De acordo com o gráfico 10 – 12,5% disseram que fez o curso de extensão com carga horária de 40 horas e que não foi suficiente; 12,5% disseram que cursou 60 horas pelos níveis básico e intermediário; 12,5% não informou a carga horária, mas disse que fez pela Secretaria Municipal de Educação; 50% disseram que não fizeram, e por isso um deles não poderia responder à pergunta e 12,5% disse ter feito o curso de LIBRAS na graduação, como parte de disciplina obrigatória.

A realidade que vivencio, enquanto professora das duas redes de ensino, RME e Seduc, é que apesar de ser ofertada o curso de libras pela Semed, há também a oferta por parte do órgão estadual – Seduc (este, a distância) por meio de plataforma, e de serem amplamente divulgados, ainda assim, há professores que não fazem ou não sabem destes cursos. Mas, quando questionados, ou cobrados sobre suas práticas, no “chão da escola” dizem que os órgãos responsáveis pela educação, não dão condições ou formação para trabalharem com as pessoas com deficiência, no caso desta pesquisa, com estudantes surdas/os.

Partimos então para a próxima pergunta, se eles tinham ou já tiveram alunos surdos, e as respostas foram as seguintes:

Gráfico 11 - Tem ou já teve aluno surdo



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

No gráfico 11, sessenta e dois e meio por cento (62,5%) têm aluno surdo e trinta e sete e meio por cento (37,5%) têm e já tiveram alunos surdos, o que nos mostra que esse grupo nem todos são inexperientes com estudantes surdos em sala. O que nos faz observar entre os gráficos 7 e 9 e ainda nos questionar: os 62,5% que tem alunos surdos seriam os mesmos que não buscaram formação contínua/ cursos de extensão em Língua Brasileira de Sinais?

Lima (2014) nos chama à reflexão sobre não valer a pena supor que as complexidades vividas pelos estudantes surdos nos ambientes escolares serão resolvidas sem no mínimo estarmos atentas as causas existentes que impedem esses alunos de terem acesso aos currículos escolares com qualidade para progredirem nos anos subsequentes.

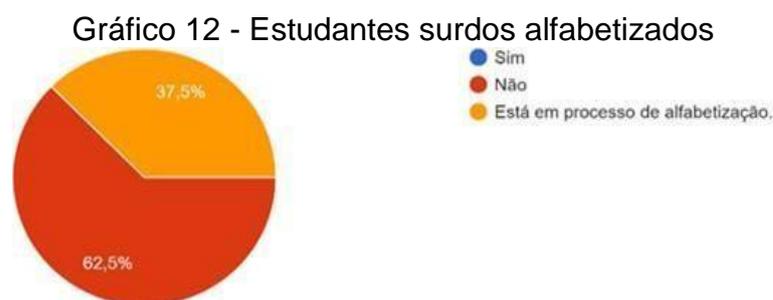
Perguntamos aos professores se a busca por curso de LIBRAS foi antes ou no processo de ter aluna/o surda/o; 50% disseram que antes de ter alunas/os surdas/os e 50% durante o processo. Logo, Peixoto (2015) nos relata que a pesquisadora Lucinda Ferreira Brito, iniciou seus estudos quanto aos aspectos linguísticos da LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), porém o reconhecimento legal dessa língua como “nacional” ocorreu somente em 2002, através da lei 10.436, sendo regulamentada em 2005 pelo Decreto 5626.

São recentes as discussões sobre a Língua de sinais, mas a legislação põe em evidência a legitimidade da língua deixando de lado o estigma de mímica ou gestos, assim como também estabelecem diretrizes para a sua disseminação e fortalecimento. E o reflexo dessa análise nos mostra que apesar de tão escassa as formações, 100% do grupo buscou esse curso em algum momento da docência, seja antes ou no percurso da experiência de ter aluna/o surda/o sob sua regência.

A autora ainda destaca que é importante a necessidade da presença da Libras na vida e educação dos surdos, para além disso, os surdos não são aqueles

que apenas não ouvem, mas indivíduos que, devido à perda auditiva, compreendem e interagem com o mundo por meio de experiências visuais, expressando sua cultura principalmente pelo uso da Língua de Sinais Brasileira (LIBRAS) (Peixoto, 2015).

Quanto ao questionamento feito aos participantes desse questionário, se os alunas/os surdas/os são alfabetizadas/os ou não, o gráfico 12, a seguir apresentou-se da seguinte maneira:



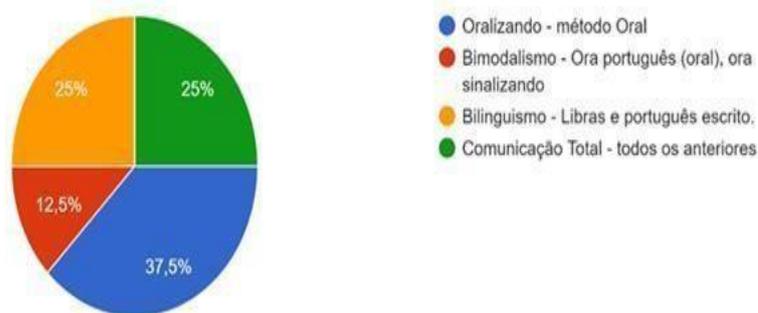
Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Então, expõe o seguinte cenário: 37,5% estão no processo da alfabetização e 62,5% não são alfabetizadas/os. Nesse sentido, Peixoto nos traz reflexões importantes sobre a fala e a escrita da língua portuguesa, será que o objetivo da escrita é representar a fala? Assim sendo, seria só por meio da fala que acessariamos a escrita? E quem não escuta e não fala? Ele ainda traz outros questionamentos como: Fala e escrita são representações idênticas e por isso o aprendizado da fala asseguraria o da escrita? Como a audição e a fala participam do processo de alfabetização de uma forma geral e do processo de alfabetização das crianças surdas? (Peixoto, 2015).

É importante ressaltar que na ausência de significado e da compreensão da influência do contexto comunicacional, levando em consideração o seu usuário, e do gênero textual, a leitura e a escrita não se concretizam verdadeiramente, e nesse sentido concordamos quando Vygotsky (2007) diz sobre se tornarem simples atos mecânicos, nos quais a criança reproduz letras ou mencionam seus nomes sem, de fato, se apropriarem da escrita. O que acontece na vida escolar dessas crianças surdas que chegam no 5º ano do ensino fundamental sem estarem alfabetizados?

A próxima pergunta é sobre a forma que o professor se comunica com esses estudantes em sala de aula.

Gráfico 13 - Comunicação com estudantes surdo



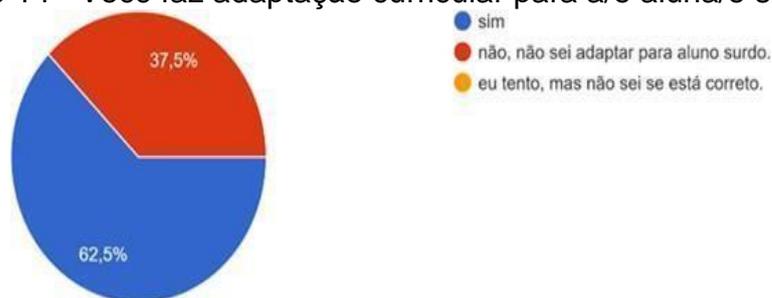
Fonte: Elaborado pela autora (2023).

O gráfico 13 retrata a seguinte situação comunicacional em sala de aula: 37,5%, que representa 03 pessoas se comunicam oralizando – utilizam da oralidade para as relações entre professor/aluno. 25%, ou seja, 02 pessoas se comunicam ora sinalizando, ora oralizando. Outros 25% se expressam de forma bilíngue, em libras e de forma escrita (Língua portuguesa). Uma pessoa (12,5%) usa comunicação total, isto é, de todas as formas possíveis para interagirem entre si (aluna/o surda/o X professora/o). Nesse sentido podemos expor que, na concepção desta pesquisadora há pontos positivos quanto as formas de comunicação, ou seja, os professores buscam de alguma forma se comunicarem com seus estudantes, mesmo que não saibam, que não sejam proficiente em LIBRAS, mas buscam uma comunicação e o ponto negativo desse cenário, é que, mesmo sabendo das especificidades, poucos buscam o conhecimento, a formação, para darem conta de algo (ensino) de sua responsabilidade, transferindo essa tarefa, para um profissional que não tem essa função.

E digo isso, com conhecimento de causa, de vivência em sala de aula enquanto profissional intérprete de libras, desde as séries iniciais até a que me encontro na atualidade (8º ano), onde os docentes me delegam essa atribuição, quando não se importam com seu aluno.

No próximo imagem, gráfico 14 fizemos a seguinte pergunta: Você faz adaptação curricular para a/o aluna/o surda/o?

Gráfico 14 - Você faz adaptação curricular para a/o aluna/o surda/o?

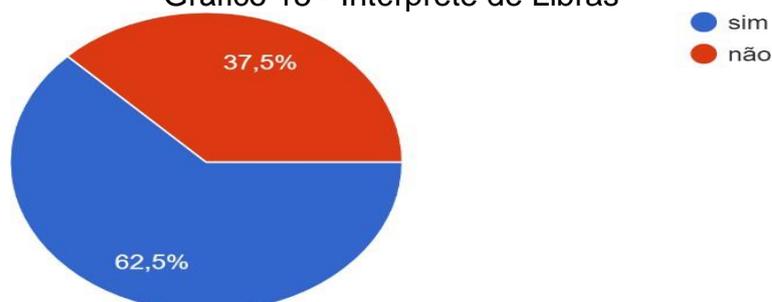


Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Sessenta e dois e meio por cento (62,5%) disseram que sim e trinta e sete e meio por cento (37,5%) disseram que não, não sabem adaptar para aluno surdo. Quanto a questão de adaptação curricular, Quadros (1997) enfatiza a importância de estratégias específicas que levem em consideração as necessidades linguísticas e culturais desses estudantes. Segundo ela, o reconhecimento e o uso da LIBRAS como “língua de instrução²”, vai além de adaptações que facilitem a compreensão e a participação ativa desses alunos no ambiente educacional, como os recursos visuais.

No gráfico 15, retrataremos se as salas de aula com alunas/os surdas/os matriculados possuem como recurso o profissional tradutor e intérprete de libras.

Gráfico 15 - Intérprete de Libras

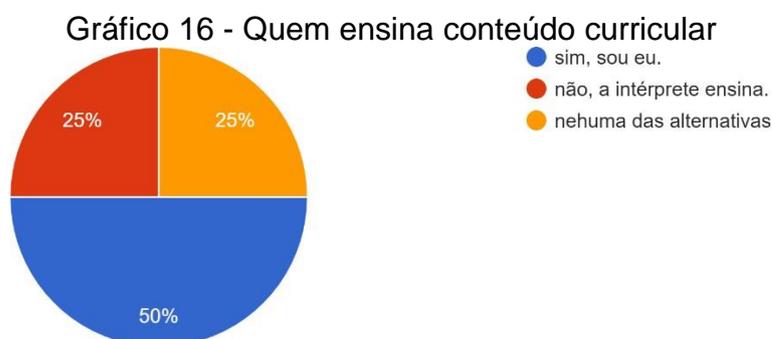


Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Entre os respondentes, 62,5% disseram que sim, eles contam com a acessibilidade do intérprete de LIBRAS, e 37,5% responderam que não. Acreditamos que a esses 37,5 que não têm o recurso do intérprete de LIBRAS se dê pelo fato de em nossa região, esse profissional ser escasso, sendo que, os que se encaixam nos critérios para trabalharem como tradutor intérprete de língua de sinais, estão todos empregados, faltando então, em algumas unidades de ensino.

² O termo “língua de instrução” é usado para se referir a língua utilizada como meio de comunicação principal para ensinar e transmitir conhecimentos em sala de aula

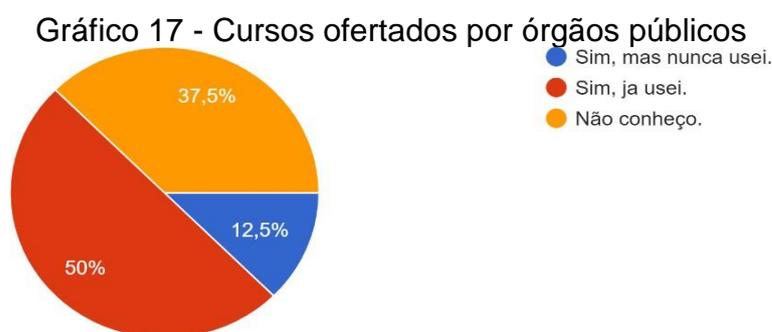
Quanto a próxima pergunta, quisemos saber se era o próprio docente que ensinava o conteúdo curricular para a/o aluna/o surda/o; visto que, ele é o responsável por transmitir o conhecimento aos seus alunos.



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Os professores responderam da seguinte maneira: 50% que sim, eram eles/as, 25% disseram que não, que a intérprete que ensinava, e outros 25% disseram que nem eram eles/as e nem os/as intérpretes, ou seja, deixando margem para interpretação de que “ninguém ensina” (Grifo nosso), o que nos faz pensar: o que acontece com essas crianças? Ficam como enfeites na sala de aula? Apenas números?

A questão sobre a oferta de LIBRAS, é possível observar que pelas respostas, apenas um docente (12,5%) não sabe dessa informação, e responde que não, que a rede que ela/e trabalha, não oferta curso de libras.



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Como exposto anteriormente, a Rede Municipal de Educação (RME) de Rondonópolis/MT há alguns anos, já oferta curso de libras durante o ano letivo, isso desde 2015, de forma gratuita para professores, profissionais da educação e demais comunidades. Se a rede oferta curso e esse profissional pertence a rede, tem aluno surdo em sua sala regular, qual seria o motivo desse/a professor/a não realizar essa

formação contínua?

Mais uma vez, me coloco enquanto pesquisadora e professora, uma pessoa que busca cursos na área para me atualizar constantemente, mesmo já tendo a proficiência em LIBRAS, assim como professora de sala de recursos, me aperfeiçoando nas temáticas da educação inclusiva, das deficiências etc., porque esses profissionais que se deparam com alguma complexidade, não buscam se aperfeiçoar ou conhecer nossas temáticas e assuntos? Kelman (2014) nos mostra o quanto precisamos dessas formações, de planejarmos em conjunto (professor regente e intérprete de LIBRAS), em parcerias também como os profissionais do atendimento educacional especializado, dentro outros, a fim de apoiar quanto ao preparo de práticas educacionais acertadas para os alunos/as surdos/as, respeitando as especificidades linguísticas de cada um.

Quando questionamos sobre o conhecimento de sites online que tem atividades em libras para que possam utilizar como recursos pedagógicos, para o processo de ensino e a aprendizagem, o gráfico 18, nos mostra que: 50% responderam que sim e já usaram, 37,5% disseram que não conhecem e 12,5% dizem que sim, mas nunca usou.



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Nessa questão de utilizar ou não recursos digitais, nos mostram que talvez os professores não estejam pensando na alfabetização o letramento desses estudantes, foco desta pesquisa. Em um momento em que estamos, onde as crianças aprendem bem rápido a utilizar através de celulares o site de busca, digitando palavras que aprendem por interesse de jogos ou desenhos, poderiam usar em seu favor também para deixarem suas aulas mais atraente e acessível para os estudantes surdos. Uma abordagem semiótica, onde o estudante atribui significado a tudo o que está ao seu

redor pode motivar uma dedicação direcionada à leitura visual multissemiótica (com estratégias pedagógicas para a alfabetização e letramento) e sejam expressos através de imagens, com realce na língua portuguesa (modalidade escrita) no processo de aprendizagem.

Quando perguntamos aos professores, quais seriam as dificuldades enfrentadas por eles, no ensino da pessoa com surdez, os docentes responderam que sim, vários desafios, dentre eles:

- 1- *Sim, vários*
- 2- *Sim, comunicação para alfabetizar.*
- 3- *Sim*
- 4- *Sim, no momento da elaboração das atividades*
- 5- *Muito desafios.*
- 6- *Claro.. Todos os desafios possíveis.. Outra Língua, outra estrutura, sem conectivos que estamos adaptados em nossa Língua Materna.. Outras maneiras de se fazer compreender.. Libras exige entrega, prática diária e contínua.. Meu estudante surdo é mega inteligente, perfeccionista, ele é excepcional.. Sem dúvida, um desafio enorme ser professora dele*
- 7- *O desafio foi aprender para ensinar. 8 - Os desafios são na língua de sinais.*

Nota-se que todos encontram dificuldades no que se refere ao ensino da criança surda, na fase de alfabetização e conforme o gráfico 18 a maioria sabia da formação de libras, ofertada gratuitamente e neste ano, em específico (ano da nossa pesquisa de campo) a justificativas para não terem participado do curso em questão vão desde logística quanto ao próprio desinteresse, acreditamos que, por pensarem que a intérprete de libras, seja suficiente para aprendizagem acontecer.

A próxima pergunta é se ele (docente) acha que a formação inicial ou continuada (em Libras) dá conta de preparar o professor para o ensino (alfabetização) das/ os estudantes surdos? As respostas foram as seguintes:

- 1- *Não*
- 2- *Ele orienta e norteia o professor a comunicar com o aluno com surdez, orientando de como fazer a alfabetização destes alunos. Portanto, ele é extremamente relevante para o processo de ensino e aprendizagem do docente e conseqüentemente para o discente.*
- 3- *Sim*
- 4- *Não dá formação para preparar o professor para o ensino de alfabetização para crianças com deficiência auditiva.*
- 5- *Dar conta não.. Não são 500 horas em Libras que irá nos habilitar para esta empreitada.. Libras é como se fosse um "chamado" que exige uma certa "devção".. Ao contrário do que pensam, Libras exige muita força de vontade e dedicação.. É raro encontrar pessoas que queiram enfrentar este Grande desafio que é aprender/praticar Libras, levando em consideração que é uma Língua viva, em constante Transformação e muda seus símbolos de acordo com a região/Tempo..*
- 6- *Não. Pois exige muito estudo para se qualificar e mesmo tendo qualificação dá a impressão de que não é o suficiente.*
- 7- *Tem que ter o curso porém não é suficiente para o professor.*

De acordo com as respostas acima, os/as professores/as são conscientes que a formação inicial não dá conta de preparar o docente para alfabetização da criança com surdez. Porém alguns acham, inclusive, que nem a formação contínua não dá. Será que não mesmo? Eles sabem que exige muita dedicação, empenho por parte do professor.... Então se sabem o que tem que ser feito quais motivos o impedem de busca conhecimento?

Quando buscamos formações ao longo de nossa jornada, precisamos estarmos cientes e sempre reflexivas/os sobre nossas práticas enquanto docentes, principalmente nas séries iniciais, como já dizia Saviani (2001). Não podemos pensar somente nas questões pontuais, mas, com intuito de vencer nossas barreiras, nossas dificuldades diante de situações que julgamos não dar conta, porque somos agentes transformadores de opiniões, de realidades.

Sabemos que, apesar do MEC em parcerias com algumas instituições de ensino federais, ofertar cursos de extensão, Gomes (2020) em sua tese nos diz que são insuficientes, tanto para formação inicial quanto para a contínua, e a resposta são as práticas docentes e na falta de uma educação bilíngue de excelência, mas poderíamos considerar mudanças nesse cenário e não somente ficarmos na inércia de “*não dou conta*”, “*não consigo*”, “*não temos formação*”, “*o governo não oferta cursos*”... Essas frases, não devem mais perpetuar na educação! Quanto ao nosso último questionamento aos professores, sobre quais os recursos didáticos e metodológicos são utilizados atualmente por eles, para atender essa especificidade, eles responderam da seguinte maneira:

- 1- *Adaptação do material didático, jogos, material lúdico*
- 2- *Banners em libras, cartazes, livros literários, data show.*
- 3- *Atividades diversificadas com recorte, material concreto, diálogo, jogos*
- 4- *Atividades lúdicas, desenhos, pinturas*
- 5- *Quebra cabeça , material dourado, pintura desenhos, gravuras.*
- 6- *Lousa, Giz, quadro branco e marcador, TV, aparelho celular, computador, Jogos didáticos, Materiais concretos como fichas contendo datilologia figuras imagens símbolos,..*
- 7- *Folhas impressas, meu celular, meu tablet. São recursos visuais utilizados.*

Essas respostas acima me deixaram intrigada. Se eles usam todos esses recursos citados, eles inconscientemente percebem as metodologias que poderiam auxiliá-los nessa empreitada. Mas, será que responderam porque pesquisaram a pergunta específica, ou eles utilizam mesmo todos esses recursos? Algumas respostas ainda deixam uma lacuna sobre a utilização desses recursos, será para alfabetização ou para distração do aluno, “*uma ocupação*”.

Dessa forma, conforme exposto percebemos que talvez as relações criadas em sala de aula, não tenha reciprocidade, ou seja, estejam empobrecidas e para refletimos sobre, mencionamos aqui, Skliar (2016) quando ele diz que possivelmente tanto a antiga escola especial quanto a inclusão atual nas escolas regulares produzem elementos semelhantes, escondendo, uma face claramente enfraquecida.

CONCLUSÃO

Ao conduzir esta pesquisa, diversas questões despertaram em mim, enquanto professora da educação infantil e anos iniciais e intérprete de libras relacionadas à experiência do professor em escolas que atendem crianças/estudantes surdas. Enquanto buscávamos pesquisas relacionadas deste estudo, no estado do conhecimento, em níveis de mestrado e doutorado, percebemos o quão ainda faltam estudos nessa área, embora tenhamos achado alguns pesquisadores que tenham afinidade com este tema.

Autores que nos mostram o quanto ainda temos que lutar e seguir para uma educação de qualidade para as pessoas com deficiência, mais especificamente, a surdez. O problema proposto neste íterim foram: quais as complexidades que se apresentam no processo da alfabetização (língua portuguesa na modalidade escrita) para que os alunos surdos tenham uma aprendizagem afetiva?

E o que nos ajudou a responder essa questão tão importante, e nos levassem a evidenciar quais dificuldades com base na percepção docente, eram apresentadas no processo de ensino e a aprendizagem (alfabetização) das crianças surdas, além de analisar quais os recursos didáticos e metodológicos eram utilizados pelos professores neste mesmo processo assim como, nos levou a refletir sobre o contexto docente dos professores que atuam em turmas do ensino fundamental I que tenham alunos surdos, na Rede Municipal de Educação de Rondonópolis/MT, com a intenção de constatar pontos importantes em sua formação para atender esses alunos foram as respostas dos docentes, participantes desta pesquisa.

Baseada nos questionamentos, os resultados foram perfilando neste estudo. Na primeira pergunta feita, percebemos que talvez, a falta de professores efetivos na rede, nesta etapa de ensino, poderia ser diferente, visto que, contratos não tem vínculo nem com a escola nem tão pouco com os alunos. E os professores que não eram experientes em alfabetização e que fizeram uma formação importante sobre: o Alfabetiza-MT (um projeto do governo federal, aderido pelos governos estaduais e municipais) com objetivo de diminuir a defasagem dos estudantes, se fossem efetivos, seguiriam nas turmas e poderiam ter mais tempo com estudantes com ou sem deficiência, criar um vínculo que o motivasse a buscar formação para alfabetizar também o/a estudante surdo/a.

Outro fator importante, que constatamos com base nos relatos dos professores,

é sobre a formação que, tanto a inicial quanto a contínua nessa área da surdez, não ser suficiente para dar conta de ajudar o estudante surdo no seu processo de ensino e aprendizado. Mas, sabemos que realmente uma formação única de 40 ou talvez 60 horas não seja suficiente, porém a palavra contínua, significa constante, seguida, consecutiva. Ou seja, não é apenas uma formação que dará conta, principalmente com relação a uma língua viva, com níveis linguísticos e estruturas gramaticais próprias. Costa (2013), nos diz que a necessidade de se fazer uma adaptação curricular surge para assegurar que os alunos tenham suas especificidades consideradas. E só conseguiremos ofertar um currículo acessível, quando conhecermos nosso aluno e interagirmos com ele, respeitando suas experiências e sua cultura.

São professores que conhecem a existência da língua brasileira de sinais, e apesar de um respondente afirmar não saber da oferta do curso de libras pelas secretarias de educação (estadual e municipal), porque os que responderam que sabiam, não o fizeram? Visto que, apenas um/a deles/as, era proficiente em libras! Precisamos incentivar os professores para uma mudança cultural de que Libras é um processo doloroso, difícil de aprender, que só para quem tem devoção etc.

São professores, que apesar de dizerem que não sabem se comunicar através da língua de sinais, em algum momento, já buscaram o curso. Será que desistiram por saber da existência do intérprete? Já que alguns relataram que pela sua dificuldade quanto a essa forma de comunicação, transferiam esta função ao intérprete (profissional que segundo alguns, ensinava o/a aluno/a surdo/a).

Mantoan (2002) ressalta que a inclusão escolar surpreendeu a todos, e nos encontrou totalmente despreparados, e de fato, concordamos com a autora, principalmente quando estamos de frente com as diversidades e não sabemos como lidar, ou quando saímos graduação percebemos uma lacuna significativa em sua formação acerca da educação inclusiva nas diversas áreas do conhecimento.

Segundo esta pesquisa, são alunos que em sua maioria não estão alfabetizados, e que os professores, apesar de dizer que utiliza vários recursos metodológico, dizem não saber fazer a adaptação curricular para estes estudantes. Mas se buscarem pesquisas sobre o assunto, com certeza encontrarão, poucos, mas ainda assim, acharão algumas sugestões de como fazer adaptações curricular para estudantes surdos.

Destarte podemos observar, diante de vários autores que pesquisam a

educação de alunos surdos e linguistas que estudam a LIBRAS, como por exemplo Quadros, de que a cultura surda tem particularidades diante de outras culturas, é complexa, própria de um grupo onde a compreensão e a comunicação são visuais (Quadros, 2005).

São professores que, conhecem alguns recursos bacana de usar com seu aluno, para auxiliar na alfabetização, mas talvez por medo de fracassar, não se arriscam? Entendemos pelas respostas que as complexidades encontradas por esses docentes vão desde não saberem se comunicar com o estudante até na maneira de elaborar atividades para ele/a; mas, a maior dela é o medo da Língua de Sinais.

Nessa pesquisa, me deparo com pontos positivos: temos bons intérpretes na rede municipal de educação, mesmo que não seja suficiente, ainda podemos contar com eles. Mesmo que não seja essa sua função, é o que nos resta, essa triste realidade, onde os professores alfabetizadores, em sua maioria (de alunos surdos) têm medo de aprender uma língua diferente e que exige mais do docente. Porque ensinar, alfabetizar crianças surdas requer professores conscientes de sua prática. Talvez seja essa minha próxima pesquisa.

Talvez seja minha motivação, descobrir quais estratégias poderia ser utilizada em uma formação de professores para o ensino/ alfabetização de estudantes surdos e ao mesmo tempo ampliar essa futura pesquisa para um grupo maior de estudantes (na cidade de Rondonópolis/MT) nas duas redes, até mesmo para constatar o que já conheço (pela minha vivência), se todos os estudantes surdos da educação básica de Rondonópolis, são alfabetizados ou não.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, C.L. **A Vivência de estudantes surdos no espaço da educação formal**: analisando algumas necessidades. 2018, 106f. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-graduação em Letras: cultura, educação e linguagens. Vitória da Conquista/BA, 2018.
- ANDRÉ, M.E.D.A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. 3. ed. Brasília/DF: Líber Livro Editora, 2008.
- BOFF, L. **A águia e a galinha**: uma metáfora da condição humana. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2017.
- BRASIL. **Apresentação PNAD Contínua - Pessoas com Deficiência 2022**. Brasília/DF: Agência do IBGE Notícias, 2022. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/pdf>. Acesso em: 10 nov. 2023.
- BRASIL. **Censo Escolar 2022**: divulgação de resultados. Brasília/DF: Diretoria de Estatísticas Educacionais, jan. 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2022/apresentacao_coletiva.pdf. Acesso em: 10 nov. 2023.
- BRASIL. Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, dez. 2005.
- BRASIL. Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, ago. 2009.
- BRASIL. Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e dá outras providências. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, abr. 2002.
- BRASIL. Lei n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Lei Berenice Piana); e altera o § 3º do art. 98 da Lei n. 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, dez. 2012.
- BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, jul. 2015.
- BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, jul. 2015.
- BRASIL. Lei n. 14.191, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor

sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, ago. 2021.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 08 fev. 2024.

BRITO, L.F. **Integração social e educação de surdos**. Rio de Janeiro/RJ: Babel Editora, 1993.

CICCONI, M. **Comunicação Total**. Rio de Janeiro/RJ: Editora Cultura Médica, 1990.

COSTA, M.C.S. **Educação inclusiva e prática docente: tenho um aluno surdo em minha sala. E agora?** 2013. 115f. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza/CE, 2013.

FÁVERO, L.P.; BELFIORE, P. **Manual de análise de dados: estatística e modelagem multivariada com Excel, SPSS e Stata**. Rio de Janeiro/RJ: Editora Elsevier, 2017.

FERNANDES, E. **Problemas linguísticos e cognitivos dos surdos**. Rio de Janeiro/RJ: Editora Agir, 1989.

FERNANDES, S.F. **Práticas de letramento na educação bilíngue para surdos**. Curitiba/PR: Editora SEED, 2006.

FONTANA, F. Técnicas de pesquisa. In: MAZUCATO, T. (org.). **Metodologia da pesquisa e do trabalho científico**. Penápolis/SP: Editora FUNEPE, 2018. p. 59-78.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução: Raquel Ramallete. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 1999.

FREITAS, N.A.; BALDAN, M. É possível a inclusão escolar sob a lógica capitalista? Apontamentos sobre algumas representações dos professores da Rede Municipal de Rondonópolis/MT sobre inclusão. In: CARDOSO, C.J.; WILLMS, E.E.; COSSETIN, M.; JESUS, R.B. (Org.). **Formação de professores, políticas educacionais e experiências pedagógicas em Rondonópolis/MT**. 1. ed. Uberlândia/MG: Editora Navegando Publicações, 2021, p. 85-100.

GATTI, B.A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo/SP, n. 100, p. 33-46, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164>. Acesso em: 10 nov. 2023.

GATTI, B.A. Didática e formação de professores: provocações. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo/SP, v. 47, n. 166, p. 1150-1164, 2017.

GATTI, B.A. Formação de Professores no Brasil: políticas e programas. **Paradigma**, [S. l.], v. 42, n. e2, p. 01-17, 2021. Disponível em: <http://revistaparadigma.online/ojs/index.php/paradigma/article/view/1044>. Acesso em: 10 nov. 2023.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo/SP: Editora Atlas, 2002.

GÓES, M.C.R. **Linguagem, surdez e educação**. Campinas/SP: Editora Autores Associados, 1996.

GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. 7. ed. São Paulo/SP: Plexus Editora, 2002.

GOMES, M.P. **Formação de professores bilíngues para a educação de surdos: saberes fazeres e aprendizagens**. 2020, 243f. Tese (Doutorado), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, Rio de Janeiro/RJ, 2020.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pessoas surdas no Brasil**, 2010. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 10 nov. 2023.

KELMAN, C.A. Narrativas de profissionais que lidam com crianças surdas na inclusão escolar. **Linhas Críticas**, Brasília/DF, v. 20, n. 42, p. 307-324, 2014.

LACERDA, C.B.F.; SANTOS L.F.; CAETANO; LODI, A.C.B. A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. In: LODI, A.C.B.; LACERDA, C.B.F. (Org.). **Uma escola, duas línguas: letramento em Língua Portuguesa e Língua de Sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre/RS: Editora Mediação, 2010.

LAKATOS, E.M.; MARCONI, M.A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo/SP: Editora Atlas, 2003.

LAKATOS, E.M.; MARCONI, M.A. **Fundamentos de metodologia científica**. 2. ed. São Paulo/SP: Editora Atlas, 2010.

LEONE, M.; LEITE, U.F. O início da carreira docente: implicações à formação inicial de professores. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, [S. l.], v. 3, n. 6, p. 236-259, 2012. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/195>. Acesso em: 10 nov. 2023

LEVINE, D.M.; BERENSON, M.L.; STEPHAN, D. **Estatística: teoria e aplicações usando Microsoft Excel em português**. Rio de Janeiro/RJ: Editora LTC, 2005.

LIMA, E.W.G. **O aprendizado e o uso da língua escrita por surdos profundos**. 2020, 157f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro/RJ, 2020.

LIMA, E.W.G. **Um estudo sobre a escrita inicial de crianças surdas em fase de alfabetização**. 2014, 147f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Rondonópolis/MT, 2014.

LOMBA, M.L.D.R.; SCHUCHTER, L. H. Profissão docente e formação de professores/as para a educação básica: reflexões e referenciais teóricos. **Educação Em Revista**, [S.l.], v. 39, n. e41068, 2023.

LOPES, R.A. **Um olhar sobre o ensino de LIBRAS na formação inicial em**

pedagogia: utopia ou realidade? 2013, 89f. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo/SP, 2013.

MANTOAN, M.T.E. Ensinando à turma toda as diferenças na escola. **Pátio – revista pedagógica**, Porto Alegre/RS, ano V, n. 20, p. 18-23, fev./abr. 2002.

MANTOAN, M.T.E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo/SP: Editora Moderna, 2003.

MANTOAN, M.T.E. O direito de ser, sendo diferente, na escola. **Revista CEJ**, Brasília/DF, v. 8, n. 26, p. 36-44, set. 2004.

MANTOAN, M.T.E.; LANUTI, J.E.O.E. **A escola que queremos para todos**. Curitiba/PR: Editora CVR, 2022.

MINAYO, M.C.S. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2009.

MINETTO, M.F. **O currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio**. 2. ed. Curitiba/PR: Editora IBPEX, 2008.

MONICO, P.A.; MORGADO, L.A.S.; ORLANDO, R.M. Formação inicial de professores na perspectiva inclusiva: levantamento de produções. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo/SP, v. 22, n. spe., p. 41-48, 2018.

NÓVOA, A. Os professores e suas histórias de vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores**. Porto/Portugal: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa/Portugal: Editora Educa, 2009.

NÓVOA, A. Universidade e formação docente. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu/SP, v. 4, n. 7, p. 129-138, 2000.

NÓVOA, A. **Escolas e professores**. Proteger, transformar, valorizar. Salvador/BA: SEC/IAT, 2022.

PEIXOTO, R.C. **Ensino de português para surdos em contextos bilíngues: análise de práticas e estratégias de professoras ouvintes nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2015, 284f. Tese (Doutorado), Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza/CE, 2015.

PERLIN, G. A cultura surda e os intérpretes de língua de sinais (ILS). **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas/SP, v. 7, n. 2, p. 136-147, 2006.

PERLIN, G.T.T.; STUMPF, M.R. (Org.) **Um Olhar Sobre Nós Surdos: Leituras Contemporâneas**. Curitiba/PR: Editora CRV, 2012.

QUADROS, R.M. Alfabetização e o ensino da língua de sinais. **Textura**, Canoas/RS, n. 3, p. 54, 2000.

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

Editora Artes Médicas, 1997.

QUADROS, R.M. O bi do bilinguismo na educação de surdos. In: KLEIN, M.; QUADROS, R.M. **Surdez e Bilinguismo**. 1. ed. Porto Alegre/RS: Editora Mediação, 2005. p. 26-36.

QUADROS, R.M.; KARNOPP, L. **Língua de sinais brasileira**: estudos linguísticos. Porto Alegre/RS: Editora ArtMed, 2004.

QUADROS, R.M.; PERLIN, G. **Estudos surdos II**. Petrópolis/RJ: Editora Arara Azul, 2007.

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

RAMOS, E.S. **Alfabetização e letramento de alunos com surdez no ensino comum**. 2018, 288 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2018.

ROCHA, G.S.P. **Aprendendo a falar e a escrever com as mãos**: o professor alfabetizador diante do desafio de alfabetizar a criança surda. 2016, 111f. Dissertação (Mestrado em Educação), Instituto de Ciências da Educação (ICED), Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém/PA, 2016.

RONDONÓPOLIS. **Políticas de formação continuada**. Rondonópolis/MT: Secretaria Municipal de Educação (SEMED), 2016.

SACKS, O. **Vendo vozes**: Uma viagem ao mundo dos surdos. São Paulo/SP: Editora Companhia das Letras, 2010.

SANTANA, A.P. **Surdez e linguagem**: aspectos e implicações neurolinguísticas. São Paulo/SP: Editora Plexus, 2007.

SANTANA, M.D. **O ensino do sistema de escrita alfabética para surdos**: questões metodológicas. 2020, 140f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto/MG, 2020.

SANTOS, C.M.L.S.A. **Estatística descritiva**: Manual de autoaprendizagem. Lisboa/Portugal: Edições Sílabo, 2007.

SANTOS, M.P.; PAULINO, M.M. Inclusão em educação: uma visão geral. In: SANTOS, M.P.; PAULINO, M.M. (Org.). **Inclusão em educação**: culturas, políticas e práticas. 2. ed. São Paulo/SP: Editora Cortez, 2008. p. 11-16.

SAVIANI, D. Educação no Brasil: concepção e desafios para o século XXI. **Revista HISTEDBR on-line**, Campinas/SP, n. 3, jul. 2001.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 12. ed. Campinas/SP: Editora Autores Associados, 1996.

SILVA. C.M. **Exploração das Tecnologias Digitais na Alfabetização e no**

Letramento de Crianças com Surdez. 2022, 97f. Dissertação (Mestrado). Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Frederico Westphalen/RS, 2022.

SKLIAR, C. **A surdez:** um olhar sobre as diferenças. 8 ed. Porto Alegre/RS: Editora Mediação, 2016.

TARDIF, M. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução: João Batista Kreuch. 4. ed. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2008.

URI. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. **Manual PPGEDU Orientações Gerais para o Mestrado e Doutorado:** Orientações e informações sobre o Programa de Pós-Graduação em Educação. Frederico Westphalen/RS: Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação (PPGEDU), ago. 2022. Disponível em: <https://ppgedu.fw.uri.br/storage/siteda4b9237baccdf19c0760cab7aec4a8359010b0/formularios/62ffddb6b6eb6.pdf>. Acesso em: 20 set. 2023.

VEIGA-NETO, A. É preciso ir aos porões. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro/RJ, v. 17, n. 50, p. 267–282, maio, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782012000200002>. Acesso em: 15 mar. 2023.

VIGOTSKI, L.S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo/SP, v. 37, n. 4, p. 861-870, jan./dez, 2011.

VIGOTSKI, L.S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo/SP: Editora Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L.S. **Obras escogidas V:** fundamentos de defectologia. Madrid/Espanha: Editora Machado Libros, 2012.

VIGOTSKI, L.S. **Psicologia pedagógica.** São Paulo/SP: Editora WMF, 2016.

VYGOTSKI, L.S. **Obras Escogidas V:** fundamentos de defectologia. Madrid/Espanha: Editora Visor, 1997.

Anexo 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

RESOLUÇÃO 510/16 do Conselho Nacional de Pesquisa CAAE Título do Projeto: “ALFABETIZAÇÃO DA CRIANÇA SURDA EM ESCOLAS REGULARES NO ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS INICIAIS EM RONDONÓPOLIS-MT”.

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa que tem como objetivo: investigar os desafios apresentados no processo de alfabetização para as crianças surdas nos anos iniciais, sob o viés reflexivo centrado na formação docente. A pesquisa é vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Faculdade IBG Rondonópolis sob a responsabilidade da mestrandia Tatiane de Souza Gil e a orientadora Professora Dra. Camila Aguilar Busatta.

Se você aceitar o convite, sua participação na pesquisa será por meio de um questionário semiestruturado. As informações serão analisadas em conjunto com as de outros participantes e não será divulgada sua identificação. Dessa forma será garantido a confidencialidade dos participantes bem como o sigilo das informações. Os materiais e a documentação da pesquisa serão arquivados pela pesquisadora por um período de cinco anos e ao final serão descartados de acordo com a legislação vigente.

A presente pesquisa apresenta riscos mínimos, mas sem possibilidades de causar algum dano à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano, em qualquer fase deste trabalho e dele decorrente. No entanto, se houver possíveis riscos, eles serão minimizados.

Em relação aos benefícios, este estudo subsidiará os professores com uma proposição de atividades do tipo sequência didática adaptada com a metodologia bilíngue para trabalhar a alfabetização com as crianças surdas.

Você será informado via e-mail sobre a entrevista, no qual será disponibilizado o questionário. Sua participação na pesquisa é totalmente voluntária, ou seja, não é obrigatória. Caso você decida não participar, ou ainda, desistir de participar e retirar seu consentimento, não haverá nenhum prejuízo ao atendimento que você recebe ou possa vir a receber na instituição. Não está previsto nenhum tipo de pagamento pela sua participação na pesquisa e você não terá nenhum custo com respeito aos

procedimentos envolvidos. Os dados coletados durante a pesquisa serão sempre tratados confidencialmente. Os resultados serão apresentados de forma conjunta, sem a identificação dos participantes, ou seja, o seu nome não aparecerá na publicação dos resultados.

Caso você tenha dúvidas, pode entrar em contato com a pesquisadora responsável: Tatiane de Souza Gil, telefone: 66-99604-5075, e-mail: proftatigil@gmail.com, Orientadora: Profa. Dra. Camila Aguilár Busatta, e-mail: aguilár@uri.edu.br. O Comitê de Ética em Pesquisa poderá ser contatado para esclarecimento de dúvidas através do telefone: (55) 3744-9000, ramal 306, das 08h às 11h30min.

Participante

Pesquisador

Frederico Westphalen-RS, _____de _____de 2023.

Anexo 2 - Questionário – Docente

1. Dados Profissionais:
2. Quantos anos trabalha com a Educação _____
3. Quantos anos trabalha como alfabetizadora _____
4. Situação Funcional () efetiva () contrato () cedência (Estado)
5. Escola que atua _____
6. Qual é sua formação inicial? Se mais de uma graduação dizer qual:
() Pedagogia () Pedagogia e _____ Especialista em _____
Mestre em _____ Doutora em _____
7. Você conhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras)? () sim () não
8. Qual o seu nível de conhecimento da Libras?
() nenhum () básico () médio/intermediário () avançado/fluyente.
9. Você teve a disciplina de libras na sua graduação? () sim () não
10. E você acha que a carga horária da disciplina de Libras na sua graduação foi suficiente para seu conhecimento?
() não tive essa disciplina () sim, foi suficiente. () não foi suficiente.
11. Você fez ou faz algum curso de formação continuada de LIBRAS ofertada por órgãos públicos, seja municipal, estadual ou federal?
() sim () não.
Se a resposta for sim, responda: qual a carga horária do curso, e qual órgão ofereceu?
12. Você tem ou já teve aluno surdo?
() tenho () não tenho () já tive () nunca tive () tenho e já tive.
13. A sua busca por cursos de libras foi antes ou no processo de ter aluna/o surda/o? () antes () durante o processo.
14. Seu aluno surdo é alfabetizado?
() sim () não () está em processo de alfabetização
15. Como você interage e alfabetiza a/o aluna/o surda/o, caso ela/e não seja alfabetizada/o?
() Oralização () Bimodalismo-português sinalizado () Bilinguismo () Todos os meios de comunicação.
16. Você faz adaptação curricular para a/o aluna/o surda/o? () sim () não () eu tento, mas não sei se está correto.

17. Sua sala de aula tem intérprete de Libras? () sim () não
18. Você ensina o conteúdo curricular para a/o aluna/o surda/o?
() sim, sou eu () a intérprete ensina () nenhuma das alternativas: _____
19. Você conhece os sites de atividades online que tem atividades em Libras e os utiliza como recurso para o processo de ensino e aprendizagem das/os alunas/os surdas/os?
() Sim, mas nunca usei () sim, já usei () não conheço. Se sim, qual? _____
20. A Rede de ensino que você trabalha oferta cursos (formação continuada) na área da educação especial - Libras?
() sim () não
21. Na sua opinião, você enfrenta algum desafio no ensino da pessoa com surdez?
22. Você acha que a formação inicial ou continuada (em Libras) dá conta de preparar o professor para o ensino (alfabetização) das/ os estudantes surdos?
23. Quais os recursos didáticos e metodológicos são utilizados atualmente por você, para atender essa especificidade?