



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES

KARLA KARINA ABRANTES RÊGO

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: PROFESSORES SURDOS
DE LIBRAS NO ENSINO REMOTO

CAMPINA GRANDE

2022

KARLA KARINA ABRANTES RÊGO

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: PROFESSORES SURDOS DE
LIBRAS NO ENSINO REMOTO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Formação de Professores, da Universidade Estadual da Paraíba, *Campus I*, como requisito parcial a aprovação no exame de qualificação.

Linha de pesquisa: Linguagens, Culturas e Formação Docente

Orientador: Prof. Dr. Juscelino Francisco do Nascimento

CAMPINA GRANDE

2022

R345e Rêgo, Karla Karina Abrantes.
Estratégias pedagógicas na educação básica [manuscrito] :
professores surdos de libras no ensino remoto / Karla Karina
Abrantes Rêgo. - 2022.
121 p. : il. colorido.

Digitado.

Dissertação (Mestrado em Profissional em Formação de
Professores) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria
de Pós-Graduação e Pesquisa, 2022.

"Orientação : Prof. Dr. Juscelino Francisco do Nascimento
, Departamento de Educação - CH."

1. Ensino Remoto. 2. Estratégias de Ensino. 3. Professor
Surdo. 4. Ensino de Libras. I. Título

21. ed. CDD 370

KARLA KARINA ABRANTES RÊGO

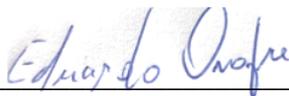
ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO BÁSICO: PROFESSORES DE LIBRAS
SURDOS NA EDUCAÇÃO REMOTA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Formação de Professores, da Universidade Estadual da Paraíba, *Campus I*, como requisito parcial a aprovação no exame de qualificação.



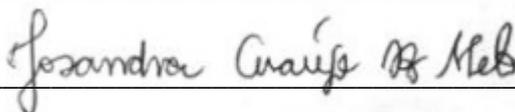
Prof. Dr. Juscelino Francisco do Nascimento (PPGFP – UEPB)

Orientador/Presidente



Prof. Dr. Eduardo Gomes Onofre (UEPB)

Examinador Externo



Profa. Dra. Josandra Araújo Barreto de Melo (PPGFP – UEPB)

Examinadora Interna



Profa. Dra. Aucélia Vieira Ramos (UFPI)

Suplente

A Deus toda honra e toda glória, estando sempre ao meu lado, me capacitando e me surpreendendo, provando que devemos sempre confiar nos seus planos para nós.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é algo primordial, já que essa conquista não foi alcançada sem o apoio de muitas especiais. Primeiramente, agradeço a Deus, fonte de confiança e cuidado, que me mostrou, desde a primeira etapa avaliativa desse mestrado, que eu seria capaz de realizar o meu sonho, cumprindo mais um dos seus planos em minha vida.

Ao homem da minha vida, meu grande amigo e companheiro, Herbert Costa, que sempre esteve ao meu lado e me apresentou essa área apaixonante, que é trabalhar com Educação Inclusiva.

Aos meus filhos, Lucas e Miguel, que sempre ficaram felizes pelas minhas conquistas e são inspirações para os desafios que surgem na minha vida.

A minha mãe, Suely, meu padrasto, Val, e minha irmã, Kamila, que sempre torceram pelas minhas conquistas.

Aos meus colegas de jornada, em especial à Nádia Fernanda, que sempre esteve a me ouvir, me apoiar e me incentivar a continuar na caminhada.

Aos professores do Mestrado em Formação de Professores, que contribuíram muito para minha formação acadêmica, por serem sempre tão disponíveis para atendimento e dedicação em suas aulas: Jossandra, Fábio, João Bueno, Lend, Ana Paula, e meu orientador, Juscelino.

À Neide, pelo carinho em sempre nos promover prestatividade e segurança nos esclarecimentos das informações.

Às minhas amigas Nely, Nivagma e Renata Santos, que sempre estiveram ao meu lado me apoiando e orando por mim.

Ao professor Eduardo Onofre, que me acolheu na sua disciplina de Educação Inclusiva, como estagiária, e está sempre à disposição para me ajudar, orientar, incentivar e acreditar no que faço.

À diretora da EDAC, Solange, que abriu as portas da instituição para realização dessa pesquisa.

Aos professores de Libras que fizeram parte desse estudo, que me acolheram e respeitosamente contribuíram para o desenvolvimento do estudo.

E, ao meu orientador, Juscelino Nascimento, pelas orientações sempre esclarecedoras, pela sua paciência comigo durante o processo de mestrado e pela sua receptividade. Obrigada por todas as suas contribuições e disponibilidade no momento em que necessitava, por me ouvir e me tranquilizar. Aprendi muito com você.

Porque melhor é a sabedoria do que joias, e de tudo o que se deseja, nada pode comparar a ela.

Provérbios 8:11

RESUMO

Na nossa atual conjuntura, a humanidade vivencia na sua história um grande impacto sem precedentes onde um vírus chega a nosso país de maneira avassaladora, modificando a rotina de milhões de brasileiros, exigindo medidas radicais para a redução do seu contágio. Para tanto, a educação vem buscando alternativas, como a paralização das atividades escolares, impossibilitando a presença física de estudantes e professores nos espaços das instituições educacionais. Pensando na Educação Básica como também na perspectiva de inclusão social, nossa pesquisa tem como objetivo principal investigar as estratégias de ensino utilizadas pelos professores surdos da Escola Estadual de Audiocomunicação Demóstenes Cunha Lima - EDAC, tendo como campo empírico o município de Campina Grande-PB, que contempla os profissionais que ministram aulas de Libras para alunos surdos do Ensino Fundamental I e II, e Ensino Médio. Para fundamentar teoricamente este trabalho, respaldei-me em autores que tratam de pandemia e ensino remoto como Colemarx(2020), Zaidan e Galvão (2020), Corrá (2021) entre outros. Quanto a metodologia da pesquisa foi realizada sob uma abordagem qualitativa e uma pesquisa exploratória com base em autores como Bortoni -Ricardo (2008), Gil (2008), Flick(2009), Gerhardt e Silveira (2009), Kaufmann (2013). Os dados foram gerados a partir de instrumentos específicos de análise descritiva como uma entrevista aplicada em Libras por meio de *WhatsApp*, com o apoio da Entrevista Compreensiva, de modo que interagimos com os dois participantes. Diante as análises dos dados, chegamos à conclusão de que por mais que os professores passem a se reinventar experimentando um novo modelo de educação, a remota, com desafios institucionais de adaptação, de inovação e de flexibilidade, as aulas presenciais evidenciam o desenvolvimento para o aprendizado da Libras, por mais que Tecnologias Digitais sejam auxiliares na interação. Neste estudo, também podemos perceber um acentuado aumento nas desigualdades socioeconômicas, além da importância na fluência da Libras como ferramentas fundamentais para utilização das estratégias de ensino.

Palavras-chave: Ensino Remoto. Estratégias de Ensino. Professor Surdo. Ensino de Libras.

RESUMEN

En nuestra actual circunstancia, la humanidad experimenta en su historia un gran impacto sin precedentes en que un virus llega a nuestro país de manera devastadora, alterando la rutina de millones de brasileiros, exigiendo medidas radicales para la reducción de su contagio. Para eso, la educación viene buscando alternativas, como la paralización de las actividades escolares, imposibilitando la presencia física de estudiantes y profesores en los espacios de las instituciones educacionales. Pensando en la Educación Básica como también en la perspectiva de inclusión social, nuestra pesquisa tiene como objetivo principal investigar las estrategias de enseñanza utilizadas por los profesores sordos de la Escuela Estatal de Audiocomunicación Demóstenes Cunha Lima - EDAC, teniendo como campo empírico el municipio de Campina Grande-PB, que contempla los profesionales que imparten clases de Lengua de Señas para alumnos sordos de la Enseñanza Primaria I y II, y Enseñanza Secundaria. Para fundamentar teóricamente este trabajo, nos apoyamos en autores que tratan de pandemia y enseñanza remota como Colemarx (2020), Zaidan y Galvão (2020), Corrá (2021) entre otros. En lo referente a la metodología de la pesquisa, fue realizada bajo un abordaje cualitativo y una pesquisa exploratoria con base en autores como Bortoni -Ricardo (2008), Gil (2008), Flick (2009), Gerhardt y Silveira (2009), Kaufmann (2013). Los datos fueron generados a partir de instrumentos específicos de análisis descriptiva como una entrevista aplicada en Lengua de Señas por medio de *WhatsApp*, con el apoyo de la Entrevista Comprensiva, de modo que interactuamos con los dos participantes. Ante los análisis de los datos, llegamos a la conclusión de que por más que los profesores pasen a reinventarse experimentando un nuevo modelo de educación, la remota, con desafíos institucionales de adaptación, de innovación y de flexibilidad, las clases presenciales evidencian el desarrollo para el aprendizaje de la lengua de señas, por más que Tecnologías Digitales sean auxiliares en la interacción. En este estudio, también podemos percibir un acentuado aumento en las desigualdades socioeconómicas, además de la importancia en la fluencia de la Lengua de señas como herramienta fundamental y para utilización de las estrategias de enseñanza.

Palabras-clave: Enseñanza Remota. Estrategias de Enseñanza. Profesor Sordo. Enseñanza de lengua de señas.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Plataforma Paraíba Educa.....	50
Figura 02 – Recursos utilizados para ministrar aula.....	56
Figura 03 – Livro “Libras em Contexto.....	74
Figura 04 – Livro “O tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa”	75
Figura 05 – Livro “Ensino de Língua Portuguesa para surdos: caminhos para prática pedagógica”	76
Figura 06 – Zona de desenvolvimento proximal.....	79
Figura 07 – EDAC e sua localização.....	89

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 – Número de matrículas na Educação Básica 2016 a 2020.....	42
Gráfico 02 - Número de matrículas na Educação Básica segundo a dependência administrativa e localização da escola – 2020.....	43
Gráfico 03 – Ritmo de aceleração da COVID-19 em meados de fevereiro no mundo superando a China.....	44
Gráfico 04 – Suporte oferecidos aos professores.....	50
Gráfico 05 – Problemas enfrentados por alunos do Ensino Remoto.....	53
Gráfico 06 – Número de trabalhadores em <i>home office</i> por grandes regiões e Brasil, maio/2020.....	55
Gráfico 07 – Proporção de trabalhadores <i>home office</i> , segundo grau de escolaridade, Nordeste, maio/2020.....	56
Gráfico 08 – Aulas remotas realizadas.....	57
Gráfico 09 – Horas de trabalho no Ensino Remoto.....	58
Gráfico 10 – Evasão escolar.....	60

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Legislações que abordam direito à igualdade na educação.....	19
Quadro 02 – Contribuições para a compreensão da Língua de Sinais.....	25
Quadro 03 – Possibilidades de prática docentes.....	33
Quadro 04 – Ações de alguns Estados Brasileiros no contexto da Pandemia COVID – 19.....	47
Quadro 05 – Ações do PNAES.....	73
Quadro 06 – Competências no âmbito educativo.....	81
Quadro 07 – Definição de competência.....	82
Quadro 08 - Características da pesquisa quantitativa e qualitativa.....	87
Quadro 09 - Participantes da pesquisa.....	93
Quadro 10 - Entrevista com professores participantes.....	95

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
2 ESTRATÉGIAS DE ENSINO NA EDUCAÇÃO DE SURDOS.....	19
2.1 A LIBRAS E A ESCOLA BILINGUE,.....	22
2.2 EDUCAÇÃO DE SURDOS: A IMPORTÂNCIA DAS ESTRATÉGIAS PARA A APRENDIZAGEM.....	30
2.3 PEDAGOGIA VISUAL: UMA ESTRATÉGIA PARA O ENSINO DE LIBRAS	35
3 A EXPERIÊNCIA EM DESENVOLVIMENTO: O ENSINO REMOTO NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	41
3.1 CONTEXTO PANDÊMICO: UM IMPACTO NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	43
3.2 ENSINO REMOTO, UMA NOVA FORMA DE EDUCAÇÃO.....	44
3.3 AULAS REMOTAS: A ASCENSÃO DO <i>HOME OFFICE</i>	52
4 SABERES DOCENTES: A FORMAÇÃO DO PROFESSOR SURDO EM LÍNGUA DE SINAIS.....	61
4.1 MOVIMENTO SURDO: UMA HISTÓRIA DE LUTAS NA ATUAÇÃO DO PROFESSOR DE LIBRAS NA EDUCAÇÃO.....	62
4.2 FORMAÇÃO CONTINUADA: UMA NECESSIDADE DA DOCÊNCIA.....	70
4.3 COMPETÊNCIAS: UM OLHAR DIFERENCIADO PARA A EDUCAÇÃO.....	78
5 CAMINHOS METODOLÓGICOS NAS TRILHAS DOS SINAIS.....	86
5.1 TIPO DA PESQUISA.....	86
5.2 INSTRUMENTOS DA PESQUISA.....	88
5.3 CENÁRIO DA PESQUISA.....	89
5.4 PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	92
6 ANÁLISE E APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS.....	94
6.1 ENTREVISTA COM OS PARTICIPANTES.....	94
6.2 PROCEDIMENTOS PEDAGÓGICOS OBSERVADOS.....	97
6.3 PRODUTO FINAL.....	105

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
REFERÊNCIAS.....	110
APÊNDICES.....	119

1. INTRODUÇÃO

Ser um pesquisador acadêmico, nos dá a oportunidade de pensar e refletir de forma crítica sobre problemas e circunstâncias que necessitam de respostas e reflexões. Diante disso, o pesquisador é desafiado a questionar, investigar e interpretar, para conduzir e aprimorar os conhecimentos. Assim, por meio de técnicas, métodos e instrumentos, pode-se encontrar caminhos para contribuir com a ciência.

Quando comecei os estudos sobre as discussões relacionadas aos professores surdos e às suas estratégias de ensino, deparei-me com um cenário absolutamente novo para mim, especialmente em uma época pandêmica, com o fechamento de escolas, universidades, comércio e isolamento social. Naquele momento, foi bem impactante, porque minha pesquisa, que seria feita em sala de aula, teve de ser realizada *on-line*. Desse modo, precisei entrar em contato com os professores participantes da pesquisa por meio de *WhatsApp*¹, o que foi uma experiência diferenciada, mas possível de ser realizada.

Inúmeros desafios foram surgindo, ao longo desse percurso, e a distância nos remetia a mudanças e ajustes contínuos. Devido à complexidade no que se refere ao período de contaminação da COVID-19, necessitamos aprofundar os conhecimentos específicos para compreender o desenvolvimento desta pesquisa e contribuir para a formação de educadores.

Considerando os pontos elencados, houve o interesse em desenvolver essa proposta de intervenção com base na seguinte problemática e questão norteadora: Como as estratégias de ensino utilizadas pelos professores surdos de Libras na Escola Bilingue, por meio das Tecnologias Digitais, influenciaram na mediação do conhecimento para seus alunos surdos diante do ensino remoto?

Diante do objeto proposto e da questão norteadora, a presente investigação tem como objetivo geral investigar as estratégias de ensino utilizadas pelos professores surdos de Libras que trabalham com alunos surdos do Ensino Fundamental – Anos Iniciais e anos Finais, além do Ensino Médio, na Escola Estadual de Audiocomunicação Demóstenes Cunha Lima – EDAC. A referida escola especial está localizada em Campina Grande – PB. A justificativa para a escolha deste local se deve ao fato de ser a única escola bilíngue da cidade que trabalha com o Ensino Básico. Os participantes são professores que, desde 2020, estão envolvidos na Educação

¹*WhatsApp*: ...enquanto aplicativo tecnológico, configura-se como uma rede social que oportuniza formas de comunicação dinâmicas e interativas, ora assumindo o papel de interação discursiva específica e relativamente estável na produção de enunciado (...) Xavier e Serafin (2020, p. 111).

Remota, e são os únicos professores de Libras do Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Finais – e do Ensino Médio.

A pandemia tornou a realidade do professor surdo um desafio, agora se desafiam em ensinar a Libras remotamente, algo nunca vivenciado e ensinado a eles. Assim, para dar conta de investigar e analisar as estratégias de ensino desenvolvidas pelos professores surdos da EDAC em tempo pandêmico, delimitamos os seguintes objetivos específicos: verificar as estratégias que são realizadas por cada professor na mediação do conhecimento; além de refletir as práticas do ensino remoto utilizadas para o aprendizado dos seus alunos surdos; e detectar dificuldades encontradas pelos professores surdos no ensino e na aprendizagem da Libras para suas turmas.

Ao pesquisar o estado da arte, pudemos constatar, a partir de pesquisas realizadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD e no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), no ano de 2020, a ausência de Teses e Dissertações, na área de Educação, com a palavra-chave “ensino remoto”, o que podemos considerar uma lacuna para o projeto desenvolvido, tendo em vista que é um momento não vivenciado pela sociedade.

Dessa forma, a presente dissertação terá o condão de constituir um esforço teórico para auxiliar na compreensão de como vem se dando o ensino remoto a partir das práticas dos professores surdos, tendo como benefício contribuir para uma reflexão sobre a utilização de estratégias de ensino em meio às aulas remotas, com o desafio de encontrar caminhos que possibilitem aos alunos e professores da EDAC uma aprendizagem que tenha significado para suas vidas.

A fundamentação teórica deste trabalho é respaldada nas contribuições de Gesser (2006), Bordenave (2002), Rojo (2009), Leffa (2010), Moran (2012), Corrá (2021), Zaidan e Galvão (2020), Costa e Moita (2020), Colemarx (2020), entre outros, evidenciando os objetivos inseridos nessa pesquisa e enfatizando a importância de temas como esse para o conhecimento da pesquisa científica.

Quanto à metodologia, a pesquisa se caracteriza pela abordagem qualitativa, ao passo que, do ponto de vista dos objetivos, será exploratória. Nesse aspecto, baseamo-nos em autores como Bardin (2007), Bortoni-Ricardo (2008), Gil (2008), Flick (2009), Gerhardt (2009), Gianini (2012), Gerhardt e Silveira (2009), Kaufmann (2013), Fontana e Mazucato (2018) e Silva (2020).

Os dados que compõem este estudo foram gerados a partir de entrevistas e observações, que pretendiam buscar evidências sobre as estratégias de ensino. Além disso, foi aplicado um questionário com 9 (nove) questões, encaminhado em vídeos pelo *WhatsApp*, em Libras, aos dois professores, que o devolveram, com suas respectivas respostas, à pesquisadora, também em Libras.

A pesquisa foi desenvolvida remotamente, respeitando os preceitos éticos, conforme cita a Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde (CNS/MS). Pensando na comodidade dos professores, os encontros serão realizados de forma individual e direta pelo *WhatsApp* utilizando a Libras como a língua na comunicação, com a identificação dos participantes mantida no mais absoluto sigilo, sem a identificação do nome do participante na pesquisa.

A educação remota possibilitou-nos um período de autoconhecimento e superação, de forma que passamos a desenvolver práticas educacionais diferenciadas. Acreditamos que a realização dessa pesquisa possibilitou estabelecer a melhoria no processo de interação aluno e professor, proporcionando maior compreensão e assimilação dos conteúdos presentes no currículo, e respostas para as estratégias de ensino desenvolvidas pelos professores surdos, em meio ao distanciamento e à ausência de uma prática gesto-visual presencial.

Esta dissertação está organizada em seis capítulos. No primeiro – Introdução – apresento a minha proposta, destacando a justificativa, pergunta de pesquisa, objetivos e referenciais teórico e metodológico. No segundo capítulo, intitulado “Estratégias de Ensino na Educação de Surdos”, discorro sobre a escola Bilingue, as estratégias de ensino e a importância da pedagogia visual para o surdo. Na sequência, no capítulo 3, retrato a experiência em desenvolvimento: o ensino remoto na educação básica”, falo sobre o contexto pandêmico em que estamos inseridos, suas repercussões na Educação, transitando pela Ensino Básico, no formato remoto, e pelo trabalho *home office*². No capítulo 4 – Saberes docentes: a formação do professor surdo em língua de sinais – discuto sobre a atuação do professor surdo, sua formação, desafios e resistência com a Libras.

O capítulo 5 trata dos caminhos metodológicos desenvolvido durante a pesquisa. Nele, apresento o tipo da pesquisa, os participantes, o cenário em que ela foi feita, descrevendo um pouco sobre a história da EDAC, e os instrumentos de geração de dados.

² *Homeoffice*: é um termo emprestado do inglês, usado para descrever o trabalho realizado em casa. Dependendo do contexto, o “escritório em casa” pode remeter não apenas à residência, como também ao trabalho executado em qualquer local fora do ambiente tradicional.

Na sequência, no capítulo 6, reservado para a apresentação e discussão dos dados, mostro as minhas reflexões a partir de uma entrevista encaminhada para os professores de Libras, com 9 questões enviadas por meio de vídeos, cada uma separadamente, na língua materna. Para complementar a análise dos dados, foram realizadas conversas informais por meio do *WhatsApp*, complementando as informações ora relatadas pelos participantes, na qual observamos opiniões e posicionamentos.

Considerando como resultado prático da pesquisa a elaboração de um produto, desenvolvemos um *e-book* com algumas orientações pedagógicas aos professores ouvintes e surdos para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais no ambiente de trabalho, de forma segura no meio virtual, prezando pelas boas práticas na convivência e interação com seus alunos, evitando conflitos e possíveis problemas na interação entre professor-aluno.

Portanto, ao fim dessa pesquisa, buscamos colaborar para que os educadores utilizem estratégias de ensino criativas e inovadoras desenvolvidas através das Tecnologias Digitais, de forma que venham a atender seus alunos, por meio do ensino remoto, agregando adaptações ou novas formas de mediação do conhecimento que contribuam para a formação do cidadão e para o compromisso com a educação.

2 ESTRATÉGIAS DE ENSINO NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Com o advento de mudanças científicas, tecnológicas e o aprofundamento de estudos linguísticos referentes ao surdo, deparamo-nos com desafios voltados à educação desse sujeito. Pensando nisso, passamos a refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem, nas estratégias de ensino, na metodologia, na formação de professores e alunos, no intuito de impulsionar esse discente a ser um indivíduo crítico e reflexivo. Além disso, atualmente, as instituições de ensino também estão sendo desafiadas pelas políticas educacionais e pela cobrança da sociedade em relação à qualidade de seu trabalho e à sua adequação no que se refere ao contexto social e cultural.

Podemos considerar que o respeito às diferenças se encontra na maneira de mediação do conhecimento, pois a escola deve desenvolver estratégias para trabalhar o aluno a partir da valorização das suas habilidades, favorecendo a todos os envolvidos nesse processo, assim como também deve trabalhar práticas eficazes na educação do surdo.

A inclusão dos surdos nas escolas regulares passa a ser de forma efetivada a partir da promulgação da Lei nº 10.436 de 2002, que a língua de sinais é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão. A referida lei é regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005, o qual trata da língua de sinais não apenas para os surdos, mas para os professores que têm alunos surdos. Além disso, ele também versa sobre a presença do intérprete para acompanhamento do aluno surdo, e da oferta da disciplina de Libras para os cursos superiores.

A escola, para se manter inclusiva, depende de professores, gestores, infraestrutura física e pessoal, Projeto Político Pedagógico, metodologias, estratégias de ensino e processo avaliativo. Para tanto, Glad (2007) enfatiza que a proposta de educação inclusiva implica, portanto, um processo de reestruturação de todos os aspectos constitutivos da escola, envolvendo a gestão de cada unidade e dos próprios sistemas educacionais.

Resumidamente, abaixo, seguem algumas legislações, que foram idealizadas para a garantia do direito de igualdade de oportunidades educacionais, de acordo com Faria e Cavalcante (2010, p. 95-97):

Quadro 01 – Legislações que abordam direito à igualdade na educação

LEIS	
Lei nº 8.069/90	Estatuto da Criança e do Adolescente.

Lei nº 10.098/94	Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.
Lei nº 9.394/96	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
Lei nº 10.436/02	Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências.
DECRETOS	
Decreto nº 914/93	Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.
Decreto nº 2.208/97	Regulamenta Lei 9.394 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
Decreto nº 3.298/99	Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências.
Decreto nº 3.952/01	Conselho Nacional de Combate à Discriminação.
Decreto nº 3.956/01	(Convenção de Guatemala) Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as formas de discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.
Decreto nº 5.296/04	Regulamenta as Leis nº 10.048 e 10.098 com ênfase na promoção da acessibilidade.
Decreto nº 5.626/05	Regulamenta a Lei 10.436 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.
Decreto nº 6.094/07	Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.
Decreto nº 6.215/07	Institui o Comitê Gestor de Políticas de Inclusão das Pessoas com Deficiência – CGPD.
Decreto nº 186/08	Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em 30 de março de 2007.
Decreto nº 6.571/08	Dispõe sobre o atendimento educacional especializado.

Decreto nº 6.949/09	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.
PORTARIAS	
Portaria nº 1.793/94	Dispõe sobre a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais e dá outras providências.
Portaria nº 3.284/03	Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, de credenciamento de instituições.
Portaria nº 976/06	Determina critérios de acessibilidade a eventos do MEC.
RESOLUÇÕES	
Resolução CNE/CEB nº 2/01	Normal – Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.
Resolução CNE/CP nº 1/02	Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores.
AVISOS	
Aviso Circular nº 277/96	Dirigido aos Reitores das IES solicitando a execução adequada de uma política educacional dirigida aos portadores de necessidades especiais.
DOCUMENTOS INTERNACIONAIS	
Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes – 1975	
Declaração de Salamanca – 1994	
Convenção de Guatemala – 1999	
Carta para o Terceiro Milênio – 1999	
Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão - 2001	
Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – 2006	

Fonte: Faria e Cavalcante (2010), Língua Portuguesa e Libras/Teorias e práticas 1.

Com base no quadro acima, observamos o quanto o Brasil tem uma vasta legislação relacionada à permanência dos alunos na escola, sem discriminação, na busca da equidade removendo aspectos atitudinais, físicos e estruturais que possam influenciar negativamente na

aprendizagem. Adicionalmente, podemos incluindo a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), Lei nº 13.146/15, considerada o Estatuto da Pessoa com Deficiência.

A acessibilidade está relacionada à eliminação de barreiras que impeçam a autonomia do indivíduo. Para a escola se adequar a um ambiente inclusivo, deve-se buscar adequação em prioridades, tanto relacionado à estrutura física quanto metodológica.

Para isso, se faz necessária a participação nas atividades propostas pela escola por meio do currículo e do projeto político pedagógico, para que de fato aconteça a aprendizagem. Já as adaptações pedagógicas destacam-se pela capacitação dos docentes, de forma que o profissional terá sua mediação baseada na Pedagogia Visual³, conforme será retratado no item 4.3, com o ensino voltado para o aluno surdo.

Neste enfoque, torna-se importante pensarmos uma proposta de currículo que esteja baseada numa concepção de uma educação permanente, na perspectiva de que todos aprendam de maneira consciente seguindo uma proposta solidária e participativa, a partir de um projeto político pedagógico diferenciado, com currículo próprio, que venha ao encontro das necessidades dos alunos que buscam aprender.

Para tanto, é necessária uma proposta interdisciplinar, relacionando os saberes e o conhecimento, rompendo com a divisão de tarefas e com conhecimentos compartilhados, possibilitando a articulação dos conceitos entre as diferentes áreas do conhecimento.

Para compreendermos as estratégias de ensino na educação de surdos, devemos estar imersos na evolução, compreender a escola bilíngue, os modelos de educação para surdos, cultura, identidade surda, tendo a Pedagogia Visual como suporte para as estratégias de ensino.

2.1 A LIBRAS E A ESCOLA BILÍNGUE

Dentro da história da educação de surdos, não podemos deixar de explicar a forma como a Libras foi desenvolvida para a comunicação. Conforme Oliveira (2013), não se sabe ao certo onde e como surgem as línguas de sinais, mas consideramos que estas foram criadas por homens ao resgatar o funcionamento comunicativo por meio dos demais canais sensoriais (visão e produção motora), devido ao impedimento auditivo, para desenvolver naturalmente uma língua oral-auditiva.

³ Propor medidas para facilitar o acesso de pessoas surdas a materiais didáticos escolares e universitários, em todos os níveis, sem exceção.

Para Soares (1999) todas as crianças surdas educadas nos séculos XVI e XVII tinham boas condições financeiras, eram atendidas por preceptores médicos, religiosos e gramáticos, já que os trabalhos em instituições só ocorreram a partir do final do século XVIII.

No período do século XVI, a educação do surdo marcou toda uma trajetória histórica de luta, por meio da sensibilidade de Charles Michel de L'Épée, um abade católico de Versailles, que se incomodava com a ideia de que os “surdos mudos” não eram ouvidos em confissão, sacramento da Igreja Católica. A partir de então, ele decidiu dedicar-se à comunicação sinalizada, mesmo em um período em que ocorria a Revolução Industrial e as exigências do capitalismo.

Outro marco histórico na educação dos surdos foi o Congresso Internacional de Educadores de Surdos, que aconteceu em 1880, quando se discutia que a língua de sinais não seria a maneira correta de comunicação e educação dos surdos (SACKS, 1998). O evento teve, entre os participantes, Alexander Graham Bell, professor de elocução, defensor da oralização e que, apesar de ser casado com uma surda, não era a favor da língua de sinais. Ele contribuiu para a votação realizada no Congresso, no qual, mesmo com a ausência dos professores surdos, a língua de sinais foi proibida nas escolas e o oralismo foi aprovado pela maioria dos presentes.

Devido às modificações inseridas na educação dos surdos, podemos refletir em torno de três propostas: o oralismo, a comunicação total e o bilinguismo. Com uma educação oralista e uma política de não uso da língua de sinais, escolas do mundo todo mudaram sua metodologia se concentrando na oralização. O estímulo da audição residual poderia ser detectado por meio de exames audiológicos, um exemplo disso é a Audiometria⁴, que avalia e classifica a surdez em leve, moderada, severa e profunda, além do estímulo auditivo, desenvolvimento da fala e da leitura labial. A partir dos anos 60, podemos destacar os aparelhos auditivos, na década de 70 o implante coclear, impulsionado pela não aceitação da surdez por parte dos familiares, é uma cirurgia em que, se for bem sucedida o surdo passa a “ouvir” e meados dos anos 80, vivenciamos o aperfeiçoamento de aparelhos auditivos.

Para Quadros (1997, p. 23), a proposta oralista não atingiu seus objetivos referentes à leitura, à escrita e à fala:

Outro problema da proposta oralista está relacionado à questão da aquisição da língua oral. Pesquisas desenvolvidas nos Estados Unidos (Duffy, 1987) constataram que apesar do investimento de anos da vida de uma criança surda

⁴ Audiometria: exame da audição realizado por meio de instrumentos de avaliação da capacidade para apreender os diferentes sons da fala e classificar a surdez nos diversos graus (leve, moderada, severa, profunda).

na sua oralização, ela somente é capaz de captar, através da leitura labial, cerca de 20% da mensagem e, além disso, sua produção oral, normalmente, não é compreendida por pessoas que não convivem com ela (pessoas que não estão habituadas a escutar a pessoa surda).

No Brasil, o processo de aquisição da Língua Portuguesa para os ouvintes é completamente diferente para o surdo. O oralismo estimula essa proposta educacional, não permitindo a utilização da Libras, tanto em sala de aula como em ambiente familiar, estimulando a dificuldade na comunicação do surdo.

Outra proposta educacional que destacamos, na introdução da educação dos surdos, é a Comunicação Total (CT), que se caracteriza pela utilização de qualquer recurso linguístico para se comunicar, sejam eles a Libras, a oralização, mímica, por exemplo. Acerca disso, Herdy e Saldanha (2011, p. 47) afirmam:

A comunicação total começa a ser desenvolvida nos Estados Unidos. Essa metodologia consistia em uma prática que utilizava todas as estratégias possíveis para o ensino de surdo, tais como gestos naturais, língua de sinais, alfabeto digital, expressão facial, acompanhados da fala emitida através de aparelhos de amplificação sonora individual.

A alfabetização do surdo não foi adequada nem com o Oralismo nem com a Comunicação Total, pois essas filosofias não priorizavam a língua de sinais, que representa a essência da identidade da comunidade surda, e a substituíram por uma língua oral, majoritária, da comunidade ouvinte.

O bilinguismo não é um método de educação, como relata Fernandes (2005), mas é a integração do surdo a um ambiente sociocultural a que ele pertence, ou seja, se configura na garantia do surdo à educação e à preservação da sua língua materna, a Libras, e tendo como segunda língua oficial a dos ouvintes da localidade onde mora. Acerca disso, Gesser (2006) afirma que bilinguismo é ainda um tópico em discussão, mas pode-se afirmar que os surdos são indivíduos bi/multilíngues e interculturais, uma vez que estão inseridos em um contexto majoritário ouvinte. Para Batista e Freire (2019, p.83):

O bilinguismo, no contexto desse estudo, tem a Língua de Sinais como a língua materna do surdo, ou seja, a primeira a ser aprendida por eles. Defendendo que é através da Língua de Sinais que os surdos têm a possibilidade de desenvolver a capacidade de pensamentos mais abstratos e passam a contextualizá-los em seus diálogos.

Para Quadros (1997, p. 27), por sua vez:

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

A valorização da Língua de Sinais vem mediante o bilinguismo, o qual assume a Libras como a primeira língua do surdo, ao passo que a Língua Portuguesa (língua majoritária) é vista como segunda língua. Para tanto, se faz necessário que, desde a infância, a criança tenha o contato com as duas línguas.

Nossa sociedade ainda privilegia o bilinguismo, pois, nas escolas regulares, as aulas são ministradas em Língua Portuguesa; os professores, na sua maioria, não entendem a Libras e necessitam da presença de um intérprete em sala de aula. Em alguns casos, as escolas não dispõem desse profissional para auxiliar o professor, o que dificulta a visibilidade da Língua de Sinais e inviabiliza a aprendizagem do aluno surdo. Para Goldfeld (2002), o surdo, para os bilinguistas, não precisa almejar uma vida semelhante ao ouvinte, já que podem aceitar e assumir a surdez.

No quadro a seguir, apresentamos algumas contribuições de autores referente à compreensão da Língua de Sinais, conforme Regina e Campelo (2007, p. 123-124):

Quadro 02 – Contribuições para a compreensão da Língua de Sinais

AUTOR	PERCEPÇÃO
Vygotsky (1978)	“o uso de signos e de instrumentos como atividade de mediação, que irá orientar o comportamento humano na internalização das funções, por exemplo, a mediação por signo e instrumento é de natureza diversa, enquanto o signo constitui uma atividade interna dirigida para o controle do próprio sujeito, o instrumento é orientado para o exterior, a fim de controlar a natureza”.
Stokoe (1960)	“a Língua de Sinais adquiriu reconhecimento pelas características lingüísticas. A concepção stokeana postula que, para uma língua ser considerada natural, ela precisa ser utilizada por uma comunidade, como meio de comunicação difusora de valores constituintes de uma identidade que os assemelha, e também devem existir falantes que a adquiriram como primeira língua”.

Armstrong et al. (1995)	“todas as sociedades humanas utilizam gestos motores para complementarem suas informações sonoras veiculadas por meio da fala. Muitas vezes nos parece impossível falar sem movermos nossas mãos, nossos olhos e nossos braços. Para os falantes, esses gestos apenas ajudam a ilustrar um objeto, indicar uma direção, mostrar um estado emocional, mas para indivíduos privados da percepção do estímulo sonoro, eles passam a ser a única expressão capaz de ser compreendida. Esses indivíduos aprimoram tanto seus gestos que se tornam capazes de se comunicarem exclusivamente por meio de uma linguagem de sinais”.
Brito (1995)	“os fonemas manuais em duas categorias, baseando-se nos seguintes parâmetros: primários, que definem a configuração das mãos, sua posição em relação ao corpo (ponto de articulação) e o movimento exercido por elas; secundários, que se referem à região de contato das mãos, à orientação das mesmas e à disposição das palmas (para baixo ou para cima). As expressões faciais e os movimentos do corpo não chegam a distinguir significados distintos, mas funcionam como modificadores”.
Travaglia (1996)	“que na concepção de linguagem como expressão do pensamento existe a noção de que as pessoas não se expressam bem porque não pensam. Isso porque, segundo essa corrente, a expressão se constrói no interior da mente, sendo sua exteriorização apenas uma tradução. Presume-se que há regras a serem seguidas para a organização lógica do pensamento e, conseqüentemente, da linguagem. Já na linguagem como instrumento de comunicação, a língua é vista como um código, ou melhor, como um conjunto de signos que se combinam segundo regras, e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor. Essa concepção está representada pelo estruturalismo saussuriano e pelo transformacionalismo chomskiniano. Trata também da linguagem como forma de interação, afirmando que nessa concepção a linguagem é tomada como um lugar de interação comunicativa através de efeitos de sentido entre interlocutores. É representada por todas as correntes de estudo da língua, reunidas sob o rótulo de “lingüística da enunciação”.

Fonte: Regina e Campelo (2007), Estudos Surdos II.

A Língua de Sinais representa a identidade⁵ do sujeito surdo, como ele se posiciona perante a sociedade, de forma coletiva ou individual. Pensando nisso, nesse quadro, compartilhamos percepções de alguns estudiosos sobre o que significa a Libras no ponto de vista individual.

Para que possamos entender a identidade surda, temos que refletir por todo um contexto histórico, a construção e reconstrução, da vivência com a comunidade surda e com o mundo do ouvinte. Também precisamos analisar os fatos que influenciaram no processo de educação, como citado por Quadros (1997, 26):

Ainda hoje estão sendo desenvolvidos o oralismo e o bimodalismo nas escolas brasileiras, porém, há algo que está aflorando nas comunidades de surdos e isto tem afetado os educadores de surdos. As comunidades surdas estão despertando e percebendo que foram muito prejudicadas com as propostas de ensino desenvolvidas até então e estão percebendo a importância e valor da sua língua, isto é, a LIBRAS. Além desse despertar, os profissionais da área da surdez estão tendo acesso a informações que são resultados de pesquisas e estudos sobre a língua de sinais, possibilitando assim uma retomada dos conceitos estruturados de surdez e língua de sinais.

Nesse contexto, temos, então, a valorização da Libras e o seu fortalecimento, inclusive com seu reconhecimento como meio legal de comunicação e expressão dos surdos (BRASIL, 2002) e com a publicação do Decreto Federal nº 5626/2005, que determina:

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

I – escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

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

§ 1º São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de

⁵ **Identidade surda:** diz respeito aos sujeitos surdos que se inserem plenamente na comunidade surda e se reconhecem como pertencentes à mesma, usam apenas língua de sinais, apresentam características culturais e forma de estar no mundo baseadas na visualidade, defendem e militam pelo direito de ser diferente e de vivenciar a cultura surda. Essas pessoas partilham sua concepção e suas experiências com outros surdos e participam de espaços de encontro entre pessoas surdas, como grupos e associações.

instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo. (BRASIL, 2005, s/p)

O Decreto supracitado reconhece a educação bilíngue como garantia do surdo, uma maneira singular que abre as portas para a aprendizagem, exercendo o direito de todos a uma educação equitativa. Isso posto, é a realização de lutas de um movimento que deseja direitos iguais para os surdos que impactam nas questões políticas, linguísticas e culturais de uma sociedade que está despertando para uma visão inclusiva. Nessa mesma direção, citamos a Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE, o qual contempla metas que asseguram para o surdo uma educação bilíngue em escolas ou classes bilíngues. A meta 1 do PNE visava:

Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.

1.11) priorizar o acesso à educação infantil e fomentar a oferta do atendimento educacional especializado complementar e suplementar aos (às) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando a educação bilíngue para crianças surdas e a transversalidade da educação especial nessa etapa da educação básica. (BRASIL, 2014, s/p).

Outra meta que contemplaremos para melhor entendimento das ações para a oferta da educação bilíngue é a número 4:

Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

4.7) garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos. (BRASIL, 2014, s/p).

Como se pode ver, já dispomos de todo um aparato legal relativo à educação bilíngue, mas ainda precisamos ver as leis sendo cumpridas. Concordamos com Batista e Freitas (2019),

para os quais as mudanças devem acontecer, nos municípios e estados brasileiros, com o alinhamento dos seus Planos Estaduais de Educação (PEE) e Planos Municipais de Educação (PME) ao PNE e às outras leis.

Um dos grandes impedimentos para que o bilinguismo seja de fato colocado em prática desde a infância é a convivência do surdo em famílias ouvintes, pois crescem com seus pais e familiares sem saber a Libras e tentam se comunicar em seus lares de maneira oralizada, dificultando a aquisição da sua língua materna, além da iniciativa tardia para o surdo ir para uma escola bilíngue, nos municípios em que houver.

Para refletir sobre o bilinguismo, Menezes e Souza (2019, p. 70) ressaltam:

Assim, podemos afirmar que o bilinguismo está enquadrado em uma visão socioantropológica da educação, pois o surdo não é visto como um portador de uma patologia, mas como um ser pensante e que tem uma língua e cultura diferente.

Para que o bilinguismo seja colocado em prática, devemos compreender que os surdos são indivíduos que pertencem a uma comunidade com cultura própria. Essa comunidade é composta por familiares, associações, profissionais da educação, amigos, entre outros, que juntos se fortalecem para um movimento inclusivista, ganhando espaço na sociedade, na luta pelos direitos do indivíduo surdo.

Todo sujeito inserido em uma sociedade tem sua cultura, e isso não é diferente para o surdo. É na cultura surda que estão contidas a identidade, a comunicação, as interações sociais, a trajetória história de uma minoria. Sendo assim, Gesser (2009, p.53) afirma:

Mas a afirmação “o surdo tem uma identidade e uma cultura própria” tem outra face que, a meu ver, é extremamente significativa no processo de afirmação coletiva de grupos minoritários, que não apenas se exprime no singular “uma”, mas também está inscrita no adjetivo “própria”. “Cultura própria” sugere a ideia de um grupo que precisa distinguir da maioria ouvinte para marcar sua visibilidade, e a única forma de obter coesão é criada a partir de uma “pseudo” uniformidade coletiva. Em grande medida, funciona como “sobrevivência cultural” entre os excluídos e desprovidos, portanto de poder e de voz.

Vale salientar que a cultura não é considerada estática, mas está sendo sempre em construção e reconstrução. No Brasil, o regionalismo é um determinante para as variações linguísticas, os costumes, conhecimentos, comportamentos, valores, ideias e comportamentos, adotadas por um grupo específico. Já a identidade surda, conforme Mendes e Cunha (2020), é

vista como diferente da cultura ouvinte, pois se configura de forma visual-espacial e, a do ouvinte, de forma oral-auditiva. Quando à identidade surda, Perlin (1998, p. 26) afirma:

É evidente que as identidades surdas assumem formas multifacetadas em vista das fragmentações a que estão sujeitas, face à presença do poder ouvintista que lhes impõem regras, inclusive, encontrando no estereótipo surdo uma resposta para a negação da representação da identidade surda ao sujeito surdo.

Sendo assim, conforme relatado, observarmos que o surdo vivencia uma identidade multifacetada, pois nasce, na sua maioria, em um ambiente em que não falam sua língua materna e são imersos em uma sociedade em que há o predomínio da Língua Portuguesa, imposta com regras, padrões e normas, estimulando-o à negação da sua identidade.

Por meio de uma longa trajetória de conquista e dissabores, a reivindicação pela valorização de uma cultura própria, que sempre sofreu imposição pela cultura da “maioria”, se contrasta com a falta de respeito e desconhecimento dos ouvintes. Acreditamos e reconhecemos que o surdo é um indivíduo ativo, participativo em uma sociedade excludente e muitas vezes preconceituosas, por isso temos que perseverar pelos direitos, e, como participantes da comunidade surda, buscar os direitos inerentes a sua identidade.

2.2 EDUCAÇÃO DE SURDOS: A IMPORTÂNCIA DAS ESTRATÉGIAS PARA A APRENDIZAGEM

Todo ser humano é capaz de desenvolver uma língua, seja ela oral ou viso-motora. A Libras possui características próprias, funcionamento interno e gramática diferenciada, mas semelhante às línguas orais no que diz respeito à iconicidade e arbitrariedade. Entretanto deveria ser internalizada desde os seus primeiros meses de vida, mas, de acordo com Lima, Maia e Silva (2017), 95% dos surdos são filhos de pais ouvintes e, por isso, não têm convivência com sua língua L1 ou língua materna, conhecendo a língua tardiamente na escola ou em outros espaços.

Além do desafio da procura da escola de maneira tardia, vem a aceitação da família, que muitas vezes desconhece a educação bilíngue e insere o surdo em “escolas inclusivas”, imergindo esse aluno em uma cultura ouvinte. Lima, Maia e Silva (2017, p. 4) comentam sobre o acesso à Libras:

É através da linguagem que o ser humano constrói sua própria identidade, por isso torna-se viável propiciar a criança surda conhecer a Libras prematuramente, como também ter contato com vários falantes nativos e não nativos da língua de sinais assim que a surdez seja diagnosticada. É aí que entra o papel da escola, pois é dentro do espaço escolar que a criança surda poderá adquirir a língua, assim como desenvolver sua relação com a sociedade.

O contato com a língua desde cedo contribui para a internalização e desenvolvimento da Libras por parte da criança. Como poder se perceber, é a mesma circunstância da criança ouvinte, que, por meio do contato com sua língua materna, vivenciando sua cultura, a identidade passa a ser formada naturalmente. Dizeu e Caporali (2005, p. 588) afirmam que a “[...] língua como qualquer outra, deve ser inserida na vida da criança nos três primeiros anos de idade, para que a criança a adquira naturalmente”.

Observando o aspecto da educação bilíngue do surdo no contexto educacional, observaremos as consequências do aprendizado mediante as estratégias de ensino no aprendizado da língua de sinais.

A aprendizagem depende em grande parte das estratégias de ensino, uma vez que não existem fórmulas perfeitas para desenvolvimento de estratégias para o aluno surdo. Esse ensino, que tem o professor como mediador, deve se dar por meio da observação das necessidades e os interesses dos alunos, despertando sua confiança, autonomia, curiosidade, iniciativa própria.

Para isso, é necessário que o professor crie situações adequadas para os aprendizes desenvolverem-se de forma criativa e natural suas habilidades, dando-lhes as condições favoráveis para que possam ampliar seus conhecimentos.

Deve ser observado o espaço de tempo que irá ocupar em suas atividades; definir o espaço físico em que a ludicidade irá se desenvolver; selecionar materiais adequados de acordo com a faixa etária, em relação à quantidade, à diversidade, lembrando da importância do respeito e da valorização em relação à criatividade do aluno.

O educador tem a capacidade de criar situações que facilitem a construção de valores, ou seja, uma identidade moral, uma vez que seus alunos possam se adequar à sociedade em que vivem e a outras culturas, visando o combate aos preconceitos e propiciando o melhor convívio em sala de aula e fora da escola, respeitando as adversidades. Para Maturana (1998, p. 29), nessa ação educativa:

O educar se constitui no processo em que a criança ou o adulto convive com o outro e, ao conviver com o outro, se transforma espontaneamente, de

maneira que seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o do outro no espaço de convivência.

Ao demonstrar o quanto cada aluno possui suas necessidades educacionais especiais, o professor construirá um ambiente de confiança, cooperação e autonomia, respeitando as diferenças nas formas de mediar. Entretanto, ele deve ter o domínio do conteúdo que será abordado em sala de aula, observar a maneira como os alunos interagem antes e durante as atividades, relacionando suas habilidades desenvolvidas com a teoria dos conteúdos ministrados.

Construir habilidades e competências é estar inserido em um processo contínuo de relações intra e interpessoais, em que o professor deve ter a capacidade de avaliar e autoavaliar-se criticamente, enfim, desenvolver a formação do professor mediador e do professor aprendiz.

Além de orientar as atividades atribuídas aos alunos, o professor tem uma característica essencial, a de avaliador do desempenho discente, não sob forma de pressão com atividades escritas, mas como estimulador da prática da língua de sinais, fazendo com que os discentes sintam prazer ao desenvolver suas atividades, promovendo, conseqüentemente, momentos de verdadeira interação, como afirma Perrenoud (2002, p. 13):

A autonomia e a responsabilidade de um profissional dependem de uma grande capacidade de refletir em e sobre sua ação. Essa capacidade está no âmago do desenvolvimento permanente, em função da experiência de competências e dos saberes profissionais.

Por isso, a figura do profissional reflexivo está no cerne do exercício de uma profissão, pelo menos quando a consideramos sob o ângulo da especialização e da inteligência no trabalho.

Ser um profissional reflexivo implica observar as atividades cognitivas (raciocínio, argumentação); o comportamento social (cooperação, conflito, interação); grau de interesse, motivação, satisfação (emoções, afetividade); valores, ideias que possam contribuir para uma aprendizagem significativa.

Pensando no processo de ensino aprendizagem, temos que observar nos nossos alunos os estilos de aprendizagem com o qual possam se identificar, conforme citados por Gesser (2010, p.61):

Estilo de aprendizagem concreto – aprendizes com um estilo concreto usam formas diretas e indiretas de carregar e produzir informação. Estão interessados na informação que tem valor imediato. São curiosos, espontâneos, e gostam de correr riscos. Gostam de uma mudança constante e

variada de ritmo. Não gostam de rotina na aprendizagem e de trabalho escrito, preferindo experiências visuais ou verbais. Gostam de se divertir, e gostam de ser fisicamente envolvidos na aprendizagem.

Estilo de aprendizagem analítico – aprendizes com um estilo analítico são independentes, gostam de resolver problemas, e apreciam perseguir idéias e desenvolver princípios por si próprios. Tais aprendizes preferem a lógica, a apresentação sistemática de material de aprendizagem novo com oportunidades para seguirem por conta própria. Aprendizes analíticos são sérios, se cobram duramente, e são vulneráveis ao fracasso.

Estilo de aprendizagem comunicativo – aprendizes com um estilo de aprendizagem comunicativo preferem uma abordagem social para a aprendizagem. Eles precisam de ‘feedback’ pessoal e interação, e aprendem bem através de discussão e atividades de grupo. Eles prosperam em uma aula conduzida democraticamente.

Estilo de aprendizagem autoritariamente orientado – aprendizes com um estilo autoritariamente orientado são ditos como responsáveis e dependentes. Eles gostam e precisam de uma progressão sequencial e estruturada. Eles se relacionam bem com uma sala de aula tradicional. Preferem o professor como uma figura de autoridade. Gostam de ter orientações claras e de saber exatamente o que eles estão fazendo; eles não ficam confortáveis com discussão construída consensualmente. (KNOWLES, 1982 apud RICHARDS, 1994, p. 60, tradução da autora).

Os estilos cognitivos de aprendizagem não são visualizados como um rótulo para que possamos medir a capacidade dos alunos, mas para que o professor possa refletir possibilidades para ajustes na mediação do ensino. Sendo assim, refletimos algumas possibilidades da prática docente:

Quadro 03 – Possibilidades da prática docente

Possibilidades da prática docente
Adaptação da metodologia para atender as necessidades educacionais do aluno.
Flexibilização da sua prática pedagógica.
Desenvolvimento de estratégias para mediação do conhecimento da área em que atua.
Articulação com outras áreas de conhecimento.
Fortalecimento de uma aprendizagem voltada ao compartilhamento de ideias e cooperação em sala de aula.
Visão inclusiva e acessível.

Fonte: A autora (2021)

Considerando algumas das possibilidades desenvolvidas na prática docente, como dispõe no quadro acima, refletimos práticas possíveis para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno. Sendo assim, para o professor colocar em prática suas possibilidades, é essencial a utilização de estratégias que possibilitem situações de interrelação e colaboração em sala de aula, de modo que os alunos possam trocar informações, discutir temáticas de maneira solidária e cooperativa, aprendendo uns com os outros.

Para Gesser (2010, p. 62), “[...] as estratégias são formas utilizadas pelo aprendiz para lidar com as informações apresentadas, e são desenvolvidas para contornar dificuldades, obstáculos e demandas de uma situação”.

Diferente do estilo de aprendizagem, as estratégias são mais individualizadas e específicas. De acordo Oxford (1990), existem várias estratégias para o aprendizado de línguas, que podem ser diretas (de memória, cognitivas, de compensação) e indiretas (metacognitivas, afetivas e sociais). A esse respeito, Gesser (2010, p. 63) enfatiza alguns tipos de estratégias:

Estratégias de memória, que ajudam os alunos a armazenar e recuperar informação. **Estratégias cognitivas**, que capacitam os aprendizes entender e produzir nova língua(gem). **Estratégias de compensação**, que permitem aos aprendizes comunicar apesar de suas deficiências no conhecimento da língua(gem). **Estratégias metacognitivas**, que permitem aos aprendizes controlar seu próprio aprendizado através da organização, planejamento e avaliação. **Estratégias afetivas**, que ajudam os aprendizes a ganhar controle sobre suas emoções, atitudes, motivações e valores. **Estratégias sociais**, que ajudam os aprendizes interagir com outras pessoas. (OXFORD, 1980 apud RICHARDS, 1994, pp.63-64, tradução e ênfase da autora).

As estratégias mencionadas são aplicadas de maneira pontual de acordo com a individualidade do aluno, suas preferências em relação a forma como aprendem, resolvem problemas e esclarecem suas dúvidas. Sendo assim, facilita as tomadas de decisões em relação às intervenções, planejamento e as práticas de ensino, impactando no desenvolvimento do conhecimento, habilidades e competências dos alunos.

Para Reid (1998), cada indivíduo tem um estilo de aprendizagem para reter informações. Cada aluno possui suas habilidades e peculiaridades: há aqueles que preferem um estilo de aprendizagem mais visual, por meio de leituras, vídeos, fotos, entre outros; alguns um estilo de aprendizagem com foco no ouvir ou falar; por último, outros se identificam no estilo de aprendizagem cinestésico, que percebem na prática um sentido durante a aprendizagem.

Para os professores, as estratégias ajudam a esclarecer as dificuldades em sala de aula, ao passo que, para os alunos, criam situações para contribuir na aprendizagem. É necessária

uma relação de reciprocidade entre professor e aluno, a fim de que se possa perceber a maneira de cada indivíduo e grupo se relacionar com o conhecimento e com o ato criativo. Segundo Basso, Strobel e Masutti (2009, p. 12), o papel do educador surdo é imprescindível para o contexto da aprendizagem:

O educador surdo organiza os conhecimentos a partir da sua visualidade. A intencionalidade (objetivo claro), reciprocidade (como o aluno se envolve no processo pedagógico) e a mediação dos significados (como os significados são construídos com o aluno) exigem uma criatividade na composição dos elementos de uma pedagogia visual que serão determinantes para o êxito do processo de aprendizagem de educandos surdos.

São inúmeras as possibilidades de estratégias para criar momentos de aprendizado, de desenvolvimento de competências. Para tanto, um aspecto essencial que contribui para a visualidade do conhecimento nas aulas do professor surdo é a criatividade, com base na realidade dos alunos, vinculada às necessidades de cada sujeito e cultura. Nesse sentido, outro ponto é a valorização do conhecimento prévio do aluno como propósito de alinhar as ideias na construção de novos conhecimentos e o desenvolvimento das capacidades, habilidades e atitudes.

2.3 PEDAGOGIA VISUAL: UMA ESTRATÉGIA PARA O ENSINO DE LIBRAS

Considerando as estratégias de ensino para alunos surdos, temos a necessidade de se fazer claro o conhecimento em relação à pedagogia do professor surdo, que surge da forma de construção de sentidos por meio do visual e da partilha de experiências de ser e de se posicionar na relação com a linguagem, o outro e o mundo.

Os recursos visuais estão cada vez mais acessíveis e são inúmeras possibilidades de acesso a imagens em espaços virtuais, inclusive nas práticas educacionais. Sendo assim, faz-se necessário refletir em uma pedagogia que atenda às necessidades dos alunos surdos que vivenciam o mundo visual e que buscam, nele, informações para a construção de seu conhecimento, com o processo de ensino-aprendizagem sob uma perspectiva surda.

No aprendizado dos alunos surdos, os conceitos são organizados em língua de sinais, que, por ser uma língua viso-gestual, com os conteúdos trabalhados em Libras, facilita a aprendizagem. De acordo com Campello (2007), a pedagogia visual se trata de uma semiótica imagética: um novo campo que explora a visualidade a partir do qual podem ser investigados

aspectos da cultura surda, da constituição da imagem visual presentes nos surdos, os chamados “olhares surdos”, que podem ser cultivados também como recursos didáticos.

Alguns estudiosos discutem acerca de uma pedagogia voltada para o sujeito surdo: Skliar (1999), por exemplo, ressalta que as identidades, a língua sinalizada, a história, as tradições, os valores e traços culturais, enfim, todo lineamento que perpetra dos surdos um povo, uma nação, é o centro dos pensamentos; Lacerda (2011) relaciona o termo pedagogia visual com a uma prática que privilegia o uso de tecnologias visuais a serviço da aprendizagem. Ladd e Gonçalves (2011) apresentam as principais características desta pedagogia exercitada por professores surdos, pois grande parte dos docentes surdos desenvolve seu serviço a partir de percepções e práticas intuitivas que, quando devidamente reconhecidas, examinadas e notadas, poderão transformar o discurso vigente sobre a educação inclusiva dos surdos.

Para Rebouças (2019, p. 5), as Tecnologias Educacionais contribuem na Pedagogia Visual:

(...) os avanços tecnológicos atuais estão presentes em diversas disciplinas e podem contribuir para: a criação de instrumentos e práticas competentes; incitar a verificação de estilos de ensino da expressão e comunicação visual; agir na política da inclusão para crianças surdas, a fim de atender às necessidades destes alunos que se encontram imersas no mundo visual e aprendem das informações para a constituição de seu conhecimento.

No mundo visual, a imagem tem o poder de emitir significados sem a presença do texto escrito, refletir situações do dia a dia, revelar elementos e momentos vivenciados por nossa sociedade explorados pela mídia televisiva e jornalística. Outras são expostas a julgamentos, opinião pública, por inúmeras razões, quando as imagens possibilitam a comunicação e poderiam ser mais bem aproveitadas nas escolas, por meio de estratégias de aprendizagem.

Para Rebouças (2009), a pedagogia não poderia ser a mesma para todos os sujeitos, pois precisaria respeitar as especificidades das diversas comunidades atendidas pelo ambiente educacional. Na Pedagogia Visual, existem as diferenças cultural e linguística, o que não determina supremacia de um grupo sobre outro, mas o respeito as suas peculiaridades. Quanto a isso, Basso, Strobel e Massutti (2009, p.17) contribuem:

Uma pedagogia que compreenda a diferença como marca constitutiva humana não pode ser homogênea e única. É preciso criar uma outra forma de ensinar porque as pessoas surdas aprendem pelas experiências visuais e apreendem o significado do mundo por meio das interações em língua de sinais. Desta forma, o currículo também necessita ser outro; daí uma pedagogia visual, ou

como os estudiosos e pesquisadores surdos denominam, a pedagogia dos surdos.

A mudança no currículo e uma metodologia diferenciada contribuem para o aprendizado do aluno surdo, de modo a impulsionar o fortalecimento de uma cultura não de uma patologia, estimulando o surdo para uma visão crítica e transformadora. Para Veiga (2002), o currículo é uma construção social do conhecimento e pressupõe a sistematização dos meios para que esta construção se efetive, por meio da transposição dos conhecimentos historicamente produzidos e as formas de assimilá-los.

Para Campello (2008), as técnicas, recursos e perspectivas utilizadas na pedagogia visual estão relacionados ao uso da visão, no lugar da audição. Já Perlin (2004) relata que não se trata de uma pedagogia pronta, mas de uma pedagogia histórica que assume o jeito surdo de ensinar, de propor o jeito surdo de aprender, experiência vivida por aqueles que são surdos.

É necessário o estímulo das capacidades visuais do surdo, pois é através da imagem que se gera conhecimento cultural e metodológico. A escola tem uma contribuição essencial para o pensamento imagético, conforme Rebouças (2009), já que enfatiza que a instituição pode cooperar para a exploração de várias nuances da imagem, signo, significado visual no método educacional, dando contribuições para estender os interesses aos alunos surdos e a capacidade de apreender e compreender o saber.

De acordo com Vilhalva (2002, p. 1):

A Pedagogia Surda tem um sistema educativo próprio, abrangendo sem limite de lugar, podendo ser contempladas através das histórias em Libras e passadas pelos Surdos sinalizadores mais velhos. É informalmente que observamos a evolução gradual da comunicação sinalizada que hoje é respeitada e valorizada pela comunidade Surda Brasileira.

Temos a Pedagogia Visual como estratégia de aprendizagem da Língua de Sinais, ou seja, um recurso dentro da comunicação e da educação. Para se torne prática em meio da educação, precisa-se de uma organização de uma Pedagogia Visual que contemple a elaboração do currículo, organização de disciplinas, estratégias didáticas, a implementação de uma cultura visual e da contribuição em experiências visuais dos alunos surdos.

Nesse contexto, o currículo deve ser pensado na educação do aluno surdo, fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem. Para isso podemos destacar alguns pontos, conforme Faria e Assis (2011, p. 187):

- A Língua de Sinais como meio de comunicação primordial da escola;
- A Libras como disciplina curricular com toda a sustentação linguística que o ensino de língua exige;
- Uma proposta pedagógica que contemple a participação da comunidade surda;
- Um currículo que desvincule os surdos de identidades estereotipadas e que promova a identificação com a cultura surda e a construção de elos identitários entre os surdos;
- A cultura surda como elemento curricular, abrangendo todas as suas formas de manifestação artística;
- Adequação do mesmo conteúdo trabalhado com os ouvintes.

Isso nos mostra a forma ideal de educação para o surdo na escola, com o currículo voltado ao aprendizado na sua língua materna. Além disso, verificamos que, por meio dessas observações, identifica-se o fortalecimento da identidade surda, a partir do acesso à cultura surda e à língua de sinais.

Segundo Faria e Assis (2011), pensar em um currículo surdo é pensar que as diferenças surdas devem estar presentes na luta pelo direito de se autorrepresentarem. Desta forma, temos que pensar em um currículo que agregue as diferenças, que a comunidade escolar esteja aberta às manifestações culturais, ao respeito aos direitos do surdo. Nesse aspecto, Lopes (2007b, p. 86) afirma:

O currículo do surdo não pode ser entendido apenas no âmbito das práticas cotidianas, de metodologias, de ter ou não ter domínio de um vocabulário em língua de sinais; ele nem mesmo pode ser entendido como sendo uma inclusão simplificada de conteúdos sobre a história surda, sobre a língua escrita dos surdos, etc. Um currículo surdo exige que nós pensemos na nossa capacidade de olhar para os surdos colocando-os em outras tramas, que não aquelas atreladas às pedagogias corretivas.

O currículo ultrapassa a proposta curricular, pois a escola é o ambiente que deve colaborar com a semiótica visual na prática educacional do surdo, oferecendo subsídios no ampliar dos “olhares” e à sua capacidade de captar e compreender o “saber” e de interiorizar o pensamento imagético.

As mudanças curriculares terão pleno sentido a partir do momento que estiver incorporado ao projeto político-pedagógico. Esse documento rege o funcionamento da escola, composto por objetivos comuns de toda a comunidade escolar, o trabalho desenvolvido, as práticas pedagógicas e o funcionamento da estrutura escolar. Segundo Veiga (2003, p. 279):

[...] o projeto pedagógico é caracterizado como ação consciente e organizada. O projeto deve romper como isolamento dos diferentes segmentos da instituição educativa e com a visão burocrática, atribuindo-lhe a capacidade de problematizar e compreender as questões postas pela prática pedagógica.

Como se vê acima, o projeto político-pedagógico deve mobilizar todos os envolvidos com o processo educativos da escola, considerando todos os indivíduos que fazem parte do contexto escolar.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) determina que os estabelecimentos de ensino terão a incumbência de elaborar sua prática pedagógica e definirão as normas da gestão democrática, contando com a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico, documento que norteará todas as ações pedagógicas da instituição e deverá estar em constante discussão e reformulação para atender às demandas e viabilizar melhorias na qualidade de ensino.

Veiga (2002) cita alguns elementos básicos para a construção do Projeto Político Pedagógico, tais como as finalidades da escola, a estrutura organizacional, o currículo, o tempo escolar, o processo de decisão, as relações de trabalho, a avaliação, mantendo a escola como um espaço público, um lugar de debate, de diálogo, fundado na reflexão coletiva com a sociedade.

Pensando nisso, existe uma preocupação em promover práticas pedagógicas que atendam às necessidades específicas relacionadas à surdez, com o uso da Pedagogia Visual referente à aprendizagem. Para isso, veremos alguns eixos norteadores para uma proposta comum a todas as áreas do conhecimento previstas nos Planos Curriculares Nacionais distribuídos e organizados de acordo com estudos sobre a cognição e a aprendizagem do surdo, segundo o documento do INES (2011, p. 41):

- Entendimento da aprendizagem como um processo que pressupõe a atividade intelectual do aprendiz. Logo, a proposta curricular é pensada em sintonia com uma metodologia de ensino que concebe o aluno como participante ativo na construção do conhecimento.
- Ênfase nas competências – gerais e específicas – a serem desenvolvidas em cada área de conhecimento. Nessa abordagem curricular, os conteúdos constituem elementos instrumentais, mobilizadores, de referência e suporte para o desenvolvimento das competências, ocupando o lugar de meio, e não de fim, do processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, os conteúdos são selecionados, levando-se em conta a significância para o aluno e a contextualização.
- Compreensão de que um saber nunca é dissociado de outros. Logo, todos os conceitos/ conteúdos podem ser articulados, em perspectiva interdisciplinar.

Nesse contexto, observamos o bilinguismo como elemento estruturante em todas as práticas pedagógicas, e refletimos sobre uma nova forma de pensar da escola em que os conhecimentos são mediados de maneira articulada, visualizando as competências desenvolvidas nos alunos e uma proposta curricular articulada à Pedagogia Visual, no universo da cultura surda.

Segundo Martins (2010), devemos aproveitar as experiências visuais na e da Língua de Sinais para produzir estratégias de ensino eficientes, já que esta língua inscreve-se no lugar da visualidade e encontra na imagem uma grande aliada junto às propostas educacionais e às práticas sociais.

É focando no bilinguismo, utilizando a Pedagogia Visual, que as práticas pedagógicas podem ser voltadas para um olhar diferenciado do currículo, na criação do projeto político pedagógico da escola em que o surdo constrói um modelo identitário e de transmissão de valores, história e cultura da comunidade surda. Acerca disso, Eleny (2011, p.146) destaca que:

É preciso nos conscientizar que os surdos constituem-se em uma comunidade própria, o que significa que, além de terem a língua de sinais como elemento que os identifica, precisam conhecer e compartilhar os usos e normas de uso da língua, como também da cultura da comunidade surda a que pertencem.

Reiteramos nosso propósito a partir do momento em que tratamos da necessidade de o surdo vivenciar sua identidade, revisando suas concepções pedagógicas, organizando seus processos educacionais, em busca de um convívio social e cultural, tendo a escola e o currículo como partes integradoras na construção do cidadão surdo.

3 A EXPERIÊNCIA EM DESENVOLVIMENTO: O ENSINO REMOTO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A Educação Básica é um direito previsto na Constituição Federal (1988) e no Estatuto da Criança e Adolescência – ECA (1990), que propõe o desenvolvimento humano através dos direitos sociais, econômicos, civis e políticos, liberdade, cidadania, dignidade e valorização das diferenças. A Educação Básica é considerada o primeiro nível de ensino do Brasil e está dividida em três níveis: Educação infantil (0 a 5 anos), Ensino fundamental (6 a 14 anos) e Ensino médio (15 a 17 anos).

Em relação à estrutura educacional do nosso país, somos regidos pela Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em todos os entes federativos: União, Distrito Federal, Estados e Municípios, de modo que compete à organização do sistema de ensino e à União a coordenação da política nacional de educação, a qual exerce função normativa, relatada nos artigos 8º, 9º, 10 e 11, da Lei supracitada. Na Educação Básica, podemos enfatizar a prioridade do Ensino Fundamental e Médio, aos Estados e ao Distrito Federal, prescritas pela LDB, e para o Distrito Federal e Municípios a Educação Infantil em Creches e Pré-Escolas. Para que a Educação Básica contribua para uma sociedade que busca o direito a todos a educação, foram definidas algumas Diretrizes Curriculares Nacionais, que têm como objetivos:

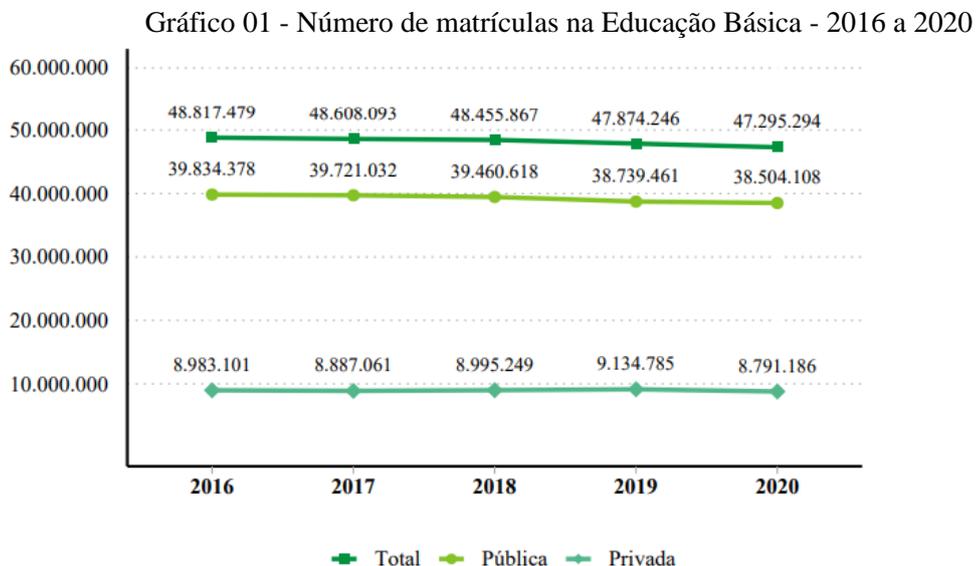
I – sistematizar os princípios e diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na LDB e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola; II – estimular a reflexão crítica e propositiva que deve subsidiar a formulação, execução e avaliação do projeto político-pedagógico da escola de Educação Básica; III – orientar os cursos de formação inicial e continuada de profissionais – docentes, técnicos, funcionários – da Educação Básica, os sistemas educativos dos diferentes entes federados e as escolas que os integram, indistintamente da rede a que pertençam. (BRASIL, 2013, pp.7-8).

As Diretrizes Curriculares Nacionais vêm como fortalecimento da Educação Básica para a criação de políticas educacionais em território brasileiro para a Educação Infantil; o Ensino Fundamental; o Ensino Médio; a Educação de Jovens e Adultos; a Educação do Campo; a Educação Especial; e a Educação Escolar Indígena. Essas diretrizes buscam a formação do sujeito para a cidadania e formação profissional, na vivência e convivência em ambiente educativo, como enfatiza a LDB:

Compreender e realizar a educação, entendida como um direito individual humano e coletivo, implica considerar o seu poder de habilitar para o exercício de outros direitos, isto é, para potencializar o ser humano como cidadão pleno, de tal modo que este se torne apto para viver e conviver em determinado ambiente, em sua dimensão planetária. A educação é, pois, processo e prática que se concretizam nas relações sociais que transcendem o espaço e o tempo escolares, tendo em vista os diferentes sujeitos que a demandam. Educação consiste, portanto, no processo de socialização da cultura da vida, no qual se constroem, se mantêm e se transformam saberes, conhecimentos e valores. (BRASIL, 2013, p.16).

Na perspectiva que a Educação colabore para uma transformação na sociedade, a Educação Básica contribui no desenvolvimento do aluno, de forma que as competências sociais e habilidades cognitivas construam valores individuais e coletivos.

Para visualizarmos como está a Educação Básica no nosso país, mostraremos, através do Censo Escolar de 2020, coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e realizado em parceria com as secretarias estaduais e municipais de educação e as escolas públicas e privadas de todo o País, dados sobre as matrículas dos alunos ao longo dos anos.



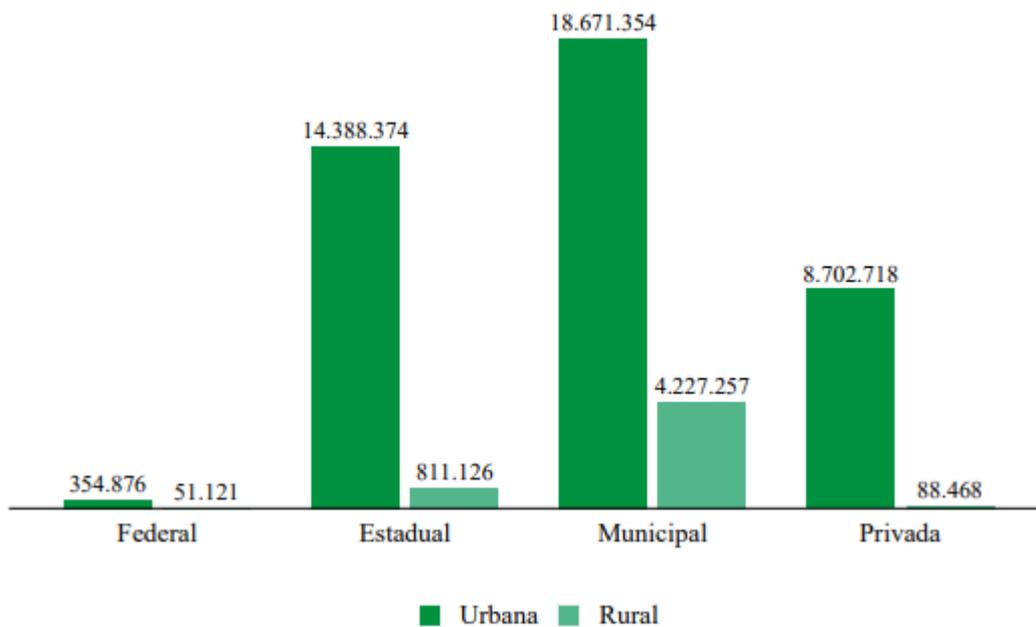
Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica (2020).

Podemos observar, no gráfico acima, uma queda significativa na Educação Básica no número de matrículas no ano de 2020 de acordo o Censo da Educação Básica (2020), o que nos chama a atenção, pois a Educação Básica, que deveria ser a base do conhecimento do indivíduo,

de um ser pensante com habilidades de comunicação, abstração, integração, vem sendo impactada devido às mudanças econômicas e políticas.

Para ampliarmos a compreensão da redução das matrículas da Educação Básica, detalharemos, no gráfico abaixo, a distribuição das matrículas das escolas.

Gráfico 02 - Número de matrículas na Educação Básica segundo a dependência administrativa e localização da escola - 2020



Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica (2020).

Podemos observar, nesse gráfico, que a distribuição das matrículas se encontra, em sua maioria, em área urbana. Em relação à rede pública, é ela que apresenta a maior proporção de matrículas em escolas rurais, seguida da rede federal. Esses dados foram levantados no início de 2020, quando as aulas eram realizadas de forma presencial.

Pensando nesse contexto e com o objetivo de refletir acerca do Ensino Remoto, apresento, neste capítulo, vamos verificar os impactos que o contexto pandêmico trás para a educação básica, o Ensino Remoto como um novo modo de educação e a ascensão do *home office* nas aulas remotas.

3.1 CONTEXTO PANDÊMICO: UM IMPACTO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

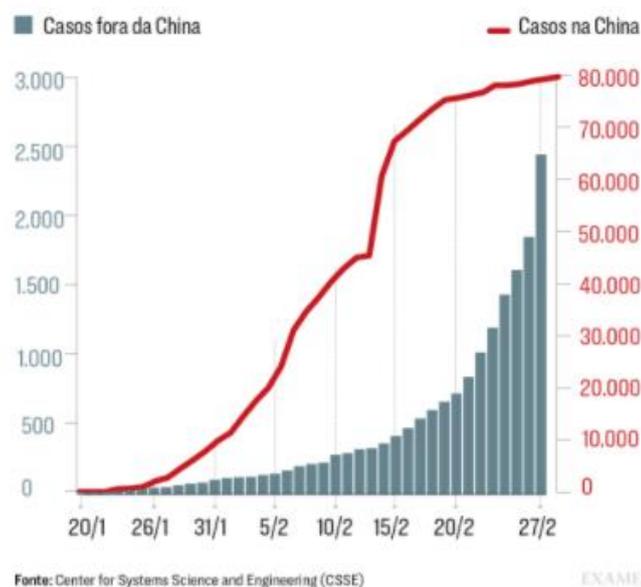
No início do ano de 2020, surgiu a pandemia da COVID-19, causada pelo novo coronavírus (Sars-CoV-2). De acordo como Ministério da Saúde, a doença surgiu em Wuhan,

província de Hubel, na República Popular da China, e tratava-se de um novo tipo de coronavírus, até então não identificado em seres humanos. Em dezembro de 2019, o que a princípio foi denominado como um surto de pneumonia, espalhou-se pelo mundo de uma forma avassaladora, indicando que algo específico estava atingindo a saúde da população.

No dia 31 de dezembro de 2019, a Organização Mundial da Saúde (OMS) emitiu um alerta sobre os casos que se espalhavam rapidamente. No entanto, com a continuidade do contágio, ela declarou que se tratava de um momento de emergência global, o mais alto nível de alerta da Organização, conforme previsto no Regulamento Sanitário Internacional (RSI)⁶, do dia 31 de janeiro de 2020, através do Decreto nº 10.212⁷. Conforme a Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS, 2020), que enfatiza que essa decisão buscou aprimorar a coordenação, a cooperação e a solidariedade global para interromper a propagação do vírus.

A evolução dos casos no mundo no mês de fevereiro agravou-se, tanto na China quanto no mundo inteiro, como retrata Sena (2020), no gráfico abaixo:

Gráfico 03- Ritmo de aceleração da COVID-19 em meados de fevereiro no mundo superando a China



Fonte: Revista Exame 27/02/2020

6 O Regulamento Sanitário Internacional (RSI) é o principal mecanismo internacional, vinculante a todos os Estados membros da Organização Mundial da Saúde (OMS), estabelecido com o objetivo de “prevenir, proteger, controlar e dar uma resposta de saúde pública contra a propagação internacional de doenças, de maneiras proporcionais e restritas aos riscos para a saúde pública e que evitem interferências desnecessárias com o tráfego e o comércio internacionais” (ANVISA, 2009, artigo 2º).

7 Decreto nº10.212-Promulga o texto revisado do Regulamento Sanitário Internacional, acordado na 58ª Assembleia Geral da Organização Mundial de Saúde, em 23 de maio de 2005.

Com a disseminação do vírus, a COVID-19 foi declarada pela OMS, em 11 de março de 2020, como uma pandemia⁸.Então, todos os países passaram a adotar medidas de prevenção da doença, a fim de salvar vidas e minimizar os impactos causados pela doença.

Uma das medidas adotadas pelo Brasil, por meio do Ministério da Educação, através da Portaria nº 343⁹, foi a suspensão das aulas presenciais para todos os estudantes de escolas e universidades, públicas e privadas, com o objetivo de não haver o progresso da doença. Sobre a orientação do Ministério da Saúde, a portaria determinava:

Art. 1º Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017.

§ 1º O período de autorização de que trata o caput será de até trinta dias, prorrogáveis, a depender de orientação do Ministério da Saúde e dos órgãos de saúde estaduais, municipais e distrital.

§ 2º Será de responsabilidade das instituições a definição das disciplinas que poderão ser substituídas, a disponibilização de ferramentas aos alunos que permitam o acompanhamento dos conteúdos ofertados bem como a realização de avaliações durante o período da autorização de que trata o caput.

§ 3º Fica vedada a aplicação da substituição de que trata o caput aos cursos de Medicina bem como às práticas profissionais de estágios e de laboratório dos demais cursos.

§ 4º As instituições que optarem pela substituição de aulas deverão comunicar ao Ministério da Educação tal providência no período de até quinze dias.

Art. 2º Alternativamente à autorização de que trata o art. 1º, as instituições de educação superior poderão suspender as atividades acadêmicas presenciais pelo mesmo prazo.

§ 1º As atividades acadêmicas suspensas deverão ser integralmente repostas para fins de cumprimento dos dias letivos e horas-aulas estabelecidos na legislação em vigor.

§ 2º As instituições poderão, ainda, alterar o calendário de férias, desde que cumpram os dias letivos e horas-aula estabelecidos na legislação em vigor.

(BRASIL, 2020, p.39)

Por meio desta portaria, Estados, Municípios e Distrito Federal passaram a adotar alternativas voltadas para a Educação como forma de cumprimento do calendário escolar, de maneira a não prejudicar o ano letivo nas instituições nem os alunos do Ensino Básico e

⁸ Pandemia é uma doença infecciosa e contagiosa que se espalha muito rapidamente e acaba por atingir uma região inteira, um país, continente etc.

⁹ Portaria nº 343-Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19.

Superior, da rede pública e privada. Para tanto, houve orientações para a substituição de aulas presenciais por aulas com meio digitais.

Na Paraíba, foi decretado estado de emergência a partir do Decreto nº40.122¹⁰, mediante a determinação de Emergência em Saúde Pública de Interesse Nacional. Em seguida, foi publicado o Decreto nº40.128¹¹, que determina a suspensão das aulas presenciais nas redes pública e privada, na Educação Básica e Superior.

Com a paralisação das atividades de escolas e universidades, a presença física de estudantes e professores nos espaços das instituições de ensino foi impossibilitada, como uma forma de contenção da disseminação do vírus. Logo, para dar continuidade às atividades de ensino e aprendizagem, as práticas educacionais utilizadas por professores precisaram ser inovadas. Dessa forma, a Educação passou a apresentar novos desafios, tais como adaptação das aulas e dos processos de avaliação, assim como flexibilidade no tempo e a utilização de ferramentas digitais. Desse modo, os professores buscaram novas habilidades, diferentes práticas pedagógicas, repensando em outras formas de mediação para dar continuidade às atividades, que deixaram de ser presenciais e passaram a ser virtuais.

3.2 ENSINO REMOTO: UMA NOVA FORMA DE EDUCAÇÃO

Impulsionado pelas Tecnologias Digitais (TD), o ensino remoto foi adotado em diferentes níveis de ensino e de instituições no mundo, como uma tentativa de transpor o ensino presencial físico para as plataformas digitais. Dessa forma, com o distanciamento geográfico, a presença física do professor e do aluno no espaço da sala de aula em meio presencial é substituída por uma sala de aula virtual, em que cada um interage no seu próprio espaço. O propósito, nesta circunstância, não é recriar um ecossistema educacional *online*, mas fornecer, temporariamente, um ensino que atenda às necessidades do estudante durante o período de pandemia, como recomenda o Banco Mundial, para que, de acordo com o Coletivo de Estudos em Marxismo e Educação, “[...] sejam fornecidas oportunidades de aprendizagem remota no período em que durar a interrupção das aulas” (COLEMARX, 2020, p. 6).

10 Decreto nº 40.122 de 13 de março de 2020- Declara situação de Emergência no Estado da Paraíba ante ao contexto de decretação de Emergência em Saúde Pública de Interesse Nacional pelo Ministério da Saúde e a declaração da condição de pandemia de infecção humana pelo Coronavírus definida pela Organização Mundial de Saúde.

11 Decreto nº40.128 de 17 de março de 2020- Dispõe sobre a adoção, no âmbito da Administração Pública direta e indireta, de medidas temporárias e emergenciais de prevenção de contágio pelo COVID-19 (Novo Coronavírus), bem como sobre recomendações aos municípios e ao setor privado estadual.

Pensando na sua atual conjuntura, os sistemas educacionais passaram a desenvolver alternativas para seus alunos de acordo com as peculiaridades de cada estado, podendo desenvolver estratégias para a mediação do conteúdo por meio da televisão, rádio, materiais impressos, uso de aplicativos educacionais, dentre outros, buscando, muitas vezes, parcerias com empresas de tecnologias educacionais e de telecomunicações. Abaixo, podemos citar algumas ações realizadas por alguns Estados da Federação no contexto da pandemia.

Quadro 04 - Ações de alguns Estados Brasileiros no Contexto da Pandemia COVID-19.

Estado	Ações no contexto da pandemia
Amazonas	Programa Aula em Casa, retransmitido em três canais de TV aberta. Utiliza o aplicativo Mano e a plataforma Rede Escola Digital (desenvolvida por Instituto Natura, Fundação Lemann, Fundação Telefônica Vivo, Instituto Inspirare, Fundação Vanzolini).
São Paulo	Oferta, desde início de abril, aulas em tempo real por TV aberta a partir de um contrato firmado com a Fundação Padre Anchieta – Rádio e TV Cultura. Operadas em dois estúdios da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores da Educação do Estado de São Paulo (Efape), vinculada à Seduc: “Além dos professores da rede, a plataforma vai contar com apresentações de youtubers”. Também utiliza a plataforma Rede Escola Digital (desenvolvida por Instituto Natura, Fundação Lemann, Fundação Telefônica Vivo, Instituto Inspirare, Fundação Vanzolini).
Pernambuco	Utiliza o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) que concentra recursos educacionais digitais integrada à plataforma de aulas Educa-PE. O AVA reúne materiais de apoio pedagógico e videoaulas veiculadas em canais de TV aberta e internet através do YouTube – Canal Educa – PE -, em parceria com a Empresa Pernambuco de Comunicação (EPC). A Secretaria de Educação mobilizou um grupo de professores para produção de conteúdo. Também utiliza a plataforma Rede Escola Digital (desenvolvida por Instituto Natura, Fundação Lemann, Fundação Telefônica Vivo, Instituto Inspirare, Fundação Vanzolini).
Rio de Janeiro	Firmou parceria com a plataforma Google e estabeleceu concessão de crédito orçamentário de 950 mil reais para produção de teleaulas.
Espírito Santo	Desenvolve o Programa EscoLAR, que consiste na transmissão de conteúdos através da TV aberta e na utilização da plataforma Google Sala de Aula.
Minas Gerais	Implementa o Plano de Estudo Tutorado (PET) – que consiste em apostilas mensais de orientação de estudo e atividades – e um Programa de TV realizado em parceria com a Rede Minas. O estado também oferece curso de capacitação para professores sobre criação de cursos de EaD. Também utiliza a plataforma Rede Escola Digital (desenvolvida por Instituto Natura, Fundação Lemann, Fundação Telefônica Vivo, Instituto Inspirare, Fundação Vanzolini).
Santa Catarina	Disponibiliza um site com curadoria de conteúdos de acesso gratuito. Também utiliza a plataforma Rede Escola Digital

	(desenvolvida por Instituto Natura, Fundação Lemann, Fundação Telefônica Vivo, Instituto Inspirare, Fundação Vanzolini).
Rio Grande do Sul	Desenvolve o programa “Aulas Programadas”, de forma a manter a carga horária anual dos estudantes. As Aulas Programadas são disponibilizadas por e-mail, mensagens de WhatsApp ou Facebook, compartilhamento de arquivos de áudio e vídeo, salas virtuais através do Google ou entrega de materiais didáticos nas áreas rurais do Estado. Também utiliza a plataforma Rede Escola Digital (desenvolvida por Instituto Natura, Fundação Lemann, Fundação Telefônica Vivo, Instituto Inspirare, Fundação Vanzolini).
Distrito Federal	A secretaria de educação recomenda utilização da plataforma Google e fornece programação educativa nas TVs Justiça, União e a rede de televisão evangélica Gênesis. A secretaria também fornece formação de professores para manejar as ferramentas Google e negocia com empresas de telecomunicações o fornecimento de pacote de dados para estudantes.
Goiás	Disponibiliza textos, vídeos e listas de exercícios em um portal “Net Escola” ¹⁵ , desenvolvido pela secretaria de educação. Também utiliza a plataforma Rede Escola Digital (desenvolvida por Instituto Natura, Fundação Lemann, Fundação Telefônica Vivo, Instituto Inspirare, Fundação Vanzolini).
Mato Grosso	A secretaria realiza entrega de material impresso e disponibiliza a plataforma “Aprendizagem Conectada” com vídeos, jogos, leituras, videoaulas e atividades ¹⁶ . Também utiliza a plataforma Rede Escola Digital (desenvolvida por Instituto Natura, Fundação Lemann, Fundação Telefônica Vivo, Instituto Inspirare, Fundação Vanzolini).
Mato Grosso do Sul	Utiliza Google Sala de Aula, Plataforma Protagonismo Digital ¹⁷ (ligada à Rede Escola Digital) que disponibiliza aplicativos e conteúdos desenvolvidos por diversas empresas, incluindo a Khan Academy. Também realiza entrega de atividades impressas para os estudantes que não dispõem de acesso à internet.
Maranhão	Disponibiliza videoaulas na TV aberta e áudio aulas (por rádio e podcasts). Utiliza a plataforma Rede Escola Digital (desenvolvida por Instituto Natura, Fundação Lemann, Fundação Telefônica Vivo, Instituto Inspirare, Fundação Vanzolini). A secretaria informa que as escolas em que os alunos não tiverem acesso à internet poderão, sob justificativa, readequar o calendário após o retorno das aulas presenciais.
Piauí	As escolas utilizam aulas com transmissão ao vivo pela internet, gravadas para a televisão, lista de exercícios por e-mail, fóruns de discussão.
Ceará	Lançou edital para selecionar empresas fornecedoras de materiais e serviços pedagógicos. Entre as selecionadas, está a Khan Academy.
Rio Grande do Norte	Utiliza a plataforma Rede Escola Digital (desenvolvida por Instituto Natura, Fundação Lemann, Fundação Telefônica Vivo, Instituto Inspirare, Fundação Vanzolini), que disponibiliza vídeos, jogos, infográficos, animações, apps e livros digitais. Também utiliza a plataforma Google Education e Clickideia.

Alagoas	Cada unidade de ensino deve construir seu plano de ação, identificando as atividades que serão desenvolvidas, objetivos, metodologias e ferramentas utilizadas, estratégias de acompanhamento e avaliação dos estudantes, professores envolvidos e carga horária destinada para cada atividade. Também utiliza a plataforma Rede Escola Digital (desenvolvida por Instituto Natura, Fundação Lemann, Fundação Telefônica Vivo, Instituto Inspirare, Fundação Vanzolini).
Bahia	Utiliza a Plataforma Anísio Teixeira ²⁴ , que disponibiliza atividades a serem realizadas pelos estudantes.
Amapá	Oferece treinamento para educadores para utilização de plataformas online. Utiliza a plataforma Rede Escola Digital (desenvolvida por Instituto Natura, Fundação Lemann, Fundação Telefônica Vivo, Instituto Inspirare, Fundação Vanzolini).
Pará	Implementa o Projeto Todos em Casa pela Educação, com transmissão de conteúdos por canal de TV aberta. Também utiliza a plataforma Rede Escola Digital (desenvolvida por Instituto Natura, Fundação Lemann, Fundação Telefônica Vivo, Instituto Inspirare, Fundação Vanzolini).
Rondônia	Professores disponibilizam aos estudantes os conteúdos, atividades e exercícios em plataforma Rede Escola Digital. Os estudantes que não têm acesso à internet devem retirar na escola o material impresso.
Acre	Assim como o Rio Grande do Norte, utiliza a plataforma Rede Escola Digital (desenvolvida por Instituto Natura, Fundação Lemann, Fundação Telefônica Vivo, Instituto Inspirare, Fundação Vanzolini).
Paraíba	Professores disponibilizam aos estudantes os conteúdos, atividades e exercícios em plataforma Paraíba Educa. Os estudantes que não têm acesso à internet devem retirar na escola o material impresso.

Fonte: Site das Secretarias Estaduais de Educação. Colemarx (2020), apenas a Paraíba retratada pela pesquisadora.

A Educação passou a ter um novo formato, o Ensino Remoto, utilizado e vivenciado no contexto social, político e econômico. Nos estados brasileiros, podemos observar que a maioria das secretarias faz uso da plataforma Rede Escola Digital, buscando métodos para se adequarem neste novo contexto educacional instável e de isolamento social, em caráter emergencial, encontrando, nos recursos digitais, o caminho para que ocorra a aprendizagem dos alunos impactados pelo fechamento das escolas. Diante desse contexto, observamos, no gráfico abaixo, os suportes utilizados pelos professores para as aulas remotas, de acordo com as informações do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente – GESTRADO (2020):

Gráfico 04 – Suporte oferecidos aos professores



Fonte: Confederação Nacional dos Trabalhadores de Educação (CNTE)

Isso traz uma nova realidade para a educação brasileira, em que os tipos de suportes oferecidos são indispensáveis na implementação de estratégias educacionais, tanto para professores como também para os alunos, principalmente para o ensino público. Podemos visualizar um maior investimento nas Redes Estaduais de ensino, com a utilização de Ambientes Virtuais de Aprendizagem, materiais impressos, aulas por TV ou rádio, além do apoio pedagógico, para que o contato entre professor e aluno possa ser rápido e direto.

As aulas remotas, na Paraíba, iniciaram no dia 27 de março de 2020, propondo a aprendizagem em consonância com as tecnologias digitais. Para isso, foi disponibilizada pela Secretaria de Educação do Estado uma plataforma *online* chamada “Paraíba Educa”, que contempla as aulas remotas, recursos educacionais, documentos legais e pedagógicos.

Figura 01 – Plataforma Paraíba Educa



Fonte: <https://pbeduca.see.pb.gov.br/> (2021)

Na referida plataforma educacional, estão inseridos recursos para que gestores, professores e alunos tenham o apoio devido durante a pandemia, no ensino remoto, partindo

dos eixos norteadores contemplados na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018) e nas Diretrizes Operacionais Estaduais, de acordo com Regime Especial de Ensino para a Rede Estadual durante a pandemia (2020). Caso o aluno não tenha o acesso à plataforma, será encaminhado o material impresso para que tenha o suporte para contribuir no desenvolvimento do ensino-aprendizagem.

Para tanto, também foi disponibilizado para estudantes e professores da Rede Estadual de Ensino da Paraíba o aplicativo “Paraíba Educa”, utilizado em *smartphones*, com pacote de dados gratuito. O aplicativo faz parte das ferramentas de ensino remoto utilizadas por conta da pandemia do novo coronavírus e está à disposição de todos que pertencem à comunidade escolar das escolas estaduais.

Após a disponibilização de estrutura para as aulas remotas, assim como a capacitação dos professores para enfrentamento emergencial referente ao ano letivo da Educação Básica e Superior, destacamos a aprovação da Medida Provisória nº 934¹², que trata da obrigatoriedade da quantidade mínima de dias efetivos de trabalho escolar, desde que seja cumprida a carga horária mínima obrigatória, sem, necessariamente, o cumprimento de 200 dias letivos, mas mantendo as 800 horas letivas, conforme se vê abaixo:

Art. 1º O estabelecimento de ensino de educação básica fica dispensado, em caráter excepcional, da obrigatoriedade de observância ao mínimo de dias de efetivo trabalho escolar, nos termos do disposto no inciso I do **caput** e no § 1º do art. 24 e no inciso II do **caput** do art. 31 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, desde que cumprida a carga horária mínima anual estabelecida nos referidos dispositivos, observadas as normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino.

Parágrafo único. A dispensa de que trata o **caput** se aplicará para o ano letivo afetado pelas medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020.

Art. 2º. As instituições de educação superior ficam dispensadas, em caráter excepcional, da obrigatoriedade de observância ao mínimo de dias de efetivo trabalho acadêmico, nos termos do disposto no **caput** e no § 3º do art. 47 da Lei nº 9.394, de 1996, para o ano letivo afetado pelas medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 2020, observadas as normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino.

(BRASIL, 2020, p.1)

12 Medida provisória nº934-Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020.

Para que o calendário das instituições educacionais possa ser cumprido, durante a pandemia, podemos perceber que as medidas de enfrentamento voltadas à educação convergem no sentido de haver a possibilidade de ministrar e assistir as aulas, pois solicitam que alunos e profissionais da educação acessem ambientes virtuais, que possuam equipamentos tecnológicos, tenham uma localização domiciliar adequada, mesmo apesar de sermos uma sociedade com desigualdades e complexidades socioeconômicas.

3.3 AULAS REMOTAS: A ASCENSÃO DO *HOME OFFICE*

São vários os fatores que influenciam na tomada as aulas remotas, tais como as condições de vida, a estrutura econômica, física e familiar dos alunos, além do *home office* do professor, o que contribui efetivamente para caminhos diferenciados, inclusive para a evasão da escola em meio à pandemia. De acordo com o Coletivo de Estudos em Marxismo e Educação (COLEMARX, 2020, p. 15):

A despeito do direito à moradia estar entre os direitos fundamentais (Art. 6, Constituição Federal), o déficit de moradias ultrapassa 7,7 milhões, compreendendo que mais de 3,3 milhões estão com extrema dificuldade de pagar o aluguel (91% do déficit está situado em famílias com renda de até 3 salários mínimos), situação que se agrava no atual contexto de pandemia. Outros 3,2 milhões de habitações são divididas por famílias distintas que ocupam o mesmo teto, 950 mil habitações estão em estado de completa precariedade e outras 320 mil estão em situação de extremo adensamento.

Não podemos observar separadamente a utilização de Tecnologias Digitais das condições habitacionais dos estudantes da Educação Básica. A moradia, fortaleza dos alunos diante da pandemia, que foi isolamento da população, muitas vezes é constituída por várias famílias dividindo a mesma casa, o que impede a concentração e o desenvolvimento do aluno.

Alguns alunos moram em área rural, não têm água potável, energia elétrica, direitos essenciais para o cidadão, uma realidade que atinge milhões de crianças e adolescentes. Para que o aluno possa desenvolver habilidades e competências necessárias na aprendizagem escolar, é preciso que haja condições básicas que promovam a sua integração social com os meios tecnológicos. Entretanto, deparamo-nos com peculiaridades que impossibilitam o ensino remoto, conforme retrata o gráfico abaixo:

Gráfico 05 – Problemas enfrentados por alunos no Ensino Remoto



Fonte: Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO/UFMG).

Nesse sentido, as condições necessárias para a realização das aulas remotas são indispensáveis para os alunos, inclusive porque a autonomia dos estudantes no acesso as aulas aumentam no Ensino Médio, por exemplo. De acordo com a pesquisa realizada pelo GESTRADO/UFMG (2020), “1 a cada 5 estudantes não possui autonomia para acompanhamento de aulas remotas, segundo a percepção dos(as) seus professores(as)” e as famílias não conseguem colaborar para garantir a execução das atividades remotas, principalmente quando estamos nos referindo a pessoa com deficiência.

Também ressaltamos como se dá o acesso à internet pela população, como cita o Colemarx (2020), que enfatiza que não existe a universalização:

No caso brasileiro, segundo dados do Observatório Social da COVID-19, recém-criado pelo Departamento de Sociologia da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (Fafich- UFMG), “20% dos domicílios brasileiros – o equivalente a 17 milhões de unidades residenciais – não estão conectados à internet, o que impossibilita o acesso de alunos ao material de ensino a distância disponibilizado em seus portais por muitas escolas públicas do ensino fundamental e do ensino médio. Vivem nesses domicílios cerca de 42 milhões de pessoas, entre as quais, 7 milhões são de estudantes, 95% matriculados em escolas públicas e 71% cursando o ensino fundamental”. Mais de 40% das residências não possuem computador e, entre os que possuem, poucos possuem softwares atualizados e capacidade de armazenamento. E são de uso comum de 3 ou mais pessoas. (COLEMARX, 2020, p.16).

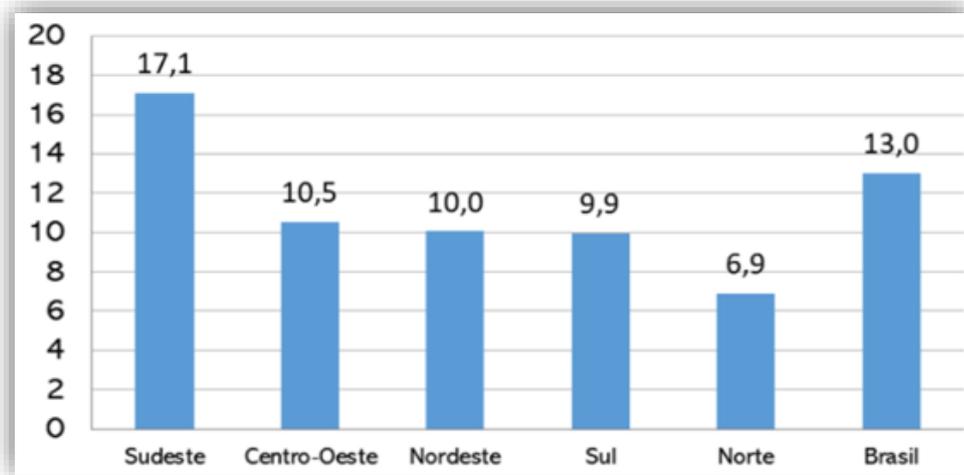
Durante esse tempo de distanciamento social, a maioria dos acessos à internet se deu pelo aparelho celular, conforme relatado por Shandwick (2020), que faz parte do Comitê Gestor da Internet, o qual aponta que é considerado o dispositivo mais utilizado pelas classes DE (54%), comparado com as classes C (43%) e AB (22%), para o acesso a plataformas educacionais e atividades escolares.

Como podemos perceber, ainda nos deparamos com a ausência de recursos digitais em uma parte da nossa sociedade, que, por não ter acesso às aulas e atividades remotas, tem prejuízos no processo de ensino-aprendizagem durante a pandemia, o que revela, ainda mais, a disparidade em acessar as Tecnologias Digitais entre os estudantes com perfis socioeconômicos distintos e com oportunidades desiguais de aprendizagem. De acordo com o Colemarx (2020, p. 17) podemos observar que:

As escolas públicas brasileiras não universalizaram o acesso à internet para seus estudantes e, tampouco, para o uso administrativo. Segundo dados do Censo Escolar de 2019, apenas 29,1% dos alunos do ensino fundamental e 61,9% do ensino médio da Rede Pública têm acesso à internet em suas escolas.

Na nossa atual conjuntura, o uso dos recursos tecnológicos e da internet como facilitadora comunicativa nesse processo de ensino é desafiador. O público majoritário do ensino médio da rede pública tem acesso à rede por meio de dados móveis, o que nem sempre proporciona uma conexão favorável para o download de atividades, visualização de videoaulas, por exemplo. Vale ressaltar que muitas instituições de ensino públicas não possuem estrutura tecnológica apropriada e, além disso, devido à COVID-19, estão com suas portas fechadas.

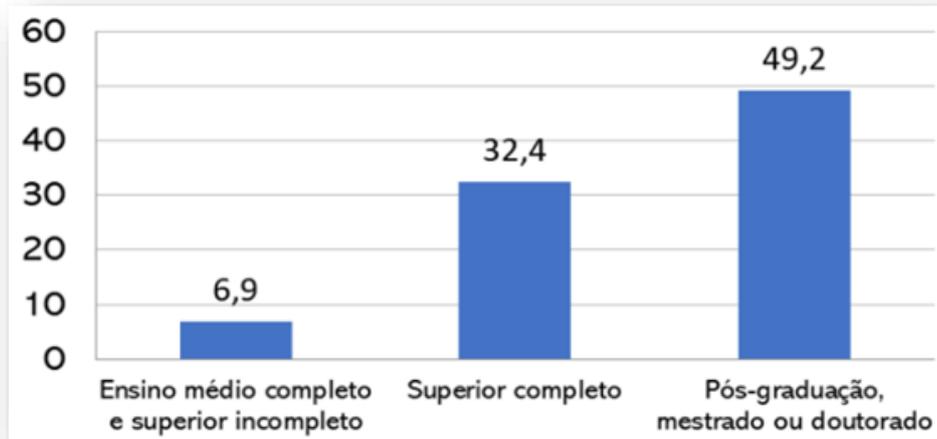
Nesse mesmo cenário, os professores da Educação Básica também têm sofrido impactos, já que passaram a trabalhar em *home office*, buscando estratégias didáticas e metodológicas para o processo de ensino-aprendizagem de maneira remota. De acordo com o gráfico abaixo, vemos, de maneira regional, o número de profissionais que trabalham em *home office*:

Gráfico 06 – Número de trabalhadores em *home office* por grandes regiões e Brasil, maio/2020

Fonte: IBGE, PNAD-Covid/ Elaboração: Observatório do Nordeste para Análise Sociodemográfica (ONAS).

Esse tipo de trabalho em que o nosso país vem experimentando não é uma mudança de paradigma, mas uma contingência e não sabemos até quando o ensino remoto vai permanecer. No ambiente educacional, de acordo com o Observatório do Nordeste para Análise Sociodemográfica da COVID-19 (ONAS), como retratam Ojima e Jesus (2020), “o trabalho mais comum entre aqueles que mantinham o *home office* era o de “professor da educação infantil, de ensino fundamental, médio ou superior”, que representa 26% dos trabalhadores trabalhando de casa”. Agora podemos visualizar no gráfico abaixo, o grau de escolaridade dos trabalhadores *home office*:

Gráfico 07- Proporção de trabalhadores *home office*, segundo grau de escolaridade, Nordeste, maio 2020



Fonte: IBGE, PNAD-Covid/ Elaboração: Observatório do Nordeste para Análise Sociodemográfica (ONAS).

Como podemos perceber, a *home office* contempla, na sua maioria, trabalhadores com formação superior, como os professores, que experimentam grandes mudanças em suas rotinas. Em suas aulas, alguns pontos primordiais precisam ser envolvidos, como estrutura para suas aulas, conexão com a internet, energia elétrica, equipamentos, preparação de videoaulas, conhecimento tecnológico digital.

Para compreendermos os métodos utilizados pelos professores para ministrar suas aulas remotamente, apresentamos, a seguir, os recursos mais utilizados em meio de isolamento social, de acordo com uma pesquisa pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO/UFMG, 2020):

Figura 02 – Recursos utilizados para ministrar aula

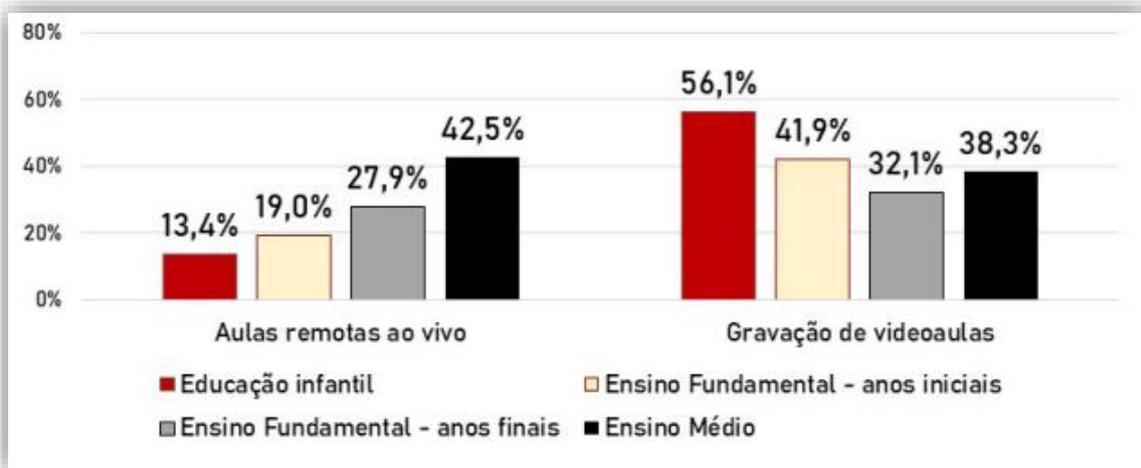


Fonte: Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO/UFMG).

Percebemos que o recurso mais utilizado pelos professores é o telefone celular, tendo em vista que, de 10 professores, 9 utilizam. Em seguida, aparece o notebook, utilizado por 76,0% dos participantes envolvidos na pesquisa. Dentre os outros dispositivos eletrônicos também avaliados estão tablet, como o menos utilizado pelos professores para ministrar aulas não presenciais. Além disso, também podemos visualizar os tipos de internet disponibilizada para que os professores possam dar suas aulas.

Em meio às aulas remotas realizadas, observaremos, através desses gráficos, como os professores do Ensino Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio estão desenvolvendo suas aulas de forma síncrona e assíncrona:

Gráfico 08 - Aulas remotas realizadas



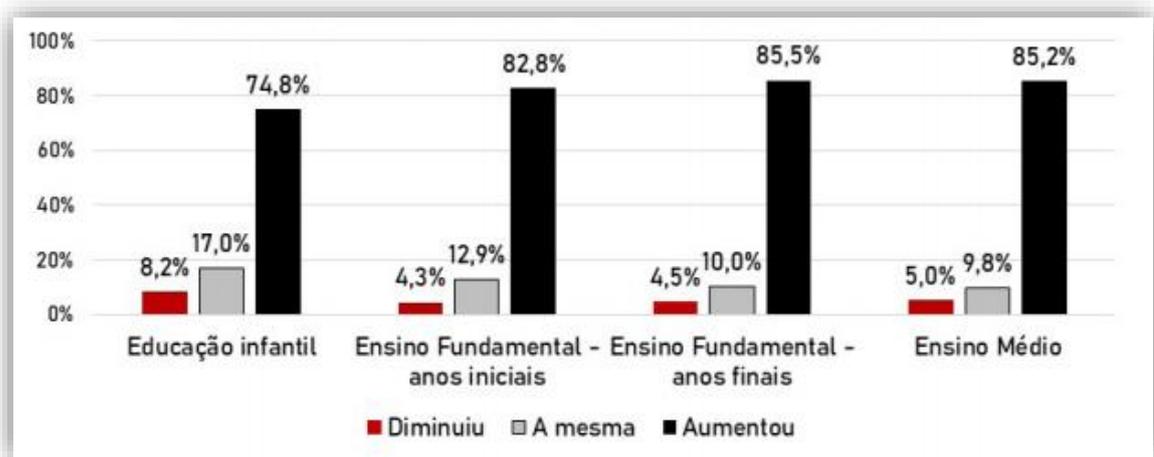
Fonte: Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO/UFGM).

O gráfico nos retrata que os professores do Ensino Médio ministraram suas aulas na maioria de forma síncrona, ao passo que os professores da Educação Infantil foram os que mais realizaram a gravação de videoaulas, produzidas por mais da metade dos participantes. Nas aulas síncronas, podemos citar a correção de atividades e a participação em reuniões, o que contribui para as ações do planejamento do ano letivo no período de interrupção das aulas presenciais.

A jornada de trabalho passou a aumentar consideravelmente, atingindo os limites físicos, emocionais, cognitivos, nas esferas educacionais, pública, privada, da educação básica à superior. Em busca de uma aprendizagem significativa, as instituições exigem uma carga horária desgastante para o professor de Educação básica, que troca a sala de aula com o quadro e carteiras por aplicativos digitais, na busca de se reinventar, gravando vídeos, criando canais

para a execução das aulas, escrevendo materiais e atividades para serem inseridas em plataformas educacionais. No gráfico abaixo, vemos as horas de trabalho pelos professores no ensino remoto através das aulas em *home office*:

Gráfico 09 – Horas de trabalho no Ensino Remoto



Fonte: Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO/UFMG).

O trabalho remoto nos leva a perceber que, para a maioria dos professores, houve um aumento considerável nas horas de trabalho. Essa alteração não se justifica apenas para dar aulas síncrona ou assíncrona, mas no planejamento das aulas, na busca de estratégias para realização e correção de atividades, além de acessar as plataformas de aprendizagem digital para inserir materiais de apoio aos conteúdos propostos. Como ressaltam Costa e Moita (2018, p.241), “os docentes, neste novo ambiente, vestem-se de outras práticas, guiam o aluno por atividades em processos de construção de sentidos”, fazendo com que o aluno possa usufruir do conhecimento de forma proveitosa.

Apesar do isolamento social, os professores também são desafiados a acessar as tecnologias digitais no espaço familiar, modificando sua rotina de trabalho, lazer, descanso e interação com a família. Conforme reforçam Zaidan e Galvão (2020, pp. 263-264):

Professoras e professores experimentaram uma mudança brusca em suas rotinas, que se caracteriza pela penetração insidiosa do trabalho em todos os espaços e momentos de seu cotidiano, não importando que seus empregadores (o governo ou os donos de escola) não lhes tenham garantido estrutura para o teletrabalho, que inclui conexão com a internet, a energia elétrica, o equipamento, não raro compartilhado por diversos membros da mesma família, condições ergonômicas, entre outras.

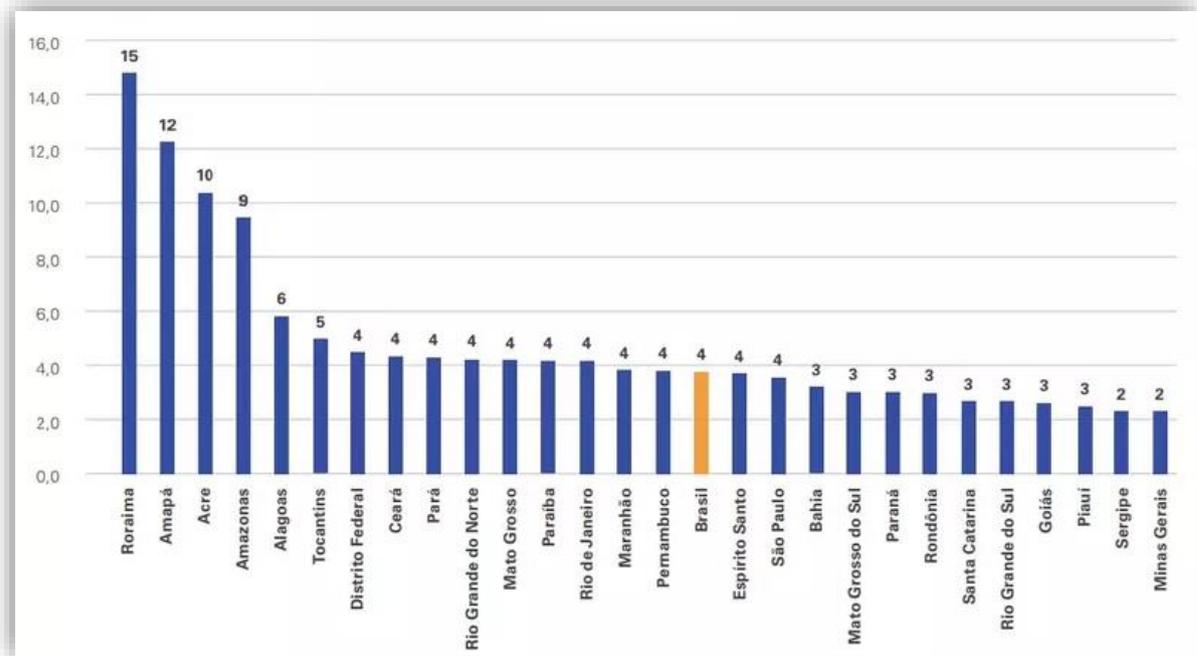
Além disso, um aspecto que podemos citar que acentuou problemas psíquicos nos professores é a estrutura socioemocional, devido à quantidade excessiva de informações, responsabilidades com os alunos, mensagens e cobrança dos gestores da escola e dos próprios pais dos alunos. Para que isso não possa acontecer, vale ressaltar que, como afirma Moran (2012,p.29) “é importante termos educadores/pais com amadurecimento intelectual, emocional, comunicacional e ético que facilitem a organização da aprendizagem”, já que longe do presencial, são eles os responsáveis por uma mediação remota.

Um ponto que não podemos deixar de refletir diante de todo o contexto é a evasão escolar, o abandono do ensino, em meio às disparidades econômicas e sociais que assolar nossa sociedade. Segundo pesquisa realizada pela CNN-Brasil (2021):

No ano passado, foram cerca de 5,5 milhões de crianças e adolescentes sem acesso à educação. A quantidade de alunos, com idades entre 6 e 17 anos, que abandonaram as instituições de ensino foi de 1,38 milhão, o que representa 3,8% dos estudantes. A taxa é superior à média nacional de 2019, quando ficou em 2%, segundo dados da Pnad Contínua. Somado a isso está a situação de 4,12 milhões de alunos (11,2%) que, apesar de matriculados e sem estar em período de férias, não receberam nenhuma atividade escolar, resultado do ensino pautado pelas aulas online. (FORSTER, CNN-Brasil, 2021).

De acordo com a pesquisa, existe um elevado aumento da evasão escolar, comparando os anos de 2019 e 2020, já mesmo matriculados, pela ausência de recursos, infraestrutura, material de apoio didático, localização geográfica, muitos alunos não deram continuidade aos seus estudos adequadamente em virtude do cenário pandêmico, em que a presença física foi impedida de acontecer. Como retrato dessa evasão escolar, podemos observar no gráfico abaixo, de acordo com a pesquisa do IBGE (2020):

Gráfico 10 – Evasão Escolar



Fonte: IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio-Pnad Covid-19, 2020

Contatamos, com base no gráfico 10, como retrata Corr  (2021), em seu artigo publicado na CNN Brasil, que a maioria das desistências nas escolas se concentra na Região Norte, na sua maioria são alunos negros, indígenas e estudantes com deficiência, o que tem sido motivo de preocupa o das institui es e profissionais da área da educa o. Destacamos, também, outros pontos que impactam na evasão escolar como as condi es socioecon micas das famílias, o desemprego, o acesso limitado ou o não   internet, dentre outros fatores como a saúde mental, gravidez na adolescência e até a violência doméstica.

4 SABERES DOCENTES: A FORMAÇÃO DO PROFESSOR SURDO EM LÍNGUA DE SINAIS

Para retratarmos os saberes docentes como base primordial na formação de professores, devemos citar os fundamentos do ensino, conforme retrata Tardif (2014). Nesse sentido, o saber ensinar reflete no professor não apenas conhecimento intelectual, mas experiências de vida, agregando sentido emocional, afetivo, pessoal e interpessoal. Quanto a isso, Tardif (2014, p. 106) ressalta:

Os fundamentos do ensino são sociais porque, como vimos, os saberes profissionais são plurais, provêm de fontes sociais diversas (família, escola, universidade, etc.) e são adquiridos em tempos sociais diferentes: tempo da infância, da escola, da formação profissional, do ingresso na profissão, da carreira... São sociais também porque, em certos casos, são explicitamente produzidos e legitimados por grupos sociais, como os pesquisadores universitários, por exemplo, as autoridades curriculares, etc. Nesse sentido, pode-se dizer que a relação do professor com os seus próprios saberes e acompanhada de uma relação social: a consciência profissional do professor não é um reservatório de conhecimentos no qual ele se abastece conforme as circunstâncias; ela nos parece ser amplamente marcada por processos de avaliação e de crítica em relação aos saberes situados fora do processo de socialização anterior e da prática da profissão (...).

Nesse viés, percebemos a importância dos saberes para as relações sociais entre os professores, grupos de indivíduos e sociedade, e percebemos como as emoções, os relacionamentos influenciam na sua história pessoal, familiar, escolar e social. Além disso, acrescentaremos os saberes pragmáticos, como retrata Tardif (2014), que se tratam de saberes ligados ao labor, de saberes sobre o trabalho, ligados às funções dos professores.

Por meio dessas funções, os docentes aperfeiçoam suas práticas, se mobilizam para agregar experiências de acordo com sua rotina de trabalho e da interação com outros atores educacionais, que participam junto com ele da vivência escolar, o que marca suas relações de trabalho. Tardif (2014, p.106) assim resume os saberes do professor:

Ora, de modo essencial, essa tripla caracterização — existenciais, sociais e pragmáticos — expressa a dimensão temporal dos saberes do professor, saberes esses que não somente são adquiridos no e com o tempo, mas são também temporais, pois são abertos, porosos, permeáveis e incorporam, ao longo do processo de socialização e da carreira, experiências novas, conhecimentos adquiridos durante esse processo e um saber-fazer remodelado em função das mudanças de prática e de situações de trabalho. Compreender os saberes dos professores é compreender, portanto, sua evolução e suas transformações e sedimentações sucessivas ao longo da história de vida e da

carreira, história e carreira essas que remetem a várias camadas de socialização e de recomeços.

Ser professor é ter uma identidade formada que perpassa desde a sua entrada na escola, passando pela sua formação inicial até sua formação acadêmica, como afirma Iza (2014), que enfatiza, em suas pesquisas, que a identidade do professor se constitui desde os momentos anteriores à formação inicial até os momentos de aprendizado no próprio exercício da profissão. Complementando esse relato, podemos acrescentar que o desenvolvimento profissional faz parte de toda uma construção do indivíduo, como um agente de mudança, de forma que as suas competências e inteligência emocional tornem-se essenciais para a formação para as habilidades profissionais.

Outro aspecto que destacamos é o fato de refletir sua experiência, o que significa que o processo de compreensão e de melhoria de seu próprio ensino faz parte de um contexto que contribui para sua autoavaliação. Nesse sentido, como afirma Zeichner (1993, p.16):

Reflexão também significa o reconhecimento de que a produção de conhecimentos sobre o que é um ensino de qualidade não é propriedade exclusiva das universidades e centros de investigação e desenvolvimento e de que os professores também têm teorias que podem contribuir para uma base codificada de conhecimentos do ensino.

Pensando no ser professor como sujeito reflexivo das suas práticas pedagógicas, na busca de um ensino de qualidade, na próxima seção discutiremos a atuação do professor de Libras, conhecendo um pouco da trajetória do movimento surdo no Brasil e como ele atua no fortalecimento da sua identidade; a formação de professores, evidenciando a formação continuada; além das competências necessárias para este profissional, para que venha a agregar valor ao processo de ensino-aprendizagem, sobretudo na busca da equidade e do conhecimento, revendo o currículo, estratégias de ensino e paradigmas, respeitando limites e a diversidade.

4.1 MOVIMENTO SURDO: UMA HISTÓRIA DE LUTAS NA ATUAÇÃO DO PROFESSOR DE LIBRAS NA EDUCAÇÃO

Para compreendermos a profissionalização do professor de Libras no Brasil, é preciso conhecer a trajetória de fatos que marcaram a comunidade surda até a atuação dos professores surdos diante de uma sociedade em transformação.

A história dos movimentos surdos no Brasil começa a ser contada a partir da chegada ao Brasil do francês H Ernest Huet, surdo congênito e ex-diretor do Instituto de Surdos de Paris, como retrata o Relatório Feneis (1993). Com o apoio de D. Pedro II, esse professor colocou em funcionamento o Instituto de Surdos-Mudos, mas foi em 1857 que seu objetivo foi alcançado, quando foi fundado o Instituto Imperial de Surdos-Mudos, que posteriormente passou a ser chamado de Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, até hoje localizado no Rio de Janeiro.

Foi por meio das ações de Huet que a Língua de Sinais foi disseminada no nosso país e o INES foi referência como escola de surdos. No entanto, no ano de 1880 a comunidade surda é impactada com a imposição do oralismo, por meio da Conferência Internacional de Educadores de Surdos, mais conhecida como Congresso de Milão¹³, sediado em Milão, Itália, que de acordo com Cristiano (2017) tiveram as seguintes resoluções:

A primeira resolução: atestava a superioridade da articulação, declarando ser esta a melhor forma de reinserção das pessoas surdas à sociedade e ser o método oral o melhor na educação de pessoas surdas.

A segunda resolução: considera que o uso simultâneo dos gestos e da oralidade prejudica a leitura labial e a articulação das pessoas surdas, declarando que um método puramente oral deveria ser adotado.

A terceira resolução: leva em consideração o enorme número de pessoas surdas não instruídas e que nem sempre as famílias e instituições eram capazes de suprir essa necessidade, estabelecendo então que é dever do governo assegurar que essas pessoas sejam educadas. A resolução foi aprovada por unanimidade.

A quarta resolução: considerando um método de ensino puramente oral, define que a melhor maneira de ensinar as pessoas surdas seria através de um método intuitivo usando a associação da fala com palavras escritas, e expondo as crianças desde cedo a livros e à gramática da língua escrita.

A quinta resolução: leva em consideração a falta de livros didáticos suficientes para esses propósitos, declarando então que é dever dos professores do sistema oral desenvolver e publicar os materiais necessários.

A sexta resolução: baseia-se nos resultados de estudos com pessoas surdas que já não estavam mais na escola, e declara que essas pessoas não perderam suas habilidades de fala e leitura labial, mas sim as aprimoraram através da prática e leitura. Sendo assim fica estabelecido que pessoas surdas devem comunicar-se usando apenas a fala.

A sétima resolução: leva em consideração as necessidades especiais do ensino de pessoas surdas, e recomenda a idade dos oito a dez anos como a melhor

¹³ Mais de 160 educadores e especialistas reuniram-se entre 6 e 11 de setembro de 1880 para discutir os rumos da educação das pessoas surdas. Esse grupo de pessoas era na maioria ouvinte. Era uma época onde acreditava-se na superioridade da língua falada, considerando as línguas gestuais um retrocesso na evolução da linguagem. Durante o congresso foram ouvidos doze especialistas no assunto. Apenas três se manifestaram a favor do uso das línguas gestuais como a melhor forma de educar e inserir as pessoas surdas na sociedade: Edward Gallaudet (fundador da Gallaudet University), Thomas Gallaudet e Richard Elliot (um professor inglês).

época para que as crianças surdas comecem sua vida escolar. Estabelece também que a educação dessas crianças deve durar de sete a oito anos, e que as classes devem ter até dez alunos.

A oitava resolução: estabelece uma mudança gradual no método de ensino de instituições que faziam uso da língua de sinais, eliminando pouco a pouco o ensino por meio das línguas de sinais e implementando o método oral.

Com todas essas resoluções, ocorreu um impacto na comunidade surda do mundo todo, pois foi estabelecida a proibição das línguas de sinais nas escolas. Entretanto, por volta de 100 anos depois do Congresso de Milão, no 21º Congresso Internacional de Educação de Surdos, sediado em Vancouver, Canadá, essas resoluções foram rejeitadas, dando início à reestruturação da educação dos surdos, fortalecendo a importância das Línguas de Sinais.

De 1923 a 1929, um grupo de surdos do Rio de Janeiro fundou a Associação Brasileira de Surdos, com o propósito de defender o direito ao ensino da Língua de Sinais. No entanto, com o tempo foi desativada por falta de apoio. Conforme Relatório Feneis (1993), em 1971, houve a tentativa de retomada da Associação Brasileira de Surdos com o apoio da Federação Mundial dos Surdos, presidida pelo padre Vicente de Paula Penido Burnier, mas também não houve continuidade.

De acordo com o Relatório Feneis (1997), para interesse de profissionalização dos Deficientes Auditivos, alguns ouvintes fundaram, em 1973, a Federação Nacional de Educação e Integração do Deficiente Auditivo – FENEIDA, e segundo relatório pesquisado, os surdos desconheciam a existência dessa organização. Anos mais tarde, diante da ausência de apoio de Associações, Entidades Filiadas, população local e da comunidade surda, em Assembleia Geral realizada em 1987, foi decretado o fechamento da FENEIDA.

A comunidade surda, porém, não desistiu, e, com a reestruturação do estatuto da FENEIDA, em Assembleia Geral realizada em 16 de maio de 1987, foi fundada a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos – Feneis, que segundo Relatório Feneis (1996) tinha como objetivo a luta pelo fortalecimento dos direitos dos surdos brasileiros, além do reconhecimento em território nacional da Língua Brasileira de Sinais. Na busca pelos direitos dos surdos, a Feneis direcionou algumas metas a serem alcançadas, como contempla o Relatório Feneis (1996, p. 6):

- 1-Reconhecimento e oficialização da Língua Brasileira de Sinais em todo território Nacional.
- 2-Ampla divulgação da cultura da comunidade surda brasileira.
- 3-Orientação às famílias que possuem filhos surdos no sentido de que passem a se orgulhar dos filhos que têm.

- 4-Apoio à política de educação especial no que tange o emprego de metodologia, técnicas e estratégias no atendimento ao aluno surdo.
- 5-Implantação de cursos de formação de profissionais intérpretes e oficialização da carreira profissional destes.
- 6-Preparação de instrutores surdos para que estes possam ocupar espaços coerente com suas habilidades e potencialidades.
- 7-Treinamento maciço de instrutores surdos para a ampliação dos cursos de Língua Brasileira de Sinais.
- 8-Implantação do setor de Programas Sociais.
- 9 – Criação de Escritórios Regionais.
- 10-Implantação da Coordenadoria de Intérpretes de Língua de Sinais.
- 11-Centralização do ensino de Língua de Sinais apenas sob responsabilidade de instrutores surdos.
- 12-Ampliação de informações e publicações.
- 13-Promoção de amplo debate sobre a proposta de bilinguismo junto às instituições educacionais.
- 14-Defesa da escola para surdos tendo como filosofia central o convívio sociolinguístico.
- 15-Garantia de profissionais intérpretes onde estes se fizerem necessários.
- 16-Ampliação de intercâmbio junto a todas as instituições da área da surdez para trocas de experiências.
- 17- Preparação de pesquisa da Língua de Sinais para ensino de ouvintes/nível 1 através de livro e fita.

A Feneis, considerada uma conquista da comunidade surda nacional que busca resgatar a cidadania do surdo, por meio desses direcionamentos, passa a atuar junto aos surdos e ouvintes no convívio, auxílio, orientação, educação, trabalho, assistência, interpretação, comunicação e demais situações de integração da comunidade surda na sociedade brasileira, conforme retrata o Relatório Feneis (1997).

Em meio à busca pelo espaço do surdo na educação, a política de formação de professores foi intensificada no Brasil a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.694/96, a qual, em seu artigo 62, destaca:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Para Faria (2011), a referida legislação elevou a formação de professores para o nível superior e estabeleceu que tal formação aconteça em Universidades ou Institutos Superiores de Educação. Nesse aspecto, o documento traz referência à valorização e à profissionalização do professor.

Pensando em discutir temas como trabalho para os docentes surdos e disseminar a atuação do surdo na sociedade, a Feneis promoveu, em 1998 e 2000, as I e II Conferências Estaduais dos Direitos Humanos dos Surdos, por meio de seu escritório regional do Rio Grande do Sul. Klein (2001, p. 8) detalha algumas propostas resultantes de uma tarde de discussão entre os participantes da I Conferência:

Propostas do GT: Trabalho:

FORMAÇÃO E QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL:

1. Assegurar às crianças, adolescentes e adultos surdos educação em todos os níveis, como pressuposto a uma capacitação profissional. Possibilitar o ensino noturno para que os surdos possam ingressar no mercado de trabalho.
2. Garantir a participação das entidades representativas e organizadas dos surdos na utilização dos recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador - FAT. Tanto na organização quanto na realização de cursos de capacitação profissional. Que tais cursos respeitem as capacidades das pessoas surdas e que sejam de qualidade e real qualificação.

OPORTUNIDADES DE TRABALHO

1. Lutar pela extinção das listas de profissão para surdos que acabam atribuindo-lhes incapacidade para certos cargos e limitando-lhes oportunidades de emprego.
2. Promover junto à sociedade em geral e aos empresários em particular, campanhas de esclarecimento sobre a situação dos surdos trabalhadores, no sentido de expandir suas oportunidades de emprego.

CONCURSOS PÚBLICOS

1. Garantir o cumprimento da Lei de Reserva de Mercado (10%) em todas as instâncias, procurando respeitar proporcionalidade entre as deficiências. Que os Editais dos Concursos Públicos sejam claros na especificação e comprovação por parte do candidato surdo.
2. Assegurar o direito da presença do Intérprete da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) no decorrer dos Concursos Públicos.

NO LOCAL DE TRABALHO

1. Incentivar, nos locais de trabalho, a organização de Cursos de Sinais, com regularidade.
2. Que seja respeitada a qualificação do surdo trabalhador nas funções a ele designada (p. ex.: surdo contratado como Programador, que realmente exerça essa função, e não que seja desviado para a função de digitador, e ali permaneça indefinidamente.
3. Que aos surdos trabalhadores seja garantida a ascensão funcional e o acesso aos cursos internos de qualificação e requalificação profissional com a presença de Intérprete da LIBRAS.

Nesse aspecto, podemos observar a luta pela profissionalização do surdo, a busca pelo mercado de trabalho, capacitação e qualificação, de maneira digna e de direito. Além disso, retrata também as oportunidades de trabalho, no intuito de promover a equidade de possibilidades para que o surdo exerça sua cidadania.

No ano de 2002, as comunidades surdas, juntamente com as associações de surdos, estudiosos e profissionais da área da surdez, tiveram uma grande conquista: o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão das comunidades surdas, por meio da Lei nº 10.436 de 2002 (BRASIL, 2002), regulamentada pelo Decreto nº 5.626 de 2005 (BRASIL, 2005). Nesse viés, destacaremos, no Capítulo II do Decreto, a inclusão de Libras como disciplina curricular e, no Capítulo III, a formação do professor e instrutor de Libras, conforme se segue:

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.

CAPÍTULO III

DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LIBRAS E DO INSTRUTOR DE LIBRAS

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.

§ 1º A formação do instrutor de Libras pode ser realizada também por organizações da sociedade civil representativa da comunidade surda, desde que o certificado seja convalidado por pelo menos uma das instituições referidas nos incisos II e III.

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

Art. 7º Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, caso não haja docente com título de pós-graduação ou de graduação em Libras para o ensino dessa disciplina em cursos de educação superior, ela poderá ser ministrada por profissionais que apresentem pelo menos um dos seguintes perfis:

I - professor de Libras, usuário dessa língua com curso de pós-graduação ou com formação superior e certificado de proficiência em Libras, obtido por meio de exame promovido pelo Ministério da Educação;

II - instrutor de Libras, usuário dessa língua com formação de nível médio e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação;

III - professor ouvinte bilíngue: Libras - Língua Portuguesa, com pós-graduação ou formação superior e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação.

§ 1º Nos casos previstos nos incisos I e II, as pessoas surdas terão prioridade para ministrar a disciplina de Libras.

§ 2º A partir de um ano da publicação deste Decreto, os sistemas e as instituições de ensino da educação básica e as de educação superior devem incluir o professor de Libras em seu quadro do magistério. (BRASIL, 2005).

Conforme o Decreto, há a obrigatoriedade da oferta da disciplina de Libras em todos os cursos de licenciatura, nos cursos normal de nível médio e superior, Pedagogia e Educação Especial, assim como no curso de Fonoaudiologia. Nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, segundo o Decreto, essa oferta é optativa.

Apesar daquilo que está previsto no Decreto, deparamo-nos com a realidade do despreparo docente para lecionar tanto no ensino médio quanto no superior, além da formação docente insuficiente no ensino da língua como L1 (língua materna) ou L2 (segunda língua). Diante disso, Lacerda, Caporali e Lodi (2004, p.59) contestam:

A realidade dos professores surdos tem características próprias, que merecem serem ressaltadas. O surdo em sua história educacional, em geral, passou por uma escolarização problemática, tendo que adquirir seus conhecimentos em ambientes educacionais pouco propícios, onde os conteúdos são apresentados em português (oral e escrito) nem sempre acessíveis a ele. A duras penas, alguns surdos vencem esse percurso, e, em geral, são bem sucedidos aqueles que de alguma maneira tiveram contato com a comunidade surda e puderam desenvolver a Língua de Sinais de forma ampla. Eles conseguem alcançar um nível de conhecimento que possibilita que se tornem professores/instrutores de LIBRAS.

Temos em vista uma formação docente distinta, de um lado a “mobilização dos saberes”, como relata Tardif (2014), em Língua de Sinais, e, de outro, em Língua Portuguesa. Com a exigência de esse professor ser fluente em LIBRAS para ensinar ao surdo, se faz necessária uma formação para o ensino com estudos específicos dessa língua, para se apoiar no aprofundamento dos seus conhecimentos sobre abordagens e metodologias. Concordamos com Lacerda, Lodi e Caporali (2004), que afirmam que cabe ao instrutor ensinar a língua em situações contextualizadas, definindo estratégias que sejam adequadas às diferentes idades e interesses. Além disso, cabe avaliar o desenvolvimento dos grupos em relação à aquisição/aprendizagem da língua de sinais. Para tanto, caso esse professor seja professor de ouvintes, ele precisa conhecer a Língua Portuguesa para auxiliar seus alunos em seu processo de ensino-aprendizagem.

Com base no Decreto nº 5.626 de 2005, em Campina Grande-PB, durante os anos de 2004, 2005 e 2006, surgem as primeiras capacitações para os docentes surdos, oferecida na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), devido à falta de formação dos professores para o ensino de Libras. Para Gianini (2012, p.135) uma das fundadoras da EDAC, a forma como foi realizado o curso de extensão em formação para instrutores de Libras, intitulado *Curso de Capacitação de Instrutores de Libras*:

O curso foi oferecido a um grupo de 15 pessoas surdas, as quais, em sua maioria, já exerciam a função de instrutores de Libras e pertenciam à comunidade surda local e de alguns municípios circunvizinhos a Campina Grande. Todos os participantes desta pesquisa participaram do curso. No projeto desse curso, justificamos a necessidade de sua realização, apontando três motivos para sua realização. Em primeiro lugar, ressaltávamos que os estudos sobre a Libras e sua inserção na área educacional eram, ainda, recentes. Em seguida, apontávamos que havia cursos insuficientes para a formação de professores (instrutores) de Libras. Por fim, destacávamos a carência de materiais adequados a este ensino. A iniciativa do MEC, em 2001, ao lançar um material de ensino de *Libras em contexto* e promover curso de preparação de instrutores multiplicadores, ainda está longe de atender às necessidades da área.

A necessidade de um profissional capacitado nos faz refletir quanto à preparação adequada para o professor de Libras, como relata Gianini (2012, p.135), que foi participante de todo esse processo de capacitação: “corríamos o risco de continuarmos a ensinar Libras de forma empobrecida e espontânea ou, ainda pior, como português sinalizado, ou seja, a Língua Portuguesa falada e acompanhada de sinais da Libras”.

Diante da carência de conhecimentos sobre a história e a gramática da Língua Brasileira de Sinais, foi inserida a Libras no curso de Pedagogia da UFCG, com conhecimentos para que os alunos do curso pudessem desenvolver estratégias de ensino, trabalhar o currículo e a avaliação condizente com a inserção da Cultura Surda em sala de aula.

Conforme previsto no Decreto 5.626, foi iniciado, em 2006, o primeiro curso de Letras Língua de Sinais Brasileira – LIBRAS – no Brasil, pela Universidade Federal de Santa Catarina, modalidade à distância, que visava viabilizar a democratização com a participação efetiva de surdos de várias partes do Brasil.

O curso, segundo Quadros e Stumpf (2009), foi uma ação da Universidade Federal de Santa Catarina, conveniada, com o Ministério da Educação em parceria com a Secretaria de Educação à Distância e oferecido em 9 (nove) polos brasileiros: a Universidade Federal do Amazonas, a Universidade Federal do Ceará, a Universidade Federal da Bahia, a Universidade de Brasília, o Centro Federal Tecnológico do Estado de Goiás, a Universidade de São Paulo, o Instituto Nacional de Educação, a Universidade Federal de Santa Maria e a Universidade Federal de Santa Catarina. A seleção dos participantes do curso foi realizada por meio de processo seletivo, tendo como aprovados 500 estudantes, sendo 447 surdos e 53 ouvintes bilíngues.

Dentro dessa perspectiva, refletimos que não basta haver a inserção da Libras no currículo de escolas e universidades, mas, mais que isso, é preciso haver a aceitação dos surdos em sua totalidade, especificidade e diferenças.

4.2 FORMAÇÃO CONTINUADA: UMA NECESSIDADE DA DOCÊNCIA

Para compreendermos a história na formação de professores no Brasil, precisamos vislumbrar as mudanças que ocorreram em meio à formação continuada ao longo dos tempos, nos processos de transformação de leis e pensamentos ideológicos de cada período.

Na década 1970, a formação continuada foi marcada pelo advento da modernização e industrialização, em que o mercado exigia trabalhadores qualificados com mão de obra destinada à produção. Quanto a isso Silva (2014, p.32) destaca que:

A formação continuada, nesse contexto, passou a ser encarada como uma necessidade permanente para os profissionais da educação. Eles deveriam cursar diferentes cursos técnicos e programas de treinamento para aperfeiçoar seu conhecimento sobre as transformações no mundo do trabalho e levar essas

novidades para sala de aula. Assim, acreditava-se ser possível formar alunos capazes sempre preparados para atender as demandas do mercado.

O foco no mercado de trabalho impulsiona para uma formação continuada para a educação. Na década de 1980, a participação dos professores quanto a questões educacionais em sindicatos e assembleias oportunizou seus direitos políticos, além do desenvolvimento de pesquisas e do avanço tecnológico, consolidando o professor como sujeito ativo no processo educacional e na busca de soluções para a prática docente. Segundo Ribas (2000), a formação continuada oferecida pelas instituições públicas não apresentou resultados significativos, pois as propostas foram, a cada plano de governo, descontinuadas e não atenderam as reais necessidades da escola e do professor.

Para Prada, Freitas e Freitas (2010), as décadas de 1960, 1970, 1980, em pleno ardor da Guerra Fria, testemunharam inúmeras ações desenvolvidas no campo da formação contínua para todos os trabalhadores. Diante desse contexto, nos deparamos com termos como capacitação, reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, com o propósito de almejar uma educação com qualidade. No entanto, nesse período fomos abordados com algumas situações, como argumenta Marin (1995), como a implantação de cursos rápidos e descontextualizados, somados a palestras e encontros esporádicos que tomam parcelas muito reduzidas do amplo universo que envolve o ensino, abordando-o de forma superficial.

Já na década de 1990, os professores passaram a ser desafiados em meio ao processo de globalização e da escolarização de grupos sociais na educação que antes eram “excluídos”. Assim, a formação continuada no início desta década, de acordo com Silvia (2014), passou a ser encarada como uma necessidade política e cidadã, visto que a formação inicial e os treinamentos esporádicos já não conseguiam assegurar a qualidade do ensino em uma escola que se percebia cada vez mais democrática.

Outro aspecto importante nesse período é a reivindicação realizada por profissionais do ensino superior e por associações acadêmicas, levando em consideração a necessidade de formação inicial e continuada a ser iniciada nas universidades, já que, diante deste contexto, conhecimentos abordados nas universidades não condiziam com a prática escolar, não dialogando com os campos especializados do conhecimento.

Para falarmos de formação continuada dos professores surdos, destacamos que a LDB (BRASIL, 1996) descreve a capacitação de profissionais como parte de sua formação para aqueles que atuam na docência. A esse respeito, Amador (2019, p.36) ressalta:

Na medida em que cresce o número de professores formados em nível superior, cresce também a demanda por formação continuada. Essas novas configurações trouxeram grandes impactos para as escolas, para os professores e para as agências formadoras os quais teriam que enfrentar um grande desafio em curto espaço de tempo: elevar o nível de escolaridade dos professores (formação inicial) e qualificar a formação e a prática dos professores tendo em vista a melhoria da qualidade da educação brasileira (formação continuada de professores).

Para Marin (1995), não é mais possível, hoje, pensar no processo educativo como aquele conjunto de ações capaz de completar, de torná-lo perfeito, de concluí-lo, sob pena de negar a raiz da própria educação, ou seja, a ideia da educabilidade do ser humano. Em meio à corrida pela formação continuada, devemos reconhecer que o desenvolvimento profissional do educador é um processo contínuo ao longo da vida e que o aprendizado se fortalece a partir da convivência com o outro.

Mediante a busca por uma educação com qualidade, precisamos enfatizar como procedeu a capacitação dos professores surdos em relação à aprendizagem da Língua de Sinais, viabilizando a comunicação e os direitos ao conhecimento da sua cultura.

Destacamos aspectos fundamentais para o apoio da formação continuada dos professores surdos, como: a luta da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos – Feneis, para o reconhecimento da Libras, como língua brasileira da comunidade surda; a consolidação do Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos – PNAES, pelo MEC, implantada nas 27 Unidades Federadas; e o Programa Interiorizando Libras; a criação do Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez – CAS em várias regiões do Brasil, como retratam Vilhalva, Arruda, Albres (2014).

Em parceria com o Ministério da Educação (MEC), o CAS foi idealizado, por meio de uma experiência bem sucedida do Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual - CAP-DV, que trabalhava no atendimento às pessoas cegas e Deficientes Visuais entre os anos de 1998 a 2000. Sendo assim, impulsionou a implantação do mesmo modelo, mas com perfil diferenciado para as pessoas surdas e deficientes auditivas. O Programa tem como propósito formar instrutores surdos, professores e professores-intérpretes para o uso da língua de sinais em sala de aula, tendo como parceiras as instituições formadoras de profissionais da educação (Instituições de Ensino Superior, Institutos de Educação e Escolas). Nesse período, não ofereciam formação para estes profissionais.

Para dar andamento à proposta do Programa e a implementação do CAS nos estados brasileiros, seria necessário, como investimento inicial, a formação de uma equipe com função multiplicadora para atuar nas unidades no andamento das ações. Conforme Relatório Feneis

(2012), o MEC, por meio da Secretaria de Educação Especial (SEESP), subdividiu o Programa em três metas, sendo: cursos de língua de sinais; criação de mais Centros de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez - CAS e modernização de salas de recursos (médio prazo). Para tanto, o CAS foi o ambiente de formação para professores em cursos de Libras; formação de professores-intérpretes; formação de instrutores de Libras; formação de professores de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos; formação de professores para atender os indígenas surdos e formação de professores para alunos com surdocegueira.

Com o Decreto 5.626/2005, o Programa foi reestruturado e denominado de "Interiorizando Libras". Assim, mostraremos as ações do Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos - PNAES (de 2001 a 2005), conforme relatam Vilhalva, Arruda, Albres (2014):

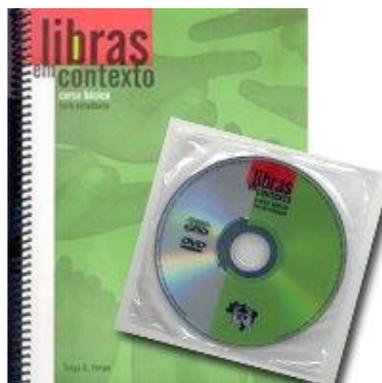
Quadro 05 - Ações do PNAES

Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos – PNAES e Programa Interiorizando Libras	
Cursos Sob a responsabilidade do MEC (2001 e 2002)	Criação dos CASs (a partir de 2001)
D) Capacitação de Instrutores / Multiplicadores (Surdos) de Libras,	1) Núcleo de capacitação de profissionais da educação: a) formação de professores em cursos de Libras, b) formação de professores-intérpretes; c) formação de professores e instrutores de Libras; d) formação de professores de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos;
II) Capacitação dos Professores-intérpretes de Libras/Língua Portuguesa,	2) Núcleo de apoio didático pedagógico,
III) Capacitação de Professores de Língua portuguesa.	3) Núcleo de Tecnologia e de adaptação de material didático e, 4) Núcleo de Convivência

Fonte: Vilhalva, Arruda, Albres (2014), Libras em estudo: formação de profissionais.

As ações desenvolvidas pelo PNAES nos fazem refletir sobre a busca por um ensino de Libras com qualidade, que parte de instituições, familiares e educadores. A Capacitação de Instrutores/Multiplicadores (Surdos) de Libras, realizada em 2001, tinha como propósito oferecer curso de Libras para instrutores surdos. Essas ações foram organizadas pela Profa. Dra. Tanya Felipe e equipe de instrutores da Feneis, por meio do material “Libras em Contexto”, com o objetivo de disseminar o ensino da Libras nos estados de origem dos cursistas, os quais agiriam como agentes multiplicadores.

Figura 03 – Livro “Libras em Contexto”



Fonte: Material da pesquisa (2021)

O curso, com carga horária de 40 (quarenta) horas, foi desenvolvido com o apoio do livro "Libras em Contexto", que contemplava conhecimentos relativos à educação de surdos, gramática da língua de sinais e metodologia do ensino de línguas, conforme relatam Vilhalva, Arruda, Albres (2014). Os cursistas foram selecionados pela Feneis, totalizando setenta e seis pessoas indicadas por associações e escolas de surdos.

Gianini (2012, p.150) relata como se desenvolveu o trabalho com o material “Libras em Contexto” em Campina Grande:

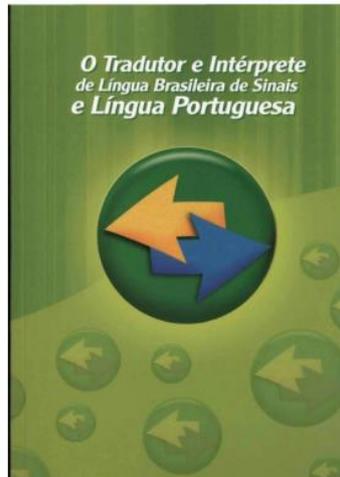
Antecipando-nos ao disposto no Decreto 5.626/2005, foi desenvolvido, ao longo dos anos de 2004 a 2006, o curso de Capacitação de instrutores de Libras, pela Universidade Federal de Campina Grande, que contou com o suporte financeiro do Programa de Apoio à Extensão Universitária voltado às políticas públicas (PROEXT/2003, 2004 e 2005/SESu-MEC). Teve como objetivo capacitar pessoas surdas com domínio da Libras para atuarem como instrutores desta língua, ensinando-a a pais e profissionais (de nível médio ou superior), a alunos de cursos de formação para o magistério, bem como a demais pessoas interessadas da comunidade ouvinte, ligadas ou não à educação de surdos.

Com carga horária de 520 horas, o curso foi contemplado para 16 surdos fluentes em Libras da comunidade surda da Paraíba, que teve como conhecimentos abordados os aspectos da gramática da Libras e das implicações metodológicas para se trabalhar línguas em contexto; a história e a cultura surda; planejamento e apresentação de aulas pelos instrutores-alunos e leitura e compreensão dos textos que compõem o livro Libras em Contexto – Livro do Professor.

Para a Capacitação dos Professores–intérpretes de Libras/Língua Portuguesa, foram submetidos professores e profissionais da educação para a interpretação, que lecionavam no

ensino regular ou escolas especiais. O curso teve como material didático o livro "O tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa", de autoria de Ronice Muller de Quadros, conforme imagem abaixo:

Figura 04 - Livro "O tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa"



Fonte: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/tradutorlibras.pdf>

Com carga horária de 100 horas, essa capacitação tinha como propósito para os participantes serem multiplicadores, tendo como conhecimentos abordados: técnica de interpretação, interpretação de Língua de Sinais/português oral, interpretação de Língua de Sinais/português escrito e interpretação de Português/Língua de Sinais.

Na Capacitação de Professores de Língua Portuguesa, organizada em Brasília, no período de cinco dias, o propósito era capacitar professores com habilitação em Letras que atuavam na Educação Básica com alunos surdos, contemplando subsídios para o ensino da língua portuguesa escrita aos discentes usuários da Libras. O material é composto por dois volumes intitulado o "Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: caminhos para a prática pedagógica", como podemos observar abaixo:

Figura 05 - Livro "Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: caminhos para a prática pedagógica"



Fonte: <https://rodrigopimentalibras.webnode.com/1/ensino-de-lingua-portuguesa-para-surdos-caminhos-para-a-pratica-pedagogica/>

Os volumes foram trilhados sobre diferentes perspectivas: o primeiro volume traz teorias da Língua Portuguesa e da Língua de Sinais, história, educação. Já o segundo volume apresenta ideias de oficinas para o componente curricular de Língua Portuguesa.

Para falarmos de formação inicial e continuada na perspectiva dos professores surdos, devemos refletir no fazer pedagógico, de uma didática diferenciada e práticas específicas. Quanto a isso, Garcia (1999, p.19) nos faz refletir:

Assim, a formação pode ser entendida como uma função social de transmissão de saberes, do saber fazer e do saber-ser que se exerce do benefício do sistema socioeconômico, ou da cultura dominante. A formação pode também ser entendida como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa que se realiza com um duplo efeito de uma dupla maturação interna, de possibilidades de aprendizagem, de experiência dos sujeitos.

Retratar a formação do docente é afirmar uma integração entre o formador e o formando, ambos na busca de um objetivo: a aprendizagem e a reciprocidade de dialogar. Concordamos com Cerny e Quadros (2009), quando alegam que é preciso que se busque uma educação que ajude o homem a recuperar os vínculos coletivos, a solidariedade, o respeito pelo outro, a capacidade de inconformar-se com as injustiças sociais.

No que diz respeito ao fato de a Libras ser uma língua minoritária, mesmo que reconhecida em termos legais, Cerny e Quadros (2009, p.4) ressaltam que:

[...] os direitos linguísticos da comunidade surda, que passa a ter o direito de uma educação na sua própria língua. Destaca-se que a Libras é uma língua nacional, não estrangeira. Ou seja, ela não pode ser comparada simplesmente ao ensino de línguas estrangeiras, pois é uma das línguas nacionais e conta com uma comunidade que a utiliza sistematicamente dentro do Brasil – a comunidade surda brasileira; portanto, deve ser garantido o ensino desta língua entre os membros de sua comunidade e com professores de sua comunidade.

De acordo com as características relativas ao ensino da língua, com habilidades e aspectos próprios de uma comunidade, constatamos que a formação do professor surdo não necessita apenas de uma formação acadêmica, mas de cursos de formação continuada para aperfeiçoar seus conhecimentos, ou seja, existe a necessidade de investimento em formação inicial, continua e em serviço para professores, para viabilizar a consolidação de uma educação bilíngue. Nessa direção, Quadros e Stumpf reforçam (2009, p.170):

A lei de Libras reconhece a língua brasileira de sinais como “a” língua dos surdos brasileiros. Nesse sentido, a lei desencadeia os direitos linguísticos dos surdos, ou seja, ao ser reconhecida a língua dessa comunidade linguística brasileira, essas pessoas passam a ter o direito de ter a educação na sua língua. Assim, a Libras passa a ser a língua de instrução dos surdos brasileiros.

O CAS, nesse viés da educação de alunos surdos matriculados no ensino regular, com ou sem serviços da educação especial, que disponham ou não de salas de recursos, garante a capacitação dos profissionais, em parceria com as Secretarias Estaduais de Educação e o MEC. Pode-se constatar que, até o ano de 2006, o CAS foi implantado em todo o Brasil, contemplando alguns municípios, segundo informam Vilhalva, Arruda, Albres (2014, p.26):

Em 2002/2003, nos estados de MS, PA, MG, PE, RS, e no Distrito Federal;
Em 2003/2004, nos estados de RO, CE, MA, BA, e AM;
Em 2004/2005, nos estados de TO, GO, RP, PI, ES, AP, AC, MT, RN, SE, AL e PB;
Em 2006, nos estados de RN, RJ, MG, PR, PR e municípios de Ribeirão Preto/SP e Cascavel/PR.

No presente momento, o CAS do Estado da Paraíba funciona na Fundação Centro Integrado de Apoio ao Portador de Deficiência – FUNAD e realiza um trabalho interdisciplinar de atendimentos pedagógicos às pessoas com Surdez/Deficiência Auditiva/Surdocegueira e Múltiplas Deficiências. Conforme relatado pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos-

INES (2016), o CAS possui uma equipe formada por Pedagogos, Professor de Português, Professor de Libras, Instrutores e Intérpretes de Libras, dando sua contribuição na formação continuada do professor na busca da qualidade de vida das pessoas com surdez.

Dando continuidade à formação continuada de professores, no período de 2006 a 2008, podemos destacar, inicialmente, na modalidade de Educação à Distância, o Curso de Licenciatura e Bacharelado em Letras/Libras, uma iniciativa da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), apoiada e financiada pelo MEC, por meio de suas secretarias de Educação à Distância e de Educação Especial, como já mencionado. Atualmente, esse curso é ofertado na modalidade presencial na própria UFSC, com a Licenciatura em Letras-Libras para formar professores de Libras, e o Bacharelado para formar tradutores/intérpretes de Libras/Português. Quanto à criação desse curso, Quadros e Stumpf (2009, p. 171, 172) afirmam que:

A busca do reconhecimento dos direitos universais foram o advento de um padrão mais democrático de hierarquização que permite a qualquer pessoa, detentora do conhecimento, poder participar da esfera pública e obter reconhecimento social, esse por sua vez, só se desenvolve na esfera da interação que só é possível por meio da socialização linguística. Diante desses diferentes vieses, ou seja, as perspectivas política, científica, social e cultural, criou-se esse Curso de Letras Libras.

A formação continuada do professor surdo vem para nós coberta de lutas e histórias, em uma busca incessante pelo direito da aprendizagem de uma língua brasileira própria e legalizada, mostrando para uma sociedade que a comunidade surda, por ser uma minoria, não está excluída de uma sociedade adversa com raças, culturas e povos.

4.3 COMPETÊNCIAS: UM OLHAR DIFERENCIADO PARA A EDUCAÇÃO

Pensar em um conceito de competência é permitir um perfil diferencial do professor, um profissional preparado para desafios. É uma ruptura do ensino tradicional para uma formação que visa contribuir para a autonomia, criatividade e iniciativa do aluno. Sendo assim, temos o aluno como sujeito do processo de aprendizagem e do professor atuante como responsável pelo processo de ensino e pela mediação dessa aprendizagem.

Na década de 1970, o termo “competência” passa a surgir como trabalhar de forma eficiente no mundo empresarial. Com o passar dos tempos, foi inserido na educação profissional, mas no âmbito escolar, inicia-se outra realidade dando lugar ao conhecimento

aplicado na prática, com o desenvolvimento de capacidades que possam intervir na vida do indivíduo.

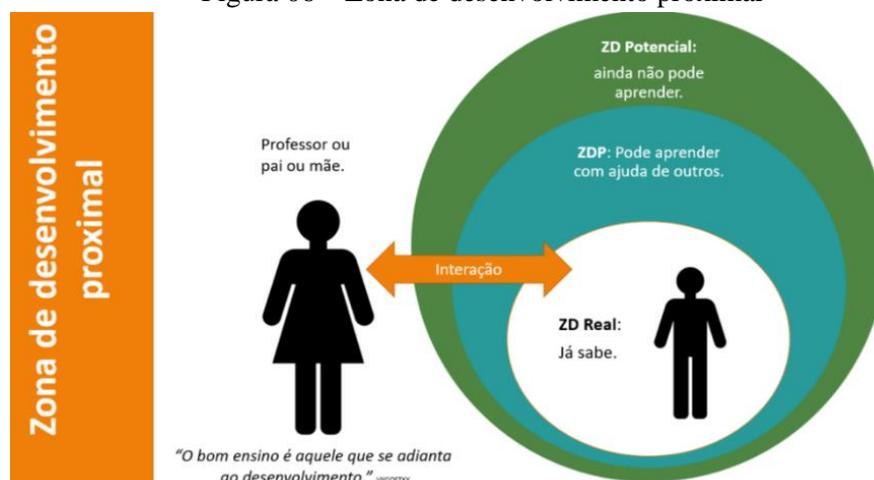
Conforme Perrenoud (1999), a competência situa-se além dos conhecimentos, de modo que podemos refletir a prática docente que, através de diferentes estratégias, realiza a mediação da aprendizagem. Desenvolver as competências no aluno desperta a autonomia, iniciativa, proatividade, a capacidade de solucionar problemas e de saber se autoavaliar, ou seja, diante de situações de vida pessoal e profissional.

Deparamo-nos com uma sociedade que desenvolve nos seus alunos capacidades para poder realizar provas e exames, centrado em matérias e não como de interesse coletivo, provocando a depreciação da prática em contextos de situações vivenciadas no cotidiano por teorias.

Podemos refletir pontos essenciais de mudanças no nosso ambiente educacional, quando nos confrontamos com a escola tradicional que valoriza a memorização, os saberes enciclopédicos, a disciplina e a nota em provas, com escolas inovadoras com a compreensão de conhecimentos, a importância de projetos e processos que visa a autogestão dos alunos e uma avaliação qualitativa de todo processo educativo.

Para Vygotsky (2007) o homem constitui-se por meio das interações sociais que estabelece em uma determinada cultura. A relação aluno x professor contempla essa interação de partilha de conhecimentos por meio de diálogo, troca de experiências, quando o compartilhar de ideias no coletivo estimula ações que contribuem em adquirir conhecimentos. Também trazemos de Vygotsky (2007) a identificação de dois níveis de desenvolvimento: o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial.

Figura 06 – Zona de desenvolvimento proximal



Tendo em vista que o desenvolvimento real é a capacidade do indivíduo realizar suas ações de forma autônoma, mas para o desenvolvimento potencial o indivíduo realiza suas ações com o apoio de uma experiência compartilhada, percebemos que o distanciamento entre esses dois níveis denomina-se Zona de Desenvolvimento Proximal, pois se refere às funções que ainda não amadureceram, mas que estão presentes para serem desenvolvidas. Sendo assim, em consonância com Vygotsky (2007), afirmamos que os processos de ensino e aprendizagem são o impulso necessário para o desenvolvimento dessa Zona de Desenvolvimento Proximal, tendo em vista que a relação professor e aluno resulta no desenvolvimento do indivíduo.

Ausubel (1980) destaca o processo de compreensão, transformação, armazenamento no uso da informação. Sendo assim, refletimos a importância do professor no processo de ensino-aprendizagem para que o aluno tenha uma aprendizagem significativa¹⁴, tendo em vista que os conhecimentos prévios passam a interagir com os novos conhecimentos, resultando em novos significados, o que vai de encontro com métodos mecânicos e repetitivos, em que o aluno não constrói significados apenas memoriza conteúdos desfavorecendo e não encontrando sentido no processo de ensino e aprendizagem.

Já para Perrenoud (1999), a formação escolar deve favorecer não apenas a construção de conhecimentos, mas também o desenvolvimento de competências. Para isso, o professor terá seu processo de ensino-aprendizagem centrado no aluno por meio de estratégias desafiadoras, com a finalidade de responder aos problemas que a prática social apresenta de forma contextualizada, permitindo uma relação entre os conhecimentos e a sua aplicabilidade em contextos diversos.

Contudo, nos deparamos com a crise que implica modificações em fatores que integram o desenvolvimento dos alunos no seu percurso educativo: mudanças curriculares nas universidades; modificações estruturais e de conteúdos realizadas nas escolas; a desconexão entre a teoria e a prática, a funcionalidade na aplicabilidade das teorias em sala de aula e a formação nas escolas e universidades, para que o aluno desenvolva de maneira pessoal, interpessoal, social e profissional.

¹⁴ Aprendizagem significativa implica: Construção de sentido, criar contextos inclusivos, próximos da realidade do aluno. O cérebro assimila o conceito. Escolher exemplos que aproximem o conteúdo do aluno. Estimular o diálogo; apresentação de conteúdo, o objetivo é construção do conceito com o aluno. Se apresentarmos o conteúdo pronto, o cérebro não está ativo e acaba se distraindo; verificação da aprendizagem, apresentar situações desafiadoras com valor social. Dessa maneira poderemos verificar se foi construído o conceito.

Desse modo, nos deparamos com o despreparo na formação de professores e estrutura escolar, porque o conhecimento teórico não é o suficiente para orientar de forma integral os alunos para a aplicabilidade do conhecimento na sua vivência. Para Zabala (2014), a introdução do termo “competência” no ensino é o resultado da necessidade de utilização de um conceito que responda às necessidades reais de intervenção da pessoa em todos os âmbitos da vida.

De acordo com Zabala (2014, pp. 34,35), podemos observar alguns conceitos de cunho educacional sobre competências:

Quadro 06 – Competência no âmbito educativo

	Dimensão Semântica			Dimensão Estrutural	
	O que é?	Para quê?	De que forma?	Onde?	Por meio de
Conselho Europeu		Permite realizar ações			Conhecimentos, habilidades e atitudes
Eurydice CIDE		Permite participar, de modo eficaz, na vida política.			Capacidades, conhecimentos e atitudes.
Projeto DeSeCo OCDE	Habilidade	Cumprir com êxito exigências complexas			Pré-requisitos psicossociais, habilidades práticas, conhecimentos, motivações, valores, atitudes e comportamentos.
Curriculo Basco (documento-base)	Capacidade	Para se enfrentar tarefas simples ou complexas	Com garantias de êxito	Em um contexto determinado	Operação (uma ação mental) sobre um objeto (é o que habitualmente chamamos “conhecimento”) para a obtenção de um determinado fim.
Conselho da Catalunha		Para resolver problemas diversos da vida real			Conhecimentos, habilidades e atitudes de caráter transversal.
Monereo	Domínio	Resolução de problemas		Em determinado âmbito ou cenário da atividade humana	Amplio repertório de estratégias.
Perrenoud	Aptidão	Para enfrentar, de modo eficaz, uma família de situações análogas	Mobilizando a consciência e de maneira rápida, pertinente e criativa		Múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio.

Fonte: Zabala (2014)

Portanto, percebemos várias visões nas dimensões semântica e estrutural acerca de competência em diversos posicionamentos, mas podemos ilustrar abaixo de forma pontual e clara este conceito, conforme esclarece Zabala (2014, p. 36):

Quadro 07 – Definição de competência

É a capacidade ou a habilidade	O quê?
A existência nas estruturas cognitivas da pessoa das condições e recursos para agir. A capacidade, a habilidade, o domínio e a aptidão.	
Para realizar tarefas ou atuar frente a situações diversas	Para quê?
Assumir um determinado papel; uma ocupação, em relação aos níveis requeridos; uma tarefa específica; realizar ações; participar na vida política, social e cultural da sociedade; cumprir com as exigências complexas; resolver problemas da vida real; enfrentar um tipo de situação.	
De forma eficaz	De que forma?
Capacidade efetiva; de forma exitosa; exercício eficaz; conseguir resultados e exercê-los de modo excelente; participação eficaz;	
mobilizando a consciência e de maneira cada vez mais rápida, pertinente e criativa.	
Em um determinado contexto	Onde?
Uma atividade plenamente identificada; em um contexto determinado; em uma determinada situação; em um âmbito ou cenário da atividade humana.	
É necessário mobilizar atitudes, habilidades e conhecimentos	Por meio de quê?
Diversos recursos cognitivos; pré-requisitos psicossociais; conhecimentos, habilidades e atitudes; conhecimentos, e características individuais; conhecimentos, qualidades, capacidades e atitudes; os recursos que mobiliza, conhecimentos técnicos e metodológicos, atitudes, habilidades e competências mais específicas, esquemas motores, esquemas de percepção, avaliação, antecipação e decisão; comportamentos, motivação, valores éticos, atitudes, emoções e outros componentes sociais; amplo repertório de estratégias. Operações mentais complexas, esquemas de pensamento; saberes, capacidades, microcompetências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio.	
Ao mesmo tempo e de forma inter-relacionada	Como?
De forma integrada; orquestrada	

Fonte: Zabala (2014)

O termo competência não está contido apenas na aplicação de conhecimento, mas na resolução de problemas diversos da vida real, problemas estes complexos ou simples, de forma eficaz. Ser competente é agir, mobilizar conhecimentos e atitudes mediante os desafios de situações desafiadoras que perpassam no nosso cotidiano, mobilizando uma consciência rápida, pertinente e criativa, conforme retrata Perrenoud (2000).

Com a dinâmica da globalização, os indivíduos devem ser preparados para exercer suas funções no mercado de trabalho, o que representa modificações no sistema de ensino, passando na escola e conseqüentemente pela academia. Desse modo, todos devem dominar conhecimentos práticos da profissão que escolheu na sua entrada na universidade, atitudes que facilitem seu trabalho em instituições ou organizações, trabalhe em equipe, persevere pela inclusão, tenha empatia e seja acessível em suas capacidades atitudinais.

O dever do poder público é permitir um sistema educativo para o desenvolvimento do cidadão. Apesar de sucessivas reformas por décadas, a escola não foi preparada para que o aluno possa refletir as problemáticas da sociedade, já que a instituição escolar prepara o aluno

do ensino infantil para o fundamental, para o médio, para um exame de vestibular. Concordamos com Perrenoud (1999, p. 87) quando afirma que “a escola trabalha amplamente em circuito fechado e interessa-se muito mais pelo sucesso nos exames ou pela admissão no ciclo de estudos seguinte do que pelo uso cios conhecimentos escolares na vida”.

No contexto social, devemos, como educadores, buscar estratégias de ensino que favoreçam alunos pensantes, que encontrem sentido na aplicabilidade dos conteúdos, vendo na aprendizagem um sentido. Com a finalidade da educação ser essencial ao ser humano e a seu desenvolvimento, Zabala (2010, p. 77) nos faz refletir:

Diante dos numerosos desafios atuais e futuros, a educação deve ser um instrumento indispensável para que a humanidade progrida em direção aos ideais de paz, liberdade, equidade e justiça social, fazendo frente a uma mundialização percebida exclusivamente em seus aspectos econômicos ou técnicos; formando de maneira que as pessoas possam utilizar sua inteligência e seus conhecimentos para transformar a sociedade, e participando em sua gestão desde posições informadas, críticas, cooperadoras e que respeitem a diversidade cultural e os valores das diferentes civilizações.

Nessa perspectiva, o papel do docente como mediador da aprendizagem é essencial no sentido de incentivar nos seus alunos uma atitude mais autônoma, criativa e reflexiva, com o propósito de estabelecer desafios e alvos alcançáveis, promover canais de comunicação, valorizar o aluno de acordo com suas capacidades e incentivá-lo a se autoavaliar nesse processo educativo.

O fato de alunos realizarem a aprendizagem com estilos e ritmos diferentes leva o professor a adaptar atividades que promovam a experiência valorizando a vivência de cada um. O processo avaliativo ainda ocorre de modo convencional, quantitativo, notas, dificultando a visibilidade do aluno para a aprendizagem significativa e desenvolvimento pessoal. Para Perrenoud (1999, p.77), “[...] trabalho escolar tradicional estimula a mera apresentação de resultados, enquanto a abordagem por competências torna visíveis os processos, os ritmos e os modos de pensar e agir”.

Sendo assim, o processo avaliativo por competência faz com que o aluno supere situações reais em diferentes situações, pois tem o objetivo de reconhecimento das suas dificuldades, limitações e de estabelecer estratégias de aprendizagem na resolução de problemas, impulsionando a visão do aluno não apenas para responder questões, mas que seja competente para agir diante da realidade, integrando conhecimentos, habilidades e atitudes no contexto aplicado.

Conforme Branco, Branco, Zanatta e Nagashima (2018, p. 14):

Configuram-se, dessa forma, importantes desafios para o ensino público: contribuir para a formação de indivíduos pensantes, capazes de atuar frente às novas demandas da sociedade, dotados de conhecimentos que os permitam utilizar as novas tecnologias, não apenas no mundo do trabalho, mas também em ações voltadas para a solidariedade e o bem comum; promover aos estudantes uma formação que os permita se apropriarem a desenvolver conhecimentos, capacidades e qualidades para o exercício da cidadania; desenvolver e inculcar valores nos indivíduos para fortalecer os princípios éticos e solidários; oferecer uma educação de qualidade e equitativa em todo território nacional; superar a fragmentação, o reducionismo e a precarização dos conteúdos ensinados; garantir uma formação e capacitação adequada dos professores; entre outros.

A educação com base em competências transforma o aluno em um ser pensante, o faz refletir para uma sociedade mais justa, solidária equitativa, para o bem-estar social, preparado para os desafios da vida, não apenas para o mundo do trabalho. Para que aconteça o atendimento diferenciado das rotinas de sala de aula, necessita de professores preparados, gestores, ou seja, toda a comunidade escolar, que tenha uma visão focada em entender sua realidade, superando a exclusão e a privação dos direitos à cidadania.

Para Vygotsky (1993), a linguagem é a base do pensamento e é por meio dela surgem todas as manifestações sociais. No entanto, nos deparamos com a situação das crianças surdas, que não têm o direito de poderem se expressar em sua língua materna, o que gera dificuldades de socialização e dificuldades na aprendizagem. A BNCC não contempla o surdo para se comunicar na Educação Infantil, etapa em que as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes: as interações e a brincadeira, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, sem a utilização da Libras para se comunicar na escola.

Para a organização curricular, a BNCC se estrutura em cinco campos de experiências para a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; oralidade e escrita; e espaços, tempos, quantidades, relações e transformações, de forma que podemos perceber notoriamente a exclusão do surdo na sua trajetória de inicialização de descobertas nos primeiros anos de vida. Para Silva (2018), isso simboliza um retrocesso, pois faz lembrar de um tempo em que os surdos eram obrigados a oralizar e aprender a língua da maioria ouvinte, sem respeitar a subjetividade e a identidade cultural do surdo.

Dando continuidade na busca de compreender a realidade da BNCC (BRASIL, 2018, p.65), abaixo podemos retratar algumas das competências específicas de linguagens para o Ensino Fundamental:

1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.
2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.
3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.
4. Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.

De 6 competências específicas, foram citadas 4, de forma que nos deparamos com contradições visíveis como: compreender a linguagem como construção humana; conhecer e explorar as diversas práticas de linguagem; utilizar diferentes linguagens verbal; utilizar as diferentes linguagens e que promova os direitos humanos. Visualizamos aqui as perspectivas para a língua portuguesa, língua materna dos ouvintes, não compartilhando com o direito à educação para o surdo.

Necessitamos de uma reforma educativa, mudanças curriculares, professores capacitados, gestores que visam realmente uma escola para todos. O direito do surdo a uma educação bilíngue, que envolva o desenvolvimento de competências ainda parece ser algo distante, mesmo com leis e decretos aprovados por anos, a falta de comunicação ainda é uma forma de calar a comunidade surda.

5 CAMINHOS METODOLÓGICOS NAS TRILHAS DOS SINAIS

Partindo do pressuposto de que a pesquisa científica exige a intermediação de procedimentos e técnicas de pesquisa (GIL, 2002), mostraremos, neste capítulo, o caminho percorrido pela pesquisadora, tendo em vista a aproximação com o objeto de estudo, dando subsídios para a construção do conhecimento científico.

Explicitaremos, aqui, o tipo de pesquisa, os instrumentos utilizados para a geração de dados, o cenário da pesquisa e, por fim, os participantes envolvidos.

5.1 TIPO DA PESQUISA

Falar sobre pesquisa é tratar de métodos, técnicas e de procedimentos científicos para a busca de respostas de problemas propostos. Para Gil (2002, p. 17), “a pesquisa é requerida quando não dispõe de informações suficientes para responder ao problema”. Concordamos com o mesmo pensamento do autor e acrescentamos que fazer pesquisa é algo enriquecedor no meio acadêmico e para situações cotidianas da nossa vida, de forma sistematizada ou não.

Conduzir uma pesquisa, na observação de problemas que assolam o nosso cotidiano e fazem parte da nossa realidade, nos proporciona conhecimentos científicos que contribuem para a aplicabilidade em práticas que assolam nosso dia a dia. Para isso, o pesquisador precisa de um perfil fundamental com qualidades intelectuais e sociais (GIL, 2002), dentre as quais podemos citar: o conhecimento do objeto a ser pesquisado, ter iniciativa, curiosidade, criatividade, saber se autoavaliar, reconhecer suas limitações, sensibilidade e confiança na experiência da pesquisa que está desenvolvendo.

Diante da pesquisa, o pesquisador deve organizar seu tempo, ter disponibilidade de recursos humanos, materiais e financeiros, pessoais, tudo isso sendo arquitetado por meio do planejamento. Ressaltamos que Gil (2002, p.19) enfatiza que o “[...] planejamento da pesquisa pode ser definido como o processo sistematizado mediante o qual se pode conferir maior eficiência à investigação para em determinado prazo alcançar o conjunto das metas estabelecidas”.

Esta pesquisa segue uma abordagem qualitativa, pois, de acordo com Bortoni-Ricardo (2008), esta abordagem vê uma pesquisa que procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto, além de buscar nas entrelinhas as informações da rotina do pesquisado. Já Gerhardt e Silveira (2009, p. 31) afirmam que esta abordagem não se preocupa

com propriedades numéricas, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização. Vejamos, no quadro abaixo, essa representatividade e diferenças entre a pesquisa qualitativa e quantitativa, de acordo com Gerhardt e Silveira (2009, p. 34):

Quadro 08 – Características da pesquisa quantitativa e qualitativa

Pesquisa Quantitativa	Pesquisa Qualitativa
Focaliza uma quantidade pequena de conceitos	Tenta compreender a totalidade do fenômeno, mais do que focaliza conceitos específicos.
Inicia com ideias preconcebidas do modo pelo qual os conceitos estão relacionados.	Possui poucas ideias preconcebidas e salienta a importância das interpretações dos eventos mais do que a interpretação do pesquisador.
Utiliza procedimentos estruturados e instrumentos formais para a coleta de dados	Coleta dados sem instrumentos formais e estruturados.
Coleta os dados mediante condições de controle.	Não, tenta controlar o contexto da pesquisa, e, sim, captar o contexto na totalidade.
Enfatiza a objetividade, na coleta e análise dos dados.	Enfatiza o subjetivo como meio de compreender e interpretar as experiências.
Analisa os dados numéricos através de procedimentos estatísticos.	Analisa as informações narradas de uma forma organizada, mas intuitiva.

Fonte: Elaborado a partir de Polit et al. (2004)

Concordamos com Gerhardt e Silveira (2009), para quem a pesquisa qualitativa enfatiza o raciocínio dedutivo e as regras lógicas, algo essencial para aplicar em nossa pesquisa. Entretanto, mesmo tendo a certeza da pesquisa que escolhemos, achamos necessário, por meio do quadro acima, mostrarmos as peculiaridades da pesquisa qualitativa e quantitativa, fundamentais para o desenvolvimento da Ciência.

Além disso, do ponto de vista dos objetivos, trata-se de uma pesquisa exploratória, que pretende buscar evidências sobre as estratégias de ensino utilizadas nas aulas em Libras. Nesse sentido, a pesquisa exploratória busca “proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses” (GIL, 2002, p. 41). Neste tipo de análise são estabelecidos critérios, métodos e técnicas para a elaboração da pesquisa, visando

oferecer informações sobre o objeto de estudo e propondo aplicações de procedimentos metodológicos que resultam em um aprendizado significativo.

Dito isso, almeja-se, neste espaço, tecer informações acerca do trabalho de professores surdos da EDAC, o que tem sido um grande desafio, o de integrar as Tecnologias Digitais no processo de ensino aprendizagem, conforme Silva (2020, p.11).

Para participação nesta proposta, os professores foram convidados por meio de uma carta convite por escrito (ver Apêndices), encaminhada por e-mail e em vídeo (Libras), e por *WhatsApp*, contendo informações dos objetivos e da relevância da pesquisa, mas suas identidades não serão expostas, com o intuito de preservar seus perfis e proporcionar ao leitor uma análise imparcial dos resultados.

A fim de enriquecer as informações adquiridas por meio das respostas obtidas pelos vídeos, acrescentamos a Entrevista Compreensiva, através de diálogos informais com os participantes, com vistas a obter detalhes para a geração de dados e posteriores considerações desta pesquisa.

5.2 INSTRUMENTOS DA PESQUISA

Na tentativa de analisar as estratégias de ensino utilizadas pelos professores, será realizada uma entrevista aberta em Libras, com as respostas também em Libras, que depois será transcrita para o português, de maneira individual, com questões explicativas, para os professores relatarem com mais clareza suas práticas e perspectivas do seu trabalho.

Dessa forma, com a aplicação das questões aos participantes da pesquisa, como modelo de análise, torna-se possível o levantamento das respostas possíveis em torno da problemática de pesquisa. A entrevista é composta por 9 (nove) questões e será aplicada pela pesquisadora, que tem conhecimento da Libras, para que possa transcrever da Libras para a Língua Portuguesa.

A observação participante constitui elemento fundamental para a pesquisa. Para Mazucato (2018), é uma grande etapa do processo de produção de conhecimento. Desde a formulação do problema, coleta, análise e interpretação dos dados, essa observação desempenha papel imprescindível no processo de pesquisa, sobretudo no nosso caso, pois a interação social e aceitação pela comunidade surda faz parte de todo o contexto. É, todavia, na fase de coleta de dados, que seu papel se torna mais evidente. A observação é sempre utilizada nessa etapa, conjugada a outras técnicas ou utilizada de forma exclusiva. A observação nada

mais é que o uso dos sentidos com vistas a adquirir os conhecimentos necessários para o cotidiano. (GIL, 2008).

Será na coleta de dados da entrevista que iremos identificar as peculiaridades que envolvem as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores, e, como afirma Mazucato (2018), a realização de entrevista é importante para a angariação de dados e informações diretamente atreladas ao público investigado ou à população investigada.

5.3 CENÁRIO DA PESQUISA

Esta pesquisa teve como cenário a Escola Estadual de Audiocomunicação Demóstenes Cunha Lima – EDAC, situada no bairro do Catolé, em Campina Grande, no Estado da Paraíba. Esse município dispõe de uma área territorial de 591,658 km², conta com 411.807 habitantes e possui densidade demográfica de 648,31 hab/km², segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2020), além de ser um polo de desenvolvimento econômico e acadêmico da Região Nordeste.

Figura 07 – EDAC e sua localização



Fonte: Google maps

Esse estudo aconteceu durante da pandemia da COVID-19, sem o contato físico, mas utilizando as Tecnologias Digitais, com a finalidade de averiguar dados referentes a habilidades, atitudes e, em meio a uma situação atípica de pandemia, detalharemos a forma de observar, de acompanhar e de analisar as estratégias de ensino propostas pelos professores surdos.

O contato inicial aconteceu com a gestora da escola, que autorizou, por escrito, a investigação, que será relevante tanto para a EDAC quanto para a comunidade surda desta cidade, pois buscaremos identificar, analisar e descrever as estratégias pedagógicas praticadas pelos professores de Libras surdos dessa escola, a única instituição que adota o método Bilíngue (Português/Libras) da cidade de Campina Grande – PB, voltada para o desenvolvimento linguístico dos alunos da instituição.

Com o primeiro contato com os professores, através do *WhatsApp*, buscamos compreender o corpo docente com o qual iremos trabalhar nesta pesquisa, de modo que percebemos que, atualmente, na instituição, e devido a esse tempo de isolamento, por causa da COVID-19 e das aulas remotas, há apenas dois professores de Libras para atender o Ensino Fundamental – Anos Iniciais e anos Finais, além do Ensino Médio.

Em busca de informações sobre a escola na qual estou pesquisando, percebemos a ausência de informações sócio históricas da origem e do avanço das práticas pedagógicas desenvolvidas nesse ambiente. Então, em contato com uma das fundadoras, Eleny Gianini por meio de *WhatsApp* e *e-mail*, pude ter acesso a preciosas informações que contam não apenas a história de uma escola, mas de um marco na educação de surdos em Campina Grande.

A escola trabalha com o Ensino Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e EJA. Os professores contabilizam em 5 para o Ensino Infantil e 20 para os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e Médio, mantendo seus trabalhos com reuniões de planejamento por área, nas sextas feiras, e alinhamento com toda equipe escolar. Em 2021 foram realizadas 129 matrículas, sendo ela 40 para alunos EJA, com assistência orientativa e pedagógica pelo *WhatsApp* e/ou por atividades impressas.

A Escola de Audiocomunicação Demóstenes Cunha Lima – EDAC foi fundada em março de 1983, por um grupo de professoras, como Eleny Gianini e Niédja Maria Ferreira de Lima, e por alunas estagiárias do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, atualmente Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, que tinham como finalidade atender as pessoas surdas do município, porque não existiam escolas específicas para esse público, e havia a necessidade de um campo de estágio para a referida habilitação.

Com esse grupo de professoras, a escola começou a funcionar no primeiro semestre de 1983, de forma precária, nas dependências de uma igreja evangélica da cidade, com a presença de dez

alunos surdos, que foram distribuídos, por faixa etária, em duas salas de aula, tendo como professoras as alunas estagiárias da UFPB.

A princípio, a escola, devido a uma parceria da UFPB e da Secretaria de Educação do Município de Campina Grande, que contribuía com a manutenção e encaminhamentos necessários para a oficialização da escola, tornou-se uma instituição municipal. Mas, com o passar dos tempos, passou de escola municipal para escola estadual, como relata Gianini (2012, p. 68):

Assim, por força do Decreto Estadual nº 10.288 de 16 de julho de 1984, oficializou-se a criação da escola, sob a denominação de Escola Estadual de Audiocomunicação de Campina Grande. Em seguida, firmou-se convênio de parceria entre a Secretaria de Educação do Estado, a Secretaria de Educação do Município de Campina Grande e a UFPB, atualmente UFCG, para sua manutenção.

Em 1990, a EDAC se baseava em uma abordagem oralista, que tinha uma visão do aluno surdo como um indivíduo com deficiência, pois isso a educação assumia um trabalho mais terapêutico do que educativo. Por volta de 1995, a instituição passa a trilhar novos parâmetro e implementa o ensino regular, não mais focado em uma educação especial terapêutica, mas na educação bilíngue, que traz para a escola a cultura da comunidade surda, que valoriza a identidade surda e possibilita um avanço educacional.

Dando início à Educação Bilíngue, a instituição, como não dispunha de professores surdos com formação específica, passou a contar com três surdos funcionários da escola, que trabalhavam como auxiliares administrativos e passaram a ter a função de Instrutores de Libras. Entretanto, esses colaboradores, apesar de não serem professores de formação, tinham fluência em Libras, além de fazer parte da Comunidade Surda local. Em relação aos professores de Libras, Gianini (2002, p. 72) relata:

Uma das primeiras funções atribuída aos instrutores foi ministrar aulas de Libras para os professores que se dispunham a permanecer por mais uma hora além do expediente de trabalho, uma ou duas vezes por semana. A Libras era ensinada através da associação palavra escrita – sinal, sem nenhuma preocupação com práticas contextualizadas. E não poderia ser diferente. A única referência de ensino de língua que os instrutores tinham era o que haviam recebido durante seus vários anos de permanência na escola: um treinamento de oralização de palavras, que eram apresentadas conjuntamente com figuras, desenhos ou objetos para a integração significado/significante. A outra função foi acompanhar os professores ouvintes nas aulas, para apoio na comunicação e ensino de vocabulário aos alunos.

No decorrer do tempo, a formação de professores, de forma específica para o aluno surdo, foi acontecendo através das universidades de Campina Grande. Dando sequência à evolução da instituição, nos deparamos com a reestruturação das salas de aula, priorizando a integração com alunos surdos fluentes em Libras com as crianças e os jovens, assim como a mudança das instruções dos instrutores para exercer as seguintes funções: promotores do desenvolvimento linguístico, cognitivo e cultural das crianças da educação infantil; auxiliares de professor ouvinte no ensino de conteúdos curriculares; professores da disciplina Língua Brasileira de Sinais nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para tanto, os instrutores surdos ficaram responsáveis pelos cursos de Libras direcionados para os familiares dos alunos.

Na verdade, existia uma preocupação com a qualidade da educação bilíngue, pois buscava essa interação social e educacional da Libras como primeira língua (L1) para a comunidade surda, e a Língua Portuguesa como segunda língua (L2), preparando o aluno para o desenvolvimento dessa língua na modalidade escrita, e integrando o surdo em uma sociedade ouvinte.

Atualmente, a EDAC funciona com Educação Bilíngue desde o Ensino Infantil até o Ensino Médio, e continua sendo a única instituição do nosso município a trabalhar com a comunidade surda.

5.4 PARTICIPANTES DA PESQUISA

A pesquisa iniciou-se em 2020, a partir da aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UEPB. Após a autorização, entramos em contato, primeiramente, com a gestora da EDAC, para autorização da pesquisa, e iniciarmos o diálogo com os professores pesquisados, por meio de *WhatsApp* e por *e-mail*.

Os participantes da pesquisa serão dois professores de Libras surdos da EDAC, na qual ministram aulas para turmas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Os professores pesquisados têm apenas alunos surdos, e suas aulas e atendimentos aos alunos se realizam por meio das Tecnologias Digitais, como *WhatsApp* e Plataformas do *Google*. As aulas são realizadas de forma remota pelo *Google Meet*, de forma síncrona e assíncrona, com as atividades e materiais didáticos disponíveis no *Google Classroom*, acessível para a maioria dos alunos.

Dito isso, almeja-se, neste espaço, tecer informações acerca das estratégias de ensino utilizadas pelos professores da EDAC, o que tem sido um grande desafio, o de integrar as

Tecnologias Digitais no processo de ensino-aprendizagem, conforme Silva (2020), em meio às aulas remotas.

Logo após os contatos com os participantes, encaminhamos um vídeo em Libras para os professores, convidando-os a fazer parte desta pesquisa, para que estivessem cientes de todos os aspectos estruturais que envolvem este trabalho e da contribuição relevante desta pesquisa para a academia e para a comunidade surda. Depois do contato com os participantes da pesquisa, foi aplicada uma entrevista, sobre a qual falarei no item 3.2 desta dissertação. Para melhor conhecimento sobre os nossos tracei o perfil deles no quadro a seguir:

Quadro 09 – Participantes da Pesquisa

Identificação		Idade	Sexo	Estado Civil	Tempo como professor	Experiência com Ensino Remoto	Escolaridade
01	Professor I	24	Feminino	Solteira	5 anos	2020-2021	Graduanda do curso de Pedagogia
02	Professor II	34	Masculino	Solteiro	14 anos	2020-2021	Especialista em Libras

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Os participantes da pesquisa, por questões de ética e a fim de preservar suas identidades, não serão identificados nominalmente, sendo assim chamados de Professor I e Professor II. Conforme relatos, o Professor I está em processo de conclusão do curso de Pedagogia, ao passo que o Professor II possui pós-graduação em Libras, no entanto, tem experiências em ministrar aulas de Libras, com fluência na língua materna, e sua experiência com Ensino Remoto veio por conta da pandemia.

Nesse contexto, todas as interpretações dos dados obtidos no campo de pesquisa são compostas por técnicas de análises científicas que permitem ao pesquisador ter uma proximidade em volta de todo o objeto de pesquisa, tornando-o, assim, concreto cientificamente. Desse modo, as técnicas desenvolvidas em torno das pesquisas científicas são realizadas por meio de procedimentos sistematizados, proporcionando o levantamento de identificadores (quantificados ou não quantificados) e dando inferência à validação científica da pesquisa e à realização do conhecimento (BARDIN, 2007).

6 ANÁLISE E PRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Apresentaremos e discutiremos, a seguir, os dados obtidos com a entrevista e as observações realizadas neste estudo, detalhando os procedimentos metodológicos utilizados e, por fim, a concretização do produto desenvolvido para professores.

A pesquisa cumpre o exposto na Resolução N° 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde, e segue todas as recomendações direcionadas às pesquisas envolvendo seres humanos. Sua realização aconteceu após avaliação e autorização do Comitê de Ética em Pesquisa da UEPB, e tem como CAAE número 39713420.1.0000.5187 e parecer consubstanciado n° 4.381.308. Os pesquisados terão sua privacidade resguardada e todos os passos da pesquisa serão desenvolvidos em consonância com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que foi assinado pelos participantes, os quais ficaram cientes de que poderiam, livremente e sem quaisquer prejuízos, deixar de participar a qualquer momento da realização da pesquisa, ficando preservada sua identidade.

Os dados serão analisados por meio descritivo, a partir das respostas obtidas pelos vídeos encaminhados aos professores, e da Entrevista Compreensiva, preservando e estudando as características de um grupo, como enfatiza Gil (2002) e Kaufmann (2013).

6.1 ENTREVISTA COM OS PARTICIPANTES

A partir da obtenção dos dados, partimos para a análise e interpretação, em meio a um novo cenário de ensino e de aprendizagem, modelos diferenciados de educação, aliados ao uso das Tecnologias Digitais.

Após a entrevista, em Libras, e a transcrição para a Língua Portuguesa, partimos para a realização da análise dos dados, por meio de um conjunto de elementos que permitirão à pesquisadora evidenciar a ação investigativa em torno do objeto estudado. Neste estudo, tem-se a Internet como ferramenta, como fonte ou como questão de pesquisa, além de um âmbito novo como entrevista, conforme Flick (2009) retrata para enfatizar a pesquisa qualitativa online.

Para tanto, abaixo, segue a entrevista realizada com os dois professores de Libras da EDAC. As respostas deles foram enviadas em Libras, em vídeo, via *WhatsApp*, e, no quadro abaixo, estão as respostas transcritas da Libras para a Língua Portuguesa:

Quadro 10 – Entrevista com os professores participantes

Questões	Resposta professor I	Resposta professor II
1. Na pandemia, como você está trabalhando remotamente?	Eu uso a videochamada, vou passando os slides em Libras, e vou ensinando a disciplina, também as atividades envio para o grupo de WhatsApp e a gente vai se comunicando lá. Alguns alunos não tem Internet, então envio para a EDAC a atividade e eles entregam para os alunos.	Durante a pandemia, desde o ano passado está sendo um desafio, é diferente o ensino presencial e o ensino remoto, no entendimento do tempo, no processo, de fazer presencial, a gente sabe do que está acontecendo, e as tecnologias vieram de acordo com sua evolução.
2. Quais as dificuldades que você tem em dar aula remotamente?	Temos dificuldades, devido ao contato, a o próprio material que deve ser em Libras. Só mostrar slides o aluno ficar só vendo, praticando, sinalizando, isso não é suficiente, então é muito difícil pela questão do contato, a gente precisa ficar ali, chamando, é tudo muito visual e a Internet não ajuda, eu fico mostrando, mas isso é uma barreira, essa questão do contato, as vezes não flui a aula.	Eu não tenho dificuldade, o principal é sempre está em conexão com o surdo, com o ouvinte sempre há a barreira da comunicação então a gente precisa sempre do intérprete para ajudar. Quando o ouvinte sabe a língua de sinais a aula flui melhor, o surdo é visual pelo meet a gente consegue ensinar, bater papo, e com o ouvinte é mais difícil, no presencial com o ouvinte é mais fácil por causa do contato, então fica melhor o ensino, mas precisa do intérprete. Comparando o ensino em sala de aula com os surdos de maneira remota flui bem, portanto alguns tem dificuldade com as tecnologias e as vezes não tem os recursos tecnológicos, mas comparando a sala de aula do aluno surdo e do aluno ouvinte, é mais difícil trabalhar com o ouvinte.
3. Como você avalia a comunicação com seus alunos?	O aluno acessa através da videochamada, vamos interagindo e vou avaliando, se o aluno não falar nada e na aula não participa, ele leva falta, às vezes. Então eu vou observando cada um, como estão interagindo na aula, então eu avalio cada aluno o que ele aprendeu.	A comunicação com os alunos do Fundamental I e II e Ensino Médio, é muito bom, no ensino remoto é natural, perfeito, mantém as ideias, acesso às informações, tranquilo, sem dificuldade, é muito melhor se comparar a aula com o ouvinte. O surdo na realidade ele prefere o Ensino presencial, devido ao contato direto, pela Internet dificulta por causa da qualidade, mas o Ensino remoto em sim é tranquilo. O aluno, muitas vezes, que não tem muita desenvoltura e não tem uma boa comunicação, a gente dar mais prioridade, mas o ensino vai fluindo. Mas apesar de tudo todos nós preferimos o Ensino presencial.
4. Você acha que os alunos gostam das aulas remotas? Explique.	Eu acho que o aluno gosta do Ensino remoto, mas eu não gosto, são estratégias diferentes, Internet com limite, o contato com o surdo é muito difícil, tem a questão do português, a Libras é muito visual, então acho isso uma	O surdo ele gosta do Ensino remoto, também do presencial, mais do presencial, mas na remota a velocidade da Internet muitas vezes não ajuda, não tem uma Internet completa, depende também da hora, do acesso, isso dificulta as vezes. Quando a Internet é boa, o ensino é bem melhor.

	barreira, eu não gosto do Ensino remoto.	
5. Quais informações você gostaria de saber para melhorar as práticas pedagógicas nas aulas remotas?	Profissionalmente, na prática, a experiência do aluno é difícil, mas é possível um avanço, uma evolução, eu vejo a preocupação dos alunos e eu não tenho como determinar nada. O Ensino remoto dificulta e a as vezes a família não libera o celular para o aluno o dia todo para ele usar nas aulas. O problema para mim é o Ensino remoto, a pedagogia, a avaliação, as estratégias.	Eu como professor de Libras e os demais professores da EDAC, os surdos preferem professores que tenham a fluência na Libras. Quando sabe a língua de sinais o surdo ama, mas aquele que não tem muita fluência o surdo não gosta. A palavra chave para o professor é fluência em Libras.
6. Como suas aulas remotas poderiam ser melhores?	Acho difícil porque vejo que não é igual, sinto que não é igual, nós temos vários recursos como WhatsApp, videochamada, o drive. Mas poderia ser melhor um local com acesso à Internet boa, eu quero que cada professor da EDAC que tenha dificuldade em Libras possa melhorar. Então cada professor tem seu espaço com o aluno e os alunos também não entende o português. Os professores tem que melhorar a sua Libras para que o ensino possa fluir. A comunicação pela Internet é muito ruim porque para, trava e é uma grande barreira, pode melhorar nesse ponto. Eu acho que o zoom tem melhorado, mas o google é pelo governo e temos o Classroom para utilizar, então acho difícil fazer videochamadas.	Se todos pudessem ter uma Internet boa, pois no meet fica tranquilo, mas alguns não têm, não têm computador, usa só o celular, e isso é uma barreira, além de não conseguir visualizar todas as telas. O Ensino presencial é melhor.
7. A EDAC dar o suporte para você trabalhar remotamente? Como? Explique.	Pelo que eu vejo, a EDAC tem apoiado, todo o processo, cada professor tem a sua responsabilidade, mas estamos conseguindo desenvolver as atividades, gravar os vídeos. Se o professor não tem Internet boa a gente tem acesso para ir até a EDAC e organizar nossas aulas durante a semana.	Temos ajuda, temos planejamento, reunião, recebemos informações. A EDAC faz reunião de planejamento semanal, dar informações sobre o uso do drive, tem intérprete ajudando e traduzindo às informações, às vezes dificulta a reunião porque a Internet do intérprete é ruim, quando a Internet está boa é muito bom.
8. Na sua opinião, o que você acha sobre o retorno das aulas presenciais?	Na minha opinião a aula presencial é melhor, por causa do contato, eles precisam de tocar, nos ver de perto,	Temos o desejo que as aulas presenciais voltem, não vejo a hora disso acontecer, o remoto está acontecendo agora mais é um grande desafio para nós, no futuro sei que as

	precisam viver socialmente, o gestual é melhor dentro da escola Bilíngue. A Internet é muito limitada, alguns alunos acham ruim as exigências, de estar naquele momento, na escola temos mais o controle sobre eles.	tecnologias estarão mais avançadas, e a gente vai olhar para trás de onde tudo começou. Mas vai ver muito melhor voltar essa comunicação sendo presencial, precisamos ter calma, flexibilidade, nesse momento de Ensino remoto.
9. Quais as estratégias você está utilizando para as suas aulas remotas?	Videochamadas, atividades, slides, filme, filmar as aulas, youtube, usar foto, power point, textos, a dificuldade é o celular muitas vezes, temos como interagir de forma mais leve com brincadeiras.	Como estratégia de aula remota, sempre temos estratégias em Libras, o aluno precisa de muitas informações, acesso as informações para que consigam abrir a mente para o ensino avançar. Eu percebo que você trabalhar também dessa forma, como está acontecendo hoje, tanto professor quanto o aluno precisa estar com a mente aberta, para as coisas fluírem. Na EDAC os surdos estão abertos, a gente também tem que ter fluência na Libras, para que possamos ensinar tudo a eles, também precisa revisar os conteúdos. Por mais que gravamos as aulas no meet, os alunos tem a necessidade de estar conosco, perguntando e precisamos dar esse apoio e esse acompanhamento, é importante novamente a fluência na Libras.

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Algumas dúvidas sobre dados pessoais dos professores, foram esclarecidas também no *WhatsApp*, preservando sempre a privacidade, sigilo, conforto e segurança dos participantes. Percebemos que os professores responderam todas as questões abordadas, de maneira clara e objetiva, e acredito que puderam se expressar de acordo com sua vivência em sala de aula.

6.2 PROCEDIMENTOS PEDAGÓGICOS OBSERVADOS

Na observação dos dados, obedecemos a uma análise descritiva e, como não podíamos ter o contato presencial, em virtude do cenário pandêmico, buscamos observar a partir de diferentes ângulos. Com o apoio da Entrevista Compreensiva, utilizada por Kaufmann (2013), podemos refletir e concordar com a importância que o pesquisador necessita em procurar compreender a realidade do seu entrevistado.

Pensando em sermos inseridos na realidade dos professores e necessitando de um complemento enriquecedor para a pesquisa, não ficamos apenas com a entrevista com as questões estruturadas, mas foram estabelecidas formas de compartilhamento e ligação por meio de “conversas” no *WhatsApp* entre pesquisador e pesquisados, com intuito de troca de ideias e

conhecimento, de modo que obtivéssemos mais informações, aprofundando os dados para a referida pesquisa.

Contemplamos a interação do pesquisador com os envolvidos com a pesquisa, grupo ou comunidade envolvida, conforme retratam Lakatos e Marconi (2003). Para isso, foi elaborada uma entrevista aplicada a esses professores com questões de caráter subjetivo, todas em Libras, no intuito de respeitar a língua materna deles e para que eles expressassem, de forma ampla, suas opiniões, e detalhassem as informações que estão em observação. Para isso, vamos detalhar cada questão e analisar os dados pesquisados.

Para a questão de número 1, enfatizamos o período pandêmico em que nos encontramos, e os questionamos sobre a forma de como estão trabalhando com seus alunos remotamente, métodos e técnicas utilizadas. Para a questão anunciada, tivemos as seguintes respostas:

Professor I: Eu uso a videochamada, vou passando os slides em Libras, e vou ensinando a disciplina, também as atividades envio para o grupo de *WhatsApp* e a gente vai se comunicando lá. Alguns alunos não têm Internet, então envio para a EDAC a atividade e eles entregam para os alunos.

Professor II: Durante a pandemia, desde o ano passado está sendo um desafio, é diferente o ensino presencial e o ensino remoto, no entendimento do tempo, no processo, de fazer presencial, a gente sabe do que está acontecendo, e as tecnologias vieram de acordo com sua evolução.

Diante disso, percebemos que o componente analisado retrata a evolução tecnológica que vem como ferramenta para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, tal como o uso do *WhatsApp* para encaminhar atividades, apresentar *slides* e para fazer videochamadas, o que facilita o contato do professor com o aluno, tendo em vista que nem todos os alunos possuem Internet de boa qualidade e alguns não dispõem dela Internet para assistir aula. Nesse caso, para que os alunos não fiquem sem as atividades, eles são encaminhados para a EDAC e, na instituição, recebem os exercícios impressos.

Na questão de número 2, procuramos saber sobre as dificuldades que os professores surdos sentem em dar aula de maneira remota, tanto suas dificuldades pessoais como diante da turma em que ministram as aulas de Libras. Apresentaremos as falas dos professores:

Professor I: Temos dificuldades, devido ao contato, a o próprio material que deve ser em Libras. Só mostrar slides o aluno ficar só vendo, praticando, sinalizando, isso não é suficiente, então é muito difícil pela questão do contato, a gente precisa ficar ali, chamando, é tudo muito visual e a Internet não ajuda, eu fico mostrando, mas isso é uma barreira, essa questão do contato, às vezes não flui a aula.

Professor II: Eu não tenho dificuldade, o principal é sempre está em conexão com o surdo, com o ouvinte sempre há a barreira da comunicação então a gente precisa sempre do intérprete para ajudar. Quando o ouvinte sabe a língua de sinais a aula flui melhor, o surdo é visual pelo *meet* a gente consegue ensinar, bater papo, e com o ouvinte é mais difícil, no presencial com o ouvinte é mais fácil por causa do contato, então fica melhor o ensino, mas precisa do intérprete. Comparando o ensino em sala de aula com os surdos de maneira remota flui bem, portanto alguns tem dificuldade com as tecnologias e as vezes não tem os recursos tecnológicos, mas comparando a sala de aula do aluno surdo e do aluno ouvinte, é mais difícil trabalhar com o ouvinte.

Com base nas respostas acima, percebemos opiniões relacionadas a vários aspectos, considerando que o aluno surdo é visual, o material para ser trabalhado em sala de aula deve ser em Libras, a Internet não ajuda, tornando-se uma grande barreira de todo esse processo educacional que por muitas vezes impede o desenvolvimento da aula. Mas, diante de todos esses empecilhos, vemos que o Professor II retrata algo interessante em todo esse contexto, a facilidade por meio das tecnologias para a comunicação com os alunos surdos, mesmo distantes, porém a interação acontece de forma dinâmica. Já com os alunos ouvintes, o ato de se comunicar se torna mais dificultoso, tendo em vista que, para melhor se comunicarem, eles necessitam da mediação de um intérprete, favorecendo a interação aluno-professor.

Seguindo a nossa análise, questionamos, na questão 3, sobre a forma como eles avaliam a comunicação professor e aluno, a forma como interagem remotamente e dialogam com seus alunos surdos. Na sequência, estão expostas as falas dos professores:

Professor I: O aluno acessa através da videochamada, vamos interagindo e vou avaliando, se o aluno não falar nada e na aula não participa, ele leva falta, às vezes. Então eu vou observando cada um, como estão interagindo na aula, então eu avalio cada aluno, o que ele aprendeu.

Professor II: A comunicação com os alunos do Fundamental I e II e Ensino Médio é muito boa, no ensino remoto é natural, perfeito, mantém as ideias, acesso às informações, tranquilo, sem dificuldade, é muito melhor se comparar a aula com o ouvinte. O surdo na realidade ele prefere o Ensino presencial, devido ao contato direto, pela Internet dificulta por causa da qualidade, mas o Ensino remoto em sim é tranquilo. O aluno, muitas vezes, que não tem muita desenvoltura e não tem uma boa comunicação, a gente dar mais prioridade, mas o ensino vai fluindo. Mas apesar de tudo todos nós preferimos o Ensino presencial.

A partir dessas respostas, vemos que a avaliação dos alunos acontece de maneira contínua, durante as aulas síncronas, porque é o momento ideal para a observação da Libras, em que o professor avalia o conhecimento que o aluno aprendeu nas aulas. Além do mais, apesar

de as aulas remotas serem tranquilas e às vezes a Internet não contribuir para o andamento das aulas, os professores e alunos preferem o ensino presencial, devido ao contato direto.

Para a questão de número 4, solicitamos que os professores explanassem suas opiniões sobre o que eles gostam das aulas remotas e contamos respostas variadas, como se vê abaixo:

Professor I: Eu acho que o aluno gosta do ensino remoto, mas eu não gosto, são estratégias diferentes, Internet com limite, o contato com o surdo é muito difícil, tem a questão do português, a Libras é muito visual, então acho isso uma barreira, eu não gosto do Ensino remoto.

Professor II: O surdo ele gosta do ensino remoto, também do presencial, mais do presencial, mas na remota a velocidade da Internet muitas vezes não ajuda, não tem uma Internet completa, depende também da hora, do acesso, isso dificulta às vezes. Quando a Internet é boa, o ensino é bem melhor.

A partir dessas respostas, evidenciamos relatos diferentes sobre as aulas remotas. Por um lado, enquanto o Professor I afirma que não gosta do ensino remoto, ele envolve vários aspectos negativos que influenciam nesse posicionamento, como estratégias diferenciadas para que o aluno possa aprender, a Internet com pouca qualidade, a falta de entendimento do português, o que torna difícil o acesso ao aluno surdo. Por outro lado, para o Professor II, o ensino remoto é positivo, mas o que o dificulta está na velocidade da Internet, pois nem todo aluno tem a disponibilidade de uma banda larga com qualidade. Esse professor também afirma que o ensino presencial é importante, e expõe que gosta de se relacionar geograficamente em um mesmo lugar.

Analisando a questão 5, pedimos que relatassem algumas estratégias ou informações que gostariam de saber para melhorar suas práticas pedagógicas nas aulas remotas. Sendo assim, os professores responderam:

Professor I: Profissionalmente, na prática, a experiência do aluno é difícil, mas é possível um avanço, uma evolução, eu vejo a preocupação dos alunos e eu não tenho como determinar nada. O Ensino remoto dificulta e às vezes a família não libera o celular para o aluno o dia todo para ele usar nas aulas. O problema para mim é o Ensino remoto, a pedagogia, a avaliação, as estratégias.

Professor II: Eu como professor de Libras e os demais professores da EDAC, os surdos preferem professores que tenham a fluência na Libras. Quando sabe a língua de sinais o surdo ama, mas aquele que não tem muita fluência o surdo não gosta. A palavra chave para o professor é fluência em Libras.

Diante das respostas relatadas, podemos afirmar que os professores não responderam sobre as estratégias ou informações que precisariam saber para melhorar suas práticas.

O Professor II enfatiza um ponto essencial na contribuição para a aprendizagem do aluno surdo, a fluência na Libras, o profissional com essa propriedade na Língua de Sinais estimula o aprendizado do aluno. Destacamos que tanto o Professor I quanto o Professor II são fluentes na Libras, o que enriquece a qualidade de ensino da EDAC. Para o Professor I, um ponto a ser citado é o compartilhamento do mesmo aparelho celular na mesma casa por várias pessoas, o que dificulta o processo de ensino, sendo assim, o professor pode utilizar a melhor das estratégias com seus alunos, mas, ao se deparar com a ausência do computador ou um aparelho celular, a pedagogia, a avaliação e as estratégias não são implementadas para que ocorra a aprendizagem.

Analisando a questão 6, estimulamos a autoavaliação dos professores, para refletirem sobre a forma como suas aulas remotas poderiam melhorar diante de todas as estratégias utilizadas, Tecnologias Digitais envolvidas, métodos desenvolvidos e avaliações adaptadas. Abaixo, observamos as respostas referentes a essas questões:

Professor I: Acho difícil porque vejo que não é igual, sinto que não é igual, nós temos vários recursos como *WhatsApp*, videochamada, o drive. Mas poderia ser melhor um local com acesso à Internet boa, eu quero que cada professor da EDAC que tenha dificuldade em Libras possa melhorar. Então cada professor tem seu espaço com o aluno e os alunos também não entende o português. Os professores tem que melhorar a sua Libras para que o ensino possa fluir. A comunicação pela Internet é muito ruim porque pára, trava e é uma grande barreira, pode melhorar nesse ponto. Eu acho que o zoom tem melhorado, mas o Google é pelo governo e temos o *Classroom* para utilizar, então acho difícil fazer videochamadas.

Professor II: Se todos pudessem ter uma Internet boa, pois no *meet* fica tranquilo, mas alguns não têm, não têm computador, usa só o celular, e isso é uma barreira, além de não conseguir visualizar todas as telas. O Ensino presencial é melhor.

O posicionamento dos professores em relação à resposta da questão 6 caminha de forma igualitária, pois eles, em nenhum momento, apontam para si as melhorias para uma aula remota com êxito, mas pontos externos como todos terem acesso a uma boa Internet, impedindo paradas e travamento das imagens durante a aula, quebrando a intensidade na ministração das aulas. Outros pontos também são citados pelo Professor I, tais como a limitação do conhecimento na Língua Portuguesa pelos alunos e a falta da fluência da Libras por alguns professores, o que influencia no desenvolvimento das aulas. Para o Professor II, destacamos a

importância de equipamentos básicos para as aulas, como computador e um bom celular, algo que nem todos os professores e alunos têm à disposição para tornar as aulas mais atrativas e interativas.

Na questão de número 7, indagamos se a instituição em que eles trabalham, no caso a EDAC, dá o suporte necessário para que possam ministrar suas aulas de forma remota, estrutura, apoio pedagógico. Na sequência, estão expostas as falas dos professores:

Professor I: Pelo que eu vejo, a EDAC tem apoiado todo o processo, cada professor tem a sua responsabilidade, mas estamos conseguindo desenvolver as atividades, gravar os vídeos. Se o professor não tem Internet boa a gente tem acesso para ir até a EDAC e organizar nossas aulas durante a semana.

Professor II: Temos ajuda, temos planejamento, reunião, recebemos informações. A EDAC faz reunião de planejamento semanal, dá informações sobre o uso do drive, tem intérprete ajudando e traduzindo as informações, às vezes dificulta a reunião porque a Internet do intérprete é ruim, quando a Internet está boa é muito bom.

A partir da resposta dos professores, destacamos o empenho da instituição em planejar, acompanhar e capacitar seu corpo docente para utilizarem as plataformas educativas e orientar através de reuniões pedagógicas para as aulas remotas, disponibilizando também intérpretes para promover a comunicação. Outro ponto interessante é a disposição, na escola, de uma boa Internet para os professores que não a possuem com qualidade, em suas residências, uma estrutura tecnológica para o desenvolvimento de materiais e seus vídeos para os conteúdos ministrados.

Referente à questão 8, buscamos a opinião dos professores sobre o retorno das aulas de forma presencial, o que, em virtude do cenário pandêmico, é considerado um momento bem esperado para a sociedade. Nesse sentido, observam-se as respostas dos professores:

Professor I: Na minha opinião, a aula presencial é melhor, por causa do contato, eles precisam tocar, nos ver de perto, precisam viver socialmente, o gestual é melhor dentro da escola Bilíngue. A Internet é muito limitada, alguns alunos acham ruim as exigências, de estar naquele momento, na escola temos mais o controle sobre eles.

Professor II: Temos o desejo que as aulas presenciais voltem, não vejo a hora de isso acontecer, o remoto está acontecendo agora mais é um grande desafio para nós, no futuro sei que as tecnologias estarão mais avançadas, e a gente vai olhar para trás de onde tudo começou. Mas vai ver muito melhor voltar essa comunicação sendo presencial, precisamos ter calma, flexibilidade, nesse momento de Ensino remoto.

Diante das respostas, todos têm vontade de retornar às aulas presenciais, a importância do contato físico é fundamental na construção do ser, por mais que a Libras seja uma língua visual, já que o toque e o convívio estabelecem vínculos de afetividade, por mais que os avanços tecnológicos estejam em evolução e que necessitemos deles para nos comunicar.

Para a última questão, perguntamos sobre as estratégias que eles estavam utilizando para ministrarem suas aulas remotamente, as ferramentas, métodos, tecnologias e plataformas educacionais. Nesse sentido, obtivemos as seguintes respostas:

Professor I: Videochamadas, atividades, *slides*, filme, filmar as aulas, YouTube, usar foto, *power point*, textos, a dificuldade é o celular muitas vezes, temos como interagir de forma mais leve com brincadeiras.

Professor II: Como estratégia de aula remota, sempre temos estratégias em Libras, o aluno precisa de muitas informações, acesso as informações para que consigam abrir a mente para o ensino avançar. Eu percebo que você trabalhar também dessa forma, como está acontecendo hoje, tanto professor quanto o aluno precisa estar com a mente aberta, para as coisas fluírem. Na EDAC os surdos estão abertos, a gente também tem que ter fluência na Libras, para que possamos ensinar tudo a eles, também precisa revisar os conteúdos. Por mais que gravemos as aulas no *meet*, os alunos tem a necessidade de estar conosco, perguntando e precisamos dar esse apoio e esse acompanhamento, é importante novamente a fluência na Libras.

Observando as respostas dos professores, percebe-se que o Professor I detalha algumas estratégias de ensino por meio de filmes, videochamadas, apresentações, brincadeiras, dentre outras, na perspectiva que ocorra a interação professor-aluno, ao passo que o Professor II ressalta a importância das habilidades socioemocionais, ao enfatizar que, para que o aprendizado tenha significado, devemos estar com a “mente aberta” para os conhecimentos ministrados, além de que, para que haja a evolução na Língua de Sinais do aluno, precisa-se da fluência do professor.

A partir das observações realizadas e das respostas da entrevista, evidenciamos que o ensino remoto é um desafio para o professor surdo, e que, por mais que as tecnologias às vezes possam ser um caminho para ajudar, o contato do surdo presencialmente é preferível por todos. As dificuldades quando se trata das aulas de Libras é notória para ambos, e percebemos a insatisfação com os suportes tecnológicos para que aconteça a interação professor e aluno, como a Internet de boa qualidade, um computador adequado, celulares com boa definição para que os alunos recebam atividades, vídeos e assistam às aulas.

A desigualdade socioeconômica permanece nitidamente nas aulas remotas, já que, enquanto alguns podem assistir às suas aulas, outro não tem ferramentas suficientes para participarem igualmente ou compartilham com vários familiares o mesmo equipamento. Também nos deparamos com aqueles que não têm computador ou celular para acompanhar as aulas, tendo que receber impressas as aulas e materiais, dificultando grandemente o aprendizado.

Dessa maneira, observamos a perseverança, criatividade e persistência dos professores surdos em meio ao isolamento social. Como enfatiza Freire (1996), a mudança é difícil, mas é possível, de modo que se pode buscar informações para se planejarem, acessarem plataformas educativas, tornar as aulas atrativas para que aquele aluno não desista do seu propósito de evoluir e aprender sua língua materna. Existe a necessidade de aulas presenciais, entretanto, é preciso levar em consideração que os desafios e inseguranças de retorno da Escola Bilíngue ainda assolam o nosso estado.

A fluência dos professores em Libras foi algo que nos surpreendeu enquanto pesquisadores, porque, além da segurança que trazem para o aluno, mesmo o professor lecionando em uma Escola Bilíngue, sabendo da sua língua, não é suficiente o domínio da Língua de Sinais, o que é primordial para ministrar a disciplina. Para Loss (2016, p.56) ter fluência é um diferencial, e ressalta:

[...] entendo que a fluência, definida como processo multilinear que abarca processos tanto linguísticos como culturais, constitui-se como modo de aproximação do contexto de vida das pessoas surdas. E o ser fluente em Libras depende de como o sujeito aprendiz irá realizar essa aproximação, numa abertura maior ou menor em relação à sua diferença e em relação ao modo de experienciar a linguagem.

O autor supracitado nos faz refletir sobre a importância da fluência da Libras na interação com o outro, essencial para a comunicação, e por meio dessa habilidade assegurar uma melhor manipulação e articulação da língua.

No entanto, existe a necessidade de formação continuada bem planejada, consulta aos professores para levantamento dos assuntos que eles precisam se aprofundar e quais as suas dificuldades enfrentadas na sala de aula a respeito dos conteúdos, conceitos e atividades práticas, para levar o professor a pensar criticamente sobre seus conhecimentos, a fim de que ocorra a aprendizagem efetiva em suas aulas.

6.3 PRODUTO FINAL

A atitude do professor reflete na sua prática profissional, de forma que ele deve estar centrado nos alunos e buscar ter um bom relacionamento. Dessa forma, deve-se pensar no contexto socioemocional em que interage, ter tranquilidade no que faz, estabelecendo uma harmonia e confiança, além de ter a capacidade de criar situações que facilitem a construção de valores, ou seja, uma identidade moral, a fim de que seus alunos possam se adequar à sociedade onde vivem, e a outras culturas, visando ao combate aos preconceitos, propiciando o melhor convívio em sala de aula e fora da escola, respeitando as diversidades. Quanto a isso, Freire (1996, p. 33) afirma que:

Ao pensar sobre o dever que tenho, como professor, de respeitar a dignidade do educando, sua autonomia, sua identidade em processo, devo pensar também, como já salientei, em como ter uma prática educativa em que aquele respeito, que sei dever ter ao educando, se realize em lugar de ser negado.

Concordando com o pensamento de Freire (1996) sobre a importância de repensar nas práticas educativas e pensando na estrutura socioemocional dos professores surdo e ouvinte, foi desenvolvido um *e-book*, que propõe algumas orientações comportamentais para o desenvolvimento de habilidades, atitudes e competências socioemocionais no ambiente de trabalho, de forma segura no meio virtual, prezando pelas boas práticas na convivência e interação com seus alunos, evitando conflitos e possíveis problemas na interação entre professor-aluno.

O material contempla conceitos de termos utilizados no ensino remoto, além de indicadores e questionamentos em cada página, que permitem que os professores possam refletir e autoavaliar seus comportamentos, conhecimentos e atitudes com seus alunos. Nesse viés, concordo com o posicionamento de Tardif (2014, p. 118), quando retrata sobre a relação professor aluno:

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

A atitude do professor reflete na sua prática profissional. Logo, ele deve estar centrado nos alunos, pensar no contexto socioemocional que interage, ter tranquilidade no que faz,

estabelecendo uma harmonia e confiança com a sua turma, demonstrando sentimento no que executa, enfim, criar ambientes para que seus discentes sejam estimulados a pensar e explorar. Para tanto, além de ser responsável pelo processo de aprendizagem dos alunos, baseado em abordagens didáticas que estimulem a construção do conhecimento, estimula a inclusão, dando flexibilidade nas atividades propostas e promovendo a equidade na exposição de ideias, o professor necessita de equilíbrio emocional diante das suas aulas remotas em meio a um período pandêmico e de isolamento social.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desenvolver uma pesquisa em um período pandêmico é desafiador, tendo em vista que as dificuldades a serem suplantadas são maiores do que em “tempos normais”. Um momento que jamais pensaríamos em vivenciar, professores trabalhando em casa, alunos saindo da escola e assistindo aula remota, um ano atípico e nunca previsto pela educação brasileira e mundial. Portanto, um grande desafio, com o qual, como estudante, pesquisadora, mãe, esposa e trabalhadora, me deparei com uma rotina diferenciada, o isolamento social.

Adentrar na vida profissional dos participantes da pesquisa, em meio a uma pandemia, também foi algo que me fez refletir, buscar estratégias na forma de pesquisar, conviver e interagir. A ausência de uma bibliografia referente ao ensino remoto, como dissertações, teses e artigos, por exemplo, foi outro desafio, devido à responsabilidade em explanar sobre um tema vivenciado em um período historicamente atípico.

Acredito que, para os professores de Libras, houve o impacto para ministrar aulas remotamente, uma situação nunca imaginada, uma vez que, para o surdo, a interação com seus alunos e suas experiências visuais tiveram que passar para o ensino remoto.

Neste sentido, pensando em um cenário de mobilidade, acessibilidade e interação, com a pesquisadora e os colaboradores, professores e alunos, tive o WhatsApp como o meio comunicativo primordial, que estabeleceu as interações sociais e de aprendizado nesse período de pandemia. As Tecnologias Digitais fizeram a diferença nesse momento, tanto para os alunos como para os professores, que se superaram no acesso de ferramentas antes nunca utilizadas e que passaram a fazer parte do cotidiano.

Estar imersa em uma pesquisa em que as situações são inesperadas para professores e alunos foi uma experiência muito válida, sobretudo porque não sabíamos, de início, como agiríamos na próxima semana ou no próximo mês, devido à pandemia, mas trabalhamos conforme as orientações dadas pelas autoridades sanitárias.

Para o questionário, instrumento de geração de dados utilizado, tive que desenvolver uma estratégia diferenciada para a comunicação com os participantes. Nesse sentido, destaco que houve um resultado positivo, tendo em vista que as informações foram primordiais para que a pesquisa tivesse êxito, além de uma experiência única fazê-la de maneira remota, mas também de realizar diálogos além dos questionários, buscando a imersão na comunidade surda.

Com essa pesquisa, percebi a potencialidade, criatividade dos professores de Libras, juntamente com a importância e necessidade da fluência na língua de sinais durante as aulas

que promoveram momentos ímpares para seus alunos surdos. Na realização da pesquisa, deparei-me com a exclusão digital, pois houve alunos que não acessaram as aulas pela falta de Internet, sem um equipamento eletrônico e pelo local em que residem, além de morarem com vários familiares em casa, dificultando a frequência nas aulas.

Acredito que o objetivo desta pesquisa foi alcançado. Analisar as estratégias de ensino desenvolvidas pelos participantes desta pesquisa nos remete a uma experiência visual que favorece possibilidades, reforça o conhecimento e a aprendizagem. O trabalho se desenvolveu de forma lúdica, para a ativação visual, para que seus alunos fossem atraídos pelas aulas, trazendo resultados dentro das limitações do período que vivenciamos.

Fiquei satisfeita pela Pedagogia Visual desenvolvida durante as aulas, nesse momento de distanciamento, com métodos e dinâmicas interrelacionadas na forma interdisciplinar. O planejamento das aulas foi realizado semanalmente, para que pudéssemos fazer ajustes e atender ao aluno, algo essencial para que o trabalho fosse realizado com fluidez e êxito.

Fico inquieta em saber que, ao analisarmos os documentos oficiais, por mais que o nosso país tenha subsídios na legislação que deem o direito a todos à educação com qualidade na busca da equidade, ainda nos deparamos com escolas que negam a existência das diferenças, tanto nos saberes quanto na comunicação, sem levar em consideração o respeito da identidade surda.

Ressalto que a escola regular tende a ser uma escola excludente ao surdo, que em lugar de respeitar a língua de sinais como primeira língua do surdo, suas aulas são ministradas na língua oral – Língua Portuguesa –, o que, para o surdo, é um ambiente conflituoso, inclusive por conta de a relação professor – aluno sempre ser mediada por uma terceira pessoa, promovendo sérios conflitos ao surdo. Desse modo, afirmo que muitas escolas vêm preservando ainda modelos tradicionais de ensino, deixando de mediar o conhecimento com estratégias que contribuam para a educação do surdo.

Sendo assim, afirmo que o nosso sistema público reconhece as diferenças linguísticas do surdo, sua identidade cultural, porém ainda está, a passos lentos, despertando para uma aplicabilidade de ações em que o surdo seja reconhecido e que possa usar sua língua como a primeira e aprender conforme sua vivência em comunidade, por meio uma educação bilíngue.

Acredito e defendo que a educação transforma uma sociedade. Apesar disso, na atual conjuntura, convivemos com negacionismo generalizado e criminalização dos “diferentes”. Nossos direitos, em alguns casos, estão se esvaindo, nossas escolas também são desvalorizadas, como se viu no cenário vivenciado durante esta pesquisa, em que um constrangimento me

invadia, ao presenciar “in loco remoto”, salas de aulas vazias e outras com brasileiros resilientes, guerreiros, que lutaram e lutam permanecendo em suas aulas com todas as dificuldades existentes. Assim foram nossos alunos surdos que me inspiraram.

Devido às várias transformações que impactam a nossa sociedade, precisamos de indivíduos pensantes, com habilidade de comunicação, flexibilidade e reflexivo para um todo. Nesse sentido, o professor precisa desenvolver no aluno as competências sociais e habilidades cognitivas necessárias para se adaptar às mudanças constantes sociais, políticas e econômicas do nosso país.

Pensando nessa pesquisa, o produto que foi desenvolvido proporcionará aos professores surdos apoio para suas habilidades socioemocionais, algo necessário na amplitude da educação. Apesar do desafio de construir esse material, vejo como é gratificante poder contribuir para professores que, muitas vezes, não dispõem de um material adaptado a sua realidade de um sujeito visual.

Como educadores, sujeitos mediadores da aprendizagem, temos a responsabilidade na elaboração e reformulação curricular, por meio de um olhar crítico e criativo, para elaborar um currículo atraente, democrático, que faça a interação professor, aluno e comunidade ser a voz para a construção de um projeto político pedagógico inclusivo, considerando os aspectos sociais, culturais, políticos e históricos de uma sociedade que necessita de vozes para mudar nossa realidade.

Apesar de toda adversidade vivenciada, a realização pessoal e profissional torna-se iminente, pois a pesquisa me fez desvincular da minha “zona de conforto” e, com isso, ousei me dedicar dentro das minhas limitações a uma pesquisa que proporcionará conhecimento para educadores que pensam e vivem a inclusão. Sendo assim, busquei, no estudo da Libras, uma forma de comunicação para interagir com os sujeitos da pesquisa, para que essa investigação fosse realizada com os objetivos propostos alcançados conforme o previsto e com o trabalho concluído satisfatoriamente.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA NACIONAL DE VIGILÂNCIA SANITÁRIA. Regulamento Sanitário Internacional - RSI 2005. Versão em português aprovada pelo Congresso Nacional por meio do Decreto Legislativo 395/2009.

ALBRES, Neiva de Aquino. NEVES, Sylvia Lia Grespan. **Libras em estudo: política linguística**. In: OLIVEIRA, Sonia Regina Nascimento de. **Concepções de língua(gem) e seus efeitos nas conquistas políticas e educacionais das comunidades surdas no Brasil**. São Paulo: FENEIS, 2013.

AMADOR, JT; NUNES, CSC. **Formação continuada de professores: análise teórica especializada de concepções, modelos e dimensões**. Revista @mbienteeducação. São Paulo: Universidade Cidade de São Paulo, v. 12, n. 1, p. 33-49 jan/abr 2019.

ARMSTRONG, D. F., STOKOE, W. C., WILCOX, S. E. **Gesture and the Nature of Language**. Cambridge University Press, 1995

AUSUBEL, David. **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980. Autores Associados; Bragança Paulista, SP: EDUSF, 1999.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trans.). Lisboa: Edições 70, 2007. (Obra original publicada em 1977).

BASSO, Idavania Maria de Souza. STROBEL, Karin Lilian. MASUTTI, Mara. **Metodologia de Ensino de Libras – L1**. Universidade Federal de Santa Catarina Licenciatura em Letras-Libras na Modalidade a Distância. Florianópolis, 2009.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRANCO, Emerson Pereira. BRANCO, Alessandra Batista de Godoi. ZANATTA, Shalimar Calegari. NAGASSHIMA, Lucila Akiko. A implantação da base nacional comum curricular no contexto das políticas neoliberais. 1 ed. Curitiba: Appris, 2018.

BRASIL, Instituto Brasileiro de Geografia e estatística, IBGE. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pb/campina-grande.html>?

BRASIL, Ministério da Educação- MEC. **MEC homologa diretrizes para o ensino durante a pandemia**. <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/mec-homologa-diretrizes-para-o-ensino-durante-a-pandemia#:~:text=Aprovado%20pelo%20CNE%2C%20o%20documento,al%C3%A9m%20de%20propor%20diretrizes%20gerais>. Publicado em 01/06/2020 09h31. Atualizado em 02/06/2020 09h48.

BRASIL, Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf

BRASIL, Ministério da Educação. **Portaria n. 343, de 17 março de 2020.** Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Disponível em <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL, Ministério da Educação-INEP. Censo da Educação Básica/2020: Resumo Técnico. 2020.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF, 22 de dezembro de 2005.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB**. 9394/1996. BRASIL.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei nº 9394/96, 24 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1998.

BRASIL. Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. **Lei nº 9.334, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF, 24 de abril de 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular-BNCC**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf

BRASIL. Parecer CNE/CP9/2001 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição** da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado **Federal**: Centro Gráfico, **1988**.

BRASIL/INEP. Censo da Educação Básica/2019 – Notas Estatísticas, 2020.

BRITO, L. F (1995). **Por uma gramática de língua de sinais**. Tempo brasileiro: Departamento de Lingüística e Filologia. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 1995.

CAMPELLO, A. R. S. **Pedagogia visual na educação de surdos-mudos**. Tese de doutorado (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

CAMPELLO, A. R. S. **Pedagogia Visual: sinal na educação dos surdos**. In: QUADROS, R. M.; PERLIN, G. (orgs.). Estudos Surdos II. Petrópolis: Editora Arara Azul. 2007.

CERNY, R. Z.; QUADROS, R. M. de. **Formação de professores de letras-libras: construindo o currículo**. Revista e-Curriculum, PUCSP-SP, Volume 4, nº 2, junho 2009. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/766/76613022009.pdf>

COLEMARX. **Em defesa da educação pública comprometida com a igualdade social: porque os trabalhadores não devem aceitar aulas remotas**. Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE. Faculdade de Educação – FE. Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. Rio de Janeiro, 2020.

CORONA VÍRUS-COVID-19. Ministério da Saúde Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca>.

CORRÁ, Daniel. Pandemia: abandono escolar em estados do Norte é maior do que média nacional. <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/2021/02/04/pandemia-abandono-escolar-em-estados-do-norte-e-maior-do-que-media-nacional>. 04 de fevereiro de 2021 às 06:48/ Atualizado 05 de fevereiro de 2021.

COSTA, Aline Tavares. MOITA, Filomena Maria G. da S. Cordeiro. A interação em ambiente virtual de aprendizagem: um estudo de caso. SOUZA, Fábio Marques de. ARANHA, Simone Dalia de Gusmao. **Práticas de Ensino e Tecnologias Digitais**. Vol.3. Campina Grande: EDUEPB, 2018.

CRISTIANO, Almir. **O Congresso de Milão**. Disponível em <https://www.libras.com.br/congresso-de-milao>. Publicado 17/05/17.

Diário da União. **Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020**. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Disponível em <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>.

Diário Oficial do Estado da Paraíba. **Decreto nº 40.122 de 13 de março de 2020**. Declara situação de Emergência no Estado da Paraíba ante ao contexto de decretação de Emergência em Saúde Pública de Interesse Nacional pelo Ministério da Saúde e a declaração da condição de pandemia de infecção humana pelo Coronavírus definida pela Organização Mundial de Saúde. Disponível em <https://auniao.pb.gov.br/servicos/arquivo-digital/doe/janeiro/marco/diario-oficial-14-03-2020.pdf/>.

Diário Oficial do Estado da Paraíba. **Decreto nº 40.128 de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a adoção, no âmbito da Administração Pública direta e indireta, de medidas temporárias e emergenciais de prevenção de contágio pelo COVID-19 (Novo Coronavírus), bem como

sobre recomendações aos municípios e ao setor privado estadual. Disponível em <http://biblioteca.pm.pb.gov.br:1919/xmlui/bitstream/handle/123456789/298/DECRETO%20N%C2%BA%2040.128%20DE%2017%20DE%20MAR%C3%87O%20DE%202020.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

DIZEU, L. C. T de. B..CAPORALI, S. A. **A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito**. Educ. Soc. Campinas, v. 26, n. 91, p. 583-597, 2005.

FARIA, Evangelina Maria Brito de. ASSIS, Maria Cristina de. **Língua portuguesa e Libras: teorias e práticas 4**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2011.

FARIA, Juliana Guimarães. **Formação, profissionalização e valorização do professor surdo: reflexões a partir do decreto 5.626/2005**. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.17, n.1, p.87-100, Jan.-Abr., 2011.

FENEIS. Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. **Relatório Anual: 1993**. Rio de Janeiro: FENEIS, 1993.

FENEIS. Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. **Relatório Anual: 1996**. Rio de Janeiro: FENEIS, 1996.

FENEIS. Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. **Relatório Anual: 1997**. Rio de Janeiro: FENEIS, 1997.

FENEIS. Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. **Relatório Anual: 2012**. Rio de Janeiro: FENEIS, 2012.

FERNANDES, E. **Surdez e Bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. (3a ed., J. E. Costa, Trad.). São Paulo: Artmed, 2009.

FONTANA, Felipe. Técnicas de pesquisa. MAZUCATO, Thiago. Metodologia da pesquisa e do trabalho científico. Penàpolis: FUNEPE, 2018.

FORSTER, Paula. Pandemia aumenta evasão escolar, diz relatório do Unicef.
FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Porto: Portugal. Porto Editora. Vol. 2. 1999.

GERHARDT, Tatiana Engel. SILVEIRA, Denise Tolfo. Métodos de Pesquisa. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GESSER, Audrei. **“Um olho no professor surdo e outro na caneta”:** ouvintes aprendendo a Língua Brasileira de Sinais. Orientador: Marilda do Couto Cavalcanti. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. São Paulo: Campinas, 2006.

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

GESSER, Audrei. **Metodologia de ensino de Libras como L2**. Material didático desenvolvido para o curso de Letras: Libras na modalidade distância: Florianópolis: UFSC, 2010.

GESSER, Audrei. **O ouvinte e a surdez: sobre ensinar e aprender a Libras**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

GIANINI, Eleny. Professores surdos de Libras: a centralidade de ambientes bilíngues em sua formação. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal/RN, 2012.

GIL, A. C. **Como elaborar projeto de Pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, Marta. ALQUERES, Hubert. **Educação inclusiva : o que o professor tem a ver com isso?**. São Paulo : Imprensa Oficial do Estado de São Paulo : Ashoka Brasil, 2005.

GLAD, R. **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

GOLDFELD, M. **Fundamentos de Fonoaudiologia**. Rio de Janeiro: Editora Guabara Koogan, 1998.

GRUPO DE ESTUDOS SOBRE POLÍTICA EDUCACIONAL E TRABALHO DOCENTE (GESTRADO/UFMG). **Trabalho docente em tempos de pandemia**. Gestrado - UFMG. Confederação Nacional dos Trabalhadores de Educação-CNTE. 2020.

HERDY, José de Souza. SALDANHA, Joana Correia. **O ensino de química em língua brasileira de sinais**. Universidade do Grande Rio – UNIGRANRIO. Duque de Caxias, 2011. <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/2021/01/28/pandemia-aumenta-evasao-escolar-diz-relatorio-do-unicef>. São Paulo 28 de janeiro de 2021 às 10:30. Atualizado 29 de janeiro de 2021 às 06:42.

INES/Instituto Nacional de Educação de Surdos. **Projeto Político Pedagógico**. 2011.

INES-Instituto Nacional de Educação de Surdos. Disponível em: <https://www.ines.gov.br/component/content/article/83-cas/293-cas-paraiba>

IZA, D. F. V. (et. al.). **Identidade docente: As várias faces da constituição do ser professor**. Revista Eletrônica de Educação, v. 8, n. 2, p. 273-292, 2014.

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

KLEIN, Madalena. **Movimentos surdos e os discursos sobre surdez, educação e Trabalho: a constituição do surdo trabalhador**. UFRGS. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt03_07.pdf. 2001.

LACERDA, C. B. F. de; CAPORALI, S. A.; LODI, A. C. B. **Questões preliminares sobre o ensino de língua de sinais a ouvintes: reflexões sobre a prática. Distúrbios da Libras em estudo: ensino-aprendizagem.** Comunicação, São Paulo, v. 16, nº 1, p. 53-63, 2004.
Disponível: http://www.pucsp.br/revistadisturbios/artigos/tipo_357.pdf

LACERDA, C. B. F. et al. **Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos.** Material didático ou instrucional - Livro de apoio para a Disciplina Introdução à Língua Brasileira de Sinais Educação à Distância. São Carlos: UFSCAR, 2011.

LADD, Paddy; GONÇALVES, J. **Culturas surdas e o desenvolvimento de pedagogias surdas.** In: KARNOPP, L. B.; KLEIN MI; LUNARDI-LAZZARIN, M. L. (orgs.). **Cultura Surda na Contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações.** Canoas: ULBRA, 2011.

LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Marina de Andrade Marconi. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. - São Paulo : Atlas 2003.

LIMA, Raquel Pereira de. MAIA, Alana Monteiro Ferreira. SILVA, José Affonso Tavares. **Estratégias lúdicas no ensino de Libras para alunos surdos do Ensino Fundamental em uma perspectiva bilíngue.** 10 Encontro Internacional de Formação de Professores, 2017.

LOPES, Gérison Kézio Ferandes. TOLOMEI, Cristiane Navarrete. Souza, Fábio Marques de Souza. **Libras, língua (gem) e literatura: interfaces da identidade cultural surda.** IN: BATISTA, Michele Pereira Gomes. FREITAS, Isaac Figueiredo de. **Educação bilíngue para surdos: percepções esboçadas pela comunidade surda de Campo Formoso – BA.** São Paulo: Mentis Abertas, 2019, 280 p.

LOPES, Maura Corcini. **Surdez e educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007^a.

LOSS, A. L. **Avaliação de fluência em língua de sinais brasileira: definindo critérios sob uma perspectiva surda.** Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução). Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós Graduação em Estudos da Tradução, 2016.

MARIN, Alda. J. **Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções.** Cadernos Cedes, 1. ed., 1995, n. 36.

MARTINS, M. A. L. **Relação Professor Surdo / Aluno Surdo em sala de Aula: análise das práticas bilíngues e suas problematizações.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, 2010.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política.** Tradução: José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998. 98 p. 3.Reimpressão. 2002.

MENDES, Victor Rafael do Nascimento. CUNHA, Aldeci Fernandes da. **O olhar do outro: identidade e cultura surda em uma Escola Estadual do Rio Grande do Norte.** Revista virtual de cultura surda.Ed.nº 27 / março de 2020. Disponível em: http://editora-arara-azul.com.br/site/revista_edicoes

MENEZES, Ronny Diorgenes de. SOUZA, Fábio Marques de. **Escritas surdas na escola: novos horizontes literários.** São Paulo: Mentis Abertas, 2019, 182p.

MORAN, J. M.A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá. Campinas-SP: Papirus, 2012.

OJIMA, Ricardo. JESUS, Jordana Cristina de Jesus. A panaceia do home office na pandemia: evidências para a região Nordeste. <https://demografiaufrn.net/2020/07/08/panaceia-home-office.ONAS-COVID19>, Observatório do Nordeste para Análise Sociodemográfica da Covid-19.

Organização Pan-Americana de Saúde-OPAS. Folha informativa COVID-19 - Escritório da OPAS e da OMS no Brasil. <https://www.paho.org/pt/covid19>. Atualizada em 12 de fevereiro de 2021.

OXFORD, Rebecca. **Language learning strategies: What every teacher should know.** Boston, MA: Heinle & Heinle Publishers, 1990. p. 37-55.

PERLIN, G. T. T. **Identidades surdas.** In: SKLIAR, C. (org.). A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998, p. 51-73.

PERLIN, G. **Identidade Surda e Currículo.** In: LACERDA, C. B. F de; GOES, M. C. R de. (Org.). *Surdez: Processos educativos e subjetividade.* São Paulo: Louvise, 2000, p. 23-28.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação:** da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar.** Editora Artmed. Porto Alegre. 2000.

PERRENOUD, Philippe. THURLER, Garher Monica. **As Competências para Ensinar no Século XXI.** A formação dos professores e o desafio da Avaliação. (p.29). Porto Alegre. Editora Artmed S.A, 2002.

PRADA, Luis Eduardo Alvorada; FREITAS, Thais Campos; FREITAS, Cinara Aline. **Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas.** In: Revista Diálogo, Educação. Curitiba. V. 10. n. 30. P.367-387: maio/ago. 2010.

QUADROS, Ronice Muller de. **Educação de surdos:** a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

QUADROS, Ronice Müller de. PERLIN, Gladis. **Estudos Surdos II.** IN: REGINA, Ana. CAMPELLO, Souza. **Pedagogia Visual / Sinal na Educação dos Surdos.** Petrópolis, RJ : Arara Azul, 2007.

QUADROS, Ronice Muller de. STUMPF, Marianne Rossi. **Relato de Experiência - O primeiro curso de graduação em Letras Língua Brasileira de Sinais: Educação a Distância.** ETD – Educação Temática Digital, Campinas, v.10, n.2, p.169-185, jun. 2009.

REBOUÇAS, Larissa Silva. **Pedagogia surda: Estratégias de ensino para pessoas surdas na educação inclusiva**. UFRB. Anais Eplis II. Amargosa-BA, 2019.

REID, Joy. M (ed). **Understanding learning styles in the second language classroom**. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1998.

RIBAS, Marina H. **Construindo a competência: processo de formação de professores**. Olho d'água: São Paulo, 2000.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DA PARAÍBA. **Diretrizes Operacionais das Escolas da Rede Estadual de Ensino da Paraíba: Escolas da Educação Básica da Rede Estadual**. 2020.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DA PARAÍBA. **Secretaria de Educação anuncia Regime Especial de Ensino para a Rede Estadual durante a pandemia**. <https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-educacao-e-da-ciencia-e-tecnologia/noticias/secretaria-de-educacao-anuncia-regime-especial-de-ensino-da-rede-estadual-durante-pandemia-do-novo-coronavirus>. Publicado: 20/04/2020 20h16, última modificação: 20/04/2020 20h25.

SENA, Victor. Gráfico mostra como ritmo do coronavírus no resto do mundo supera a China. Desde o dia 25 de fevereiro, a China teve 1.100 novos diagnósticos. No mundo, foram 2.300 nesse mesmo período. Revista Exame. Publicado em: 27/02/2020 às 15h38. Alterado em: 28/02/2020 às 13h12.

SHANDWICK, Weber. Celular é o dispositivo mais utilizado por usuários de Internet das classes DE para ensino remoto e teletrabalho, revela Painel TIC COVID-19. <https://www.cgi.br/noticia/releases/celular-e-o-dispositivo-mais-utilizado-por-usuarios-de-internet-das-classes-de-para-ensino-remoto-e-teletrabalho-revela-painel-tic-covid-19/>.

SILVA, Flávia Regina Valente da. **Formação continuada de professores para o atendimento educacional bilíngue de alunos surdos: estudo de caso**. Orientadora Prof^a. Dr^a. Ana Cristina Guarinello. 107f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2014.

SILVA, Jaciane Gomes S. L. **As novas Tecnologias Digitais: o uso pedagógico e as concepções docentes**. IN: SILVA, Jaciane Gomes S. L. LIMA, Severina Ferreira de. **Dialogando com as novas tecnologias, a gestão escolar e a formação docente**. São Paulo: Mentis Abertas, 2020.

SILVA, Renata de Arruda Câmara. Um olhar sobre o surdo na Nova Base Nacional Comum Curricular no Brasil. Centro Virtual de Cultura Surda Revista Virtual. Edição N° 23 / Maio de 2018. Disponível em: http://editora-arara-azul.com.br/site/revista_edicoes

SKLIAR, C. (org). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

- SOARES, Maria Aparecida Leite. **A educação do Surdo no Brasil**. Campinas, SP: STOKOE, W. **Sign language structure: an outline of the visual communication systems of the american deaf**. New York: University of Buffalo Press, 1960.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ. 7. ed. Editora Vozes, 2014.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no primeiro e segundo graus**. São Paulo: Cortez, 1996.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 14a edição Papirus, 2002.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Caderno Cedes**. Campinas, v. 23, n. 61. Dezembro 2003. P. 267-281.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. FONSECA, Marília. **As dimensões do projeto político pedagógico: novos desafios para a escola**. Campinas: Papirus, 2011.
- VILHALVA, S. (org). **A pedagogia surda**. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2002.
- VILHALVA, Shirley. ARRUDA, Cícera Celma Cosmo de. ALBRES, Neiva de Aquino. **Desafios na formação continuada de profissionais para Educação inclusiva e bilíngue de surdos – o CAS como Política de ação do MEC**. IN: ALBRES, Neiva de Aquino. NEVES, Sylvia Lia Grespan. **Libras em estudo: formação de profissionais**. São Paulo: FENEIS, 2014.
- VYGOTSKY, L. S. **Mind in Society**. Cambridge: MA. Harvard University Press, 1978.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- VYGOTSKY, Liev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ZABALA, Antoni. ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Editora Arned. Porto Alegre: Penso, 2014.
- ZAIDAN, Junia. GALVÃO, Ana. In: AUGUSTO, Cristiane Brandão; SANTOS, Rogerio Dutra dos. **Pandemias e pandemônio no Brasil**. São Paulo: TirantloBlanch, 2020.
- ZEICHNER, K. **A formação reflexiva dos professores: ideias e práticas**. Lisboa: EDUCA, 1993.

APÊNDICE



Universidade Estadual da Paraíba
Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa
Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores
Mestrado Profissional em Formação de Professores

Discente: Karla Karina Abrantes Rêgo

QUESTIONÁRIO

Questão 01

Na pandemia, como você está trabalhando remotamente?

Questão 02

Quais as dificuldades que você tem em dar aula remotamente?

Questão 03

Como você avalia a comunicação com seus alunos?

Questão 04

Você acha que os alunos gostam das aulas remotas? Explique.

Questão 05

Quais informações você gostaria de saber para melhorar as práticas pedagógicas nas aulas remotas?

Questão 06

Como suas aulas remotas poderiam ser melhores?

Questão 07

A EDAC dar o suporte para você trabalhar remotamente? Como? Explique.

Questão 08

Na sua opinião, o que você acha sobre o retorno das aulas presenciais?

Questão 09

Quais as estratégias você está utilizando para as suas aulas remotas?

Nome:

Data de nascimento:

Formação Acadêmica:

Graduação Especialização Mestrado Doutorado

Há quanto tempo é professor?

Tem experiência em Ensino a Distância? Há quanto tempo?



Universidade Estadual da Paraíba
Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa
Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores
Mestrado Profissional em Formação de Professores

CONVITE

Prezado Professor _____

Gostaríamos de convidá-lo a participar de uma pesquisa que está sendo desenvolvida pela aluna Karla Karina Abrantes Rêgo, sob a orientação do Prof. Dr. Juscelino Francisco do Nascimento, intitulada **“ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: PROFESSORES SURDOS DE LIBRAS NO ENSINO REMOTO”**, pelo Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). A pesquisa tem como objetivo investigar as estratégias de ensino aplicadas pelos professores surdos da EDAC, localizada em Campina Grande-PB, utilizadas para a mediação do conhecimento com as turmas de Ensino Fundamental I e II, diante das aulas remotas.

As perguntas do questionário serão realizadas em Libras, em vídeo. Suas respostas também podem ser no mesmo formato, para que possa contribuir com a pesquisa por meio da Libras. Agradecemos sua atenção e esperamos receber sua valiosa contribuição.

Campina Grande – PB, ____ de _____ de 2021.