

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA - UERR**  
**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA - IFRR**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE**

**A PRÁTICA DO PROFESSOR BILÍNGUE PARA A  
APRENDIZAGEM DO ESTUDANTE SURDO**

**MARIA SELMA CAVALCANTE DE SOUSA**

Mestrado em Educação  
Boa Vista/RR, maio de 2021



MARIA SELMA CAVALCANTE DE SOUSA

A PRÁTICA DO PROFESSOR BILÍNGUE PARA A APRENDIZAGEM DO  
ESTUDANTE SURDO

Dissertação apresentada à banca de defesa do Programa de Pós-Graduação em Educação da UERR/IFRR, como parte dos requisitos finais para obtenção do título de Mestre em Educação e Interculturalidade.

**Linha de Pesquisa:** formação, trabalho docente e currículo

**Orientador:** Prof. Dr. Elialdo Rodrigues de

Boa Vista/RR  
2021

**Copyright © 2021 by Maria Selma Cavalcante de Sousa**

Todos os direitos reservados. Está autorizada a reprodução total ou parcial deste trabalho, desde que seja informada a **fonte**.

Universidade Estadual de Roraima – UERR  
Coordenação do Sistema de Bibliotecas  
Multiteca Central  
Rua Sete de Setembro, 231 Bloco – F Bairro Canarinho  
CEP: 69.306-530 Boa Vista - RR  
Telefone: (95) 2121.0946  
E-mail: biblioteca@uerr.edu.br

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S725p Sousa, Maria Selma Cavalcante de.  
A prática do professor bilíngue para a aprendizagem do estudante surdo. / Maria Selma Cavalcante de Sousa. – Boa Vista (RR) : UERR, 2021.  
145 f. : il. Color 30 cm.

Dissertação apresentada à banca de defesa do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Estadual de Roraima (UERR) e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR), como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Elialdo Rodrigues de Oliveira.

Inclui Apêndices.  
Inclui Anexos.

1. Prática Docente 2. Ensino Bilíngue 3. Estudante Surdo 4. Aprendizagem Inclusiva I. Oliveira, Elialdo Rodrigues de (orient.) II. Universidade Estadual de Roraima – UERR III. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFRR IV. Título

UERR. Dis.Mes.Edu.2021                      CDD – 371.3

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária  
Letícia Pacheco Silva – CRB 11/1135 – RR

MARIA SELMA CAVALCANTE DE SOUSA

Dissertação apresentada ao Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Estadual de Roraima e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 29/05/2021

Banca Examinadora:



PROF. DR. ELIALDO RODRIGUES DE OLIVEIRA  
Orientador  
UERR



PROF.ª. DR.ª. ROSELI BERNARDO SILVA DOS SANTOS  
Membro Titular Interno  
IFRR



PROF.ª. DR.ª. MARISE LEÃO CIRÍACO  
Membro Titular Externo  
SEMED/AL

Boa Vista – RR

2021

## DEDICATÓRIA

### **A Deus**

por ser minha maior força, meu protetor, o responsável pela minha vida e por todas as  
minhas conquistas.

### **À minha mãe (*in memória*)**

pela doação a minha pessoa em vida.

### **À minha família**

pelo apoio e incentivo constante.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar ao meu Deus pelo seu eterno amor e misericórdia para comigo.

A minha família, pequena em quantidade, mas grandiosa em amor e dedicação; foram guerreiros nos momentos certos, naqueles que precisei para refletir, trabalhar e estudar. Ao meu esposo Lourival, a vocês, meus filhos Lucas e Lourena, os meus mais sinceros agradecimentos.

Aos meus pais, Joana (*in memória*) e Aldecino, por terem me concedido a oportunidade de vir ao mundo e dedicarem boa parte de suas vidas a mim.

A Universidade Estadual de Roraima (UERR) e o Instituto Federal de Roraima (IFRR), por oportunizarem a continuidade e crescimento profissional na minha carreira acadêmica com a realização desse mestrado.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/UERR/IFRR por compartilharem seus conhecimentos e nos permitirem avançar intelectual e profissionalmente.

Aos sujeitos e colaboradores que foram fundamentais para a consecução do objetivo desta pesquisa.

Aos membros da banca, Dras. Marise Leão Ciríaco e Roseli Bernardo dos Santos, pelas sugestões, considerações e críticas que contribuíram sobremaneira para o enriquecimento da minha pesquisa.

Ao meu querido orientador, o professor Dr. Elialdo Rodrigues de Oliveira, por ter aceitado o convite e acreditado que esse sonho seria possível. Pela dedicação destinada à minha pessoa nos momentos de inquietação. Por me apresentar a pesquisa fenomenológica, fazer eu ver que existiam outros vieses para caminhada de uma pesquisa. A ele todo o meu carinho, respeito e o mais profundo agradecimento.

Ao meu querido amigo Professor Hilário, pela ajuda com a leitura e correção do meu texto, um amigo incondicional.

A minha amiga Wiusilene Rufino, por está sempre disponível a minha pessoa.

A uma amiga especial que me deu a mão sem restrição, mesmo sem me conhecer direito, me apoiou e disponibilizou dos seus conhecimentos para que eu construísse os meus, se tornou uma grande amiga que levarei para o resto da minha vida, Jardielly Alencar.

“Nós não devemos deixar que as incapacidades das pessoas nos impossibilitem de reconhecer suas habilidades”

Hallahan e Kauffman, 1994.

## RESUMO

A presente pesquisa tem por objetivo conhecer a prática do professor bilíngue e suas contribuições para uma aprendizagem inclusiva de estudantes surdos matriculados no 3º, 4º e 5º ano do ensino fundamental da rede municipal de ensino de Boa Vista/RR. Apresenta uma reflexão baseada no seguinte problema: como a prática do professor bilíngue contribui para uma aprendizagem inclusiva dos estudantes surdos matriculados no 3º, 4º e 5º ano do ensino fundamental da rede municipal de ensino de Boa Vista/RR. Para responder ao problema norteador, a partir do desvelamento do fenômeno investigado, definiu-se os seguintes objetivos específicos: descrever os tipos de aprendizagem de estudantes surdos que podem ser consideradas inclusivas; identificar os modos/formas de prática do professor que atua na educação bilíngue de estudantes surdos das séries iniciais do ensino básico; analisar as principais contribuições dessa prática no processo educativo escolar de sala de aula do aluno surdo. O percurso metodológico envolveu o modelo da pesquisa fenomenológica e descritiva, subsidiada por procedimentos que dialogaram com esse tipo de investigação. Utilizou-se a técnica da entrevista semiestruturada para desvelar o fenômeno a partir das significações extraídas dos relatos de experiências dadas pelos sujeitos compostos por 6 professores do ensino comum, 4 professores bilíngues e 5 coordenadores pedagógicos lotados nas escolas pesquisadas, a saber: Pequeno Polegar, Tereza Maciel, Menino Jesus de Praga, Newton Tavares, Darcy Ribeiro e Dalício Farias. Os dados coletados em entrevistas foram interpretados por meio da análise de discurso. Os depoimentos foram demonstrados em matrizes ideográficas e nomotéticas, através dos recortes categorizados. Os resultados obtidos demonstraram: a) os tipos de aprendizagens que são consideradas inclusivas, assim também como os elementos que contribuem para uma aprendizagem inclusiva; b) os modos/formas de práticas do professor bilíngue como sendo indispensáveis para a aprendizagem inclusiva do estudante surdo, um suporte didático-pedagógico necessário às atividades diárias em sala de aula; c) as contribuições se evidenciam na autonomia dos estudantes surdo, quando conseguem realizar as atividades de forma independente, interagem com os professores e demais estudantes, aprendem de forma inclusiva, a partir das aulas interpretadas em LIBRAS e adaptações de atividades e materiais impressos.

**Palavras-chave:** Prática Docente. Ensino Bilíngue. Estudante Surdo. Aprendizagem Inclusiva.



## ABSTRACT

This research aims to understand the practice of bilingual teachers and their contributions to inclusive learning for deaf students enrolled in the 3rd, 4th and 5th year of elementary school in the municipal education network of Boa Vista/RR. It presents a reflection based on the following problem: how the practice of the bilingual teacher contributes to an inclusive learning of deaf students enrolled in the 3rd, 4th and 5th year of elementary school in the municipal education network of Boa Vista/RR. To respond to the guiding problem, from the unveiling of the phenomenon investigated, the following specific objectives were defined: to describe the types of learning of deaf students that can be considered inclusive; identify the modes/forms of practice of the teacher who works in the bilingual education of deaf students in the early grades of basic education; analyze the main contributions of this practice in the educational process of the deaf student's classroom. The methodological path involved the phenomenological and descriptive research model, supported by procedures that dialogued with this type of investigation. The semi-structured interview technique was used to unveil the phenomenon from the meanings extracted from the reports of experiences given by the subjects, composed of 6 teachers from regular education, 4 bilingual teachers and 5 pedagogical coordinators located in the surveyed schools, namely: Pequeno Thumbe, Tereza Maciel, Menino Jesus de Praga, Newton Tavares, Darcy Ribeiro and Dalício Farias. Data collected in interviews were interpreted through discourse analysis. The testimonies were demonstrated in ideographic and nomothetic matrices, through categorized clippings. The results obtained showed: a) the types of learning that are considered inclusive, as well as the elements that contribute to inclusive learning; b) the modes/forms of practices of the bilingual teacher as being indispensable for the inclusive learning of the deaf student, a didactic-pedagogical support necessary for daily activities in the classroom; c) the contributions are evidenced in the autonomy of deaf students, when they manage to carry out activities independently, interact with teachers and other students, learn in an inclusive way, from classes interpreted in LIBRAS and adaptations of activities and printed materials..

**Keywords:** Teaching Practice. Bilingual Teaching. Deaf Student. Inclusive Learning.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>AEE</b>	Atendimento Educacional Especializado
<b>BNCC</b>	Base Nacional Comum Curricular
<b>CF</b>	Constituição Federal
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>DCN</b>	Diretrizes Curriculares Nacionais
<b>ECA</b>	Estatuto da Criança e do Adolescente
<b>INES</b>	Instituto Nacional de Educação de Surdos
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
<b>LIBRAS</b>	Língua Brasileira de Sinais
<b>MEC</b>	Ministério da Educação e Cultura
<b>PCN</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação
<b>PPGE</b>	Programa de Pós-Graduação em Educação
<b>RCN</b>	Referenciais Curriculares Nacionais
<b>RR</b>	Roraima
<b>SEESP</b>	Secretaria de Educação Especial
<b>SRM</b>	Sala de Recurso Multifuncional
<b>TCLE</b>	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
<b>UERR</b>	Universidade Estadual de Roraima

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Identificação dos sujeitos investigados .....	65
<b>Quadro 2</b> - Matriz nomotética das significações referentes à aprendizagem de estudantes surdos que podem ser consideradas inclusivas .....	68
<b>Quadro 3</b> - Matriz nomotética das significações referentes à aprendizagem inclusiva dos estudantes surdos a partir do processo bilíngue que ocorre na escola.....	72
<b>Quadro 4</b> - Matriz nomotética das significações referente aos elementos que contribuem para uma aprendizagem inclusiva .....	75
<b>Quadro 5</b> - Matriz nomotética das significações acerca da concepção manifestada sobre a prática docente.....	79
<b>Quadro 6</b> - Matriz nomotética das significações manifestadas sobre a prática do professor bilíngue para aquisição da aprendizagem inclusiva do estudante surdo.....	82
<b>Quadro 7</b> - Matriz nomotética das significações acerca da concepção manifestada sobre as principais práticas desenvolvidas em sala de aula no enfrentamento das dificuldades encontradas pelos estudantes surdos quanto aos conteúdos ministrados para aquisição da aprendizagem inclusiva.....	86
<b>Quadro 8</b> - Matriz nomotética das significações acerca da concepção manifestada sobre as principais dificuldades encontradas pelos estudantes surdos na interação em sala de aula e as práticas utilizadas para sanar tais dificuldades .....	89
<b>Quadro 9</b> - Matriz nomotética das significações das contribuições das práticas docentes para ajudar o estudante surdo a superar sua dificuldade/limitação acerca da linguagem.....	93
<b>Quadro 10</b> - Matriz nomotética das significações inerentes às práticas desenvolvidas em sala de aula para o alcance de uma aprendizagem inclusiva. ....	96
<b>Quadro 11</b> - Matriz nomotética das significações inerentes à possibilidade do estudante surdo aprender a partir dos significados dados às práticas desenvolvidas em sala de aula .....	100

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
<b>SEÇÃO 1 – A IMPORTÂNCIA DA PRÁTICA DO PROFESSOR BILÍNGUE NA EDUCAÇÃO DE SURDO.....</b>	<b>21</b>
1.1 RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA DO PROFESSOR NO ENSINO BILÍNGUE.....	21
<b>1.1.1 A prática do professor bilíngue como ferramenta fomentadora da aprendizagem inclusiva.....</b>	<b>28</b>
1.2 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR BILÍNGUE NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA.....	31
<b>1.2.1 Adequação de material: práticas pedagógicas diferenciadas.....</b>	<b>34</b>
<b>SEÇÃO 2 – CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE SURDO.....</b>	<b>39</b>
<b>2.1 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE SURDO NA CONQUISTA DE UMA EDUCAÇÃO BILÍNGUE.....</b>	<b>39</b>
<b>2.1.1 A proposta bilíngue na educação de surdo.....</b>	<b>49</b>
<b>SEÇÃO 3 – O CAMINHO METODOLÓGICO .....</b>	<b>55</b>
3.1 A PESQUISA FENOMENOLÓGICA.....	56
3.2 INTERPRETAÇÃO DAS SIGNIFICAÇÕES NA PESQUISA FENOMENOLÓGICA.....	56
3.3 DESENHO GERAL DA PESQUISA .....	59
3.4 <i>LOCUS</i> DA PESQUISA.....	62
3.5 SUJEITOS DA PESQUISA .....	62
3.6 PROCEDIMENTOS DE COLETA E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	62
<b>3.6.1 Coleta de dados.....</b>	<b>63</b>
<b>3.6.2 Interpretação das significações.....</b>	<b>63</b>
<b>SEÇÃO 4 - SIGNIFICAÇÕES E INTERPRETAÇÕES SOBRE A PRÁTICA DO PROFESSOR BILÍNGUE PARA A APRENDIZAGEM DO ESTUDANTE SURDO.....</b>	<b>64</b>
4.1 INTERPRETAÇÃO DAS SINGNIFICAÇÕES EXPRESSAS NOS RELATOS DOS SUJEITOS INVESTIGADOS.....	64
4.1.1 Perfil dos sujeitos investigados.....	64

<b>4.2 DESVELANDO AS CONCEPÇÕES SOBRE AS APRENDIZAGENS DE ESTUDANTES SURDOS QUE PODEM SER CONSIDERADAS INCLUSIVAS.....</b>	<b>67</b>
<b>4.2.1 Significações dos sujeitos investigados sobre as aprendizagens de estudantes surdos que podem ser consideradas inclusivas.....</b>	<b>68</b>
<b>4.2.2 Significações dos sujeitos investigados sobre a aprendizagem inclusiva dos estudantes surdos a partir dos significados dados ao processo bilíngue que ocorre na escola.....</b>	<b>71</b>
<b>4.2.3 Significações dos sujeitos investigados sobre os 3 elementos que contribuem para uma aprendizagem inclusiva.....</b>	<b>75</b>
<b>4.3 DESVELANDO A CONCEPÇÃO DOS MODOS/FORMAS DA PRÁTICA DO PROFESSOR BILÍNGUE QUE ATUA NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE ESTUDANTES SURDOS.....</b>	<b>78</b>
<b>4.3.1 Significações dos sujeitos investigados sobre o conceito de prática docente.....</b>	<b>79</b>
<b>4.3.2 Significações dos sujeitos investigados sobre a prática do professor bilíngue para aquisição da aprendizagem inclusiva do estudante surdo.....</b>	<b>82</b>
<b>4.3.3 Significações dos sujeitos investigados sobre as principais práticas desenvolvidas em sala de aula no enfrentamento das dificuldades encontradas pelos estudantes surdos quanto aos conteúdos ministrados para aquisição da aprendizagem inclusiva.....</b>	<b>85</b>
<b>4.3.4 Significações dos sujeitos investigados sobre as principais dificuldades encontradas pelos estudantes surdos na interação em sala de aula e as práticas utilizadas para sanar tais dificuldades.....</b>	<b>89</b>
<b>4.4 DESVELANDO AS CONCEPÇÕES DAS PRINCIPAIS CONTRIBUIÇÕES DA PRÁTICA DOCENTE NO PROCESSO EDUCATIVO ESCOLAR DE SALA DE AULA DO ESTUDANTE SURDO.....</b>	<b>93</b>
<b>4.4.1 Significações dos sujeitos investigados sobre as contribuições das práticas docentes para ajudar o estudante surdo a superar sua dificuldade/limitação acerca da linguagem.....</b>	<b>93</b>
<b>4.4.2 Significações dos sujeitos investigados sobre os significados dados à prática desenvolvida na sala de aula para o alcance de uma aprendizagem inclusiva pelo estudante surdo.....</b>	<b>96</b>
<b>4.4.3 Significações dos sujeitos investigados sobre a possibilidade do estudante surdo aprender a partir dos significados dados às práticas desenvolvidas em sala de aula.....</b>	<b>100</b>

<b>COMPREENSÃO FINAL SOBRE O FENÔMENO EM SEU PROCESSO DE DESVELAMENTO.....</b>	<b>104</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>108</b>
<b>APÊNDICES A - MATRIZES IDEOGRÁFICAS DAS UNIDADES DE SIGNIFICAÇÃO.....</b>	<b>113</b>
<b>APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES DO ENSINO COMUM, PROFESSORES BILÍNGUES E CORDENADORES DAS ESCOLAS MUNICIPAIS Pequeno Polegar, Tereza Maciel, Menino Jesus de Praga, Newton Tavares, Darcy Ribeiro e Dalício Farias.....</b>	<b>137</b>
<b>APÊNDICE C – Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) em pesquisas com seres humanos.....</b>	<b>138</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>142</b>
<b>ANEXO A – Parecer Consubstanciado do CEP.....</b>	<b>142</b>
<b>ANEXO B – Folha de rosto para pesquisa envolvendo pessoas.....</b>	<b>146</b>

## INTRODUÇÃO

A Educação Inclusiva é um conceito abrangente que envolve não somente o processo de inclusão das pessoas com deficiência ou de Transtorno Global de desenvolvimento, Transtorno do Espectro do Autismo/TEA, como também as demais peculiaridades “especiais”. Desta forma, requer das redes de ensino e Educação que assegurem a inserção desses estudantes, tanto matriculando-os e principalmente garantindo sua permanência nas escolas, onde as aprendizagens lhes garantam autonomia na vida cotidiana, nos espaços sociais, e nos demais aspectos possíveis de potencialização nos ambientes de ensino. Pensar em processo inclusivo, é compreendê-lo na prática; a inclusão é compromisso de todos os segmentos da escola; entendemos que a viabilização da aprendizagem do estudante surdo necessita da condução do/da professor/a quanto às atividades didático pedagógicas e sobremaneira da articulação dentro do espaço escolar.

À escola cabe ser a propulsora de todo o processo, o agente fomentador da inclusão, onde os princípios de igualdade de condições se sobreponham e orientem a prática pedagógica, para que então os reflexos da educação inclusiva enlevem os estudantes e conseqüentemente a sociedade.

Na execução das ações inclusivas, o professor é o protagonista; no entanto o espaço escolar de aprendizagem deve assegurar um ambiente acessível; garantir os recursos didáticos pedagógicos necessários para que aconteça de *fato e direito* à aprendizagem inclusiva, onde o estudante surdo comunique-se de forma autônoma e irrestrita. A educação inclusiva apresenta-se como mecanismo que viabiliza a inserção de pessoas com necessidades educacionais especializadas nas escolas, se comprometendo na efetivação da inclusão desses estudantes, de modo que todos os educandos possam conviver com equidade, respeitando as especificidades de cada um e acima de tudo a diversidade humana.

Em consonância com as determinações legais, a rede municipal de ensino de Boa Vista/RR, desde o final da primeira década de 2000, atende os estudantes surdos, matriculando-os a partir do 1º ano do ensino fundamental. E de acordo com a legislação e diretrizes que orientam, determinam e delineiam a inclusão na escola, a Secretaria Municipal de Educação disponibiliza um professor bilíngue em LIBRAS,

cujo objetivo principal é que os estudantes apreendam os conteúdos desenvolvidos em sala, assim como as ações desencadeadas na dinâmica escolar.

Na educação da pessoa surda, a prática do professor é preponderante para a inclusão de forma integral deste estudante no processo de ensino aprendizagem. Por isso é importante que o professor possa contar com todos os recursos e aspectos necessários à formação cidadã deste aluno. O estudante surdo é um sujeito dotado das faculdades mentais. Portanto, ele só precisa ser bem atendido com os recursos metodológicos adaptáveis, adequados, visando a aquisição dos conhecimentos para a sua emancipação e ascendência acadêmica e social.

Foi propósito desta pesquisa conhecer a prática do professor bilíngue e suas contribuições para uma aprendizagem inclusiva de estudantes surdos matriculados nos 3º, 4º, e 5º anos do ensino fundamental da rede municipal de ensino de Boa Vista/RR.

A relação da pesquisadora com o objeto de pesquisa se manifestou na formação acadêmica, no início da graduação de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual de Roraima (UERR) no ano de 2002, na disciplina de LIBRAS, foi amor à primeira vista, encantamento com a concepção do surdo apresentada naquele momento. Alguns estudos acerca da temática aprofundaram o olhar sobre a relação do surdo com sua formação acadêmica e social, principalmente quanto à concepção linguística trazida pela LIBRAS, a primeira língua do surdo denominada L1.

Durante a formação inicial, na graduação, tanto na construção de conhecimentos teóricos quanto na apropriação intelectual foi possível vislumbrar a prática do professor como a principal atividade de sala de aula, assim este profissional torna-se protagonista dos acontecimentos transcorridos no processo educacional do estudante surdo; cabe a ele a garantia do ensino de qualidade com equidade, de acordo como é determinado pela legislação brasileira, a exemplo da Lei 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e da Lei 10.436/02, que oficializa a Libras como um meio de comunicação e expressão que deve ser garantida como um meio de interação entre os surdos.

Ao concluir a graduação, em Pedagogia, no ano de 2006, a participação nos cursos de LIBRAS, no formato de extensão, sedimentou as escolhas por esta língua tão peculiar aos surdos, e ao mesmo tempo de grande relevância social, perpassando por todas as classes. Em seguida, surgiu a oportunidade de trabalhar



na área de Educação Especial, o que requeria aprofundar os conhecimentos relacionados às deficiências. A participação nos cursos de formação continuada, com destaque para a especialização na área de Déficit Cognitivo e Surdez, permitiu o aprimoramento da prática.

A formação voltada para a educação especial possibilitou a atuação na Coordenação de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação e Cultura-SMEC/BV, na formação de professores e monitoramento das Salas de Recursos Multifuncionais e no Centro de Atendimento Especializado de Boa Vista – CAE/BV, no atendimento a estudantes com deficiência na Sala de Recurso Multifuncional entre os anos de 2013 a 2017; experiências estas fundamentais na construção da percepção, de quão importantes são os processos de ensino, no atendimento aos estudantes com deficiências, em especial o surdo, que exige dinâmica de aprendizagem específica, devido ao uso da língua com código próprio para aquisição da aprendizagem.

O tema desta pesquisa surgiu nas vivências, moldado pelas observações diante da prática do professor bilíngue. Foi da atuação como professora formadora na rede municipal de ensino que emergiram as compreensões quanto às grandes dificuldades dos professores bilíngues, nos possibilitando afirmar que elas se concentram nas ausências de práticas diferenciadas, no atendimento aos estudantes surdos. Um fator, observado de caráter principal, é que todos os professores bilíngues são ouvintes, e mesmo apresentando o domínio da língua de sinais, em maioria, são desprovidos de formação específica para o desenvolvimento das práticas didático pedagógicas, que visem a promoção da aprendizagem inclusiva.

A presente pesquisa menciona o enfoque do período compreendido no ano de 2020 que serviu como referencial temporal e tem o propósito de conhecer a prática do professor bilíngue e suas contribuições para uma aprendizagem inclusiva de estudantes surdos matriculados no 3º, 4º e 5º anos do ensino fundamental da rede municipal de ensino de Boa Vista/RR. Desta forma, espera-se que a realidade deste estudo sirva para registrar os benefícios adquiridos a partir da prática do professor bilíngue, como a autonomia na aquisição da aprendizagem inclusiva dos estudantes surdos.

Enquanto acadêmica regularmente matriculada no Programa de Mestrado Acadêmico em Educação e Interculturalidade da UERR, desenvolvendo atividades

na linha de pesquisa Formação, Trabalho Docente e Currículo, optou-se em centralizar a pesquisa para obtenção do título no programa no campo da prática do professor bilíngue e suas contribuições no ensino do estudante surdo para a aprendizagem inclusiva.

Como aporte teórico apresenta-se as contribuições de vários autores, dentre eles Alarcão (1996), Schön (1992), Ghedin e Pimenta (2002), Sá-Chaves (2001) com a construção do conhecimento sobre a prática reflexiva do professor; Moreira (2003), que trata do Currículo; Perlin (2010), trazendo a questão da Identidade e Cultura Surda; Lopes (2010), Fernandes (2011), Sá (2006) Dorziat (2011) e Skliar (2010), com a discussão sobre os Estudos Surdos; Moura (2000), Goldfeld (1997) Lacerda (2008) por defender o bilinguismo na educação de surdo; Feldmann (2009), Nóvoa (1992), Tardif (2002) e Freire (2004) com a Formação Docente; Moura (1993), Lodi (1993), Lacerda (2006), Karnoop (2012), Salles (2004), Strobel (2006), Quadros (2000), Cesário (2017) e Santos (2016) trouxeram contribuições ao destacarem que os estudantes surdos aprendem e se comunicam por meio da Língua Brasileira de Sinais- LIBRAS.

Fundada na sintetização histórica, que marca a condição intelectual, profissional e social da pesquisadora, essa investigação resulta num trabalho de dissertação, que visa favorecer em aspectos didáticos, éticos, pedagógicos e inclusivos para a aprendizagem do estudante surdo.

O propósito maior dessa pesquisa foi conhecer como se dá a prática do professor bilíngue no ensino de estudantes surdos matriculados nos 3º, 4º e 5º anos do ensino fundamental da rede municipal de ensino de Boa Vista/RR para saber se esta prática é capaz de promover uma aprendizagem inclusiva, respeitando o estudante surdo conforme suas especificidades, realizando as transcrições dos materiais didáticos para a LIBRAS, para que o estudante surdo possa realizar suas atividades diárias com propriedade e autonomia.

Aprendizagem inclusiva, as atividades pedagógicas inclusivas se constroem e se desvelam obedecendo princípios do respeito às potencialidades e habilidades do estudante surdo, numa síntese histórico-social que, complementada por outros dados humanos, se denomina como inclusão social para o aprendizado de forma inclusiva do estudante surdo, buscando a ressignificação dos conceitos com base no cotidiano da escola a relação conceitual dos conteúdos com a LIBRAS.

Ao aprofundar cientificamente estes objetos, aprendizagem e inclusão, ensino bilíngue de surdo, tema deste estudo, prática do professor bilíngue, suscita ainda alguns posicionamentos para clarear a identificação do problema que consiste em conhecer de que modo/forma a prática do professor bilíngue contribui para uma aprendizagem inclusiva dos estudantes surdos matriculados nos 3º, 4º e 5º anos do ensino fundamental da rede municipal de ensino de Boa Vista/RR; a aprendizagem inclusiva dos estudantes surdos a partir dos significados dados ao processo bilíngue que ocorre na escola, adequação em LIBRAS de materiais que são usadas no ensino comum; as particularidades de cada prática para definição de metodologias inovadoras na autonomia das atividades desenvolvidas em sala de aulas através do uso da LIBRAS para os estudantes surdos; as principais dificuldades encontradas pelos estudantes surdos na interação em sala aula; as práticas utilizadas para sanar tais dificuldades; as contribuições das práticas docentes para ajudar o estudante surdo a superar sua dificuldade/limitação acerca da linguagem; os significados dados à prática desenvolvida na sala de aula para o alcance de uma aprendizagem inclusiva pelo estudante surdo.

A inclusão do estudante surdo depende de práticas pedagógicas que sejam fortalecidas nas atividades e na formação integral desse sujeito, principalmente no que se refere a conhecer e aprender ciência como construção humana, assim sendo, definiu-se como pergunta norteadora desta pesquisa o seguinte problema: como a prática do professor bilíngue contribui para uma aprendizagem inclusiva dos estudantes surdos matriculados nos 3º, 4º e 5º anos do ensino fundamental da rede municipal de ensino de Boa Vista/RR?

Esta indagação pressupõe uma investigação que tenha como eixo central desvelar como a prática do professor bilíngue contribui com os estudantes surdos para a sua aprendizagem inclusiva, investigando as práticas utilizadas pelos professores que trabalham no ensino bilíngue com os estudantes surdos, as adaptações de atividades em LIBRAS e demais materiais didáticos e paradidáticos na promoção da aprendizagem inclusiva.

Para responder ao problema norteador, a partir do desvelamento do fenômeno investigado, o objetivo geral consiste em conhecer a prática do professor bilíngue e suas contribuições para uma aprendizagem inclusiva de estudantes surdos matriculados nos 3º, 4º e 5º anos do ensino fundamental da rede municipal de ensino de Boa Vista/RR. Para tanto, compreende-se os seguintes objetivos

específicos: a) descrever os tipos de aprendizagem de estudantes surdos que podem ser considerados inclusivos; b) identificar os modos/formas de prática do professor que atua na educação bilíngue de estudantes surdos dos anos iniciais do ensino básico; c) analisar as principais contribuições dessa prática no processo educativo escolar de sala de aula do aluno surdo;

Desta forma, por meio da pesquisa fenomenológica, referente às suas características, este estudo busca conhecer as práticas dos professores bilíngues que atuam nas escolas com estudantes surdos(as) na contribuição da aprendizagem inclusiva.

Para interpretar as significações dadas pelos sujeitos desta pesquisa e os documentos que estruturam as políticas de ensino da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, principalmente a prática do professor bilíngue, o presente estudo apoia-se na pesquisa fenomenológica, seguindo suas orientações e técnicas de interpretação, auxiliada pelos métodos de descrição e análise do discurso. A essência do fenômeno relatada pelos sujeitos, juntamente com a consciência do pesquisador, livre dos julgamentos exigidos pela redução fenomenológica<sup>1</sup> é que constituíram as fontes essenciais para a realização desta pesquisa, através dos modos peculiares de leitura, descrição e interpretação dada a esse modelo de pesquisa.

O estilo como o fenômeno foi percebido pelos sujeitos entrevistados, sendo organizado através das matrizes ideográfica<sup>2</sup> e nomotética<sup>3</sup>, adotadas a partir do procedimento metodológico de identificação das unidades significativas ou de significação<sup>4</sup>.

Conforme os pressupostos fenomenológicos para a revelação da verdade científica, foi feita transcrição literal das entrevistas, afim de que o pesquisador realizasse repetidas leituras para que procedesse a interpretação das significações identificadas e categorizadas nos relatos dados pelos professores bilíngues, professores do ensino comum e coordenadores pedagógicos, sujeitos da pesquisa,

---

<sup>1</sup> A redução fenomenológica constitui o “momento de determinar, selecionar quais partes da descrição que são consideradas essenciais e aquelas que não são” (MARTINS, 1992, p. 59)

<sup>2</sup> Termo usado para identificar as ideologias que permeiam a descrição ingênua do sujeito. Ideia no gráfico.

<sup>3</sup> Termo que expressa o movimento do âmbito individual para o geral a partir da relação com o fenômeno investigado, chegando à estrutura geral do fenômeno.

<sup>4</sup> São as discriminações percebidas nas descrições do sujeito, ou seja, as ideias deles, a percepção acerca do fenômeno.

seguindo fielmente os princípios do método descritivo. Os resultados das unidades de significação culminaram na categorização de características comuns para a elaboração e interpretação das ideias convergentes<sup>5</sup> e divergentes<sup>6</sup>, que para Oliveira, E. (2016, p. 31) “[...] expressam a essência do problema investigado e oferece respostas contundentes sistematizadas numa matriz nomotética”.

Para melhor entendimento da investigação, a dissertação está organizada com uma introdução e quatro seções. A primeira seção discute a prática do professor bilíngue na educação de surdo, contexto histórico, a relação teoria e prática no ensino bilíngue para estudantes surdos, formação do professor bilíngue, adequação e intervenção pedagógica. A segunda seção é composta de pressupostos relacionados à contextualização da educação de surdos, trazendo um breve histórico da educação de surdo no Brasil. A terceira seção apresenta os principais procedimentos metodológicos utilizados nesta pesquisa, incluindo a delimitação do problema, caracterização e organização da dissertação, além dos instrumentos de coleta, leitura e interpretação dos dados, condicionados à metodologia da pesquisa fenomenológica.

Em continuidade na apresentação da pesquisa, a quarta seção é composta das interpretações sobre os dados coletados acerca do fenômeno investigado, a prática do professor bilíngue e suas contribuições para a aprendizagem inclusiva dos estudantes surdos matriculados nos 3º, 4º e 5º anos do ensino fundamental da rede municipal de ensino do município de Boa Vista/RR, apresenta de forma responsável e imparcial os dados colhidos. Diante dos dados coletados, realizar-se o encerramento da pesquisa com a compreensão final das práticas dos professores bilíngues para a aprendizagem dos estudantes surdos.

Portanto, no transcorrer da investigação, foi apresentada uma percepção fenomenológica da prática do professor bilíngue para a aprendizagem inclusiva do estudante surdo por se tratar da abordagem filosófica na qual essa dissertação está metodologicamente embasada.

---

<sup>5</sup> Pensamento que se baseia em consensos, em paradigmas compartilhados, que dão o suporte e indicam a direção da pesquisa.

<sup>6</sup> Pensamentos que se contrapõem.

## **SEÇÃO 1 – A PRÁTICA DO PROFESSOR BILÍNGUE NA EDUCAÇÃO DE SURDO**

As discussões pertinentes a essa seção são feitas em torno de uma gama de significados relacionados à prática do professor, em especial o professor bilíngue, o contexto histórico, a relação teoria e prática no ensino bilíngue para estudantes surdos, a formação do professor bilíngue, a adequação e a intervenção pedagógica, os conflitos existentes entre a práxis pedagógica alinhada a uma educação inclusiva para a aprendizagem do estudante surdo.

Veremos nas discussões que seguem como o professor bilíngue se apresenta no cenário educacional, a sua relevância como profissional que precisa a todo tempo se qualificar e se reinventar quanto a sua prática em sala de aula, tendo em vista que a LIBRAS é uma Língua própria, com parâmetros diferenciados da Língua Portuguesa, exigindo metodologias diferenciadas para que o estudante surdo consiga desenvolver sua aprendizagem.

### **1.1 A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA DO PROFESSOR NO ENSINO BILÍNGUE PARA SURDO**

A reflexão sobre a prática do professor implica não somente a formação desse profissional, mas, sobretudo, a sua autonomia no exercício de sala de aula acerca dos conhecimentos sobre a sua prática. Schön (apud PRADO, 1998, p. 2) propõe que esses conhecimentos são de dois tipos: conhecimento em ação e conhecimento na ação. O conhecimento na ação foi assim caracterizado por Ghedin e Pimenta (2002):

É mobilizado pelos profissionais no seu dia-a-dia, configurando um hábito. No entanto, este conhecimento não é suficiente. Frente a situações novas que extrapolam a rotina, os profissionais criam, constroem novas soluções, novos caminhos, o que se dá por processo de reflexão na ação (pp. 3-4).

Ainda para Schön (apud PRADO, 1998, p. 2), a reflexão na ação refere-se aos processos de pensamentos que ocorrem durante a ação. Neste sentido, ela

serve para reformular as ações do professor no decurso de sua intervenção. Assim, o conhecimento construído decorre de um percurso dinâmico transcorrido no dia a dia de sala de aula; resulta na reformulação da própria ação, refletindo no processo de ensino aprendizagem dos estudantes.

Nesse sentido, é importante que o professor tenha consciência de suas ações, do fazer pedagógico em sala de aula, para que possa ser fomentador de reflexões da sua própria prática. Essa reflexão sobre a ação corresponde nas palavras de Prado (1998, p. 12), [...] à análise que o professor faz, a posteriori, sobre os processos e características da sua própria ação. É na reflexão após a ação, que impulsiona esse profissional a reformular sua prática, caracteriza uma ação introspectiva, como também um dos mais relevantes momentos para a construção do conhecimento prático profissional, a ação de refletir torna base para superação de futuras dificuldades surgidas a partir da sua vivência em sala de aula, tornando ainda, suporte para compreensão de contextos, auxiliando o professor na busca de soluções para possíveis problemas que surjam na sua prática pedagógica.

Uma atitude prática reflexiva, conforme Schön, (apud ALARCÃO, 1992), traduz-se numa reflexão na ação e, para além disso, numa reflexão sobre a ação (p. 83). Nessa perspectiva, os professores reflexivos podem desempenhar seu papel com maior autonomia, ao fazerem-se perguntas, ao tentarem compreender seus fracassos, ao projetarem o seu futuro, ao serem mais flexíveis, enfim, ao buscarem o como e o porquê das coisas, através de um processo crítico. Além disso, o professor, ao assim fazê-lo, contribui para a formação crítica reflexiva dos seus alunos (ALARCÃO, 1992).

A autora Sá-Chaves (1997 p. 110- 111) enfatiza a necessidade de formar profissionais numa abordagem das práticas reflexivas, que valorizem, assim, a capacidade crítica e intervenção criativa:

A natureza do conhecimento profissional a (re)construir pelo professor educador merece, também, uma especial atenção, devendo ser um tipo de conhecimento aberto, dinâmico e flexível, capaz de tornar responsivo a especificidade de cada situação e momento.

É, sobretudo, necessário que a formação do professor tenha no seu bojo a reflexão sobre sua prática para que assim esse profissional possa tomar ciência da sua tarefa social junto aos estudantes que compõem sua rotina, sem essa ação

reflexiva a teoria não fará efeito na prática exercida no dia a dia em sala de aula, tendo em vista a necessidade e aproximação da teoria com a prática.

Nesse contexto, é relevante a prática do professor bilíngue para um resultado significativo no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes surdos, assim, vale ressaltar que a “Libras deve ser priorizada em todo e qualquer espaço educativo, pois a Libras deve servir de base à apreensão de conhecimentos” (MIRANDA; FIGUEIREDO; LOBATO, 2016, p. 29) e, em se tratando do ensino e aprendizagem do Português “para que em seguida seja ensinada a segunda Língua – Língua Portuguesa em sua modalidade escrita” (IBIDEM, p. 29).

A educação bilíngue teve seu apogeu na década de 1990 com a insurgência dos movimentos surdos brasileiros, nascendo os principais debates conceituais sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, bilinguismos, identidade surda e outros temas também relevantes para uma sistematização das futuras políticas para a educação de surdo. A Libras é um meio legal de comunicação expressão, garantido pela Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, a criança surda tem o direito de ser matriculada numa turma de escola comum junto com crianças de sua idade, com garantia de meios e recursos que supram os seus impedimentos à aprendizagem e ao seu desenvolvimento afetivo e cognitivo.

O uso da língua de sinais está sendo reconhecido como caminho necessário para uma efetiva mudança nas condições oferecidas pela escola no atendimento aos estudantes surdos, não podendo ser ignorado pela escola no processo ensino e aprendizagem. A Lei de Libras 10436/02 e o Decreto n.º 5.626/05 são dois documentos fundamentais para garantir os direitos das pessoas surdas, especialmente na área da educação.

A Lei 10. 436/02 deixa clara a necessidade de inclusão dos estudantes surdos na educação. Ela reconhece a LIBRAS como meio oficial de comunicação em seu artigo primeiro: “é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e outros recursos de expressão a ela associados”. E ainda define no parágrafo único: “entende-se como Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil” (Lei nº 10.436, de 24 abril de 2002).



A partir de um olhar minucioso acerca das garantias dos estudantes surdos a um ensino inclusivo com prática docente direcionada a aprendizagem inclusiva despertou a necessidade de pesquisar sobre o tema. De acordo com Lacerda (2006), é possível inserir a criança surda em uma sala de aula com crianças ouvintes. Para isso, será necessário que haja um professor bilíngue que, junto com o professor do ensino comum, auxilie na educação dos surdos, tendo em vista que estes são visuais e precisam de métodos e recursos diferenciados que atendam às suas necessidades para uma aquisição da aprendizagem inclusiva. Nessa perspectiva, a prática do professor bilíngue torna-se imprescindível para a inclusão desse estudante.

O estudante surdo, assim como o ouvinte, ocupa um espaço representativo em sala de aula, em que consegue exercer vários tipos de poder estabelecidos, culturalmente, que não hierarquizam os poderes, retrata Bourdieu (1989). Diz ainda, que todos têm poderes, a partir de um conjunto de capitais mobilizados que podem ser diferentes. A sociedade é um espaço pluridimensional que se posiciona em grupos sociais.

Quadros e Schimiedt (2006) afirmam que a apropriação da língua de sinais pode acontecer em contato com os nativos da língua. E que, a fluência acontece com a inserção na comunidade oriunda da LIBRAS. Outros estudiosos, dizem ainda que “a língua é um fato social, um sistema coletivo de uma determinada comunidade linguística, é a expressão linguística tecida em meio às trocas sociais, culturais e políticas [...]”, sustentam (QUADROS e KARNOPP, 2004, p. 7-8).

Desta forma, acredita-se que a valorização da língua deve se dar pelo respeito em aceitar a diferença linguística, cultural e identitária do ser humano, atesta Lodi (2012). Nessa linha de argumentação, os trabalhos de Lacerda (2015); Quadros (2015); Rangel; Stumpf (2012); Sá (2009) comungam de uma preocupação de ordem histórica, cultural, social e linguística da pessoa com surdez.

Em conformidade com Gesser (2014); Quadros (2012); Strobel (2013) compreende-se que a LIBRAS tem uma forma peculiar, oriunda da perspectiva coletiva, que aborda temas diversificados numa comunidade sobre a língua de sinais que não sofra discriminação de identidade cultural.

Assim, o surdo utiliza como primeira língua a LIBRAS L1, o marcador identitário linguístico e cultural da comunidade surda, enquanto a segunda língua L2 deve ser a escrita da Língua Portuguesa no Brasil. Para tal:

As duas línguas não competem, não se ameaçam, possuem o mesmo status. A língua de sinais, como primeira língua do surdo, é sua língua de identificação, de instrução e de comunicação e a língua portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua, é a possibilidade do surdo ter acesso à informação, conhecimento e cultura tanto da comunidade surda como da majoritária ouvinte (VIEIRA, 2011, p. 67).

A partir dessa concepção, acredita-se que o surdo tem um desenvolvimento social, cognitivo, linguístico e educacional sem restrição, inclusive, que serve de subsídios para aprender outras línguas. Moura (2000) esclarece que atualmente o INES defende a filosofia do Bilinguismo que pressupõe a utilização de duas línguas pelo surdo: a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, como sendo sua primeira língua (L1) e a Língua Portuguesa, sua segunda língua (L2). Esta filosofia é composta de uma singular cultura, específica da “comunidade surda” que defende a todo custo sua língua e a Língua Portuguesa, que o aproxima da normalidade e, portanto, fica em segundo plano para os surdos.

A questão principal do Bilinguismo é o Surdo e não a surdez, ou seja, os estudos se preocupam em entender o Surdo, suas particularidades, sua língua (a língua de sinais), sua cultura e a forma singular de pensar, agir, etc; e não apenas os aspectos biológicos ligados à surdez. (GOLDFELD, 1997, p. 40).

Nesse contexto, o bilinguismo reconhece e aceita a diferença de ser surdo, como apenas uma diferença e não como uma deficiência, que não o impossibilita de realizar diversas atividades, inclusive de comunicar-se com os ouvintes. Por meio desta, o surdo pode se identificar como sujeito ativo da sociedade, isto é, como cidadão, com seu modo de ser e agir, sem precisar imitar o comportamento dos ouvintes (MOURA, 2000).

Portanto, o Bilinguismo pressupõe o ensino de duas línguas diferentes que podem ser:

Sucessivas: onde se ensina primeiro a LIBRAS (L1) e, por conseguinte, a Língua Portuguesa (L2); Simultânea: quando há o ensino das duas línguas (L1 e L2) paralelamente, mas sendo iniciada precocemente (antes de um ano de idade). Tendo a participação efetiva de um adulto surdo para ensinar à criança surda os primeiros sinais e, principalmente, no decorrer de sua educação elementar, para que esta tenha contato desde cedo com a cultura surda (FENEIS, 2001, p.12).

A LIBRAS com relação a sua estrutura linguística é usada no espaço visual e apresenta em sua composição os seguintes pontos: percepção visual/gestual; expressão corporal e facial; expressão idiomática; significantes e significados e os classificadores, que podem ser: de tamanho; de forma; de parte; semântico; instrumental; plural, entre tantos outros. Assim como a Língua Portuguesa, a LIBRAS também varia de dialeto, que se justifica por causa da extensão territorial de nosso país, que é dividido em diversas regiões, culminando assim nas variações linguísticas, isto é, lexicais e regionais. E o “pidgin”, essa expressão significa que há vários sinais que diferem de região para região, por exemplo, o sinal de prefeitura em Boa Vista é diferente, isto é, o seu ponto de articulação é em outro lugar do corpo, do que o sinal de prefeitura da cidade de Alto Alegre no interior de Roraima, por exemplo, não sendo necessário obedecer sistematicamente às regras da Língua Portuguesa, variando assim a estrutura gramatical da LIBRAS.

Logo, a Língua de Sinais Brasileira (LIBRAS), têm o status de língua segundo a Lei Federal nº. 10.436, de 2002 que a reconhece:

[...] como forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (BRASIL, 2002).

No Brasil, o decreto nº 5.626 que regulamenta a Lei 10.436, a Lei de Libras, discorre sobre a formação e atuação de profissionais no ensino de Libras, destacando no capítulo III, no artigo 4º, inciso III que:

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 Letras: Libras/Língua Portuguesa com segunda língua (BRASIL, 2005, p. 2).

Em conformidade com o Decreto nº 5.626, ficou perceptível a preocupação da formação do professor para que possa atuarem na educação de surdo confabulando com a teoria métodos assertivos para alcançar a aprendizagem dos estudantes surdos.

Nesta perspectiva, é necessário discutir a educação inclusiva para que a sociedade tome consciência que é através dela o caminho para o desenvolvimento social, tendo em vista que quando existe um trabalho significativo realizado nas

escolas implica em ações direcionadas, com respeito às especificidades e diversidades humanas.

A educação inclusiva como meio viabilizador do processo de inclusão do estudante surdo através da sistematização exigida na inclusão, apresenta uma organização sistêmica, através do ensino bilíngue em sala de aula comum, como também, a complementação deste nos demais espaços escolares, como na Sala de Recurso Multifuncional-SRM, onde o professor da referida sala complementa o processo de ensino aprendizagem com atividades realizadas através do serviço de Atendimento Educacional Especializada – AEE.

Embora haja uma notória preocupação acerca da formação de professores em LIBRAS, percebemos que muitos desses profissionais não demonstram interesse em realizar qualificações para atuarem como professores bilíngues de estudantes surdos, conforme é reforçado por Santos (2015) ao afirmar que no âmbito escolar, quando se trata de situações que dependem do uso de LIBRAS, muitos docentes não têm capacitação alguma ou adequada para atender às pessoas surdas, deixando uma grande lacuna na educação de surdo.

Assim compreendemos que incluir estudantes surdos na escola regular acarreta desafios e obstáculos relacionados à comunicação, interação, conhecimento e capacitação de professores que traduzem as próprias barreiras do ensino (SOUZA; SILVA; BUIATTI, 2015), como também, professores em formação ou capacitação em Libras, como resultado, devem conhecer os variados contextos da Língua de Sinais para desenvolver e ministrar aula a eles (MONTEIRO, 2008 *apud* PENHA; PENHA, 2014).

Sem uma formação específica que favoreça o alinhamento da teoria com a prática de sala de aula, o professor não tem como realizar seu trabalho de forma a atender as especificidades do estudante. Neste caso, a formação específica em LIBRAS torna-se imprescindível para que o professor possa atender pedagogicamente o estudante surdo na aquisição dos conhecimentos necessário à sua aprendizagem inclusiva. Salienta-se que essa formação não se limita apenas na aquisição da LIBRAS, mas também na qualificação de metodologias que venha favorecer ao professor capacidade de trabalhar o bilinguismo com metodologias inovadoras e práticas reflexivas, que atendam aos anseios dos estudantes surdos e suas peculiaridades.

### **1.1.1 A prática do professor bilíngue na contribuição da aprendizagem inclusiva**

O professor é o principal protagonista do processo educacional da sala de aula, cabe a ele desenvolver articulações entre o saber e o educando, desta forma, sua gestão de sala de aula deve estar em volta da mobilização da aprendizagem do educando, conforme enfatizado por Tardif:

Ensinar é entrar em numa sala de aula e colocar-se diante de um grupo de alunos, esforçando-se para estabelecer relações e desencadear com eles um processo de formação mediado por uma grande variedade de interações. (TARDIF, 2002 p.165).

Ainda segundo Tardif (2002), o saber docente é como um constructo social já que a atividade docente é uma atividade de interação com outros indivíduos. O professor é o profissional que ao longo de sua formação desenvolve diferentes saberes. Antes de ser professor, ele foi aluno e experimentou diferentes formas de se relacionar com o saber e as diferentes formas de ensinar de seus professores.

A nova Política Nacional de Educação Especial - PNEE (2020) apresenta os professores bilíngues na seguinte caracterização:

III – professores bilíngues em Libras e língua portuguesa. Professores bilíngues em Libras e Língua Portuguesa são aqueles comprovadamente proficientes na Língua Brasileira de Sinais e são capazes de atuar nos espaços escolares sem a mediação de intérpretes de Libras na relação professor-aluno e no acesso ao conteúdo. Os professores bilíngues são aptos a utilizar a Libras como língua de comunicação, interação, instrução e ensino aos educandos surdos, com deficiência auditiva sinalizantes e surdocegos, surdos com outros impedimentos e surdos com altas habilidades ou superdotação, que optem pela Libras (BRASIL, 2020, p. 83).

Os desafios que abarcam a prática do professor bilíngue são muitos. Este professor tem que fazer com que o estudante surdo consiga construir sua aprendizagem de forma inclusiva. Isto exige desse profissional práticas direcionadas, levando em consideração o conhecimento prévio do estudante, em especial, a sua língua, relações culturais e convívio social, tendo em vista que o estudante surdo faz uso da LIBRAS e pertence à Comunidade Surda.

Para uma aprendizagem inclusiva, faz-se necessário disponibilizar ao estudante surdo acesso às diferentes metodologias em sala de aula, cabendo ao professor bilíngue, intermediador do processo, desenvolver através da sua prática docente as adequações para que o estudante surdo possa construir seu conhecimento conforme suas especificidades.

Assim, o professor bilíngue é desafiado diariamente em sala de aula, principalmente na apresentação de estratégias diferenciadas que corroboram no desenvolvimento cognitivo do estudante surdo, oportunizando ao mesmo acompanhar a turma sem prejuízos, cabendo a esse professor adaptar as atividades de língua portuguesa para LIBRAS, explorar o ambiente visual da sala com sinais em LIBRAS, fazendo as transcrições para LIBRAS e cuidando para que o estudante surdo não se sinta prejudicado na sua formação acadêmica e consiga dar continuidade aos estudos sem muitas dificuldades na comunicação.

Entende-se que para a aprendizagem inclusiva do estudante surdo o bilinguismo deve estar inserido em escolas de ensino como, principalmente quando esse ensino é subsidiado de metodologias que envolvam práticas visuais alicerçadas pela língua de sinais. Observa-se ainda, que essas práticas são satisfatórias no desenvolvimento da identidade, vivência, produção de artefato cultural, político, social, arte visual e linguística do surdo, conforme nos acrescenta Strobel (2013).

Silva (2014) enfatiza o sentido de educar como um processo dinâmico, com aberturas para o desconhecido, para o acolhimento das diferenças:

Em certo sentido: educar significa introduzir a cunha da diferença em um mundo que sem ela se limitaria a reproduzir o mesmo idêntico, um mundo parado, um mundo morto. É nessa possibilidade de abertura para um outro mundo que podemos pensar na pedagogia como diferença (SILVA, 2014, p. 101).

Desta forma, o estudante surdo passa a ter uma visão próxima da realidade em que vive. E, compartilha entre os seus pares, aquisição de linguagem e experiência de cunho cultural e desenvolvimento no âmbito escolar. Dito isso, “quando o professor e o aluno utilizam a mesma língua, no caso a língua de sinais, a comunicação deixa de ser um problema” (RANGEL e STUMPF, 2012, p. 115).

Portanto, atuar como professor bilíngue na contribuição de uma aprendizagem inclusiva exige saberes diferenciado aos quais irão sendo fortalecidos

no decorrer de uma experiência adquirida no convívio e nas relações com os estudantes surdos e suas especificidades. Portanto, nessas relações diárias com os desafios advindos das dificuldades de comunicação desses estudantes em interagir na turma, tanto com seus pares como com sua aprendizagem, o professor é o principal canal de articulação didática na amenização das possíveis dificuldades de aprendizagem, desta forma, sua responsabilidade em desenvolver práticas coerentes com as necessidades linguísticas do estudante surdo torna-se imprescindíveis na sua atuação como professor bilíngue para aprendizagem inclusiva.

## 1.2 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR BILÍNGUE NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA

A educação de surdos tem sido alvo de grandes discussões no âmbito da educação nacional, principalmente pelas peculiaridades educacionais exigidas pelos estudantes surdos. A inclusão dos surdos nas escolas não é uma tarefa fácil, em especial pela necessidade de mudanças nos espaços físicos como na formação de professores para trabalhar com esses estudantes.

Com a difusão do bilinguismo na década de 1980, a forma de trabalhar com os surdos está a cada dia mais exigente, pois não se trata apenas da aquisição da LIBRAS pelos professores bilíngues, mas aprender sobre a comunidade surda e sobre as adaptações de materiais pedagógicos a serem realizadas com intuito de ensinar, educar e incluir os surdos na escola.

A educação bilíngue dos surdos no Brasil está amparada por lei e é recomendada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) como uma proposta válida e eficaz para o ensino das duas línguas reconhecidas pelo país, a Língua Portuguesa e Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, necessárias para a inclusão efetiva dos estudantes surdos.

O decreto nº 5.626 de 22/12/2005, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, em seu capítulo VI, artigo 22 determina que se organize para a inclusão escolar:

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 de diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade

linguística dos alunos surdos, bem como a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa (NOVAES, 2010 p.73).

O referido Decreto além de regulamentar a Lei da LIBRAS, também esclarece e indica como deve ser à maneira de avaliar a língua portuguesa para o estudante surdo e as ações próprias dos espaços escolares para atendimento aos estudantes inclusos nas escolas.

Quadros ressalta que:

Se a língua de sinais é uma língua natural adquirida de forma espontânea pela pessoa surda em contato com pessoas que usam essa língua e se a língua oral é adquirida de forma sistematizada, então as pessoas surdas têm o direito de ser ensinada em língua de sinais. A proposta bilíngue busca captar esse direito (QUADROS1997, p. 27).

O bilinguismo visa dar capacitação à pessoa com surdez, utilizando das duas línguas: a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e a Língua Portuguesa. A partir do Decreto 5626/05 os surdos passaram a ter direito ao conhecimento por meio dessa língua; o português é usado na modalidade escrita, como segunda língua, dando a esse fato uma educação bilíngue.

O professor bilíngue torna-se um protagonista relevante para o ensino dos estudantes surdos nas escolas. Dele parte as iniciativas das práticas que promovem a aprendizagem inclusiva dos estudantes surdos. Assim, é necessário que sua formação seja coerente com suas necessidades profissionais na exploração dos espaços visuais, metodologias que envolvam o estudante surdo na apropriação dos saberes para sua potencialidade linguística.

Para enveredar no contexto de educação bilíngue para surdo, é necessária uma vasta qualificação profissional. Desta forma, a formação do professor bilíngue deve fazer parte da sua rotina, mas percebemos que muitos dos nossos pares desistem dessa empreitada devido à falta de tempo para se qualificarem, conforme é apontado por Silva (2016) que enfatiza a falta de disponibilidade de tempo dos docentes, bem como as consequências no ensino:

Pode-se perceber que um dos maiores entraves no que diz respeito às metodologias para atender aos alunos surdos é a questão disponibilidade de tempo do professor. Assim como também a falta do conhecimento aprofundado da língua de sinais, sendo necessário um momento de estudo, para que haja o repasse de sugestões de metodologias. Pois a falta de recursos e a indisponibilidade de alguns professores a se capacitarem, às vezes acaba por prejudicar a boa qualidade de aprendizagem,



principalmente no que diz respeito às provas e atividades em classe (SILVA, 2016, p. 4).

Tal situação tem acarretado uma grande carência na assistência aos estudantes surdos que estão inclusos no ensino comum e dependem do professor bilíngue para a aquisição da sua aprendizagem inclusiva.

O atual contexto de inclusão de surdos nas escolas de ensino comum indica uma notória necessidade de estratégia e métodos de ensino que sejam adequados à forma de aprendizagem desses estudantes. Lacerda et al. (2013) abordam as necessidades formativas dos docentes e de uso de metodologia adequada pelos mesmos, bem como a importância de um conhecimento básico da LIBRAS, visando que o aluno surdo compreenda de fato os conteúdos propostos. Enfatiza que uma aula bem preparada favorece não apenas os estudantes surdos, mas os estudantes ouvintes também:

[...] não basta apenas dominar a língua se não existir uma metodologia adequada para apoiar o que se está explanando, o que incide na necessidade de formação de futuros professores que saibam elaborar boas aulas – visualmente claras e que facilitem a atuação do intérprete e a compreensão do aluno surdo. Esse tipo de formação só tem a contribuir com o aprendizado dos alunos, sejam eles surdos ou ouvintes; uma boa apresentação de slides, por exemplo, é fundamental para alunos ouvintes, e para os alunos surdos esse recurso pode se tornar essencial (LACERDA et al. 2013, p. 191).

Fica evidente na fala do autor a necessidade de formação do professor para atuar no ensino de educação de surdo, dando ênfase não apenas na aquisição da LIBRAS, mas sobretudo na prática que deverá ser utilizada em sala de aula com os estudantes surdos e com os estudantes ouvintes.

A formação do professor bilíngue torna-se necessária para o estreitamento da relação entre professor e aluno, conforme é incentivado por Ferreira e Zampieri (2010) ao defenderem que é fundamental a relação entre o professor e o aluno surdo, que os mesmos compartilhem um território linguístico para a produção de significados e significações da aprendizagem, assim, sendo possível uma escola bilíngue.

É a partir das significações dada à prática do professor bilíngue que emerge a necessidade de implantação de políticas de educação bilíngue que abarquem todos

os estudantes surdos, a começar nas próprias instituições a partir de seus projetos pedagógicos, conforme é enfatizado por Karnopp (2012, p. 37):

As amarras de uma educação bilíngue aos projetos pedagógicos têm como pontos de destaque o desafio uma política de educação bilíngue, de práticas de significações que devem ser pensadas nos diferentes contextos históricos e culturais, no sentido de que a educação bilíngue não pode ser assimilada à escolarização bilíngue. Outra amarra é o modo como a surdez está sendo construída nos projetos pedagógicos, já que denominar um projeto pedagógico como “bilíngue” não supõe necessariamente um caráter intrínseco de verdade; é necessário estabelecer com clareza as fronteiras políticas que determinam a proposta educativa.

A formação de professores tem desencadeado muitas inquietações, principalmente com as exigências da nova BNCC, tornando um desafio tanto para os sistemas de ensino como também para o professor, mas sua realização é essencial e reforçada no decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a nova Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida:

V - Assegurar aos profissionais da educação a formação profissional de orientação equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida, com vistas à atuação efetiva em espaços comuns ou especializados (Brasil, 2020).

Ainda segundo a Política Nacional de Educação Especial 2020, existe uma grande defasagem na formação dos professores para o atendimento aos educandos da modalidade da Educação Especial, enfatiza a importância da formação desses profissionais:

Tão importante quanto o número de educandos atendidos é o número dos professores da educação básica que têm alguma formação para atuar com educandos do público alvo da educação especial. Conforme mostra a figura 5, apenas 5,8% dos professores que atuam na educação básica, em todo o País fizeram cursos destinados à formação continuada para atuarem com o público-alvo da educação especial (BRASIL, 2020, p. 24).

Ainda segundo o documento, existe um grande desafio a ser enfrentado quanto a disponibilização de professores com formação continuada adequada para atuar nos processos de ensino aprendizagem de tais educandos. A referida política vem reforçar o que já discutimos nesse texto, a necessidade urgente de professores

que se dispõem em realizarem capacitação em LIBRAS para contribuir no ensino bilíngue para estudantes surdos incluídos na rede pública de ensino.

### **1.2.1 A adequação de material: práticas pedagógicas diferenciadas**

No processo de ensino aprendizagem do estudante surdo exige práticas pedagógicas diferenciadas com recursos didáticos que venham favorecer a esses estudantes a aquisição das competências necessárias para a construção do seu conhecimento, conforme estabelecido no Relatório do Grupo de Trabalho que estudou a implantação da LIBRAS:

No contexto da educação bilíngue, professores criam seu próprio material didático bilíngue, a partir da inserção de ilustrações e da língua de sinais escrita, que permitem associação de desenhos com a língua e, por conseguinte, que levam à aprendizagem de associações (BRASIL, 2014, p.14).

Essas exigências não restringem apenas a atividades em sala de aula, mas também a todos os demais espaços de convivência desse estudante na escola. É imprescindível que sejam explorados o ambiente visual através da sinalização em LIBRAS para que o estudante surdo possa exercer sua autonomia na comunicação.

O professor bilíngue tem importante papel na definição dos processos de associação e contrastes entre as duas línguas, deixando claro ao estudante surdo a diferença entre as duas línguas, suas especificidades e o uso de ambas para a comunicação, oferecendo a ele oportunidades para se desenvolver social, política, emocional e culturalmente.

O professor bilíngue além de precisar ter o domínio da LIBRAS, também será necessário que tenha habilidades para produzir e adequar materiais didáticos para o apoio ao ensino dos estudantes surdos, principalmente nas avaliações realizadas por eles, tendo em vista a necessidade de adequação de instrumentos avaliativos ao alcance desses estudantes, facilitando o processo de ensino aprendizagem em sala de aula, conforme corroborado no documento do Grupo de Trabalho que estudou a implantação da LIBRAS:

Os instrumentos de avaliação dos estudantes surdos devem manter o foco na verificação da apropriação conceitual e do conteúdo abordado pelo estudante surdo e não na forma escrita. Dessa forma, provas na língua de

sinais gravadas em vídeo configuram uma forma de avaliação bastante apropriada. (BRASIL, 2014, p.14)

Assim como os estudantes ouvintes, os estudantes surdos também são avaliados, diariamente são submetidos aos processos de avaliação na sala de aula. Para que sejam melhor assistidos na sua aprendizagem inclusiva, é necessário que desde a educação infantil os instrumentos de avaliação sejam adequados em LIBRAS para que os estudantes surdos não tenham prejuízos na sua aprendizagem inclusiva.

A adequação dos materiais através das práticas pedagógicas diferenciadas necessita ocorrer de forma a atender aos anseios do estudante surdo na minimização de suas dificuldades em sala de aula, oferecendo mais autonomia para esse estudante alcançar sua aprendizagem sem prejuízos nos conteúdos trabalhados na sua sala de aula.

Essas adaptações educativas encontram respaldo na legislação federal e são imprimidas na série *Atualidades Pedagógicas Deficiente Auditiva v. 4*, Brasil (1997, p. 33-38):

Explicando melhor as *adaptações de acesso ao currículo*, Brasil (1997 p. 33-34), destacamos que adaptações de acesso ao currículo são modificações ou provisão de recursos especiais, materiais ou de comunicação que facilitem o desenvolvimento do currículo regular pelo aluno surdo. Constituem adaptações de acesso ao currículo:

- criar condições físicas, ambientais e materiais para o aluno, na sua unidade escolar de atendimento;
- propiciar os melhores níveis de comunicação e interação com as pessoas com as quais convive na comunidade escolar, favorecer a participação nas atividades escolares;
- propiciar o mobiliário, equipamentos específicos necessários e salas adaptadas;
- criar condições para a aquisição de equipamentos e recursos materiais específicos necessários: próteses auditivas, treinadores da fala, software educativo, entre outros;

- adaptar materiais de uso comum em sala de aula: slides, cartazes, entre outros;
- adotar a língua brasileira de sinais - LIBRAS no processo ensino aprendizagem e avaliativo, além de material escrito, computador, entre outros recursos (principalmente para aqueles que não foram beneficiados com Programas de Estimulação Precoce).

Agora vamos falar sobre as *adaptações metodológicas e didáticas* (BRASI, 1997 p. 36-37). Estas incidem sobre agrupamentos de alunos, sobre métodos, técnicas e estratégias de ensino-aprendizagem, avaliação e atividades programadas. Dizem respeito a:

- Situar alunos nos grupos com os quais possa trabalhar melhor;
- Adotar métodos e técnicas de ensino-aprendizagem específicas para o aluno na operacionalização dos conteúdos curriculares, sem prejuízo para as atividades docentes;
- Utilizar técnicas, procedimentos e instrumentos de avaliação da classe, quando necessário, sem alterar os objetivos da avaliação em seu conteúdo;
- Propiciar apoio físico, visual, verbal e gestual ao aluno impedido, temporária ou permanentemente, em suas capacidades, de modo a permitir a realização das atividades escolares e do processo avaliativo;
- O apoio pode ser oferecido pelo professor regente, pelo professor de sala de recursos, pelo professor itinerante ou pelos próprios colegas;
- Introduzir atividades individuais complementares para o aluno alcançar os objetivos comuns aos demais colegas. Essas atividades podem ser realizadas na própria sala de aula, na sala de recursos ou por meio do atendimento itinerante, devendo realizar-se de forma conjunta com os professores regentes das diversas áreas, com a família ou com os colegas;
- Introduzir atividades complementares específicas para o aluno, individualmente ou em grupo, que possam ser realizadas nas salas de recursos ou por meio do atendimento itinerante; eliminar atividades que não beneficiem o aluno ou restrinjam sua participação ativa e real ou, ainda, as que ele esteja impossibilitado de executar;

- Suprimir objetivos e conteúdos curriculares que não possam ser alcançados pelo aluno em razão de sua deficiência, substituindo-os por outros acessíveis, significativos e básicos.

*Adaptações nos conteúdos curriculares no processo avaliativo, Brasil (1997 p. 37- 38)*

São adaptações individuais dentro da programação regular, considerando os objetivos, os conteúdos e os critérios de avaliação para responder às necessidades de cada aluno. Consistem essas adaptações em:

- Adequar os objetivos, conteúdos e critérios de avaliação, modificando-os de modo a considerar, na sua consecução, a capacidade do aluno em relação ao proposto para os demais colegas; priorizar determinados objetivos, conteúdos e critérios de avaliação;
- Dar ênfase a objetivos concernentes à(s) deficiência(s) do aluno, não abandonando os objetivos definidos para o seu grupo, mas acrescentando aqueles relativos às complementações curriculares específicas, para a minimização de suas dificuldades e desenvolvimento do seu potencial;
- Mudar a temporalidade dos objetivos, conteúdos e critérios de avaliação de desempenho do aluno em Língua Portuguesa, na modalidade escrita - considerar que o aluno surdo pode alcançar os objetivos comuns do grupo, em um período mais longo de tempo. Desse modo, deve ser concedido a esse aluno o tempo necessário para o processo ensino-aprendizagem e para o desenvolvimento das suas habilidades, considerando a deficiência que possui. Por meio dos critérios de avaliação correspondentes, pode-se verificar a consecução dos objetivos propostos ao longo do ano letivo, ou pelo período de duração do curso frequentado pelo aluno;
- Introduzir conteúdos, objetivos e critérios de avaliação, acrescentar esses elementos na ação educativa pode ser indispensável à educação do surdo. O acréscimo de objetivos, conteúdos e critérios de avaliação não pressupõe a eliminação ou redução dos elementos constantes do currículo oficial referentes ao nível de escolarização do aluno.

Compreende-se, portanto, que para a aprendizagem inclusiva dos estudantes surdos o bilinguismo deve fazer parte do processo de ensino desses estudantes concomitantes a práticas pedagógicas diferenciadas; os professores precisam preparar suas aulas com as adaptações necessárias que privilegiem os recursos visuais, que utilize estratégias que favoreçam o uso da LIBRAS pelos estudantes, que adote mecanismos avaliativos, considerando a LIBRAS como primeira Língua L1 e o Português como a segunda língua L2 dos surdos.

Para melhor compreendermos o processo inclusivo perpassado pela comunidade surda, apresentaremos na seção 2 questões relevantes da história vividas pelo sujeito surdo na conquista de uma educação de qualidade; como se deu essa contextualização histórica da educação de surdo; a importância do atendimento aos estudantes surdo com suporte didático necessários ao fortalecimento de suas potencialidades; a preocupação, a priori, com ações para melhor atender a esses estudantes sem que haja prejuízos nos aspectos cognitivo, sociocultural, psicomotor e emocional, corroborando significativamente para uma aprendizagem inclusiva, que os permitam avançar nos estudos e inserir-se como cidadão participante e proativo diante do contexto ao qual fazem parte.

## SEÇÃO 2 – CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO SURDO

Essa seção abordar a educação de surdo e como se deu a trajetória de conquistas da comunidade surda. Precisamos compreender a história e desmistificar informações para garantir uma sociedade mais justa e igualitária, com um olhar potencial para o estudante surdo, de forma que fortaleça uma escola com princípios inclusivos e conseqüentemente, uma sociedade inclusiva.

Apresenta um breve histórico da educação do surdo, trazendo um relato das principais conquistas dessa comunidade na educação, como também, no campo social, sua cultura e sua identidade, bem como de que forma esse sujeito, protagonista da sua própria história, concebe a aquisição da linguagem. Faz um aporte teórico das questões acima mencionadas no intuito de demonstrar que a educação de surdos tem toda uma trajetória histórica que alicerça suas conquistas contemporâneas.

### 2.1 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE SURDO NA CONQUISTA DE UMA EDUCAÇÃO BILÍNGUE

A trajetória da educação de surdos foi marcada por momentos diversos no sentido de conceber esse sujeito enquanto pertencente à sociedade. Por muitos períodos históricos, os surdos eram considerados como imbecis, desprovidos de cognição, e por essa razão lhes era negado a educação. Só no século XVI, a partir do olhar de alguns educadores, descobriram que havia procedimentos pedagógicos para a inclusão desse grupo na escola, que veio mudar essa situação.

Lacerda (1998) apresenta três abordagens, que segundo o autor, tiveram grandes influência na educação de surdo: a primeira o oralismo, tinha a maior concentração no ensinamento da língua escrita, algumas práticas representaram bem o momento, como por exemplo usar um espelho para que o surdo repetisse a movimentação dos lábios do professor, subtendia que o surdo seria capaz de fazer a leitura labial a partir das habilidades adquiridas com esses e outros recursos.

Para os primeiros educadores de surdos, alguns acreditavam que a primeira etapa da educação consistia no ensino da língua oral, que ficou conhecido como o “Método Oralista Puro”. O autor Goldfeld afirma que:



O Oralismo percebe a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada pela estimulação auditiva. Essa estimulação possibilitaria a aprendizagem da língua portuguesa e levaria a criança surda a integrar-se na comunidade ouvinte e desenvolver uma personalidade como a de um ouvinte. Ou seja, o objetivo do Oralismo é fazer uma reabilitação da criança surda em direção à normalidade, à não-surdez (GOLDFELD 2002, p.34).

O Oralismo é uma abordagem de ensino para surdos, no qual se defende que a maneira mais eficaz de ensinar o surdo é através da língua oral. Percebe-se que nessa corrente o conceito de surdez se apresenta como perda, como incapacidade física de ouvir, ou seja, como deficiente auditiva. Entende-se nessa abordagem que o surdo não tenha capacidade de desenvolver outras habilidades, e que o objetivo de sua educação é a de adequação à realidade do mundo ouvinte, não sendo, portanto, permitido o uso de qualquer tipo de sinais, uma vez que creditava na língua de sinais a inibição do processo de aquisição da fala.

O método Oralista dominou em todo mundo até a década de 1970 e seu mais importante defensor foi Alexander Graham Bell (1847-1922). Segundo Goldfeld (2002), Alexander exerceu forte influência no resultado da votação do Congresso Internacional de Educadores Surdos, realizado em Milão (1880). Um fato decisivo para o predomínio da filosofia Oralista foi exatamente esse Congresso, onde um grupo de ouvintes decidiu excluir a língua gestual do ensino dos surdos. De certa forma, o congresso de Milão representou um retrocesso e garantiu a permanência do Oralismo durante o final do século XIX e grande parte do século XX. A mesma autora é categórica ao afirmar que a própria história da educação de surdos nos mostra que a língua oral não conseguiu suprir todas as necessidades da comunidade surda.

A segunda abordagem era chamada de Comunicação Total. Nela os surdos poderiam utilizar de alfabetos manuais, leituras orofaciais, sinais, amplificação e alfabeto digitais. Com essas abordagens houve muitas confusões, o oralismo não era mais meio de comunicação e sim para ensinar surdo, mesmo com todas as tentativas de auxiliar na comunicação e educação do surdo, a Comunicação Total não teve uma eficiência plausível.

A abordagem da Comunicação Total surgiu no Brasil em 1968, combinava a língua de sinais, a língua oral, leitura labial, treino auditivo e alfabeto manual. Diferentemente da abordagem oralista, a Comunicação Total preconizava que a

comunicação deveria ser privilegiada, utilizando todos os canais possíveis. O autor Goldfeld nos revela que:

Esta filosofia também se preocupa com a aprendizagem da língua oral pela criança surda, mas acredita que os aspectos cognitivos, emocionais e sociais não devem ser deixados de lado em prol do aprendizado exclusivo da língua oral. Por este motivo, essa filosofia defende a utilização de recursos espaço-viso-manuais como facilitadores da comunicação (Goldfeld 2002, p.38).

Desta forma, percebe-se que na Comunicação Total privilegiava a comunicação e não apenas as línguas, pois o objetivo da comunicação era a interação entre as pessoas, assim, valoriza também a família, por estar grande parte do tempo em contato com a criança e possibilitar um universo rico de construção de aprendizagens.

Nessa última abordagem educacional passa a reconhecer a língua de sinais como Língua e não linguagem, trazendo um reconhecimento social para a comunidade surda e se torna a Língua Materna do surdo, onde se aprende primeiramente na casa, no convívio familiar e social, depois é aprimorada na escola, relacionando os conceitos, como ocorre com a Língua Portuguesa dos ouvintes.

Mas ainda segundo Goldfeld, (2002), o binômio Oralismo x Bilinguismo tende a padronizar uma língua em detrimento de outra. De um lado o Oralismo tende a igualar a criança surda ao padrão ouvinte e o bilinguismo tende a igualar a família ouvinte ao padrão surdo. Porém o aspecto positivo da Comunicação Total em relação às outras duas filosofias é a aceitação das diferenças, da diversidade, pois a filosofia não tende a padronizar, e sim aproximar a comunicação entre a família e a criança.

Havia ainda o argumento de que a educação dos surdos deveria ser oralista, a fim de desenvolver a fala, isto é, os surdos deveriam aprender a Língua Francesa, independentemente de qual identidade o surdo se assemelhava. “A possibilidade de existir um grupo com uma identidade linguística diferenciada, a uma cultura própria punha em risco a própria questão da centralização e da identidade da França enquanto nação” (MOURA, 2000, p. 44). Voltado para essa nova realidade, nasceu o recente decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, uma medida oficial e nacional que busca instituir nos cursos de formação de professores do Brasil um novo conhecimento obrigatório, de modo a obter dessa categoria melhor qualificação

para o exercício profissional na escola básica, já que esta vem recebendo um contingente significativo dessa população que se vê, muitas vezes, impedida de progredir na escolarização pela ausência de um processo escolar condizente com suas necessidades linguísticas.

Há também aspectos negativos que devem ser levados em consideração na filosofia da Comunicação Total como, por exemplo, o bimodalismo e o português sinalizado. O português sinalizado é um exemplo da abordagem bimodalista onde a fala e a sinalização são praticadas ao mesmo tempo. Santana (2007) afirma que o português sinalizado, é uma língua artificial que utiliza o léxico da língua de sinais com a estrutura sintática do português e alguns sinais inventados para representar estruturas gramaticais que não existem na língua de sinais. Portanto a língua de sinais não é utilizada de forma plena, por não se considerar o fato dela ser natural. A mesma autora ressalta que muitos profissionais que dizem utilizar uma abordagem bilíngue na teoria ainda estão utilizando a Comunicação Total na prática.

Na visão de alguns autores como Salles (2005), Quadros (2006), Fernandes (2008), Barberena (2013) e Skliar (2013), o processo educacional do surdo é marcado também por algumas lutas e conquistas. Esses autores apontam uma abordagem sucinta sobre as concepções filosóficas que serviram de pilares para a consolidação da educação de surdos. No contexto atual, a LIBRAS ganhou força na educação brasileira; o seu ensino ocorre nas escolas públicas e privadas.

As abordagens relacionadas à surdez apresentam algumas controvérsias, principalmente quando nos remetemos às filosofias educacionais para surdos, perpassando por todo o processo histórico educacional dos surdos. Mas, atualmente é inegável que o bilinguismo é a proposta educacional considerada mais adequada para os surdos por ser a língua de sinais a única modalidade de linguagem plenamente acessível ao surdo, capaz de contribuir para o seu desenvolvimento integral. Goldfeld (2002) defende essa abordagem por privilegiar a aquisição da língua de sinais como única possibilidade do surdo ter acesso a uma língua estruturada.

Nos dias atuais, já se percebe um avanço com relação aos responsáveis pela instrução dos surdos, o que reflete uma preocupação do governo com a inclusão. No passado, o trabalho de oralização era feito pelos professores ouvintes, não havendo especialistas para tal tarefa. No Rio de Janeiro, o Instituto Nacional de Surdos-Mudos, que hoje é o Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, era a única

escola para surdos, em esfera federal, existente no país. Assim, por algum tempo vinculou-se um processo histórico, entre médicos e outros profissionais de que o INES era o único local para onde os surdos deveriam ser encaminhados. Por isso, até hoje o INES é considerado uma referência nacional na educação de surdos. O INES foi fundado há 152 anos e a presença de narrativas ligadas à memória faz parte da cultura institucional.

A marca de sua longa história é muito forte na instituição, embora, contraditoriamente, a atenção com a memória oral seja mais relevante do que com a memória escrita. Muito se perdeu de fontes documentais matérias, por diversas razões que não cabem aqui serem discutidas. Rocha (2010, p. 33) salienta que “um dos motivos que levaram à decadência do Instituto Nacional de Surdos Mudos foi a intervenção do Estado nos métodos educativos para os estudantes surdos”.

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que teve como objetivo garantir às pessoas surdas, em todas as etapas e modalidades da educação básica, nas redes públicas e privadas de ensino, no seu Art. 59º, inciso I, trata dos métodos, técnicas e dos mais diversos recursos para atender as necessidades dos sujeitos com necessidades educacionais especiais, a fim de melhorar as condições para sua inserção no ensino regular, assegurando, assim, seus direitos legislativos.

O inciso II, por sua vez, implementa uma terminalidade específica para aqueles estudantes que não conseguirem terminar o Ensino Fundamental em tempo hábil ou determinado, por causa de suas necessidades educacionais especiais, mas somente quando o estudante não completar essa carga horária estabelecida.

Já o terceiro inciso, é muito relevante, pois faz referência aos professores do ensino regular que ainda não são especializados para o ensino dos educandos com Necessidades Educacionais Especiais, declarando ainda a extrema importância de sua especialização e capacitação para atuar com a inclusão desses estudantes nas salas regulares.

O inciso IV, faz referência à Educação Especial e à inserção do sujeito com necessidades educacionais especiais. Vejamos ainda o que diz o artigo seguinte da mesma lei:

Art.60º Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público. Parágrafo Único: O poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento

aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo. (BRASIL, 1996, p.26)

O referido Artigo ressalta ainda que: o Poder Público delibera e caracteriza que outras instituições de ensino, particulares ou mesmo filantrópicas, podem oferecer à comunidade serviços de educação especial, independente de qual seja a deficiência de seu alunado, além do apoio técnico e financeiro. O Parágrafo Único desse artigo comenta que, apesar de deliberar e indicar as escolas especiais, preferencialmente regulamentadas, como meio para educação dos sujeitos com necessidades educacionais especiais, a inclusão desses educandos no ensino regular, como o próprio artigo indica, independe do apoio que essas instituições proporcionam aos estudantes.

Entre as décadas de 1960 e 1970 adotou-se uma Educação Integradora em que os deficientes tinham o direito de serem incluídos com os demais estudantes. Na década de 1990 lançou-se a política de Educação para todos, proposta de inclusão escolar iniciada com a Declaração de Salamanca de 1994 (Organização das Nações Unidas, 2004), que teve como objetivo principal educar a todos no mesmo espaço. Ainda nessa década lançou-se também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei no 9.394, de 20 dezembro de 1996 (Brasil, 2011a) assim também, como o surgimento do Decreto Nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004 (Brasil, 2011b), que regulamenta as Leis de Acessibilidade (10.048/2000 e 10.098/2000), priorizando o atendimento às pessoas surdas com serviços de atendimento prestados por intérpretes de língua brasileira de sinais.

Contudo, ainda se observa que apesar das leis e direitos, os surdos não são assistidos na sua totalidade, diversas instituições não consideram o processo educacional voltado para as especificidades da língua brasileira de sinais viável, o que acabam por ampliarem as barreiras linguísticas e sociais.

Os estudantes surdos eram atendidos nas escolas especiais, e os estudantes ouvintes, sem deficiência, nas escolas regulares. Os professores com formação em educação especial tinham seu lugar nas escolas especiais, e os professores com formação em pedagogia e licenciaturas, nas escolas regulares. Atualmente, a educação especial enfrenta uma crise de identidade, com a implementação da Nova Política de Educação Especial (2020) reconfigurou o processo de inclusão dos

Estudantes com deficiência, tal processo vinha sendo efetivado na Política de Educação Especial (2008).

As pressões sociais para que haja um olhar diferenciado na educação dos surdos, no sentido de abertura de espaços para que as pessoas surdas saiam de redutos segregados, ou seja, as escolas especiais, e possam optar entre as escolas de surdos e os espaços comuns da sociedade e ainda entrar igualmente no mercado de trabalho, estão se intensificando cada vez mais, ganhando adeptos para uma educação de surdos voltada numa visão global do estudante, observando a sua capacidade de aprender sem que tenha prejuízos em sua comunicação.

Outrora, os surdos eram considerados surdos mudos e utilizavam os gestos como meio de comunicação, o que influenciou Harnest Huet a fundar uma escola de surdos, o Instituto Nacional de Educação de Surdos – Rio de Janeiro (INES-RJ), aqui no Brasil em 1857 cuja grade curricular voltava-se para uma metodologia que atendesse às necessidades dos seus estudantes, para que estes pudessem desenvolver a linguagem e a ampliação dos seus conhecimentos.

Além disso, buscava oferecer uma base educacional sólida para que pudessem aprender a ler e escrever de acordo com a língua majoritária da sociedade ouvinte. Isso apresentou aspectos positivos na educação de surdos. Apesar dos bons resultados em 1880 no Congresso de Milão, fórum de debate mundial sobre a educação de surdos, foi aprovada a filosofia do oralismo, tendo por objetivo a proibição da língua de sinais e a imposição da língua oral.

No método de oralização, difundido por Alexander Bell, veio moldar os surdos no modelo dos ouvintes, ou seja, de acordo com as regras da “normalidade”. Esse fato provocou uma revolta entre os surdos, pois a proibição de sua própria língua prejudicaria suas identidades, cultura e educação. Assim, observou-se que, por meio desse método, os surdos não apresentavam progressos no desenvolvimento linguístico, cognitivo, afetivo e de linguagem (Quadros, 1997; Skliar, 1998; Perlin, 1998; Sá, 1999; Miranda, 2001; Lacerda, 2006).

Muito posteriormente surgiu a filosofia da comunicação total, tendo por objetivo usar a língua de sinais como forma básica de comunicação do surdo, afim de favorecer o desenvolvimento educativo do surdo (Skliar, 1998). Mas a ideia dessa filosofia é de que os surdos consigam se encaixar no modelo dos ouvintes, criando assim uma política de assimilação em que os professores utilizam a língua de sinais como ferramenta para o aprendizado da língua oficial do país, a língua portuguesa,

destacando o desenvolvimento da escrita e da leitura e desvalorizando a riqueza e o valor linguístico e cultural dos surdos.

Todas essas reconsiderações no processo de conceber o surdo como um sujeito capaz de aprender e construir seus conhecimentos através de cultura e língua própria foram motivações essenciais para que surgissem o bilinguismo, proposta educacional que visa desenvolver competência em duas línguas: a língua de sinais e a língua utilizada pela comunidade predominante de ouvintes. Segundo o autor Quadros:

O bilinguismo é uma proposta de ensino usada por escolas que se propõem a tornar acessível à criança duas línguas no contexto escolar. Os estudos têm apontado para essa proposta como sendo 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. Scliar et al. (1995) defendem que o reconhecimento dos surdos enquanto pessoas surdas e da sua comunidade linguística assegura o reconhecimento das línguas de sinais dentro de um conceito mais geral de bilinguismo (Quadros 1997, p.27)

Lacerda, exemplifica o modelo bilíngue na educação de surdos:

O modelo de educação bilíngue contrapõe-se ao modelo oralista porque considera o canal viso-gestual de fundamental importância para a aquisição de linguagem da pessoa surda. E contrapõe-se à comunicação total porque defende um espaço efetivo para a língua de sinais no trabalho educacional; por isso advoga que cada uma das línguas apresentadas ao surdo mantenha suas características próprias e que não se “misture” uma com a outra. Nesse modelo, o que se propõe é que sejam ensinadas duas línguas, a língua de sinais e, secundariamente, a língua do grupo ouvinte majoritário. A língua de sinais é considerada a mais adaptada à pessoa surda, por contar com a integridade do canal viso-gestual. Porque as interações podem fluir, a criança surda é exposta então, o mais cedo possível, à língua de sinais, aprendendo a sinalizar tão rapidamente quanto as crianças ouvintes aprendem a falar. Ao sinalizar, a criança desenvolve sua capacidade e sua competência linguística, numa língua que lhe servirá depois para aprender a língua falada, do grupo majoritário, como segunda língua, tornando-se bilíngue, numa modalidade de bilinguismo sucessivo. Essa situação de bilinguismo não é como aquela de crianças que têm pais que falam duas línguas diferentes, porque nesse caso elas aprendem as duas línguas usando o canal auditivo-vocal num bilinguismo contemporâneo, enquanto no caso das crianças surdas, trata-se da aprendizagem de duas línguas que envolvem canais de comunicação diversos. (Lacerda, 2008, p. 79)

Assim, fica claro na proposta bilíngue a língua de sinais como primeira língua do surdo e a língua portuguesa como segunda língua. No entanto, existem algumas divergências quanto essa concepção, alguns professores não estão de acordo com

essa proposta, pois não consideram a língua de sinais como primeira língua, e sim o contrário, por entenderem que a maioria dos usuários é da Língua Portuguesa. Em relação à língua portuguesa na educação de surdos, Quadros afirma que:

a língua portuguesa sempre representou uma grande tensão entre surdos e ouvintes, e que os professores ouvintes se preocupam em pensar, pesquisar e elaborar metodologias para garantir o acesso à língua portuguesa por surdos, mas por outro lado, para os surdos, as representações do português tomam diferentes formas que não se relacionam com essa importância forçada pelos ouvintes (Quadros, 2005, p. 9).

Com a imposição das regras de normalização, gerou uma acentuada tensão entre os surdos, devido à nítida violência contra a cultura surda, marcada até os dias atuais na história dos surdos. Não tem como conceber a existência da língua portuguesa como primeira língua, se esta se formalizava apenas na escola, não há uma comunicação previa da mesma, levando em consideração que o surdo passa mais tempo com sua família e assim usa a LIBRAS para se comunicar com seus familiares no dia a dia, embora reconhecemos que a maioria dos surdos tem pais ouvintes, mesmo assim para muitos surdos a oralização não tem possibilidades de se efetivar, tendo em vista as condições orgânicas do surdo.

Os conflitos advindos da história dos surdos se perpetuam até os dias atuais, principalmente devido à política de inclusão no ensino regular, os conflitos quanto à LIBRAS e Língua Portuguesa como primeira e segunda língua, ainda trazem dificuldades na sua prática, o sistema brasileiro não apresenta uma metodologia que abarque o bilinguismo, embora que muitos sistemas de ensino utilizam dessa metodologia. O discurso de inclusão que perpassa os programas educacionais do governo ainda não vê o indivíduo surdo como sujeito cultural e sim como uma pessoa com deficiência, com uma necessidade especial, como uma criança com surdez. E, adicionalmente, usa o termo diversidade para definir a inclusão.

Concomitante a essa visão de “inclusão” temos a teoria moderna na educação, em companhia do Iluminismo, que prejudicaram sobremaneira os surdos com a obrigação de se proporem como “não surdos”, pois nesse espaço tem-se a posição do sujeito centrado, racional, autônomo e progressista. E, também, um espaço do ouvintismo, que se trata de um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte. Para Skliar (1998), é nesse olhar-se e nesse narrar-se que acontecem as



percepções do ser deficiente, do não ser ouvinte. Percepções que legitimam as práticas terapêuticas habituais.

Ainda segundo o autor Skliar, nos lembra que como toda a ideologia dominante, o ouvintismo:

Gerou os efeitos que desejava, pois contou com o consentimento e a cumplicidade da medicina, dos profissionais da área de saúde, dos pais e familiares dos surdos, dos professores e, inclusive, daqueles próprios surdos que representavam e representam, hoje, os ideais do progresso da ciência e da tecnologia – o surdo que fala, o surdo que escuta. (SKLIAR 1998 p. 16).

O embate acerca dos espaços adequados para os surdos gerou grandes conflitos e divergências entre vertentes, sob uma visão clínica, os surdos deveriam permanecer numa escola especial, fortalecendo a concepção de guetos sem produção cultural e linguística. Eram nas escolas especiais o espaço ideal para que houvesse os ajustes necessários, os surdos eram disciplinados e corrigidos para poder entrar nas normas da sociedade, ser considerados como normalizados e não surdos.

Configura-se nesse cenário o tipo de inclusão tradicional, em que o surdo é necessário se preparar para adentar na sociedade, esse preparo ocorre com os ouvintes, em que o surdo é inserido na sala regular dominada pelos ouvintes; estuda sem a presença da cultura surda, sem uso da sua língua de sinais, sem pares surdos. Têm-se dois espaços: a sala comum junto com colegas ouvintes e a sala especial para múltiplas deficiências.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) vem contrapor-se a essa prática retrógrada de inclusão, fomentando um espaço de liberdade de expressão, valorização da cultura e acima de tudo, obrigando os sistemas de ensino garantirem o acesso e permanência dos estudantes com deficiência, transtornos, altas habilidades e superdotação, ao ensino comum:

assegurar a inclusão escolar de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a

inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersectorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 14).

Com a referida política, houve uma reestruturação no sentido de adequação do ensino para que seja despertado o processo em que todos possam serem ativamente acordados nas práticas escolares, principalmente o estudante surdo. A partir dos estudos e com a evolução da educação, foi necessário reconfigurar as práticas pedagógicas, a modalidade de educação especial passou a ser visualizada como uma ferramenta transversal, abrangendo todo o processo dos estudantes com surdez, as ações inerentes a tal modalidade, é direcionada a todas as suas demandas, assim, o surdo passa a ser visto com outras garantias, a começar pelo suporte dado a sua linguagem.

As conquistas advindas no processo de escolarização dos surdos, foram realizadas com muita luta, travada por vários anos, por muito tempo pendurou a ideia de que o surdo era incapaz de aprender, construir, evoluir e que para conseguir viver numa sociedade, seria necessário oralização, a fala, usar próteses para escutar.

Os embates ocorridos nos ajudaram a conceber esse sujeito sensível, produtivo, capaz de se reconstruir frente a suas diversidades. As barreiras são transponíveis, a escola atual provou que é capaz de quebrar barreira imposta em prol de seus estudantes, garantindo-lhes o processo de ensino aprendizagem, embora que reconhecemos o quanto ainda é difícil a permanência, as fragilidades da política, ainda nos deixa muito aquém do que desejamos e compreendemos como inclusão.

### **2.1.1 A proposta bilíngue na educação de surdo**

Na década de 1980 surge o Bilinguismo como proposta para a educação de surdos, uma nova forma de conceber o ensino bilíngue como parte integrante no processo de aprendizagem dos estudantes surdos. Esta linha teórica defende que o aprendizado da língua sinalizada deve preceder o da língua oral, utilizada na comunidade a qual o surdo pertence. Nesta proposta entende-se a língua sinalizada como materna para o sujeito surdo, devido suas características, por primazia visual,

e por ser a mais adequada para os surdos por respeitar sua especificidade linguística e proporcionar à criança surda o contato com os sinais precocemente, uma vez que esta é sua língua natural e lhe possibilita a aquisição de significados que compensam eficazmente a falta de comunicação, situação imposta pela surdez. A língua sinalizada é reconhecida como L1, ou primeira língua.

A educação bilíngue de surdos no Brasil está amparada por Lei e é recomendada pelo Ministério da Educação (MEC) como sendo uma proposta válida e eficaz para o ensino das duas línguas reconhecidas pelo país, Língua Portuguesa e LIBRAS, necessárias para a inclusão social efetiva destes sujeitos, conforme expresso na nova Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, instituída pelo decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020:

II - educação bilíngue de surdos - modalidade de educação escolar que promove a especificidade linguística e cultural dos educandos surdos, deficientes auditivos e surdocegos que optam pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras, por meio de recursos e de serviços educacionais especializados, disponíveis em escolas bilíngues de surdos e em classes bilíngues de surdos nas escolas regulares inclusivas, a partir da adoção da Libras como primeira língua e como língua de instrução, comunicação, interação e ensino, e da língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua.

A proposta bilíngue apresenta o acesso ao estudante surdo a sua língua materna, como parte primordial na sua formação escolar, sendo de preferência a vivência e aprendizagem desta estimulada pelo contato com comunidade surda, na qual estará inserida quando maior. Seu desenvolvimento na língua materna é considerado primordial para o aprendizado da segunda língua, a Língua Portuguesa no caso, em sua forma escrita a ser aprendida na escola.

O bilinguismo como proposta educacional considera a língua de sinais como natural às crianças surdas e serve de base à aprendizagem de uma segunda língua.

Para Quadros (1997, p.47) “tais línguas são naturais internamente e externamente, pois refletem a capacidade psicobiológica humana para a linguagem”. e porque surgiram da mesma forma que as línguas orais”.

Alguns estudos sobre aquisição da linguagem conforme enfatizado por Quadros (2008) comprovam que as crianças surdas que têm contato com a língua de sinais desde o nascimento, passam pelas mesmas fases ou fases semelhantes de desenvolvimento da linguagem. São os casos das crianças surdas filhas de pais

surdos. Porém essa não é a realidade da maioria das crianças surdas no mundo e no Brasil. Segundo Skliar (1997), estatísticas internacionais apontam que somente 5% das crianças surdas são filhas de pais surdos, tendo acesso natural à Língua de Sinais, visto que a primeira língua é adquirida e praticada em casa com os pais surdos e a segunda é proporcionada pela escola e vivenciada na comunidade majoritária, que é ouvinte.

Diante dessas verificações, consideramos que a escola ao pensar na inclusão do estudante surdo deve considerar a necessidade e o direito da criança surda de um contexto bilíngue para a aprendizagem, e na busca de bons resultados educacionais, contemplar as condições linguísticas e culturais da criança surda Lacerda; Lodi (2007).

De acordo com Guarinello (2007, p. 46) há duas alternativas pelas quais a escola poderá optar para a efetivação do ensino bilíngue: o bilinguismo simultâneo ou o bilinguismo sucessivo. No primeiro caso, são apresentadas as duas línguas à criança ao mesmo tempo, ou seja, a criança aprende a língua majoritária e a língua de sinais desde pequena. No segundo caso, a criança é exposta à língua de sinais, num primeiro momento, e quando já tiver certo domínio da mesma, poderá adquirir a língua majoritária como segunda língua, sendo que a língua de sinais servirá de base para o ensino da língua majoritária.

Não se devem esquecer as principais intenções do bilinguismo enquanto proposta educacional no Brasil, que era de uma educação bilíngue para surdos em contexto de ensino segregado. Foi um momento de readequação das escolas de surdos, com contratação de instrutores e oferta de cursos de LIBRAS para os familiares, em que a preocupação maior e urgente era a de favorecer a aquisição da Língua de Sinais como primeira língua para as crianças surdas. Nesse momento quebrava-se o paradigma oralista como único meio de educação e integração social da pessoa surda e traçava-se um novo panorama para a história da educação de surdo.

Embora as intenções do bilinguismos no contexto supracitado fosse uma das mais coerentes, antecedem a alguns acontecimentos imprescindíveis para que se agregasse a essa nova visão de ensino para surdos suas melhorias e concepções, no caso estamos nos remetendo aos que alavancaram discussões sobre Educação Inclusiva, como à Conferência Mundial de Educação para Todos (Jontien,1990); à

Declaração de Salamanca (1994), ao Decreto 5.626 (2005) e outros documentos que preveem uma educação para surdos em escolas comuns, com pares ouvintes.

Nos dias atuais a educação bilíngue vem sendo pensada dentro do contexto da educação inclusiva, e, se a implantação do bilinguismo na escola de surdos já parecia desafiador, visto que requeria modificações de práticas e concepções advindas de um modelo educacional que durou quase um século (as práticas oralistas); na escola inclusiva também não é tão simples aderir ao ensino bilíngue. São necessários investimentos na formação dos profissionais da educação, tanto no que diz respeito à língua quanto ao processo de aprendizagem dos estudantes surdos, bem como a definição do espaço dentro da escola bilíngue para se trabalhar as línguas em questão (LIBRAS e Português).

Dentro da perspectiva bilíngue o decreto 5626/05 estabelece para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, que as instituições federais responsáveis pela educação básica, para garantir a inclusão de estudantes surdos, devem organizar “escolas e classes de educação bilíngue”, que abriguem tanto estudantes surdos como estudantes ouvintes, dispondo de professores bilíngues. E para os anos finais do ensino fundamental, para o ensino médio ou profissionalizante, o decreto prevê “escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a estudantes surdos e ouvintes” nas quais os docentes das diferentes áreas do conhecimento tenham conhecimento da “singularidade linguística dos estudantes surdos”, além da presença de tradutores e intérpretes de LIBRAS para acompanhar esses estudantes nesse espaço (BRASIL, 2005, Art. 22).

Para Skliar (1998 apud Victor, et al 2010) “a proposta de educação bilíngue, busca respeitar o direito do sujeito surdo, no que se refere ao acesso aos conhecimentos sociais e culturais em uma língua que tenha domínio”.

Por recomendação do MEC, o ensino de surdos no Brasil precisa ser:

(...) efetivado em língua de sinais, independente dos espaços em que o processo se desenvolva. Assim, paralelamente às disciplinas curriculares, faz-se necessário o ensino de língua portuguesa como segunda língua, com a utilização de materiais e métodos específicos no atendimento às necessidades educacionais. (SALLES, et al; 2004 p 47).

Concomitante as recomendações do MEC, a UNESCO também se manifesta quanto ao direito de toda criança a aprender, na educação básica, em sua língua

materna. Para que a formação bilíngue ocorra, é indicado que haja um instrutor surdo responsável por ensinar e transmitir a cultura surda concomitante com a LIBRAS, trabalhando em conjunto com o professor bilíngue, ouvinte. Segundo o manual do Atendimento Educacional Especializado para deficiência auditiva, editado pelo MEC/SEESP (2007), este atendimento deve ocorrer por três momentos diferenciados.

Momento do Atendimento Educacional Especializado em LIBRAS na escola comum: em que todos os conhecimentos dos diferentes conteúdos curriculares, são explicados nessa língua por um professor, sendo o mesmo preferencialmente surdo. Esse trabalho deve ser realizado todos os dias em sala de aula.

Momento do Atendimento Educacional Especializado para o ensino de LIBRAS na escola comum: no qual os estudantes com surdez terão aulas de LIBRAS, favorecendo o conhecimento e a aquisição, principalmente de termos científicos. Este trabalho é realizado pelo professor e/ou instrutor de LIBRAS (preferencialmente surdo), de acordo com o estágio de desenvolvimento da Língua de Sinais em que os estudantes se encontram. O atendimento deve ser planejado a partir do diagnóstico do conhecimento que o estudante tem a respeito da Língua de Sinais e deve acontecer diariamente no horário oposto ao ensino comum na Sala de Recurso Multifuncional-SRM.

Momento do Atendimento Educacional Especializado para o ensino da Língua Portuguesa: no qual são trabalhadas as especificidades dessa língua para pessoas com surdez. Este trabalho é realizado todos os dias para os estudantes com surdez, à parte das aulas da turma comum, por uma professora de Língua Portuguesa, graduada nesta área, preferencialmente. O atendimento deve ser planejado a partir do diagnóstico do conhecimento que o estudante tem a respeito da Língua Portuguesa.

Vale salientar que os três momentos são ofertados aos estudantes surdos paralelos ao ensino comum, nas Salas de Recurso Multifuncionais das Escolas e Centros Integrados de Educação Especial como complemento ao ensino comum, ou seja, juntamente com o ensino bilíngue.

A partir da compreensão do termo bilíngue, como sendo um sujeito conhecedor e eficiente em duas línguas, o que se propõe como forma de ensino para a aquisição da segunda língua, que para o sujeito surdo é a Língua Portuguesa, é a forma escrita da língua oral ensinada a partir de sua língua materna.

Isto se deve ao conceito de que o sujeito surdo interage melhor com o sentido da visão, e pelo respeito à sua condição de surdez, que dificultaria a aquisição da língua oral.

A preocupação dada ao ensino da segunda língua, em sua forma escrita é devido à estreita relação existente entre cidadania e competência comunicativa, tendo em vista a inserção desse sujeito na sociedade de forma plena.

Segundo Karnopp (2005, apud VICTOR et al, 2010) "aqui o acesso à palavra (em sinais e na escrita) é traduzido como uma forma de acesso das pessoas ao mundo social e linguístico, sendo condição mínima e necessária para que o estudante possa participar efetivamente da aula, entendendo e fazendo-se entender." A importância da palavra sinalizada e escrita está, então, na possibilidade da comunicação sobre si.

Desta forma, percebe-se a relevância da proposta bilíngue no tocante de trazer o sujeito surdo à condição de se incluir na sociedade de forma efetiva e completa, reconhecendo suas diferenças e capacidades. Além disso, dentre as propostas para o ensino de surdos, esta é a que mais aparece hoje nos documentos oficiais brasileiros, sendo recomendada como modelo para as escolas inclusivas.

## SEÇÃO 3 - CAMINHO METODOLÓGICO

A estrutura desta seção é pautada no modelo apresentado pelo Professor Dr. Elialdo Rodrigues de Oliveira<sup>7</sup> na sua tese “A proposta curricular do curso de pedagogia da UERR e a realidade multicultural de Roraima” (2016).

Apresenta o percurso para o estudo que tem caráter descritivo, numa abordagem fenomenológica, no intuito de “revelar a natureza sistêmica dos objetos no nível da aparência ou experiência” (CERBONE, 2012, p. 29). Com técnicas e estratégia “especulativas en la forma mas radical que nuca nadie haya intentado” Xirau (1941, p. 41); pautou-se necessariamente pelo princípio da *epoché* (HUSSERL, 2000), cuja “avaliação” do procedimento é o trafegar pelo próprio procedimento. Para uma melhor compreensão dos fenômenos, seguiu fielmente o processo de redução fenomenológica, eidética e transcendental husserliana, dirigindo a atenção aos atos da consciência dos sujeitos investigados, que permitiram chegar até a eles os próprios objetos.

Com relação à fundamentação metodológica, foi baseado em Triviños (1987), Bicudo e Espósito (1997), Chizotti (2014), Cerbone (2012) Marconi e Lakatos (2003), Bardin (2016), Barreto (2004), Moreira (1991), Husserl (2000), Xirau (1941) e Oliveira (2016). Os autores acima mencionados possuem relevante papel na construção desta seção, uns por ensinar e dar os direcionamentos para que esta pesquisa se delineasse e outros por colaborar com o modelo proposto seja na parte estrutural, seja para as interpretações fenomenológicas.

### 3.1 A PESQUISA FENOMENOLÓGICA

A fenomenologia trabalha com as descrições do fenômeno que são experienciados pela consciência e não se preocupa em explicar ou analisar as coisas como uma realidade em si. Ela é o estudo das essências, o que a faz ser livre

---

<sup>7</sup> O pesquisador Dr. Elialdo Rodrigues de Oliveira, é professor titular do Programa de Mestrado de Educação e do Programa de Mestrado do Ensino de Ciências da UERR, na disciplina de Epistemologia das ciências. Coordena grupos de pesquisa envolvendo a temática do Currículo Criativo, em contexto de população multicultural e Educação Integral.



de pressupostos e de pré-conceitos<sup>8</sup> (MARTINS, 1992). É um modelo de pesquisa que tem como ponto fundamental as descrições que consistem em “[...] ir à coisa mesma”<sup>9</sup>, focalizando e situando o que se deseja conhecer no mundo.

Sobre a pesquisa fenomenológica, Bicudo (1997) nos apresenta alguns esclarecimentos:

A fenomenologia, portanto, é um pensar a realidade de modo rigoroso. O que a caracteriza não é ser ou procurar ser esse pensar, mas o modo pelo qual age para perseguir essa meta. Falar em ‘modo pelo qual’ pode pôr em destaque os procedimentos, os métodos pelos quais faz isso. Os procedimentos, porém, são inseparáveis do fenômeno interrogado, e, portanto, do pesquisador. Neles estão presentes a busca do rigor e algumas concepções que dizem da interpretação do mundo, como: fenômeno, realidade, consciência, essência, verdade, experiência [...] (BICUDO, 1997, p. 17).

Desta maneira, algumas técnicas próprias serão descritas no desenvolvimento desta seção para o melhor entendimento do leitor, ressaltando que os procedimentos de elaboração dos instrumentos, coleta e interpretação dos dados seguiu esse rigor.

### 3.2 INTERPRETAÇÃO DAS SIGNIFICAÇÕES NA PESQUISA FENOMENOLÓGICA

Para se fazer uma pesquisa na abordagem fenomenológica é necessário aprender e apreender alguns conceitos que são primordiais para a realização fidedigna da pesquisa.

A fenomenologia possui um enfoque e o aspecto desse enfoque é denominado de “ir às coisas mesmas.” Segundo Merleau-Ponty (1999), retornar às coisas mesmas é retornar ao mundo tal qual ele surge anteriormente à consciência. Husserl (1992) assinala que a relação entre consciência e mundo é sempre intencional, havendo entre ambos uma correlação essencial.

Uma importante ressalva é preciso ser pontuada. Martins (1992) afirma que a trajetória metodológica ocorre em três momentos, no entanto, observa que esses

---

<sup>8</sup> Conceitos prévios que estabelecem o que é para ser visto (BICUDO, 1997, p. 18-19).

<sup>9</sup> É a volta ao mundo anterior à reflexão, voltar ao irrefletido, ao mundo vivido sobre o qual o universo da ciência é construído, ou ainda, retornar ao mundo antes do conhecimento que é falado pelo próprio conhecimento (MOREIRA, 1991; MARTINS, 1992) ou como resume BICUDO (1997, p. 20) “[...] ir à experiência vivida e compartilhada”.

momentos não devem ser vistos como uma sequência didática. Embora o autor nos alerte sobre não visualizarmos estes momentos como passos a serem seguidos, entendemos que é importante o leitor compreender os caminhos percorridos por esta pesquisa, principalmente pelo seu caráter descritivo.

Esses três momentos da trajetória metodológica são: a descrição fenomenológica, a redução e a compreensão ou interpretação fenomenológica (MARTINS, 1992). Durante o processo de pesquisa, o pesquisador retorna “às coisas mesmas”, e neste retorno, ele realiza o que chamamos de *epoché*<sup>10</sup> ou o conhecido colocar “entre parênteses”. Esse colocar “entre parênteses” é realizado na fase de descrição fenomenológica<sup>11</sup>, que na prática seria caracterizado pela coleta dos discursos, onde se obtém os dados das experiências que os sujeitos desta pesquisa vivenciam, nesse caso foram as entrevistas realizadas com o sujeito investigados e a percepção dos mesmos com o objeto de estudo, um momento relevante para se obter os primeiros desvelamentos a partir do olhar introspectivo. Fini enfatiza que:

Na pesquisa fenomenológica, os dados não são descobertos ou não existem a priori, mas se constituem na experiência do sujeito que os vivencia. Buscam-se os significados dos eventos vividos pelos sujeitos da pesquisa, obtidos através de expressões clara sobre as percepções que o sujeito tem daquilo que está sendo investigado e que são expressões descritas para o pesquisador, pelo próprio sujeito que as percebe. Os dados são, pois, as situações vividas pelos sujeitos que são tematizadas por eles, conscientemente nas descrições que faz. Ao descrevê-las, espera-se que os sujeitos simplesmente relatem de modo preciso o que ocorre com eles ao viver suas experiências. O dado é sempre relatado de diferentes maneiras, pois os significados expressos pelos sujeitos sobre suas experiências podem variar de sujeito para sujeito e, assim, o pesquisador se defronta com um conjunto de significados (FINI, 1997, p. 28).

Assim, para Martins (1992):

[...] após haver colocado o fenômeno entre parênteses, consistirá em descrevê-lo tão precisamente quanto possível, procurando abstrair-se de qualquer hipótese, pressuposto ou teorias. Busca-se exclusivamente aquilo que se mostra, analisando o fenômeno na sua estrutura e nas suas conexões intrínsecas (MARTINS, 1992, p. 56).

---

<sup>10</sup> Significa redução, suspensão ou a retirada de toda e qualquer crença, teorias ou explicações sobre o fenômeno (FINI, 1997, P. 27).

<sup>11</sup> Fase que as percepções da pessoa definem os limiares expressos de troca desta com o mundo (MARTINS, 1992, p. 59)

O segundo momento desta trajetória é chamado de redução fenomenológica, que de acordo Barreto (2004) possui ligação com o terceiro momento. Nessa redução, Martins (1992, p. 59) assegura que o objetivo é “[...] encontrar exatamente que partes da experiência são verdadeiramente partes da nossa consciência, diferenciando-as daquelas que são simplesmente supostas”. É a partir das reduções que se inicia o levantamento das unidades de significação. Para se chegar às unidades significativas foram inicialmente transcritas todas as entrevistas realizadas com os sujeitos investigados e lidas detidamente para fins de avaliação e síntese. Para essa síntese buscou auxílio na técnica chamada de “variação imaginativa”.<sup>12</sup> Onde foi categorizado as significações desveladas pelos sujeitos investigados sobre a prática do professor bilíngue e sua contribuição para uma aprendizagem inclusiva dos estudantes surdos matriculados nos 3º, 4º e 5º anos do ensino fundamental da rede municipal de ensino de Boa Vista/RR para posterior análise.

De acordo com Martins (1992, p. 60) as unidades de significação “[...] apontam para a experiência do sujeito, isto é, que aponta para a consciência que este tem do fenômeno”. A síntese dessas unidades se faz necessárias, porque nas descrições, os sujeitos apresentam discursos ingênuos que vivenciam uma realidade múltipla e diversa (MARTINS, 1992) e é através do levantamento das unidades de significação que os sujeitos apresentam a essência do fenômeno, aquilo que é essencial.

No terceiro momento, chamado de compreensão fenomenológica<sup>13</sup>, Martins (1992, p. 60) assegura que “[...] a compreensão surge sempre em conjunto com a interpretação”, o que implica dizer que é neste momento que houve a explicação do fenômeno investigado, foi realizado o desvelamento do fenômeno a partir das significações emergidas e categorizadas dos sujeitos investigados, de forma genérica “[...] uma tentativa de especificar o ‘significado’ que é essencial na descrição e na redução, como uma forma de investigação da experiência” (MARTINS, 1992, p. 60). É nesta parte da trajetória que se buscou as convergências

---

<sup>12</sup> É realizada através de comparação no contexto onde o fenômeno está situado, e de eliminações do que julga ser supérfluo, o pesquisador está capacitado a reduzir a descrição daquelas partes segundo o que vê como essencial, característico, básico (BICUDO, 1997, p. 21).

<sup>13</sup> Desenvolvimento, por parte do pesquisador, da compreensão dos discursos através de um olhar do fenômeno (BARRETO, 2004).

e as divergências presentes nas descrições e que foram idealizadas nas chamadas matrizes ideográfica e nomotética, que são o ponto de partida para a interpretação do fenômeno. Ressalta-se que nas matrizes ideográficas são expressas as unidades de significação dada pelos participantes da pesquisa e na matriz nomotética, é demonstrada a síntese das unidades de significações categorizadas (OLIVEIRA, 2016).

### 3.3 DESENHO GERAL DA PESQUISA

Cada escola apresenta suas peculiaridades, especificidades e particularidades, essas realidades constituem o cotidiano e o processo educacional e pedagógico, e são determinantes para as práticas pedagógicas inclusivas.

As práticas pedagógicas inclusivas fazem parte do cotidiano das escolas, por justamente receberem vários estudantes com necessidades educacionais especializadas e estarem abarcadas na legislação brasileira.

No cenário educacional, a educação inclusiva permeia todas os níveis e modalidades de ensino, oportunizando aos estudantes com necessidades educacionais especializadas aprender as mesmas coisas que os outros, mesmo que de modo diferente, cabendo ao professor fazer as adaptações, conforme as especificidades de cada educando.

Pensar numa educação inclusiva que abranja a todos os estudantes não é uma tarefa fácil, principalmente na garantia da aprendizagem, conforme expressado na nova Política Nacional de Educação Especial (2020), segundo o documento o processo de inclusão não pode mais ficar restrito a discussões teóricas: é uma condição para a garantia efetiva dos direitos fundamentais à educação e ao exercício pleno de cidadania de todo brasileiro. Assim, o professor protagonista do processo ensino aprendizagem terá que garantir na sua prática de sala de aula ferramentas que favoreçam a todos os estudantes surdos, mecanismos necessários para a sua aprendizagem.

A pesquisa se torna relevante quando compreende a necessidade de conceber o conhecimento como um forte aliado na contribuição de uma educação para o desenvolvimento dos indivíduos e das sociedades, principalmente no despertar para uma sociedade em constante movimento, pois aponta para a

necessidade de se construir uma escola voltada à formação de cidadãos responsáveis e participativos. Na atual conjuntura social, vivemos numa época marcada pela competição, onde os progressos científicos e tecnológicos definem o futuro dos estudantes no mundo do trabalho.

Tal demanda leva a pensar na efetivação dos estudantes surdos no ensino comum, ou seja, como ocorre a inclusão educacional dos estudantes surdos no contexto atual? Como a prática do professor bilíngue contribui para a aprendizagem inclusiva desses estudantes? Esses questionamentos ajuda impulsionar o pensar sobre a prática do professor no atendimento as necessidades educacionais dos estudantes surdos incluso no ensino comum, esse pensar pedagógico torna-se imprescindível diante da Educação Especial e sobre tudo da inclusão, leva aos diversos questionamentos e até mesmo conflitos no sentido de compreender que os estudantes surdos não estão apenas matriculados no ensino comum, mas no respeito às suas especificidades, ao suporte necessário à ação pedagógica do professor bilíngue e ainda de que e como estão sendo utilizadas às adaptações/adequações curriculares no ensino bilíngue para os estudantes surdos.

Ressalta-se ainda, que esta pesquisa tem seus procedimentos metodológicos desenhados e justificados a partir dos seus objetivos, finalidade e modelo de pesquisa fenomenológica, conforme enfatizado por Oliveira (2016):

[...] por se tratar de uma pesquisa fenomenológica, a teoria tem sua importância, mas é compreendida em segundo plano, pois o que de fato mais completamente descreve e representa o fenômeno investigado são as significações dadas pelos sujeitos que vivenciam o fenômeno, por sua vez interpretadas pelo pesquisador. (OLIVEIRA, 2016, p. 32).

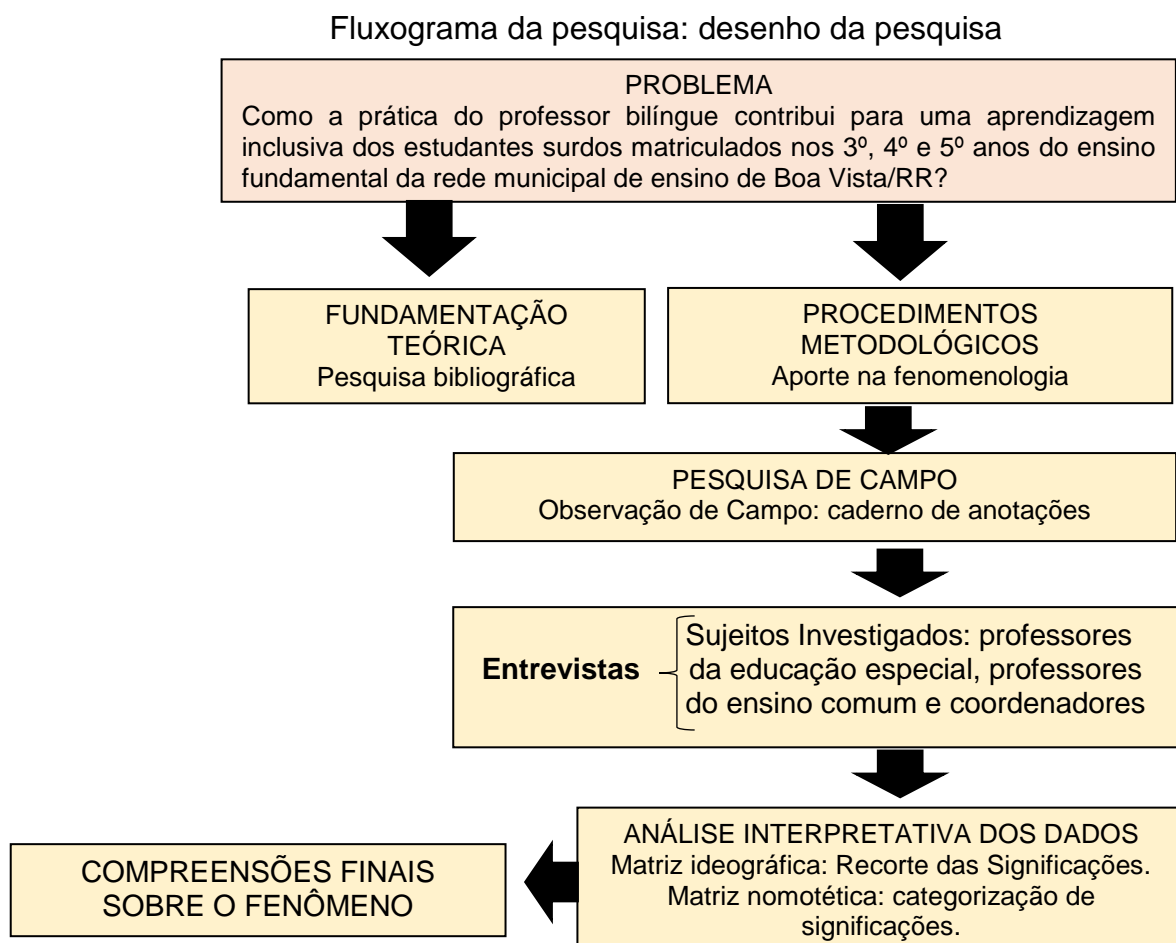
Desta forma, embora a fundamentação teórica esteja em segundo plano, todas as seções desta dissertação buscaram embasamento teórico-científico em autores que dialogam na perspectiva do contexto discutido. É uma pesquisa que se caracteriza como qualitativa por possuir o ambiente natural como fonte direta dos dados e por permitir conforme Chizzotti (2003, p. 221) [...] uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair deste convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível [...].

Martins (1991, p. 55-56) diz que “ao situar o que desejo conhecer, ou o fenômeno a ser visto e, conseqüentemente, a ser percebido, no pano de fundo do

mundo, passo a descrevê-lo”. É como afirma Triviños (1987, p. 110), o método descritivo “[...] pretende descrever ‘com exatidão’ os fatos e fenômenos de determinada realidade”. E a fenomenologia se sobrevestindo essencialmente pela descrição, vai descrever características, aspectos e elementos visualizados pela pesquisadora quando se desejou conhecer o fenômeno investigado.

Nesta pesquisa definiu-se como fenômeno a concepção dada por Moreira (1991, p. 50) como: “Tudo aquilo que se mostra a si mesmo na sua clareza, na sua luminosidade, diante de uma interrogação”. Portanto, o fenômeno investigado constitui-se em saber como a prática do professor bilíngue contribui para uma aprendizagem inclusiva dos estudantes surdos matriculados nos 3º, 4º e 5º anos do ensino fundamental da rede municipal de ensino de Boa Vista/RR. Este é o objeto de estudo desta investigação.

Para facilitar o desenvolvimento da compreensão desta pesquisa, apresentamos o fluxograma baseado nas orientações de Oliveira (2016), no qual sintetiza a trajetória metodológica:



### 3.4 LOCUS DA PESQUISA

Os espaços delimitados para a realização da pesquisa foram seis (06) escolas da rede municipal de ensino de Boa Vista/RR: Pequeno Polegar, situada na Avenida General Sampaio, Bairro 13 de Setembro; Tereza Maciel, localizada na Rua Costa Vieira Hélio Silva, Jardim Floresta; Menino Jesus de Praga, localizada na Rua Itajara, Jóquei Clube; Newton Tavares, situada no Bairro Calunga; Darcy Ribeiro, que fica localizada na Avenida Santo Antônio, Bairro Equatorial; Delicio Farias, situada na Rua Piraíba, Santa Tereza. O critério de seleção das escolas para participarem da pesquisa deu-se em virtude de existirem estudantes surdos matriculados nos 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, assim também, como professores bilíngues na composição do seu quadro profissional.

### 3.5 SUJEITOS DA PESQUISA

Participaram da pesquisa 15 (quinze) profissionais, sendo 10(dez) professores que compõem o quadro docente responsáveis pelo processo de ensino aprendizagem dos estudantes surdos, onde 04 (quatro) desses são professores bilíngues e 06 (seis) são professores do ensino comum e 05 (cinco) coordenadores pedagógicos.

### 3.6 PROCEDIMENTOS DE COLETA E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Esse tópico trata, discute, apresenta os dados do processo de investigação. Tais como: os procedimentos e instrumentos empregados na coleta de dados; dado o modelo de pesquisa; a maneira como se procedeu ao levantamento de informações junto aos participantes, bem como os métodos escolhidos para a interpretação dos dados.

### **3.6.1 Coleta de Dados**

Os passos metodológicos na coleta de dados desta pesquisa foram estruturados na pesquisa bibliográfica, constituída, principalmente por meio de livros, artigos científicos, periódicos, dissertações e teses e a pesquisa de campo.

Para a realização da pesquisa de campo, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas a partir da prática do professor bilíngue no ensino de estudantes surdos matriculados nos 3º, 4º e 5º anos do ensino fundamental. Optou-se pela entrevista devido à mesma valorizar a presença do investigador e oferecer as perspectivas possíveis para que os entrevistados se sentissem livres e espontâneos para relatar a sua convivência com o fenômeno e assim enriquecer a pesquisa (TRIVIÑOS, 1987).

O levantamento das informações decorrentes das entrevistas com os sujeitos investigados se deu no período de 11 de novembro a 11 de dezembro de 2020 em horários predefinidos por cada participante. Entretanto, antes da aplicação das entrevistas, nos meses de setembro e outubro de 2020, foram realizadas visitas nas 06 escolas participantes, onde ficaram agendas as salas para as entrevistas presenciais, adotando-se todos os cuidados e procedimentos necessários para se evitar contágio do coronavírus que se alastrava em plena pandemia. Os sujeitos tiveram livre escolha para optar por entrevista presencial ou on-line por meio de videochamada no App Google Meet.

### **3.6.2 Interpretação das significações**

Para auxiliar a interpretação e discussão dos dados, foram utilizados dois métodos: análise do discurso e análise do conteúdo, por entender que esses métodos dialogam com o modelo de pesquisa fenomenológica, conforme é enfatizado por Chizzotti, “[...] um conjunto de ideias, um modo de pensar ou um corpo de conhecimentos expressos em uma comunicação textual ou verbal, que o pesquisador pode identificar quando analisa um texto ou fala” (CHIZZOTTI, 2014, p. 120).



## **SEÇÃO 4 - SIGNIFICAÇÕES E INTERPRETAÇÕES SOBRE A PRÁTICA DO PROFESSOR BILÍNGUE PARA A APRENDIZAGEM DO ESTUDANTE SURDO**

Nesta seção, são apresentadas as interpretações sobre as significações acerca do fenômeno investigado. Serão exibidas as interpretações dos discursos das entrevistas dos sujeitos investigados, buscando respeitar as particularidades e os modos subjetivos da consciência ao perceber e significar o fenômeno estudado (OLIVEIRA, E., 2016). Das sínteses reflexivas das entrevistas surgiram as matrizes ideográficas que culminaram nas matrizes nomotéticas, e assim, foram utilizadas nesta pesquisa fenomenológica como esquemas gráficos simbolizando as categorias analisadas sobre as contribuições da prática do professor bilíngue para a aprendizagem inclusiva do estudante surdo dos 3º, 4º e 5º anos do ensino fundamental da rede municipal de ensino de Boa Vista/RR.

### **4.1 INTERPRETAÇÃO DAS SINGNIFICAÇÕES EXPRESSAS NOS RELATOS DOS SUJEITOS INVESTIGADOS**

A interpretação das significações dadas acerca do fenômeno pesquisado pelos participantes dessa pesquisa, aqui compreendidos como sujeitos investigados, possibilitou compreender como a prática do professor bilíngue contribui para uma aprendizagem inclusiva dos estudantes surdos matriculados nos 3º, 4º e 5º anos do ensino fundamental da rede municipal de ensino de Boa Vista/RR.

#### **4.1.1 Perfil dos sujeitos investigados**

Neste subtópico é apresentado o perfil dos sujeitos investigados através de um quadro para: sujeito, atuação, gênero e escola de atuação.

O demonstrativo dos dados coletados sobre o perfil dos sujeitos investigados desta pesquisa se revela importante para descrever como a prática do professor bilíngue contribui para uma aprendizagem inclusiva dos estudantes surdos

matriculados nos 3º, 4º e 5º anos do ensino fundamental da rede municipal de ensino de Boa Vista/RR. Por isso, recorreu a essas identificações para melhor explicitar algumas compreensões sobre o universo da pesquisa.

A escolha dos sujeitos investigados: professores bilíngues, professores do ensino comum e coordenadores das escolas pesquisadas, se deu em função dos mesmos terem contatos diretos com o objeto de estudo, facilitando a compreensão nos desvelamentos dos significados dados à prática do professor bilíngue na aprendizagem dos estudantes surdos.

**Quadro 1- Identificação dos Sujeitos Investigados**

<b>SUJEITOS</b>	<b>ATUAÇÃO</b>	<b>GÊNERO</b>	<b>ESCOLA DE ATUAÇÃO</b>
<b>PEC1</b>	Professor(a) do Ensino Comum	MASCULINO	ESC. M. P. P -1
<b>PB1</b>	Professor(a) Bilíngue	FEMININO	
<b>C1</b>	Coordenador(a) Pedagógico	FEMININO	
<b>PEC 2</b>	Professor(a) do Ensino Comum	FEMININO	ESC. M. T. M-2
<b>PB2</b>	Professor(a) Bilíngue	FEMININO	
<b>C2</b>	Coordenador(a) Pedagógico	FEMININO	
<b>PEC3</b>	Professor(a) do Ensino Comum	FEMININO	ESC. M. M. J. P-3
<b>PB3</b>	Professor(a) Bilíngue	FEMININO	
<b>C3</b>	Coordenador(a) Pedagógico	FEMININO	
<b>PEC4</b>	Professor(a) do Ensino Comum	MASCULINO	ESC. M N. T-4
<b>PB4</b>	Professor(a) Bilíngue	FEMININO	
<b>C4</b>	Coordenador(a) Pedagógico	FEMININO	
<b>PEC5</b>	Professor(a) do Ensino Comum	MASCULINO	ESC. M D. R-5
<b>PB5</b>	Professor(a) Bilíngue	FEMININO	
<b>C5</b>	Coordenador(a) Pedagógico	MASCULINO	
<b>PEC6</b>	Professor(a) do Ensino Comum	FEMININO	ESC. M D. F-6
<b>PB6</b>	Professor(a) Bilíngue	FEMININO	
<b>C6</b>	Coordenador(a) Pedagógico	FEMININO	

Fonte: autora da pesquisa (2020)

É imprescindível a apresentação do quadro 01 em especial por revelar o tipo de relação que se estabelece entre a atuação e o sujeito com o objeto da pesquisa, particularmente os professores bilíngues que ajudaram sobremaneira no entendimento da sua prática para o aprendizado inclusivo do estudante surdo.

No critério Escola de Atuação permite visualizar a atuação desses profissionais no contexto das escolas. Desta forma, e para melhor compreensão desse contexto, segue uma breve caracterização das escolas pesquisadas.

ESC. M. P. P -1 a referida escola localizada no Bairro 13 de setembro, zona urbana de Boa Vista, atende atualmente 528 estudantes matriculados regulamente nos anos iniciais do ensino fundamental; destes, 14 estudantes fazem parte da modalidade de educação especial. 01 estudante surdo, incluso na sala de aula do

ensino comum. A escola conta com a colaboração de 01 professora bilíngue para dar apoio pedagógico ao estudante surdo, 31 funcionários de apoio e 36 professores, 02 coordenadores, 01 vice gestor e 01 gestor.

ESC. M. T. M – 2, localizada no Bairro Jardim Floresta, zona urbana de Boa Vista, atualmente a escola atende a 733 estudantes regularmente matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental, destes, 31 estudantes é público alvo da Educação Especial. Seu quadro de funcionários lotados na escola são 67 no total, sendo 40 professores e 27 profissionais distribuídos entre pessoal de apoio, técnico e administrativo. 01 professor bilíngue para atender a 01 estudante surdo, esse atendimento ocorre na sala do ensino comum, juntamente com os demais estudantes matriculados na escola. A gestão é composta por 02 coordenadores pedagógicos, 01 gestor e 01 vice gestor.

ESC. M. M. J. P-3, situada no bairro Jóquei Clube, zona urbana de Boa Vista. Atualmente atende a 491 estudantes regularmente matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental, destes, 25 estudantes são público alvo da Educação Especial. 01 professora bilíngue para dar suporte didático pedagógico para 01 estudante surdo. A escola possui Sala de Recurso Multifuncional e realiza o serviço de Atendimento Educacional Especializado.

ESC. M N. T- 4 a escola fica situada no bairro Calunga, atende 712 estudantes matriculados na educação infantil e ensino fundamental. Destes, 18 estudantes fazem parte do público da educação especial, 01 professora bilíngue para dar suporte didático pedagógico para 01 estudante surdo. A escola possui 33 professores. A gestão é composta por 02 coordenadores pedagógicos, 01 Gestor e 01 vice gestor.

ESC. M D. R – 5 localizada no bairro Equatorial, atualmente atende a 873 estudantes, destes 22 estudantes são público alvo da modalidade de educação especial. Seu quadro de funcionários lotados na escola são 72 servidores distribuídos entre pessoal de apoio, técnico e administrativo e 44 professores e 01 professora bilíngue para dar suporte didático pedagógico a 01 estudante surdo. Para compor a gestão da escola, conta-se com 02 coordenadores pedagógicos, 01 gestor e 01 vice gestor.

ESC. M. D. F- 6 – localizada no bairro Santa Tereza II, a escola atualmente atende a 717 alunos matriculados, destes 16 são o público alvo da modalidade de educação especial, 557 estudantes matriculados do 1º ao 4º do ensino fundamental

e 160 estudantes matriculados no 5º ano do ensino fundamental. 01 professor bilíngue para atender a 01 estudante surdo, esse atendimento ocorre na sala do ensino comum, juntamente com os demais estudantes matriculados na escola. A gestão é composta por 02 coordenadores pedagógicos, 01 gestor e 01 vice gestor.

Conforme os dados expressos na caracterização das escolas pesquisadas, percebe-se que o número de professores ainda é muito pequeno para o quantitativo de estudantes dessas escolas, implicando diretamente no desenvolvimento da prática pedagógica, tendo em vista que quanto maior é o número de estudantes por turmas mais difícil é o atendimento individualizado, as ações desenvolvidas nas turmas tornam-se gerais e menos específicas. Salas superlotadas sempre foram criticadas por especialistas da educação que veem nessa superlotação apenas a busca de alcançar as metas estabelecidas pelos programas governamentais representados nos sistemas de ensino, mas que nem sempre abarcam o aprendizado.

No critério gênero, não menos relevante que os demais critérios, nos ajuda a entender que tanto o sexo feminino quanto o masculino atuam nas séries iniciais do ensino fundamental. São professores com formação em pedagogia, esse pensamento nos permite perceber a evolução no aforismo retrógrada de conceber o gênero feminino como prioridade nessa área.

Todos os sujeitos investigados representados no quadro 01 foram relevantes no desvelamento das significações dadas à prática do professor bilíngue como contribuição para a aprendizagem inclusiva do estudante surdo.

#### 4.2 DESVELANDO AS CONCEPÇÕES SOBRE AS APRENDIZAGENS DE ESTUDANTES SURDOS QUE PODEM SER CONSIDERADAS INCLUSIVAS

Dada a necessidade de descrever as significações acerca do fenômeno pesquisado apontadas pelos sujeitos investigados, utiliza-se quadros representativos como forma de demonstrar as ideias desveladas apoditicamente<sup>14</sup>.

---

<sup>14</sup> Significa aquilo que é demonstrado, é evidente e não se pode negar (OLIVEIRA, E., 2016, p.75)

Em resposta ao primeiro objetivo específico desta pesquisa que trata de descrever as aprendizagens de estudantes surdos que podem ser consideradas inclusivas, recorre-se aos critérios no qual utiliza-se os discursos dos sujeitos investigados para a interpretação das significações dadas como essenciais ao fenômeno.

#### 4.2.1 Significações dos sujeitos investigados sobre as aprendizagens de estudantes surdos que podem ser consideradas inclusivas

O quadro 2 apresenta as significações categorizadas dos sujeitos investigados, relacionadas à questão 8 (APÊNDICE A), de modo a descrever as aprendizagens dos estudantes surdos que podem ser consideradas inclusivas.

**Quadro 2** - Matriz nomotética das significações referentes às aprendizagens de estudantes surdos que podem ser consideradas inclusivas

CATEGORIA	CONVERGÊNCIAS e/ou DIVERGÊNCIAS	SIGNIFICAÇÕES CATEGORIZADAS
<b>Aprendizagens de estudantes surdos inclusivas.</b>	PEC1, PEC2, PB2, PEC3, C4, C5	Quando escreve o que sinaliza em LIBRAS. A comunicação e participação nas atividades de sala de aula e fora dela. Atividades adaptadas.
	PEC3, PB4	Conhecimentos através de jogos, brincadeiras educativas, seminários etc. Ensino interativo adequadas as necessidades dos estudantes.
	C3	Adaptações dos conteúdos, projetos desenvolvidos na escola direcionados aos estudantes surdos.
	PEC4, PB4, PEC5, PB6	Aprendizagem espacial, onde os estímulos visuais são fundamentais; é nesse tipo de aprendizagem que a adaptação de materiais é de grande importância. Aprendizagem físico cinestésica, essa aprendizagem está ligada diretamente à atividade corporal do indivíduo, ou seja, com a prática, por exemplo, em uma aula de ciências as experiências são muito válidas; Aprendizagem interpessoal, tem a ver com a interação com outras pessoas, troca de experiências, ajuda mútua.
	C5	Aprendizagem a partir das adaptações das atividades do livro didático; adaptações de metodologias para o ensino do estudante surdo.

Fonte: autora da pesquisa (2020)

As representações apodíticas em torno das aprendizagens de estudantes surdos que podem ser consideradas inclusivas, conforme relato de experiência com o fenômeno, feito pelos sujeitos investigados e interpretados pela pesquisadora, mostram-se uma convergência que foi assinalada em quase todas as questões aqui apresentadas: as aprendizagens se manifestam em todas as atividades executadas em sala de aula, a partir das adaptações realizadas, exploração espacial, visual, interpessoal, o estudante surdo constrói sua aprendizagem a partir dos estímulos que são a eles atribuídos no dia a dia de sala de aula.

Conforme a significação externada: *“quando escreve o que sinaliza em LIBRAS. A comunicação e participação nas atividades de sala de aula e fora dela. Atividades adaptadas”*. (PEC1, PEC2, PB2, PEC3, C4, C5), o sujeito investigado aponta a interação em sala de aula como sendo um tipo de aprendizagem inclusiva, pois segundo os mesmos, quando o estudante surdo consegue participar efetivamente das atividades a ele propostas certamente porque está aprendendo, o retorno positivo das realizações das atividades e participação de forma autônoma do estudante na sala de aula e eventos na escola subtende-se que ocorreu nesse trajeto a aprendizagem inclusiva. A inclusão acontece quando a prática utilizada em sala de aula alcançar o estudante surdo, conforme suas especificidades, a exemplo desse processo apontaram as adaptações e adequações realizadas no alcance das atividades propostas, as aulas expositivas interpretadas em LIBRAS dentre outras tantas relevantes práticas que fomentam uma aprendizagem inclusiva.

Salienta-se que embora não haja divergência entre as significações dadas pelos sujeitos investigados acerca do fenômeno, alguns entrevistados externam seus significados de outras formas, porém, culminam na mesma perspectiva de vislumbrar os tipos de aprendizagens inclusivas como sendo as aprendizagens construídas a partir das adaptações e adequações das atividades e demais materiais em LIBRAS.

Um dos papéis da escola em consonância com diferentes metodologias é subsidiar o estudante na sua aprendizagem e conseqüentemente potencializar sua autonomia, para que eles consigam desenvolver suas habilidades em diferentes aspectos e busquem adquirir e aprofundar os seus conhecimentos, tanto no contexto educacional como também pessoal. Assim, a aprendizagem se manifesta de várias maneiras, conforme desvelado nas significações transcritas: *“Conhecimentos através de jogos, brincadeiras educativas, seminários etc. Ensino interativo*

*adequado às necessidades dos estudantes”* (PEC3, PB4). Ficou evidente nos desvelamentos das significações dadas pelos sujeitos investigados que a utilização de ambientes interativos e lúdicos podem ser considerados aprendizagens inclusivas, assim é importante saber executar e dominar os recursos que as novas tecnologias oferecem, a fim de ofertar um ensino que abarque a todos, independentemente de sua condição física, mental ou sensorial.

Outra significação convergente que apareceu nos discursos dos entrevistados na transcrição: *“adaptações dos conteúdos, projetos desenvolvidos na escola direcionados aos estudantes surdos”* (C3), tal desvelamento dialoga com as unidades de significação explicitadas anteriormente, onde concebe a aprendizagem inclusiva a partir da interação e envolvimento com os estímulos desenvolvidos em sala de aula para melhor desempenho do estudante surdo.

Algumas outras significações foram possíveis de serem extraídas dos discursos que focaram na aprendizagem inclusiva de forma mais específica, conforme transcrição: *“aprendizagem espacial, onde os estímulos visuais são fundamentais é nesse tipo de aprendizagem a adaptação de materiais é de grande importância; aprendizagem físico cinestésica, essa aprendizagem está ligada diretamente a atividade corporal do indivíduo, ou seja com a prática, por exemplo, em uma aula de ciências as experiências são muito válidas; aprendizagem interpessoal, tem a ver com a interação com outras pessoas, troca de experiências, ajuda mútua.”* (PEC4, PB4, PEC5, PB6), os sujeitos investigados definem três tipos de aprendizagem inclusiva, que segundo eles são manifestados no dia a dia da escola pelos estudantes surdos. A partir das significações imprimidas pelos sujeitos foi possível perceber que a aprendizagem inclusiva depende de vários fatores e estímulos que são cuidadosamente elaborados para atender as demandas advindas das especificidades surgidas no transcorrer do processo de ensino. A inclusão exerce um papel fundamental na aprendizagem desses estudantes é na concepção inclusiva que emana as metodologias diferenciadas para atendê-los conforme suas necessidades especializadas.

Apesar da baixa incidência apresentada na unidade de significação, mas não menos relevante que as demais, na transcrição: *“aprendizagem a partir das adaptações das atividades do livro didático; adaptações de metodologias para o ensino do estudante surdo”* (C5), foi possível extrair das significações dada pelo sujeito sobre o fenômeno investigado as aprendizagens manifestadas a partir das

adaptações do livro didático como também, das adequações metodológicas no atendimento ao estudante surdo. Ficou claro ainda que tais aprendizagens são consideradas relevantes no desenvolvimento pleno do estudante surdo. As adaptações que são feitas nos livros didáticos ajudam sobremaneira a conceber esse momento como um dos mais importantes para o processo de ensino desses estudantes. É na prática de sala de aula que o professor consegue desenvolver uma boa metodologia para assim atender as demandas dos estudantes, conforme é bem lembrado por Lacerda (2013, p. 191) “[...] não basta apenas dominar a língua se não existir uma metodologia adequada para apoiar o que se está explanando o que incide na necessidade de formação de futuros professores que saibam elaborar boas aulas – visualmente claras e que facilitem a atuação do intérprete e a compreensão do aluno surdo [...]”. A corroboração do autor ajuda a perceber o quão é relevante à prática do professor bilingue para a aprendizagem inclusiva do estudante surdo, sem o fenômeno da inclusão dificilmente esses estudantes teriam a possibilidade de aprender de forma a superar suas dificuldades e obter sua autonomia.

As manifestações acerca dos tipos de aprendizagem inclusiva apresentadas nas respostas dos entrevistados permitem inferir que os diferentes tipos de aprendizagem inclusiva se desenvolvem conforme o ritmo e as condições que cada estudante é submetido, isso implica vários fatores, alguns ligados a parte cognitiva, outros aos estímulos provenientes das metodologias aplicadas nas salas de aula, mas que todos corroboram no desenvolvimento de habilidades necessárias na garantia de uma vida mais autônoma, tanto em sala de aula, quanto na vida social.

#### **4.2.2 Significações dos sujeitos investigados sobre a aprendizagem inclusiva dos estudos surdos a partir dos significados dados ao processo bilíngue que ocorre na escola**

O Quadro 03 apresenta as significações categorizadas dos sujeitos investigados relacionadas à questão 9 (APÊNDICE A), que se refere a conceber a aprendizagem inclusiva dos estudos surdos a partir dos significados dados ao processo bilíngue que ocorre na escola.



Quadro 3 - Matriz nomotética das significações referentes à aprendizagem inclusiva dos estudos surdos a partir do processo bilíngue que ocorre na escola

CATEGORIA	CONVERGÊNCIAS e/ou DIVERGÊNCIAS	SIGNIFICAÇÕES CATEGORIZADAS
Aprendizagem inclusiva dos estudos surdos a partir do processo bilíngue	PEC1, PEC4, PB6, C6	Essencial, indispensável e muito favorável, para que ocorra as adaptações necessárias à aprendizagem inclusiva dos estudantes surdos, pois o professor bilíngue busca envolver os estudantes surdos em todas as atividades e a família também.
	PEC2, PB2, C4, C5	Como um processo contínuo e constante, satisfatório, pautado na aplicabilidade eficaz do ensino de Libras o que lhe possibilita o aprendizado da comunicação que permeia sua fala. Desta forma faz-se ouvir e entender.
	C2, PEC3, PB3, PEC6	A prática do professor bilíngue torna-se imprescindível para que o estudante surdo possa construir sua aprendizagem inclusiva.
	PB4	Ainda com muita dificuldade pois esse significado tão falado ainda é falho, já que dentro da escola o processo bilíngue de aprendizagem está incompleto, engatinhando.
	PEC5	No atual modelo de gestão da educação inclusiva, sem sombra de dúvida um dos seus pilares é a interação do aluno com os demais colegas de escola, para nós professores de sala regular e bilíngue, o ensino é sempre um desafio, pois sempre devemos procurar meios para que o nosso aluno consiga realizar a atividade e compreender o motivo pelo qual está realizando.

Fonte: autora da pesquisa (2020)

Essa categoria sugere uma convergência de significações interessante quando revela a aprendizagem inclusiva dos estudantes surdos a partir do processo bilíngue. A maioria dos entrevistados ratificou que o processo bilíngue é o responsável pela aquisição da aprendizagem inclusiva pelo estudante surdo, como externado na transcrição: *“essencial, indispensável e muito favorável, para que ocorra as adaptações necessárias à aprendizagem inclusiva dos estudantes surdos, pois o professor bilíngue busca envolver os estudantes surdos em todas as atividades e a família também”* (PEC1, PEC4, PB6, C6). Ao desvelar a significação categorizada, percebe-se através dos significados externados pelos sujeitos investigados a importância do processo bilíngue para o ensino do estudante surdo,

foi no cenário apresentado nas respostas dos participantes da pesquisa que o bilinguismo surgiu como imprescindível para a aprendizagem inclusiva.

O processo bilíngue foi visto como uma alternativa na busca da valorização do ensino para o surdo, também o mais coerente dentre os processos de ensino apresentados à comunidade surda. O uso da LIBRAS se aproxima do respeito ao sujeito surdo em sua identidade e cultura, conforme afirma Gesueli (2006), “deve-se entender que Libras é uma estrutura linguística de modalidade espaço-visual e, popularizando essa linguagem, garante-se ao surdo a possibilidade de reconhecimento e legitimidade desta forma de comunicação, desprezando qualquer tentativa de normalização do sujeito surdo, valorizando sua comunidade linguística”. Desta forma, o processo bilíngue torna-se pertinente à aprendizagem inclusiva, conforme bem explicitado nas respostas dos entrevistados, sendo inclusive recomendado como modelo para as escolas inclusivas.

Na unidade de significação abaixo ocorreu uma grande incidência, a mesma converge com os demais significados pontuados anteriormente, conforme a transcrição: *“como um processo contínuo e constante, satisfatório, pautado na aplicabilidade eficaz do ensino de Libras o que lhe possibilita o aprendizado da comunicação que permeia sua fala. Desta forma faz-se ouvir e entender”* (PEC2, PB2, C4, C5). A partir das significações extraídas nas entrevistas com os sujeitos investigados, percebe-se a importância dada ao processo bilíngue para a aprendizagem inclusiva do estudante surdo. Para os entrevistados os significados se acentuam no chão de sala de aula, onde ocorre todo o ensino, nele o bilinguismo atua como sendo a principal alternativa de linguagem do estudante surdo, uma vez que lhe é priorizado a LIBRAS como primeira língua - L1 e a Língua Portuguesa como segunda língua - L2. O autor Fiorin (1997) corrobora com o pensamento acerca da importância da linguagem quando destaca que a língua abre portas para a partilha de nossa forma de ver, sentir e viver o mundo, e pode ser considerada, portanto, uma manifestação cultural dinâmica e estruturante da visão de mundo presente no processo de socialização dos sujeitos.

Ao extrair a unidade de significação: *“a prática do professor bilíngue torna-se imprescindível para que o estudante surdo possa construir sua aprendizagem inclusiva”* (C2, PEC3, PB3, PEC6), percebe-se uma convergência entre a significação desvelada pelos sujeitos investigados. É perceptível a necessidade da presença do professor bilíngue para que o processo se torne eficaz na

aprendizagem dos estudantes surdos em sala de aula, sobretudo no que diz respeito às possibilidades desse profissional traçar o planejamento de suas aulas e adaptar seu material, realizando as inovações à sua prática docente para assim possibilitar ao estudante surdo um acompanhamento dos conteúdos desenvolvidos em sala de aula.

Apesar da baixa incidência na unidade de significação, foi possível extrair significados que ajudam a entender melhor o fenômeno investigado, conforme transcrição: *“ainda com muita dificuldade pois esse significado tão falado ainda é falho, já que, dentro da escola o processo bilíngue de aprendizagem está incompleto, engatinhando”* (PB4). O sujeito se manifesta livremente acerca da sua percepção referente ao fenômeno, no entanto, as dificuldades perpassadas na maioria das escolas acerca da inclusão tanto dos estudantes surdos quanto aos demais estudantes com deficiência já fazem parte do cotidiano dessas escolas. Essas dificuldades permeiam anos afins a comunidade escolar, mas percebe-se também o quanto o ensino inclusivo favoreceu ganhos para muitos dos estudantes inclusos nas escolas públicas, o processo bilíngue, por exemplo, já sendo trabalhado na rede municipal de ensino, favoreceu sobremaneira a aprendizagem de muitos estudantes surdos, que até então viviam à mercê dos Centro Especializados para o desenvolvimento de suas habilidades linguísticas. Na literatura da seção I expõe-se o quanto o bilinguismo favorece o aprendizado dos estudantes inclusos nas escolas de ensino regular. Quadros (2005, p. 34) aponta a importância do bilinguismo na educação de surdos e que para tanto o currículo deve ser *“organizado em uma perspectiva visual espacial para garantir o acesso a todos os conteúdos escolares na própria língua da criança, a língua brasileira de sinais”*. O desafio da inclusão é uma luta permanente, são ganhos que se manifestam no dia a dia da escola.

Não obstante as demais unidades de significação e apesar da baixa incidência, a transcrição: *“no atual modelo de gestão da educação inclusiva, sem sombra de dúvida um dos seus pilares é a interação do aluno com os demais colegas de escola, para nós professores de sala regular e bilíngue, o ensino é sempre um desafio, pois sempre devemos procurar meios para que o nosso aluno consiga realizar a atividade e compreender o motivo pelo qual está realizando”* (PEC5) revela na significação externada que o desafio do processo de ensino bilíngue é a interação entre os estudantes surdos e os demais de sala de aula. Para o sujeito investigado o ensino é sempre um desafio e concomitante a este desafio

são as alternativas para que o estudante consiga realizar as atividades a ele destinadas. Diante do exposto, é possível inferir que a figura do professor bilíngue faz a diferença no processo de interação em sala, ele é responsável pela comunicação e aprendizagem do estudante surdo, contribuindo para a aprendizagem inclusiva e uma socialização entre os estudantes surdos, o professor do ensino comum e os demais colegas da turma e a comunidade escolar.

#### 4.2.3 Significações dos sujeitos investigados sobre os 3 elementos que contribuem para uma aprendizagem inclusiva

O quadro 4 apresenta as significações categorizadas dos sujeitos investigados, pertinentes à questão 10 (APÊNDICE A), que se refere ao apontamento de 3 elementos que contribuem para uma aprendizagem inclusiva.

Quadro 4 - Matriz nomotética das significações referentes aos elementos que contribuem para uma aprendizagem inclusiva

CATEGORIA	CONVERGÊNCIAS e/ou DIVERGÊNCIAS	SIGNIFICAÇÕES CATEGORIZADAS
<b>Elementos que contribuem para uma aprendizagem inclusiva</b>	PEC1, PEC2, PB2, C2, PEC4, PB4, PEC5, C5, PEC6	Material didático e aulas em LIBRAS; Formação continuada para todos os profissionais da escola em LIBRAS; Disciplina de LIBRAS como obrigatório.
	PEC3	Postura do professor na sua comunicação com o surdo; Recursos pedagógico adaptados em LIBRAS; Trabalho em grupo.
	PB3	Momento cívico em LIBRAS; Mural Rotativo em LIBRAS e Espanhol; identificação do ambiente escolar em LIBRAS;
	C4	Planejamento; Sintonia escola e família; professor capacitado.
	PB6	Fluência em LIBRAS; Estudos na área de LIBRAS; metodologias inovadoras no ensino de LIBRAS.
	C6	Estudos em dupla: Surdo x surdo; surdo x ouvintes. Participação dos estudantes surdos em eventos promovidos na escola; Realização e exposição de cartazes.

Fonte: autora da pesquisa (2020)

Na última questão da entrevista semiestruturada, foi solicitado aos sujeitos investigados para que pontuassem três elementos que jugassem importantes para a

contribuição da aprendizagem inclusiva. Assim como as demais questões, essa também ajudou a compreender o fenômeno investigado, pois a partir da consciência desvelada dos entrevistados foi possível identificar de forma evidente quais elementos os sujeitos investigados consideraram relevantes para a aprendizagem do estudante surdo.

As respostas subsidiaram na compreensão de que é a partir da contribuição da prática do professor bilíngue que o estudante surdo potencializa e desenvolve suas atividades em sala de aula, como também na sua vida social, com autonomia nos desafios diários.

A partir do desvelamento das significações, conforme exposto na transcrição: *“material didático e aulas em LIBRAS; Formação continuada para todos os profissionais da escola em LIBRAS; Disciplina de LIBRAS como obrigatório”* (PEC1, PEC2, PB2, C2, PEC4, PB4, PEC5, C5, PEC6) fica evidente a relevância dos elementos expostos pelos sujeitos investigados para a aprendizagem inclusiva dos estudantes surdos. É importante ressaltar que o professor bilíngue é o profissional que elabora, interpreta e realiza as adaptações dos livros didáticos e atividades de sala de aula em LIBRAS. Desta forma, a sua prática docente toma grandes proporções no sentido da luta diária na busca por alternativas metodológicas que abarquem o estudante surdo. Em conversa informal na entrevista com os professores bilíngues, foi possível perceber o comprometimento desses profissionais para que o estudante surdo consiga realizar as atividades e acompanhar o processo de ensino e aprendizagem como todos os demais estudantes.

Na transcrição: *“postura do professor na sua comunicação com o surdo; Recursos pedagógico adaptados em LIBRAS; Trabalho em grupo”* (PEC3) o sujeito investigado aponta a postura do professor como elemento que contribui para uma aprendizagem inclusiva. Instigada com a resposta, perguntou-se o porquê dessa postura para entrevistado, o mesmo respondeu sem hesitar *“a postura faz a diferença, embora não tenhamos o domínio da LIBRAS”* (PEC3), o significado desvelado pelo sujeito investigado mostra a diferença que se acentua na forma como dão significado ao olhar do estudante surdo. Para o professor do ensino comum, a postura do parar em frente ao estudante surdo e tentar ouvi-lo faz a diferença, ali o professor se coloca de igual com o seu estudante, sem imposição e nem autoritarismo. Rego (1995) enfatiza que "a escola deve ser um espaço para as transformações, para as diferenças, para as contradições e para a colaboração

mútua e para a criatividade”. Sem esse sentimento, dificilmente contribui-se para uma escola inclusiva, que aceita e veja todos os estudantes como pessoas, possuidoras de limites e potencialidades.

Embora haja pouca incidência, mas não menos importante que as demais unidades de significação, na transcrição: *“momento cívico em LIBRAS; Mural Rotativo em LIBRAS e Espanhol; identificação do ambiente escolar em LIBRAS”* (PB3) o sujeito investigado chama atenção ao revelar a necessidade, segundo ele, de também acrescentar nos murais a sinalização em LIBRAS e Espanhol, a justificativa desse acréscimo em espanhol é justamente pela crise migratória que atravessa o Estado de Roraima, muitos venezuelanos migraram para Boa Vista/RR e demais cidades do Estado, o que necessitou uma adaptação de linguagem muito rápida, tendo em vista a ida de muitos estudantes venezuelanos para as escolas públicas. Inclusive alguns dos estudantes surdos inclusos nas escolas pesquisadas são de nacionalidade venezuelana e fazem uso da Língua Espanhola de Sinais. Assim, o professor bilíngue precisou fazer as adaptações para a LIBRAS, para o Português e Língua Espanhola de Sinais.

Nas unidades de significação: *“Planejamento; Sintonia escola e família; professor capacitado”* (C4) *“Fluência em LIBRAS; Estudos na área de LIBRAS; metodologias inovadoras no ensino de LIBRAS”* (PB5); *“Estudos em dupla: Surdo x surdo; surdo x ouvintes. Participação dos estudantes surdos em eventos promovidos na escola; Realização e exposição de cartazes”* (C6), os elementos apresentados pelos sujeitos investigados não divergem dos demais desvelados nas significações anteriores, todos convergem no sentido de apresentar alternativas que melhor se adequem para a aprendizagem inclusiva do estudante surdo. São elementos que fazem parte das primícias da inclusão, por serem proposições essenciais no equilíbrio de alternativas viáveis à educação inclusiva, contribuindo na aprendizagem inclusiva dos estudantes surdos.

As adaptações feitas pelos professores bilíngues para adequação dos conteúdos escolares são sem soma de dúvidas um relevante avanço no desenvolvimento de metodologias diferenciadas, obedecendo as especificidades de cada aluno, em especial o estudante surdo, elaborando ações e interações no ambiente escolar, seja por meio da LIBRAS ou por meio de gestos e sinais não padronizados avançando em seus conhecimentos (GODOI; SANTOS; SILVA, 2013). O professor do ensino comum e o professor bilíngue devem estarem em total

sintonia, trabalhando juntos para a autonomia do estudante surdo incluso na sala de aula comum.

As significações apresentam um índice de confluência que atingiu à quase totalidade dos entrevistados. Os relatos de experiências revelam uma compreensão ampla sobre o fenômeno: como a prática do professor bilíngue contribui para a aprendizagem inclusiva do estudante surdo matriculado nos 3º, 4º e 5º anos da rede municipal de ensino de Boa Vista/RR, respondendo ao primeiro objetivo específico desta pesquisa que trata de descrever tipos de aprendizagens de estudantes surdos que podem ser consideradas inclusivas. As percepções dos entrevistados emergidas acerca do fenômeno revelam que os tipos de aprendizagem inclusiva se manifestam de várias maneiras, dentre elas, o conhecimento através de jogos, brincadeiras educativas, seminários, ensino interativos adequados às necessidades dos estudantes, aprendizagem espacial, aprendizagem físico cinestésica, aprendizagem interpessoal etc.

#### 4.3 DESVELANDO A CONCEPÇÃO DA PRÁTICA DO PROFESSOR BILÍNGUE QUE ATUA NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE ESTUDANTES SURDOS

Buscando responder ao segundo objetivo específico dessa pesquisa, que corresponde em identificar os modos/formas de prática do professor que atua na educação bilíngue de estudantes surdos das séries iniciais do ensino básico foram selecionados as significações mais relevantes extraídas dos discursos dos sujeitos investigados que revelam a essência do fenômeno e que foram sistematizadas por meio de recortes através do levantamento das unidades de significação demonstrados na matriz ideográfica (APÊNDICE A). A partir das unidades de significação foram categorizadas e demonstradas na matriz nomotética. Nessa matriz é possível observar as convergências e divergências que são relatadas da percepção dos sujeitos que vivenciam e experienciam o fenômeno: como a prática do professor bilíngue contribui para uma aprendizagem inclusiva dos estudantes surdos matriculados nos 3º, 4º e 5º anos do ensino fundamental da rede municipal de ensino de Boa Vista/RR.

### 4.3.1 Significações dos sujeitos investigados sobre o conceito de prática docente

O quadro 5 apresenta as significações categorizadas dos sujeitos investigados em relação à questão 1 (APÊNDICE B), que se refere ao conceito da prática docente.

**Quadro 5** - Matriz nomotética das significações acerca da concepção manifestada sobre a prática docente

CATEGORIA	CONVERGÊNCIAS e/ou DIVERGÊNCIAS	SIGNIFICAÇÕES CATEGORIZADAS
<b>Conceito de prática docente</b>	PEC1, PEC2, PEC3, PEC 5, PEC6, PB3, PB4, PB6, C2	Saber fazer em sala de aula, são as dinâmicas, metodologias e habilidade de ensinar.
	C3, PB2	É muito importante, visto a necessidade de metodologias específicas e adaptadas ao ensino bilíngue para o estudante surdo.
	C4	É de suma importância no processo de aprendizagem, tendo a família como parceira da escola.
	PEC 4	Dominar a arte de ensinar com excelência
	C5, C6	É o saber fazer, revê-se no cotidiano de sala de aula. É relevante para o processo de ensino aprendizagem do aluno.

Fonte: autora da pesquisa (2020)

Nas respostas dos sujeitos investigados as significações que emergem da consciência sobre a categoria do conceito de prática docente revelam alguns dados convergentes. Foi possível extrair nas discussões um conceito que se julga imprescindível para o desvelamento do significado da prática docente, comungando com o pensamento dos teóricos expressos na Seção 1 desta dissertação.

Os dados advindos das significações relatadas expressam a percepção dos sujeitos investigados sobre esse conteúdo, dialogando com sua experiência ou convivência com o fenômeno e o que é relatado aqui resulta do conhecimento apresentado por eles.

Ao questionar os sujeitos investigados sobre o significado do conceito de prática docente foi possível perceber que a maioria das significações expressadas convergem no sentido de desvelar que a prática docente é o “*saber fazer em sala de aula, são as dinâmicas, metodologias e habilidade de ensinar*” (PEC1, PEC2, PEC3,



PEC 5, PEC6, PB3, PB4, PB6, C2). O desvelamento expressado a partir das significações dos sujeitos investigados, nos permite inferir no sentido de conceber a prática docente como relevante para o andamento do processo educacional de sala de aula, como enfatizado por Arroyo (2000) “é preciso repor os mestres no lugar de destaque que lhes cabe”. Não somente pelo trabalho executado em sala de aula, mas também pela sua atuação, a prática do professor implica ainda nas articulações de uma gama de saberes construídos no cotidiano do seu exercício profissional, emergem do chão da sala de aula e adentram na busca por teorias que os respaldam na garantia de uma aula recheada de saberes e metodologias diferenciadas.

Uma das significações expressada por C3 e PB2 revela a necessidade de conceber a prática docente como importante ação para a aprendizagem inclusiva do estudante surdo: *“é muito importante, visto a necessidade de metodologias específicas e adaptadas ao ensino bilíngue para o estudante surdo”*( C3, PB2 ), ratificando o já pontuado nas significações anteriores, em especial quando a prática docente se destina a aprendizagem inclusiva, legitimando o pensamento de que o professor precisa estar ciente da sua atuação como profissional, as dificuldades enfrentadas na sala de aula e os desafios em detrimento da sua relação de linguagem com o estudante surdo, conforme corrobora o pensamento de Lacerda (2013, p.185) ao dizer que “ser professor de alunos surdos significa considerar suas singularidades de apreensão e construção de sentidos quando comparados aos alunos ouvintes”. O autor reforça ainda a necessidade de conceber o estudante surdo como um desafio, robustecendo a prática docente como um favorecimento ao estudante surdo, possibilitando, assim, uma aprendizagem inclusiva e efetiva, exigindo algumas adequações pedagógicas para um resultado eficaz na aprendizagem inclusiva do estudante surdo.

As significações expressadas por C4 revela a importância da prática docente em conformidade com a família na parceria com a escola: *“é de suma importância no processo de aprendizagem, tendo a família como parceira da escola”* (C4). O pensamento do sujeito investigado e expressado emerge no fenômeno pesquisado como um importante significado para conceber o conceito de prática, que segundo a mesma ultrapassa os muros da escola, tendo a necessidade de compartilhar com a família esse momento tão peculiar do professor, mas que ao mesmo tempo não é

um trabalho isolado, pelo contrário é em conjunto com outros personagens tão importantes quanto ao protagonismo do professor.

O significado dado por PEC 4, *“dominar a arte de ensinar com excelência,”* revela o conceito de prática docente de forma sistêmica, exigindo do professor um roteiro, um caminho a ser seguindo. Paulo Freire (1996) corrobora com a significação revelada do sujeito investigado quando associa os saberes da prática docente ao ato de cozinhar: desde o preparo dos ingredientes, o domínio dos objetos e utensílios bem como das quantidades e a importância do sabor, até que aprimorando esses conhecimentos (saberes), torna-se um grande cozinheiro. Ao mesmo tempo, o autor relaciona os saberes à prática de velejar, que com o tempo, ratifica, complementa ou transforma os diferentes saberes. Comungando com o pensamento do autor pode-se afirmar que a “excelência” enfatizada no significado expressado por PEC 4 se revela nas alternativas que o professor busca para melhor atender ao estudante surdo em sala de aula.

Uma significação dada por C5 e C6 revela a seriedade da prática docente para o aprendizado do estudante, segundo os significados desvelados pelos sujeitos investigados a prática docente *“é o saber fazer, revê-se no cotidiano de sala de aula. É relevante para o processo de ensino aprendizagem do aluno”* (C5 e C6). Diante da significação acima, pode-se afirmar que a prática docente estar interligada com os saberes docentes e a formação do professor, conforme enfatizado por Tardif (2002, p.36) “um saber plural formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Decorre daí a importância de conceber esse saber como parte do dia a dia da escola, cotidiano de sala de aula concomitante com a formação adquirida na prática diária do professor.

Desta forma, a prática do docente não se restringe apenas ao saber teórico, embora que este seja importante, mas a sua aplicabilidade na relação entre teoria e prática, conforme salienta Cunha (1989, p.128) “saber teorias é importante, mas é preciso saber aplicá-las à nossa realidade e ainda criar coisas novas de acordo com nossos interesses e recursos”. Assim, o professor precisa estar ciente do seu papel enquanto profissional da educação, tendo em vista que os desafios que jorram nesse campo são enormes, em especial quando se trabalha com Pessoas com Necessidades Educacionais Especializadas/PNEE, tais demandas exigem práticas específicas de inclusão dos estudantes tanto nas aulas curriculares como nas

metodologias utilizadas em sala de aula, o professor também nesse contexto é um aprendiz, que a todo o momento deve estar interagindo com novos conhecimentos, sabendo se posicionar em um mundo complexo e cheio de desafios.

Portanto, as significações reveladas pelos sujeitos investigados mostram a importância de conhecer a prática do professor bilíngue para assim identificar como estas práticas contribuem para a aprendizagem inclusiva do estudante surdo, reconhecendo, sobretudo as especificidades dadas à condição de linguagem deste estudante. Ficou claro nas significações extraídas das entrevistas que o conceito de prática se torna um importante aliado na execução diária das atividades escolares, tornando um suporte para o planejamento de ações que certamente ajudarão na aprendizagem inclusiva dos estudantes surdos matriculados nas escolas pesquisadas.

#### 4.3.2 Significações dos sujeitos investigados sobre a prática do professor bilíngue para aquisição da aprendizagem inclusiva do estudante surdo

O quadro 6 apresenta as significações categorizadas dos sujeitos investigados sobre a questão 2 (APÊNDICE B), que se refere à percepção da prática do professor bilíngue para aquisição da aprendizagem inclusiva do estudante surdo.

**Quadro 6** - Matriz nomotética das significações manifestadas sobre a prática do professor bilíngue para aquisição da aprendizagem inclusiva do estudante surdo.

CATEGORIA	CONVERGÊNCIAS e/ou DIVERGÊNCIAS	SIGNIFICAÇÕES CATEGORIZADAS
<b>Aquisição da aprendizagem inclusiva do estudante surdo.</b>	PEC1, PEC2, PB2, PEC3, PB3, PEC4, C4, PEC5, C5, PEC6, PB6, C6	Como um suporte didático pedagógico imprescindível à aprendizagem inclusiva do estudante surdo, sendo um fator primordial nas atividades adaptadas em LIBRAS e adequações de materiais.
	C2	Os princípios da educação bilíngue são progressivamente assimilados pelos profissionais, porém ainda está distante da proposta idealizada a partir das políticas públicas destinadas a esse grupo.
	PB4	Como um trabalho que exige habilidade específica para auxiliar o estudante surdo em suas atividades diárias.
	C3	Fundamental para potencializar os objetivos curriculares e sociais da criança.

Fonte: autora da pesquisa (2020)

Nas descrições feitas na categoria acima se identifica um número relevante de incidência no que se refere à percepção das unidades de significação da prática do professor bilíngue para aquisição da aprendizagem inclusiva do estudante surdo. As unidades de significação que aparecem com menor incidência, serão valorizadas tanto quanto as demais incidências, principalmente porque na pesquisa fenomenológica é necessário valorizar toda a experiência e o convívio com o fenômeno; nesse sentido, não podem ser excluídas das interpretações.

Percebe-se nas respostas dos sujeitos investigados que houve muitas incidências na unidade de significação: *“como um suporte didático pedagógico imprescindível à aprendizagem inclusiva do estudante surdo, sendo um fator primordial nas atividades adaptadas em LIBRAS e adequações de materiais”* (PEC1, PEC2, PB2, PEC3, PB3, PEC4, C4, PEC5, C5, PEC6, PB6, C6). Tais desvelamentos leva a perceber o significado dado pelos sujeitos investigados como sendo um dos mais importantes para o alcance da relevância da prática do professor bilíngue na aprendizagem inclusiva do estudante surdo. Tais percepções são verdades que devem ser pontuadas na compreensão desse processo como sendo de fundamental importância, tendo em vista que o professor bilíngue através de sua prática em sala de aula realiza as adaptações e adequações necessária para que o estudante surdo possa superar as barreiras nas atividades desenvolvidas no dia a dia na escola. O bilinguismo se apresenta nesse contexto como sendo a oportunidade do surdo em desenvolver competências nas duas línguas, a Língua Brasileira de Sinais como primeira língua L1 e a Língua Portuguesa como sua segunda língua L2. Desta forma, logo as crianças começariam a sinalizar, como os ouvintes começam a falar, conforme relata Lacerda (1998).

Apesar da unidade de significação ter apresentado pouca incidência, mesmo assim considera-se importante para desvelar a relevância da prática do professor bilíngue na aprendizagem do estudante surdo. Assim, o discurso *“os princípios da educação bilíngue são progressivamente assimilados pelos profissionais, porém ainda está distante da proposta idealizada a partir das políticas pública destinada a esse grupo”* (C2), desvela uma nítida importância na prática do professor, porém uma significativa falha na apropriação das políticas que reforçam a aprendizagem inclusiva desses estudantes. Para o sistema de ensino é muito complicado não contar com políticas que viabilizam o processo inclusivo dos estudantes surdos, porém, reconhece-se que de todo são poucos os sujeitos investigados que

comungam desse pensamento “[...] ... *ainda está distante da proposta idealizada a partir das políticas pública destinada a esse grupo*” (C2), a estranheza perpetuou nas interpretações justamente por conhecer o sistema e saber que a Rede Municipal de Ensino de Boa Vista/RR tem seus parâmetro conforme o Decreto nº 5626/2005 decreto esse que legitima a proposta bilíngue, e dispõe de muitas providências, como a criação de cursos para formar intérpretes de Língua de Sinais e a garantia da presença do intérprete em instituições de ensino e atendimento à população de surdos. A partir deste Decreto foi regulamentado a Lei nº 10.436/02 onde oficializa a Libras como um meio de comunicação e expressão que deve ser garantida como interação entre os surdos. Ao responder a entrevista talvez esta informação tenha passado despercebida ao sujeito investigado (C2), tendo em vista que tanto o decreto quanto a Lei foi um ganho para que fizesse valer os direitos da comunidade surda no atendimento aos estudante surdo nas escolas públicas e particulares, sendo garantido a esse público um professor bilíngue que exerce suas funcionalidades como professor docente e não apenas intérprete, até o sexto ano de escolarização, nesse sentido, para cada estudante surdo matriculado na rede de ensino do município de Boa Vista/RR lhe é destinado um professor bilíngue para assim cumprir a política de inclusão e subsidiar este aluno na sua aprendizagem inclusiva.

A unidade de significação *“como um trabalho que exige habilidade específica para auxiliar o estudante surdo em suas atividades diárias”* (PB4) revelada pelo sujeito investigado (PB4) reitera a necessidade de conceber a prática do professor bilíngue como sendo cheia de desafios e superações, em especial por necessitar de habilidades específicas no tratado ao conteúdo que servirá de base para a aprendizagem inclusiva do estudante surdo, conforme é corroborado pelos autores Marchesi, Coll, Palacios (1995) quando enfatizam que o *“como ensinar”* é um dos pontos norteadores para a adequação das possibilidades para a aprendizagem do estudante surdo. Desta forma, reitera-se que é na prática do professor bilíngue que deve estar imbuída às metodologias específicas para a aprendizagem inclusiva dos estudantes surdos. Dada a importância da mesma para o processo bilíngue desses estudantes, se permite ratificar que é na prática do professor bilíngue onde acontece a principal ação que possibilitará a aprendizagem inclusiva dos estudantes surdos.

A significação externada na transcrição: *“fundamental para potencializar os objetivos curriculares e sociais da criança”* (C3), torna-se relevante ao tratar de forma a potencializar o currículo e os aspectos sociais da criança surda, em especial porque é justamente nos muros fora da escola que os estudantes surdos encontram as principais dificuldades de comunicação, uma vez que a sociedade não domina a língua brasileira de sinais - LIBRAS que é a língua materna dos surdos - L1. Na percepção do sujeito entrevistado, surge a preocupação em que todos possam fazer a aquisição da LIBRAS, assim a escola cumpre um importante papel, conforme enfatizado por Lacerda (2006): “é na escola que as crianças aprendem ou aperfeiçoam formas de narrar, de descrever, modos adequados de usar a linguagem em diferentes contextos, ampliando seu conhecimento linguístico, e experimentam regras de convivência social, regras de formação de grupo e de valores sociais fundamentais para a adaptação da vida em sociedade”. Em conversa informal com o sujeito (C3), ficou perceptível que a escola se preocupa com as atividades escolares necessárias para o desenvolvimento do estudante surdo enquanto acadêmico, como também, na sua relação com os demais, fora da escola, principalmente porque a maioria da composição da nossa sociedade são sujeitos ouvintes e poucos se interessam na aquisição da LIBRA para comunicação com o surdo.

#### **4.3.3 Significações dos sujeitos investigados sobre as principais práticas desenvolvidas em sala de aula no enfrentamento das dificuldades encontradas pelos estudantes surdos quanto aos conteúdos ministrados para aquisição da aprendizagem inclusiva**

O quadro 7 apresenta as significações categorizadas dos sujeitos investigados relativas à questão 3 (APÊNDICE B), que se refere às principais práticas desenvolvidas em sala de aula no enfrentamento das dificuldades encontradas pelos estudantes surdos quanto aos conteúdos ministrados para aquisição da aprendizagem inclusiva.

**Quadro 7** - Matriz nomotética das significações acerca da concepção manifestada sobre as principais práticas desenvolvidas em sala de aula no enfrentamento das dificuldades encontradas pelos estudantes surdos quanto aos conteúdos ministrados para aquisição da aprendizagem inclusiva

CATEGORIA	CONVERGÊNCIAS e/ou DIVERGÊNCIAS	SIGNIFICAÇÕES CATEGORIZADAS
Práticas desenvolvidas em sala de aula referente aos conteúdos	PEC1, PEC2, PB2, C2, PEC3, PB3, PEC4, PB4, C4, PEC5, C5, C6	Adaptações em LIBRAS de livros didáticos e as atividades, exploração visual, aulas expositivas em LIBRAS, desenvolvimento de projetos que envolvam todos em sala, surdo e ouvintes, uso da LIBRAS como primeira língua em todas as aulas.
	C3	Alfabetização de todos os alunos, surdos e ouvintes em LIBRAS.
	PEC6	Cartazes com figurinhas e seus significados em LIBRAS e transcrição para LIBRAS dos conteúdos trabalhados em sala de aula.
	PB6	Uso de jogos interativos por meio da tecnologia, uso de contação de história e lendas infantis em LIBRAS.

Fonte: autora da pesquisa (2020)

As significações apresentam um índice de convergência que atingiu quase a todos os entrevistados. Embora tenham algumas unidades de significação com pouca incidência, mesmo assim, os significados dados pelos sujeitos investigados confluem na mesma direção, ou seja, nos apontamentos de práticas significativas desenvolvidas em sala de aula no enfrentamento das dificuldades encontradas pelos estudantes surdos quanto aos conteúdos ministrados para aquisição da aprendizagem inclusiva. As percepções dos sujeitos investigados corroboram na compreensão do fenômeno que consiste em desvelar como a práticas do professor bilíngue contribui para a aprendizagem inclusiva dos alunos matriculados nos 3º, 4º e 5º anos do ensino fundamental na rede municipal de ensino de Boa Vista/RR.

Foi possível observar nas unidades de significação emergidas da consciência dos sujeitos investigados significados relacionados às práticas do professor bilíngue como importantes ferramentas no enfrentamento das dificuldades encontradas para a aquisição dos conteúdos ministrados em sala de aula aos estudantes surdos. Julgamos tais revelações como importantes e indispensáveis no tratamento dado ao processo de ensino desses estudantes.

Nas descrições feitas na categoria práticas desenvolvidas em sala de aula, identifica-se a incidência das unidades de significações desveladas pelos sujeitos investigados acerca do fenômeno pesquisado. Expressando as principais práticas no enfrentamento das dificuldades apresentadas pelos estudantes surdos na sua

aprendizagem inclusiva. Essas revelações ajudam a compreender que embora haja barreiras existentes para a aprendizagem inclusiva, a prática do professor bilíngue faz diferença na aquisição da aprendizagem pelo estudante surdo. Conforme relatos: “*adaptações em LIBRAS de livros didáticos e as atividades, exploração visual, aulas expositivas em LIBRAS, desenvolvimento de projetos que envolvam todos em sala, surdo e ouvintes, uso da LIBRAS como primeira língua em todas as aulas*” (PEC1, PEC2, PB2, C2, PEC3, PB3, PEC4, PB4, C4, PEC5, C5, C6). Na percepção dada nas significações dos sujeitos investigados inerentes às práticas desenvolvidas em sala de aula no enfrentamento das dificuldades, permite inferir que seu principal foco é a aprendizagem em LIBRAS, conforme Quadros (1997): “as pessoas surdas possuem o direito de serem ensinadas em língua de sinais, pois se a língua oral é adquirida de forma sistematizada, pode se dizer que a língua de sinais é uma língua.”

Para alguns dos professores bilíngues entrevistados em conversa informal com a pesquisadora, deixou clara a necessidade de conceber a LIBRAS - L1 como prioridade na comunicação do surdo. Tais pensamentos tornam-se um desafio, sobretudo as proposições didáticas, pois existem poucas publicações com o tema bilinguismo e todas as adequações são feitas por eles, professores bilíngues, o que requer tempo e dinheiro na confecção dos materiais necessários para as aulas. Mesmo com as dificuldades, assumem a importância das diferentes práticas no enfrentamento dessas demandas em sala de aula, apresentam-se essenciais na superação das barreiras impostas pela comunicação para a aprendizagem inclusiva do estudante surdo.

Na unidade de significação: “*alfabetização de todos os alunos, surdos e ouvintes em LIBRAS*” (C3), foi possível perceber que nas significações externadas pelo sujeito investigado (C3) acerca das principais práticas desenvolvidas em sala de aula no enfrentamento das dificuldades encontradas pelos estudantes surdos quanto aos conteúdos ministrados para aquisição da aprendizagem inclusiva, a necessidade de inserir o estudante surdo no ambiente linguístico natural, LIBRAS L1, para só depois ocorrer o aprendizado da língua portuguesa escrita como segunda língua. Tal fato favorece sobremaneira o processo inclusivo destes estudantes, um ambiente bilíngue é fundamental, para que o surdo consiga se desenvolver nos aspectos linguísticos e cognitivos. Brito (1993) afirma que através do bilinguismo espera-se que o surdo tenha a comunicação fluente na sua língua



materna (língua de sinais) e na língua oficial de seu país; por meio da língua de sinais o aluno surdo terá desenvolvimento linguístico e cognitivo, seu aprendizado será facilitado com o apoio da leitura e compreensão do mundo onde ele vive.

Em convergência com as demais unidades de significação, o sujeito investigado PEC6 imprime a necessidade de explorar o visual no processo educacional do estudante surdo, conforme o transcrito: *“cartazes com figurinhas e seus significados em LIBRAS e transcrição para LIBRAS dos conteúdos trabalhados em sala de aula”* (PEC6), na significação externada pelo sujeito, percebe-se a relevância da LIBRAS para uma boa funcionalidade da prática do professor bilíngue no uso dela tanto nos espaços visuais como nas transcrição para a língua portuguesa L2. Perlin (2010, p. 20) enfatiza a necessidade de conceber o sujeito surdo como um explorador dos espaços, “ser surdo é, antes de tudo, uma experiência num mundo visual. A criança surda, por exemplo, depende do senso da visão para aprender. Quando as informações necessárias são contidas em sinais audíveis, as crianças surdas perdem tudo. A criança surda precisa da língua de sinais para constituir linguagem. Isso lhe dá um certo poder e autonomia para pegar os signos da palavra já constituídos”. O autor corrobora sobre a importância da exploração visual, uso da LIBRAS para a autonomia e o desenvolvimento cognitivo do estudante surdo nos espaços diversos.

Também não menos importante que as demais unidades de significação, embora a pouca incidência, o sujeito PB6 afirma que o *“uso de jogos interativos por meio da tecnologia, uso de contação de história e lendas infantis em LIBRAS”* (PB6) também são práticas que eles usam no enfrentamento das dificuldades encontradas pelos estudantes surdos quanto aos conteúdos ministrados para aquisição da aprendizagem inclusiva. Reconhecer a necessidade de alinhar as mídias e tecnologias ao ensino, seja de estudantes ouvintes, seja de estudantes surdos, possibilita ao professor oferecer subsídios que atentam para uma aprendizagem de forma mais significativa, uma vez que a maioria dos estudantes que frequenta a escola pública tem domínio e habilidades com a tecnologia. Assim, a prática do professor é guiada à atenção dos alunos para tarefas relevantes, avaliando suas respostas e sua adequação.

Os relatos de significações se complementam de forma convergente e esboçam práticas docentes para o enfrentamento das dificuldades dos estudantes surdos. Quanto aos conteúdos ministrados em sala de aula, apresentam as

contribuições da prática do professor bilíngue para aprendizagem inclusiva destes estudantes, deixam claro que é necessário habilidades específicas para trabalhar com este público, tendo em vistas as necessidades exigidas em detrimento de sua comunicação, exigindo competências que farão a diferença tanto para a prática do professor bilíngue em sala de aula quanto para a aprendizagem inclusiva.

#### 4.3.4 Significações dos sujeitos investigados sobre as principais dificuldades encontradas pelos estudantes surdos na interação em sala de aula e as práticas utilizadas para sanar tais dificuldades

O quadro 8 apresenta as significações categorizadas dos sujeitos investigados pertinentes à questão 4 (APÊNDICE B), que se refere às principais dificuldade encontradas pelos estudantes surdos na interação em sala de aula e as práticas utilizadas para sanar tais dificuldades.

**Quadro 8** - Matriz nomotética das significações acerca da concepção manifestada sobre as principais dificuldades encontradas pelos estudantes surdos na interação em sala de aula e as práticas utilizadas para sanar tais dificuldades

CATEGORIA	CONVERGÊNCIAS e/ou DIVERGÊNCIAS	SIGNIFICAÇÕES CATEGORIZADAS
<b>Práticas desenvolvidas em sala de aula</b>	PEC1, PEC2, PB2, C2, PEC3, C3, PEC4, C4, PÉC5, C5, C6	Principais dificuldades: Faixa etária entre os estudantes, relação interpessoais, comunicação. As práticas para sanar as dificuldades: Uso de imagem, exploração do espaço visual, realização de mini curso em LIBRAS para todos da sala, realização de palestras para toda a escola com temas inerente a inclusão, adequação dos conteúdos e adaptação das atividades em LIBRAS.
	PB3, PB4	Principais dificuldades: A comunicação e o preconceito devido serem venezuelanas. As práticas para sanar as dificuldades: Adequação da Língua Espanhola para LIBRAS e do Espanhol para o Português. Desta forma a alfabetização torna-se um desafio devido a necessidade de dominar uma outra língua que não seja a LIBRAS e Língua Portuguesa.
	PEC6, PB6	Principais dificuldades: Falta de domínio na LIBRAS entre os estudantes e seus familiares. As práticas para sanar as dificuldades: Formação continuada em LIBRAS para os estudantes e os seus familiares.

Fonte: autora da pesquisa (2020)

As significações desveladas pelos sujeitos investigados apresentam as diversas dificuldades perpassadas pelos estudantes surdos na interação em sala aula, dentre elas a faixa etária entre os estudantes e a comunicação foram as maiores incidências. Desvelaram-se também as principais práticas para sanar essas dificuldades. Não houve significação discordante entre os sujeitos, mas convergências, porém com outros olhares acerca das dificuldades; desta forma, realizou-se a interpretação de todas as unidades de significação no intuito de responder ao objetivo e ao problema da pesquisa.

Nos discursos dos sujeitos investigados imperam as relações interpessoais, faixa etária, e comunicação como sendo as principais dificuldades encontradas pelos estudantes surdos na interação em sala de aula, conforme transcrição: *“Faixa etária entre os estudantes, relação interpessoais, comunicação. As práticas para sanar: Uso de imagem, exploração do espaços visual, realização de mini curso em LIBRAS para todos da sala, realização de palestras para toda a escola com temas inerente a inclusão, adequação dos conteúdos e adaptação das atividades em LIBRAS”* (PEC1, PEC2, PB2, C2, PEC3, C3, PEC4, C4, PÉC5, C5, C6). As manifestações apresentadas pelos sujeitos investigados ajudam a compreender as dificuldades como sendo um desafio para os professores, quando ele compreende as dificuldades do seu aluno faz toda a diferença na sua relação com o mesmo. As primícias da inclusão é justamente conhecer as dificuldades, potencialidade e possibilidades de seus estudantes, só assim a prática docente se tornará efetiva na aprendizagem inclusiva. Desse modo, Zanata (2004) aponta estratégias para o ensino bilíngue do estudante surdo conforme a interação e a potencialidade: “o professor deve planejar suas aulas sempre pensando na interação e aprendizagem de seu aluno e o professor deve centralizar suas práticas de ensino aprendizagem nas capacidades de seus alunos”.

Desta forma, considera-se relevante a prática do professor bilíngue para superar tais dificuldades. Dentre as práticas apresentadas pelos sujeitos investigados é possível citar o ensino da LIBRAS como primeira língua L1 e a Língua Portuguesa como segunda língua L2, para a efetivação da aprendizagem inclusiva do estudante surdo.

É importante ressaltar que é através da linguagem que ocorre a comunicação e a interação entre os indivíduos e por meio das convivências sociais que a atividade de pensar e expressar-se torna mais intensa, para Geraldí (2003), a linguagem é

fundamental no desenvolvimento de todo e qualquer homem; é condição sine qua non<sup>15</sup> na apreensão de conceitos que permitem aos sujeitos compreender o mundo e agir sobre ele. Desta forma, evidencia na fala do autor a relevância da linguagem para a comunicação do sujeito e é por meio dela que o sujeito se constrói e interage com seus pares e com o mundo. Para que o estudante surdo construa uma aprendizagem inclusiva é necessário que seja alinhada na prática do docente ações que superem as dificuldades ocorridas em sala de aula, conforme foi sinalizado nas respostas dos sujeitos investigados.

Foi possível observar nas respostas dos sujeitos investigados que a unidade de significação *“A comunicação e o preconceito devido serem venezuelanas. As práticas usadas são: Adequação da Língua Espanhola para LIBRAS e do Espanhol para o Português. Desta forma a alfabetização torna-se um desafio devido a necessidade de dominar uma outra língua que não seja a LIBRAS e Língua Portuguesa”* (PB3, PB4) apontam que apesar da baixa incidência apresentadas nas significações imprimidas nas respostas dos entrevistados, as dificuldades relacionadas a preconceito e a comunicação foram evidenciadas como sendo um prejudicial para a aprendizagem inclusiva do estudante surdo. Essa revelação advinda da emersão do pensamento do sujeito nos causa inquietação e ao mesmo tempo não, tendo em vista a situação migratória em Boa Vista, foram em apenas duas turmas que ocorreram essa incidência, o que nos leva a inferir que o preconceito, antes comum para os alunos inclusos no ensino comum conforme pontuado na fundamentação teórica seção 2 desta dissertação não é disseminado a todos, até mesmo porque conforme o relato o preconceito surge por conta da nacionalidade do estudante surdo e não por sua condição da surdez.

Duas outras manifestações da consciência dos sujeitos entrevistados foram relatadas *“Falta de domínio na LIBRAS entre os estudantes e seus familiares. As práticas utilizadas: Formação continuada em LIBRAS para os estudantes e os seus familiares”*. (PEC6, PB6). A primeira é a falta de domínio da LIBRAS entre os estudantes e a segunda, importante tanto quanto a primeira manifestação, foi a falta de domínio da LIBRAS pelos familiares dos estudantes surdos matriculados nas escolas que fazem parte da pesquisa. As dificuldades externadas ajudam a

---

<sup>15</sup> Extremamente importante, essencial; que não se pode nem se consegue dispensar; Algo indispensável ou essencial para que outra coisa aconteça . <https://www.dicio.com.br/> acessado em 02/03/2021.

visualizar que o domínio da LIBRAS torna-se indispensável no atendimento a esses estudantes, essa aquisição se estende não apenas para o estudante surdo, mas a todos que interagem com o mesmo no dia a dia, principalmente a família, pois é na relação familiar que se inicia a comunicação em LIBRAS, cabendo a escola a sistematização desses conhecimentos.

A maioria dos estudantes surdos inclusos no ensino comum são filhos de pais ouvintes, tornando um entrave na aquisição da LIBRAS como comunicação primária, muitos chegam nos espaços escolares apenas com pequenos gestos aleatórios, caseiros e construídos no dia a dia familiar. Silva (2007) diz que, inicialmente, uma família com um membro surdo tende à resistência, o que começa a ser modificada com o passar do tempo, num processo de adaptação a essa realidade. Isso ocorre devido à comunicação entre pais ouvintes e filhos surdos sofrerem adaptações, conforme a necessidade transcorrida na relação, tornando fundamental importância que se compreenda que o tipo de adaptação utilizado, muitas vezes, se constitui a única forma de comunicação entre surdos e seus familiares, mas tendo a LIBRAS como língua oficial do surdo, a família precisa ser sensibilizada da necessidade dessa aquisição.

Não obstante as demais incidências, reitera-se que a comunicação do estudante surdo na ausência do domínio da LIBRAS deixa uma fragmentação no seu processo de aprendizagem, o que ele constrói no dia a dia da escola não consegue dar continuidade na sua vida familiar e nem tão pouco social, tornando os entraves linguísticos mais acentuados. A família apresenta-se nesse cenário como uma ponte de comunicação, tornando-se uma importante ferramenta para o desenvolvimento acadêmico do estudante surdo. Essa conciliação entre escola e família torna o ensino mais efetivo, a aprendizagem inclusiva mais prazerosa. O papel assumido pelo professor bilíngue nessa relação depende dos significados construídos na trajetória vivida por ambos, escola e família, a prática docente como parte do processo educativo escolar, evidentemente articula-se com o contexto social e cultural de seus estudantes.

Conclusivamente, as significações respondentes ao segundo objetivo específico dessa pesquisa: Identificar os modos/formas de prática do professor que atua na educação bilíngue de estudantes surdos das séries iniciais do ensino básico, revelam uma compreensão sobre como a prática do professor contribui na aprendizagem do estudante surdo das escolas pesquisadas. Traça as dificuldades e

consequentemente os caminhos que favorecem esses estudantes na aquisição da aprendizagem inclusiva.

#### 4.4 DESVELANDO AS CONCEPÇÕES DAS PRINCIPAIS CONTRIBUIÇÕES DA PRÁTICA DOCENTE NO PROCESSO EDUCATIVO ESCOLAR DE SALA DE AULA DO ESTUDANTE SURDO

Para responder ao terceiro objetivo específico desta pesquisa, que trata de analisar as principais contribuições dessa prática no processo educativo escolar de sala de aula do estudante surdo, recorreu-se aos recortes das significações essenciais dos sujeitos investigados que subsidiam a interpretação desta dissertação.

##### 4.4.1 Significações dos sujeitos investigados sobre as contribuições das práticas docentes para ajudar o estudante surdo a superar sua dificuldade/limitação acerca da linguagem

O quadro 9 apresenta as significações categorizadas dos sujeitos investigados relativas à questão 5 (APÊNDICE B), que se refere às contribuições das práticas docente para ajudar o estudante surdo a superar sua dificuldade/limitação acerca da linguagem.

**Quadro 9** - Matriz nomotética das significações das contribuições das práticas docentes para ajudar o estudante surdo a superar sua dificuldade/limitação acerca da linguagem

CATEGORIA	CONVERGÊNCIAS e/ou DIVERGÊNCIAS	SIGNIFICAÇÕES CATEGORIZADAS
<b>Contribuições da prática docente para a aprendizagem</b>	PEC1, PEC2, PB2, C2, PB4, C5	Aprende a ser independente, criativo, interagir, melhora a sua aprendizagem, adquire autonomia cognitiva.
	PB3, C3, PEC4, C4, PEC5, PEC6	Adaptação de atividades e materiais impressos, na interpretação das aulas expositivas, incluindo o estudante surdo em todas as atividades desenvolvida na sala de aula e na escola.
	PB6, C6	Autonomia na Língua de Sinais e projetos específicos para a disseminação da LIBRAS em toda a escola para melhorar a comunicação do estudante surdo.
	PEC3	O trabalho realizado entre a escola e a família.

Fonte: autora da pesquisa (2020)

A criatividade, independência na realização das atividades, interação, adaptação de atividades e materiais impressos foram descritos na unidade de significação com um maior número de incidência, conforme transcrição: *“aprende a ser independente, criativo, interagir, melhora a sua aprendizagem, adquire autonomia cognitiva”* (PEC1, PEC2, PB2, C2, PB4, C5). Os sujeitos investigados revelam a importância das contribuições da prática docente para a superação das dificuldades/limitações na comunicação dos estudantes surdos matriculados nas escolas pesquisadas.

Conforme já exposto nos relatos anteriores, a linguagem é o principal entrave para o desenvolvimento cognitivo desses estudantes no ambiente de sala de aula. Desta forma, a ação pedagógica efetivada através da prática docente surge como uma alternativa na quebra de barreiras entre o estudante surdo e sua aprendizagem inclusiva. Segundo Perlin (2001, p. 56) *“o surdo tem diferença e não deficiência”*. Evidencia na fala do autor que a diferença se encontra na forma de comunicação do surdo, que no caso é realizada através do gesto visual, não se caracterizando como deficiência, mas uma maneira diferente de se comunicar, enquanto o ouvinte utiliza a audição e a fala, o surdo utiliza a visão e a língua de sinais, a LIBRAS. Desta forma, os estudantes surdos são sujeitos com capacidades de aprender, exigindo para isso que sejam consideradas suas diferenças linguísticas e culturais. Mais uma vez reitera-se a importância de uma prática docente que fomente uma aprendizagem inclusiva, sendo capaz de visualizar o potencial do estudante a partir das significações dadas no dia a dia de sala de aula.

A relevância da contribuição da prática docente na superação das dificuldades/limitações também foi desvelada pelos demais sujeitos investigados, pontuando essas contribuições, conforme transcrito: *“adaptação de atividades e materiais impressos, na interpretação das aulas expositivas, incluindo o estudante surdo em todas as atividades desenvolvida na sala de aula e na escola”* (PB6, C6). Fica claro na fala dos sujeitos investigados a relevância das contribuições da prática dos professores bilíngues para a superação dessas dificuldades/limitações acerca da linguagem. Essas ações levam em consideração as especificidades exigidas no atendimento aos estudantes surdos, sendo imprescindíveis no alcance da aprendizagem inclusiva. Sem as invenções advindas por intermédio da prática do professor bilíngue na adequação e adaptação de materiais, certamente o estudante

surdo não conseguiria construir sua aprendizagem de forma autônoma e nem tão pouco melhorar sua comunicação em sala de aula.

Para o atendimento às especificidades dos estudantes surdos, no que concerne a sua comunicação, faz-se necessário uso de material e atividades adaptadas em LIBRAS, que atendam às suas demandas. De acordo com Franco (2007) “as adaptações curriculares, de planejamento, objetivos, atividades e formas de avaliação, no currículo como um todo, ou em aspectos dele, são para acomodar os alunos com necessidades especiais...”, ou seja, servem para ajudar os estudantes surdos na superação de barreiras impostas pelas suas dificuldades/limitações vivenciadas em detrimento da linguagem, proporcionando aos mesmos a equiparidade e aprendizagem inclusiva dos conteúdos a serem ensinados.

Foi possível observar a partir das significações emergidas pelos sujeitos investigado que há uns consensos entre as revelações, mesmos que os sujeitos tenham usado palavras diferenciadas ao se manifestarem; todos caminham no sentido de conceber as contribuições das práticas docentes como sendo relevantes no enfrentamento das dificuldades/limitações dos estudantes surdos, conforme relatado no trecho: “*autonomia na Língua de Sinais e projetos específicos para a disseminação da LIBRAS em toda a escola para melhorar a comunicação do estudante surdo*” (PB6, C6). Fica claro nas significações dadas pelo professor bilíngue e o coordenador que a contribuição da prática docente melhora a autonomia do estudante surdo no uso da LIBRAS, estendendo aos estudantes ouvintes essa autonomia, facilitando sobremaneira a comunicação e a relação entre os estudantes.

Não menos importante que as demais contribuições, em especial pela pouca incidência na resposta, mas que também revelou importantes significados, o sujeito investigado na transcrição: “*o trabalho realizado entre a escola e a família*” (PEC3), se manifesta de forma a conceber a relação entre escola e família como sendo uma relevante parceria no desenvolvimento acadêmico e social do estudante surdo. Fazendo inferência à fala do sujeito investigado, foi possível perceber a contribuição da prática docente na superação das dificuldades/limitações para a comunicação dos estudantes surdos. O pensamento reforça que embora a contribuição da prática docente seja fundamental, mas sem a parceria da família dificilmente este estudante vai conseguir superar os desafios impostos em função da surdez. Por isso, família e escola necessitam andarem juntas, são elas as primeiras instituições a se



movimentar para o processo de inclusão, fomentando uma educação inclusiva no contexto escolar, indo além dos muros da escola, exigindo uma educação inclusiva para a sociedade em todos os seus contextos.

Vale ressaltar que a família forma um alicerce, um suporte tanto na escola quanto na vida social desse estudante, é na família que emergem os primeiros princípios fundamentais de comunicação, mesmo que a maioria dos pais dos estudantes surdos sejam ouvintes, é na relação família que o estudante surdo encontrará o suporte necessário na fruição da linguagem para sua comunicação com os demais segmentos sociais aos quais ele pertence.

Os relatos apontam as contribuições: melhora as relações, melhora na escrita, melhora na linguagem de sinais, na interação em sala, interação escola/família, dinâmica da vivência escolar, como sendo contribuições advindas da prática docente para as superações/limitações acerca da linguagem dos estudantes surdos em sala de aula e farão a diferença na aprendizagem inclusiva, são essas contribuições que ajudam a superar as barreiras de comunicação, tornando um suporte didático pedagógico na aprendizagem inclusiva dos estudantes surdos inclusos das escolas da rede municipal de ensino de Boa Vista/RR.

#### **4.4.2 Significações dos sujeitos investigados sobre os significados dados à prática desenvolvida na sala de aula para o alcance de uma aprendizagem inclusiva pelo estudante surdo**

O quadro 10 apresenta as significações categorizadas dos sujeitos investigados pertinentes à questão 6 (APÊNDICE B), que se refere como conceber as significações dada a prática desenvolvidas na sala de aula para o alcance de uma aprendizagem inclusiva.

**Quadro 10** - Matriz nomotética das significações inerentes a conceber as significações dadas às práticas desenvolvidas na sala de aula para o alcance de uma aprendizagem inclusiva.

CATEGORIA	CONVERGÊNCIAS e/ou DIVERGÊNCIAS	SIGNIFICAÇÕES CATEGORIZADAS
Prática para a aprendizagem	PEC1, PEC2, PB2, C3, PB4, PEC5, PB6, C6	Suporte necessário e primordial para a autonomia em todos os aspectos de aprendizagem, dentro e fora da escola. Superações e aprendizado de fato.

<b>inclusiva.</b>	C2, PEC4	Aprendizagem individual do estudante surdo.
	PEC3	Igualdade e oportunidade para todos
	PB3	Dominar a LIBRAS para a aprendizagem inclusiva.
	C5	Insuficientes, falta de formação, uma vez que os professores se sentem desmotivados quando se depararam com aluno nessa condição.
	PEC6	Conteúdo é o mesmo trabalhado com todos da turma.
	C4	Planejamento das aulas individualizado e acompanhamento das atividades.

Fonte: autora da pesquisa (2020)

O que emerge das significações das entrevistas permite observar que na categoria *práticas para aprendizagem inclusiva* o docente desenvolve através de sua prática um relevante papel para a aprendizagem inclusiva dos estudantes surdos inclusos nas escolas pesquisadas, sendo imprescindível no processo educacional desses estudantes, conforme transcrição: *“suporte necessário e primordial para a autonomia em todos os aspectos de aprendizagem, dentro e fora da escola. Superações e aprendizado de fato”* (PEC1, PEC2, PB2, C3, PB4, PEC5, PB6, C6).

A inclusão escolar sempre foi desafiadora para a escola, no entanto é necessário reconhecer que o professor faz diferença no aprendizado desses estudantes. A prática docente no cenário apresentado pelos entrevistados PEC1, PEC2, PB2, C3, PB4, PEC5, PB6, C6 torna-se como um suporte necessário e primordial. Cabendo ao professor a tarefa árdua de minimizar as dificuldades de comunicação, que nesse contexto é a principal barreira para a aprendizagem inclusiva dos estudantes surdos. Palacios (1995) aponta que o “como ensinar” é um dos pontos norteadores para a adequação das possibilidades para a aprendizagem do estudante surdo. É importante ressaltar que quando existe um estudante surdo em uma sala, as práticas estreitam-se, pois, ele como todos os demais estudantes, possui as suas singularidades e precisa de adaptação para a eficácia na aprendizagem. Dessa forma, “ser professor de alunos surdos significa considerar suas singularidades de apreensão e construção de sentidos quando comparados aos alunos ouvintes” (LACERDA 2013, p.185).

Foi desvelado no decorrer da pesquisa que o processo que permeia toda a prática docente do professor bilíngue não se encontra isolado, conforme manifestado na transcrição acima, mas realizado em conjunto com os profissionais da escola e em parceria com a família. O autor GUARINELLO (2000) ressalta o

papel da família como cooperadora no processo de desenvolvimento do surdo em parceria com a escola. Segundo o autor, a escola e família devem estabelecer parceria com vistas a garantir ao estudante surdo autonomia, independência e produtividade na sociedade, através do desenvolvimento da autoestima e capacidade de gerir a própria vida com competência.

Na significação revelada: *“através da aprendizagem individual do estudante surdo”* (C2, PEC4), os sujeitos investigados deixam clara a importância da prática docente para a aprendizagem individual do estudante surdo dentro e fora da escola. É inegável o comprometimento da escola no acolhimento e desenvolvimento dos estudantes, independente de sua condição física ou mental, as estratégias que fazem parte do dia a dia escolar são manifestadas na prática do professor como um suporte didático pedagógico no desenvolvimento de habilidades necessárias para sua autonomia.

Na unidade de significação: *“igualdade e oportunidade para todos”* (PEC3), o sujeito investigado revela preocupação quanto ao atendimento ao estudante surdo; aponta através das significações dadas a necessidade de proporcionar ao estudante surdo as mesmas oportunidades que são ofertadas aos estudantes ouvintes. Fica claro no relato que a prática docente ajuda nesse processo, nela o professor se preocupa em adaptar e adequar as atividades, os conteúdos escolares, assim também como a tradução das aulas expositivas para LIBRAS, igualando a oportunidade de aprendizagem, desta forma o estudante surdo acompanha as aulas sem muito prejuízo e aprende de forma inclusiva.

Embora não haja muitas incidências na significação: *“dominar a LIBRAS para a aprendizagem inclusiva”* (PB3), entende-se que para a autonomia do estudante surdo o domínio da LIBRAS é imprescindível. O professor bilíngue torna-se um suporte nesse processo, realiza os ajustes para a aprendizagem do estudante surdo, conforme a sua formação, uma vez que esses profissionais foram direcionados para atender ao estudante surdo nas suas especificidades, exercendo a função do professor bilíngue, é o profissional que garantirá aos alunos surdos acesso a essas duas línguas, propiciando, por meio de sua prática docente, o desenvolvimento de habilidades linguísticas discursivas para a autonomia do estudante surdo, o que implica pensar em uma educação de orientação equalizadora: bilíngue para os surdos (libras/português).

Ainda em conversa informal com o sujeito investigado (PB3), ficou subtendido que a sua preocupação se deu quanto à sobrecarga dada a ele, segundo o mesmo não tem muito apoio no material destinado a essa modalidade de ensino, pois tudo que é confeccionado no atendimento ao estudante surdo é de encargos financeiro do professor bilíngue, inclusive a sua formação. O mesmo relatou que conhece as suas responsabilidades e por essa razão faz de tudo para atender seus estudantes, mas que também sente falha no sistema de ensino, principalmente no atendimento a sua formação continuada, para ele essa qualificação é essencial no desenvolvimento pleno de suas habilidades.

Divergente das demais unidades de significação: *“insuficientes, falta de formação, uma vez que os professores sentem-se desmotivados quando se depararam com aluno nessa condição”* (C5), o sujeito investigado externa a sua insatisfação com relação à prática do professor bilíngue, mesmo que justificado posteriormente em conversa informal, ele atribui a insuficiência da prática devido à notória desmotivação do professor bilíngue, principalmente porque esse profissional não tem o apoio necessário na condução do processo inclusivo dos estudantes surdos, tudo que produz para melhor desempenho do estudante é proveniente de recursos próprios do professor, o sistema pouco ajuda na aquisição de materiais específicos para o ensino.

Na unidade de significação: *“conteúdo é o mesmo trabalhado com todos da turma”*( PEC6), foi desvelado a partir da percepção do sujeito que o trabalho deve ser diferenciado da rotina diária de sala de aula, uma vez que exige práticas específicas para assim desenvolver o conteúdo estudado para todos, nesse caso, são realizadas as transcrições e adaptações de atividade para a LIBRAS assim também como as aulas expositivas são interpretadas em LIBRAS, desta forma o estudante surdo consegue acompanhar as aulas e construir sua aprendizagem inclusiva.

Embora haja pouca incidência na significação externada pelo sujeito investigado, conforme a transcrição: *“planejamento das aulas individualizado e acompanhamento das atividades”* (C4), mas também julgamos relevante o seu desvelamento acerca dos significados, dada a prática docente para a aprendizagem inclusiva do estudante surdo, para ele faz-se necessário que haja um acompanhamento das atividades diárias ocorridas em sala de aula e também seja planejada com os demais professores da sala, desta forma, o estudante será

assistido conforme suas especificidades. Essas percepções deixam clara a importância do trabalho em conjunto para que haja um êxito melhor nos resultados, educação inclusiva exige vários olhares, não é apenas a visão de um ou outro profissional que fará a diferença na vida desses estudantes, mas um compartilhamento de saberes entre os pares para melhor desenvolver as habilidades necessárias dos estudantes no processo de ensino aprendizagem.

#### 4.4.3 Significações dos sujeitos investigados sobre a possibilidade do estudante surdo aprender a partir dos significados dados às práticas desenvolvidas em sala de aula

O quadro 11 apresenta as significações categorizadas dos sujeitos investigados pertinentes à questão 7 (APÊNDICE B) referente aos significados dados às práticas desenvolvidas em sala de aula para a aprendizagem do estudante surdo.

**Quadro 11** - Matriz nomotética das significações inerentes à possibilidade do estudante surdo aprender a partir dos significados dados às práticas desenvolvidas em sala de aula

CATEGORIA	CONVERGÊNCIAS e/ou DIVERGÊNCIAS	SIGNIFICAÇÕES CATEGORIZADAS
Aprendizagem do estudante surdo	PEC2, PB2, C2, PEC3, PB3, C3, PEC4, PB4, C4, PEC5, PEC6, PB6	O estudante surdo não tem bloqueio cognitivo, pode aprender normalmente através de prática com significados, desenvolve as suas potencialidades, com metodologia linguística, aulas em língua de sinais, atividades realizadas em LIBRAS, apresentações gerais como dramatização, exposições de trabalhos realizados em LIBRAS. A família é de suma importância para que consigamos alcançar tal objetivo.
	PEC1	Particularmente acredito que os estudantes surdos não aprendem nas salas de aulas comum se eles não estiverem alfabetizados. Eles se adaptam as atividades, porém não aprendem significativamente.
	C5	Práticas docentes com significados para o estudante surdo.

Fonte: autora da pesquisa (2020)

Foi possível perceber na unidade de significação algumas incidências entre os sujeitos investigados, essas convergências apontam as possibilidades de aprendizagem do estudante surdo a partir dos significados dados às práticas desenvolvidas em sala de aula, conforme manifestações nas transcrições: *“o estudante surdo não tem bloqueio cognitivo, pode aprender normalmente através de prática com significados, desenvolve as suas potencialidades, com metodologia linguística, aulas em língua de sinais, atividades realizadas em LIBRAS, apresentações gerais como dramatização, exposições de trabalhos realizados em LIBRAS. A família é de suma importância para que consigamos alcançar tal objetivo”* (PEC2, PB2, C2, PEC3, PB3, C3, PEC4, PB4, C4, PEC5, PEC6, PB6), fica evidente no desvelamento das significações externadas nas respostas dos sujeitos investigados as possibilidades de aprendizagem do estudante surdo a partir das práticas desenvolvidas em sala de aula.

Para eles, a prática docente precisa favorecer ao estudante surdo possibilidades de uma aprendizagem efetiva, é inegável que uma boa prática faz a diferença no processo de ensino aprendizagem, nela se fortalece a concepção da necessidade de intervenção coerente e condizente que atenda as reais demandas do estudante surdo, facilitando sobremaneira na aquisição de competências necessárias à sua aprendizagem e autonomia. E o que percebemos nas revelações dos sujeitos investigados que algumas dessas práticas têm demonstrado relevância para a aprendizagem inclusiva, fica evidente nas significações externadas que sem a prática do professor bilíngue em sala de aula o estudante surdo dificilmente acompanharia a turma no processo de ensino e nem tão pouco construiria sua aprendizagem.

Ainda em conformidade com a categoria, o sujeito investigado PEC1 atribui não somente a prática docente para a aprendizagem do estudante surdo, mas em especial a alfabetização, *“particularmente acredito que os estudantes surdos não aprendem nas salas de aulas comum se eles não estiverem alfabetizados. Eles se adaptam as atividades, porém não aprendem significadamente”* (PEC1); segundo o professor do ensino comum, quando o estudante surdo é alfabetizado facilita sobremaneira a aquisição dos demais conhecimentos. Essa alfabetização inclui a LIBRAS, sem a aquisição da Língua Brasileira de Sinais dificilmente o professor consegue identificar se o estudante surdo sabe ou não ler, se é ou não alfabetizado. Recorrendo à literatura, percebemos que a aquisição da LIBRAS ocorre de forma

natural no seio familiar, o surdo em contato diário com seus familiares aprende a LIBRAS para sua comunicação, ao chegar na escola é que ocorre a sistematização da LIBRAS como Primeira Língua - L1 e a Língua Portuguesa como Segunda Língua - L2. O professor bilíngue através de sua prática faz a intermediação entre esses dois momentos, assim o estudante surdo constrói sua aprendizagem inclusiva através das adaptações, transcrições e interpretações para LIBRAS de tudo que ocorre na sala de aula.

Não menos obstante que as demais unidades de significação, para o sujeito investigado na transcrição: *“toda prática docente deve ter significado, um professor jamais deve ir à sala de aula sem um planejamento e este deve ser pautado em significados”* (C5), fica claro ao desvelar que não existe prática sem significado, o que faz a diferença na efetivação da prática são os objetivos apontados no planejamento, nele deve estar contido todas as intenções para com o estudante, como corrobora o pensamento de Libâneo (1994) quando fomenta que devemos ser flexíveis com o planejar, de poder construir a partir do que já é existente dos alunos, que o material possa ser utilizado conforme as necessidades. Desta forma, ao planejar uma aula bilíngue torna-se quase uma tarefa árdua, no sentido de que o professor bilíngue não consegue com facilidade materiais complementares para compor sua aula de Língua Portuguesa ou Matemática por exemplo, ocorre que não existe esse material adaptado para LIBRAS no mercado, os materiais disponíveis são impressos na língua portuguesa escrita e os sites especializados em Libras não possuem uma variedade de jogos nos diversos conteúdos. Assim, o planejar a partir das necessidades dos estudantes surdos, requer a rigor muito mais que dedicação do professor, mas acima de tudo, habilidades. Em especial conhecer o estudante surdo, saber bem suas potencialidades para desenvolver suas competências com comprometimento e eficácia.

Portanto, as significações respondentes ao objetivo de analisar as principais contribuições dessa prática no processo educativo escolar de sala de aula do estudante surdo revelam a prática do professor bilíngue como contribuição importante na aprendizagem desses estudantes. No contexto de sala de aula esse professor ganha notoriedade, por ser ele o principal canal entre o estudante surdo e o ensino. Os relatos mostram que as práticas desenvolvidas em sala de aula com os estudantes surdos ajudam na aprendizagem inclusiva, através dessas práticas eles aprendem a ser independentes, criativos, interagir, adquirem autonomia cognitiva.

As adaptações de atividades e materiais impressos em LIBRAS, na interpretação das aulas expositivas para a língua de sinais, incluindo o estudante surdo em todas as atividades desenvolvidas na sala de aula e na escola são práticas desenvolvidas para que esses estudantes aprendam de forma inclusiva e consigam a sua autonomia em todos os seus aspectos.



## **COMPREENSÃO FINAL SOBRE O FENÔMENO EM SEU PROCESSO DE DESVELAMENTO**

O ensino bilíngue para estudante surdo possibilita que os princípios da educação inclusiva sejam respeitados e os estudantes sejam atendidos conforme suas especificidades. Tal didática consente o desenvolvimento de uma aprendizagem inclusiva, que os permitam avançar nos estudos e inserir-se como cidadãos participantes e proativos no contexto do qual fazem parte. A relevância da prática do professor bilíngue no ensino do estudante surdo e suas contribuições para aprendizagem inclusiva foi demonstrada no transcorrer das significações reveladas nessa pesquisa.

O estudo foi respaldado em alguns referenciais teóricos, de onde foi possível retirar citações diretas e indiretas, que complementaram a experiência vivida da autora através das análises das entrevistas.

A proposta do objeto de estudo surgiu das inquietações acerca de como a prática do professor bilíngue contribui para uma aprendizagem inclusiva dos estudantes surdos matriculados nos 3º, 4º e 5º anos do ensino fundamental da rede municipal de ensino de Boa Vista/RR. A prática docente é a ação efetiva para a aquisição da aprendizagem. Desta forma, propôs-se conhecer a prática do professor bilíngue e suas contribuições para uma aprendizagem inclusiva dos estudantes surdos matriculados nas escolas: Pequeno Polegar, Tereza Maciel, Menino Jesus de Praga, Newton Tavares, Darcy Ribeiro e Dalício, à luz da pesquisa fenomenológica, a fim de extrair a essência por meio dos sujeitos que têm contato e experiência direta com o fenômeno.

O desenvolvimento da pesquisa foi construído a partir do objetivo geral que se debruçou em conhecer a prática do professor bilíngue e suas contribuições para uma aprendizagem inclusiva de estudantes surdos matriculados nos 3º, 4º e 5º anos do ensino fundamental da rede municipal de ensino de Boa Vista/RR. O propósito foi atingido em razão dos dados construídos e interpretados.

As interpretações e significações dessa pesquisa contribuíram para evidenciar a prática do professor bilíngue como relevante processo na aprendizagem inclusiva do estudante surdo incluso no ensino regular, sendo respaldado em concepções teóricas e metodológicas, exigindo um tratamento didático diferenciado, com adequações de materiais, atividade e aquisição da LIBRAS, professores qualificados

para assim desempenhar suas funcionalidades no atendimento aos estudantes surdos.

A inclusão é um desafio, que ao ser devidamente enfrentado pelas instituições de ensino promove a melhoria da qualidade dos estudantes com deficiência. Isso porque para que os estudantes surdos possam alcançar a aquisição de sua aprendizagem inclusiva, sem prejuízos, é necessário um ensino que os abarque, lhes deem essa oportunidade de serem assistidos diante de suas dificuldades, exercendo o direito à educação em sua plenitude. Nesse cenário, a prática do professor bilíngue se apresenta como alternativa entre o estudante surdo e sua aprendizagem, sendo a escola a principal responsável no aprimoramento desse ensino a fim de ser motivador no processo de aprendizagem. Esse aprimoramento é necessário para que esses estudantes tenham uma experiência educacional proveitosa.

Através das descrições formadas pelas experiências de vida na convivência com o fenômeno, foi possível fazer algumas inferências acerca da prática do professor bilíngue na contribuição da aprendizagem inclusiva de estudantes surdos matriculados nos 3º, 4º e 5º anos do ensino fundamental da rede municipal de ensino de Boa Vista/RR.

Todas as interpretações, a partir do que foi desvelado por meio das significações dadas ao fenômeno pesquisado pelos sujeitos investigados, foram imprescindíveis para conceber as entrevistas como um espaço para tecer opiniões, críticas e divulgação das práticas dos professores bilíngues e suas contribuições para uma aprendizagem inclusiva dos estudantes surdos pertencentes às escolas pesquisadas. Foi possível visualizar a partir do desvelamento externados nos discursos transcritos que as práticas docentes são exequíveis e contribuem de várias maneiras para a aprendizagem inclusiva desses estudantes.

As significações extraídas dos relatos realizados com os sujeitos investigados permitiram responder ao primeiro objetivo específico desta pesquisa que consistiu em descrever tipos de aprendizagem de estudantes surdos que podem ser consideradas inclusivas. As aprendizagens desveladas nas significações foram fundamentais na compreensão do fenômeno pesquisado, sendo essenciais para entender o objeto de estudo. A partir do olhar investigativo da pesquisadora, foi possível extrair das significações que a prática do professor bilíngue alinhada ao ensino bilíngue contribui para aprendizagem inclusiva dos estudantes surdos. Ao

descrever esse acontecimento, ficou perceptível os tipos de aprendizagens que são consideradas inclusivas, tais como o conhecimento através de jogos, brincadeiras educativas, seminários, ensino interativos adequados às necessidades dos estudantes, aprendizagem espacial, aprendizagem físico cinestésica, aprendizagem interpessoal etc. Assim também como os elementos que contribuem para uma aprendizagem inclusiva. Essas aprendizagens se desenvolvem conforme o ritmo e as condições que cada estudante é submetido, isso implica vários fatores, alguns ligados à parte cognitiva, outros aos estímulos provenientes das diferentes práticas aplicadas nas salas de aula, mas que todas corroboram no desenvolvimento de habilidades necessárias na garantia de uma vida mais autônoma, tanto em sala de aula quanto na vida social dos estudantes surdos.

Os relatos de experiências revelam uma compreensão sobre a prática do professor bilíngue para aprendizagem do estudante surdo das escolas pesquisadas, correspondente ao segundo objetivo específico desta pesquisa: identificar os modos/formas de prática do professor que atua na educação bilíngue de estudantes surdos das séries iniciais do ensino básico. Conforme explicitados nas unidades de significação e interpretados pela pesquisadora, o uso de imagem, exploração do espaço visual, realização de mini curso em LIBRAS, realização de palestras, adequação dos conteúdos, adaptação das atividades e livros didáticos em LIBRAS, desenvolvimento de projetos, adequação da Língua Espanhola para LIBRAS e do Espanhol para o Português, uso de jogos interativos por meio da tecnologia, uso de contação de história e lendas infantis em LIBRAS, formação continuada para os estudantes e os seus familiares, são formas de práticas significativamente importantes na aprendizagem inclusiva dos estudantes surdos. Elas tornam um suporte didático pedagógico necessário às atividades diárias transcorridas em sala de aula e que necessitam serem interpretadas, adequadas e adaptadas em LIBRAS.

A partir das significações reveladas pelos sujeitos investigado e em resposta ao terceiro objetivo específico desta pesquisa: analisar as principais contribuições dessa prática no processo educativo escolar de sala de aula do aluno surdo, foi possível perceber que as contribuições se evidenciam na autonomia dos estudantes surdos quando conseguem realizar as atividades de forma independente em sala de aula, melhoram a escrita, melhoram na linguagem de sinais, quando conseguem interagir com os professores e demais estudantes, participam das atividades individuais e em grupos, aprendem de forma inclusiva a partir das aulas interpretadas em LIBRAS e

adaptações de atividades e materiais impressos. Desta forma, as convergências identificadas nos discursos sobre as principais contribuições da prática docente são interpretadas de maneira a compreender que esses elementos emergem no cenário inclusivo para o fortalecimento do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes surdos inclusos nas escolas pesquisadas.

Diante das descrições do fenômeno, numa ideia de compreensão final, os resultados encontrados permitem reflexões pontuais acerca da prática do professor bilíngue na contribuição da aprendizagem inclusiva dos estudantes surdos através do ensino bilíngue. Tais reflexões nos ajudam a conceber esse momento como um ganho no processo de ensino aprendizagem do surdo. Mesmo que os entraves como o não domínio da Língua Brasileira de Sinais por todos os professores das escolas pesquisadas, assim também como pelos pais e demais segmentos das escolas, falta de formação em LIBRAS, disciplina obrigatória de LIBRAS, são barreiras que certamente poderão, caso não sejam amenizados, tornarem empecilhos para que futuros estudantes surdos não alcance um ensino de qualidade e uma aprendizagem inclusiva.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo**. In: ALARCÃO, I. (Org). **Formação reflexiva estratégias de supervisão**. Porto: Porto, 1996. p. 89 -119.

Albres, N. A (2004). **“A educação de alunos surdos no Brasil do final da década de 1970 a 2004: análise dos documentos referenciadores”**. Dissertação, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul.

AMARAL, A. L. **Conflito conteúdo/forma em pedagogias inovadoras: a pedagogia de projetos na implantação da escola plural**. In: MARIN, A. J.; SILVA, A. M. M.; SOUZA, M. I. M. (orgs.). **Situações didáticas**. Araraquara: JM Editora, p. 223-235, 2003.

ANDRÉ, Marli Eliza. **Etnografia da prática escolar**. 12. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2005.

ARROYO, M. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3 ed. São Paulo: Edições 70, 2016.

BICUDO, M. A. V.; ESPÓSITO, V. H. C. (Org.). **Pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico**. 2. ed. Piracicaba. Editora Unimep, 1997.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto – Portugal. Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial – SEESP. **Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais: orientações gerais e marcos legais**. 2. ed. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado Federal: Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)> Acesso em: 16 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em <[Portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-04122014&Itemid=30192](http://Portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-04122014&Itemid=30192)>. Acesso 28 de julho 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. Acesso em: 30 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: 13 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política pública de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>>. Acesso em: 14 agosto. 2020.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida**. <https://www.gov.br/mec/pt-br/mec-lanca-documento-sobre-implementacao-da-pnee-1/pnee-2020.pdf> Acesso em 05 de novembro de 2020.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. 4 ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CERBONE, David R. **Fenomenologia**. Petrópolis: Vozes, 2012.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 6<sup>o</sup> ed.

FIORIN, J. L. **Linguagem e ideologia**. São Paulo: Editora Ática, 1997.

FORQUIN, J. C. **Currículo e cultura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. Petrópolis: Vozes, 2014.

FRANCO, V. K. **Adaptação Curricular** (2007). Disponível em: <http://caminhosdainclusao.blogspot.com.br/2007/08/adaptao-curricular.html>. Acesso em 20 de fevereiro de 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GESUELI, Zilda Maria. **Lingua(gem) e identidade: a surdez em questão**. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 27, 2006.

GUGEL, Maria Aparecida Gurgel. **Pessoas com Deficiência e o Direito ao Trabalho**. Florianópolis: Obra Jurídica, 2007.

GAMBOA, S. S. Tendências epistemológicas: dos tecnicismos e outros “ismos” aos paradigmas científicos. **Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade**. SANTOS FILHO, J. C.; GAMBOA, S. S (Org.). São Paulo, Cortez, 8<sup>o</sup> ed. v. 46. p. 59-81, 2013.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. Educação Sociedade. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31. n. 113. p.1355-1379. Out-Dez, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>> Acesso em: 18 out. 2020.

GATTI, Bernardete A. **Pesquisa, educação e pós-modernidade: confrontos e dilemas**. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 126, set./dez. 2005.

GUARINELLO, A. C. **A influência da família no contexto dos filhos surdos**. J. Bras. Fonoaudiol., Curitiba, v. 3, p. 28-33, 2000.

GOLFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. São Paulo: Plexus, 1997.

Gil, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

HUSSERL, E. **A ideia da fenomenologia**. Lisboa: Edições 70, 2000.

HUSSERL, E. **Conferências de Paris**. Lisboa: Edições 70, 1992.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Editora Cortez, 1994

JORGE, L. **Inovação Curricular: além da mudança dos conteúdos**. 3<sup>o</sup> edição. Piracicaba: Editora Unimep, 1996.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003. — (Coleção cotidiano escolar).

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5<sup>o</sup>. Ed. – São Paulo: Atlas, 2003.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

Minayo, M.C. de S. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 22 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

MOREIRA, A. F. B. **A crise da teoria curricular crítica**. In: COSTA, M. V. (org.). O currículo nos limiares do contemporâneo. Rio de Janeiro: DP&A, p. 11-36, 1998.

MRECH, L. M. (1999, maio). **Educação inclusiva: realidade ou utopia?** (p.12). Trabalho apresentado no evento do LIDE, Seminário educação inclusiva: realidade ou utopia? Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

NAKAYAMA, Antonia Maria. **Educação Inclusiva: princípios e representações**. 2007. 353f. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, Faculdade de educação, São Paulo.

NAÇÕES UNIDAS. **Carta da Organização das Nações Unidas: Declaração universal dos direitos do homem**. Rio de Janeiro: Ed. Rio, 1978. GRAFIA.

OLIVEIRA, Elialdo Rodrigues de. **A proposta curricular do curso de Pedagogia da UERR e a realidade multicultural de Roraima**. Orientador: Antonio Chizzotti.

2016. 262 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2016. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/19207/2/Elialdo%20Rodrigues%20de%20Oliveira.pdf><https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/19207/2/Elialdo%20Rodrigues%20de%20Oliveira.pdf>. Acesso em: 02 maio. 2021.

PERLIN, G. T. **Identidades surdas**". In: Skliar, C. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

Rebouças. L. S. **A prioridade dos docentes surdos para ensinar a disciplina Língua Brasileira de Sinais (Libras)** nas instituições de ensino superior após o decreto 5.626/2005. 2009. 171f. Dissertação de Mestrado – UFBA, Salvador, BA, 2009.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma aprendizagem histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SALLES, H. et al. **Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004.

SÁ-CHAVES, Idália. **A construção do conhecimento profissional pelos professores do 1 Ciclo do Ensino Básico**. In: TAVARES, José; BRZEZINSKI, Iria (Orgs). **Conhecimento profissional de professores: A práxis educacional como paradigma de construção**. Brasília: Plano, 2001. p. 133-151.

SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GOMES, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4º ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GOMES, A. I. **Currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto alegre: Artmed, 2000.

Skliar, C. **La educación de los sordos – Uma reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica**. Mendoza: EDIUNC, 1997.

SCHÖN, Donald. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: NÓVOA, A. (Org). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

Strobel, K. **LAs imagens do outro sobre a cultura surda**. 1 ed. Florianópolis:

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 5. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SANTOS FILHO, J.C.; GAMBOA, S. S. **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. 8º ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SAVIANI, Demerval. **Sobre a Atualidade de Anísio Teixeira**. In: Anísio Teixeira



1900 – 1971 (Provocações em Educação). Campinas: Autores Associados; Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2000.

SILVA, Otto Marques da. **A Epopéia Ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje**. São Paulo: CEDAS, 1986.

SILVA, Angélica Bronzatto de Paiva; et al. **Mães ouvintes com filhos surdos: concepção de surdez e escolha da modalidade de linguagem**. Psicologia: teoria e pesquisa, 2007.

PACHECO, J. A. **Currículo: teoria e práxis**. Portugal, Porto editora, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Espanha: UNESCO, 1994

WERNECK, C. **Quem cabe no seu “Todos”?** Rio de Janeiro: WVA, 1999.

ZANATA, E. M. **Práticas Pedagógicas Inclusivas Para Alunos Surdos Numa Perspectiva Colaborativa**. Dezembro, 2004.

XIRAU, Joaquin. **La filosofía de Husserl: una introducción a la fenomenología**. Buenos Aires: Losada, 1941.

## APÊNDICES A: MATRIZES IDEOGRÁFICAS DAS UNIDADES DE SIGNIFICAÇÃO

Quadro 1: Matriz ideográfica (extrair a essência do que é respondido a partir da consciência) as unidades de significação dadas pelos professores – Pergunta 1: Fale sobre o significado do conceito de prática docente.

UNIDADES DE SIGNIFICAÇÕES	ESCOLA -1			ESCOLA -2			ESCOLA -3			ESCOLA -4			ESCOLA-5			ESCOLA-6		
	PEC 1	PB 1	C1	PEC 2	PB 2	C2	PEC 3	PB 3	C3	PEC 4	PB 4	C4	PEC 5	PB 5	C5	PEC 6	PB 6	C6
São as dinâmicas usadas para o desenvolvimento do sujeito.	X																	
NÃO PARTICIPOU																		
NÃO PARTICIPOU																		
Tudo aquilo que se faz em sala de ou fora dela, relacionado ao fazer pedagógico				X														
As praticas são realizadas de acordo com o conteúdo proposto e adaptada a educação bilíngue de acordo com a limitação do aluno					X													
O saber fazer, várias nuances, professor dotado de pluralidades						X												
É a ação específica em sala de aula que organiza os conteúdos para desenvolver com seus alunos.							X											
É a metodologia utilizada pelo professor na educação dos seus estudantes								X										
É muito importante, visto que o aluno surdo precisa de um acompanhante que sane as dificuldades de entendimento na comunicação.									X									
Dominar a arte de ensinar com excelência										X								
O saber fazer do professor, ou seja, uma											X							

















ouvintes.																		
A falta de domínio da LIBRAS por todos os estudantes da sala, desta forma ajudaria a suprir as dificuldades de comunicação do estudante surdo. Nas aulas expositivas intensificar os sinais para que todos possam participar por igual da LIBRAS.					X													
A comunicação entre os aluno. A realização de atividades adaptadas em libras a todos os estudantes da sala vem sanando essas dificuldades.						X												
Comunicação, os estudantes surdos não conseguem compreender e acompanhar os demais da sala. Atividades adaptadas em LIBRAS e exposição das aulas em LIBRAS para que todos possam acompanhar e aprender a língua com mais facilidade.							X											
O estudante surdo da minha sala não domina a LIBRAS e é venezuelano. As praticas que estamos desenvolvendo se acentuam na adequação da língua espanhol para LIBRAS, desta forma a alfabetização torna-se um grande desafio porque temos que também dominar uma outra língua que não seja a LIBRAS e língua portuguesa.								X										
Na comunicação para o entendimento oral do professor. Para sanar essa dificuldade, é sempre realizado a explanação da aula em LIBRAS e utilização de cartazes com gravuras, assim facilita o aprendizado do estudante surdo.									X									
A comunicação e a própria língua da estudante surdo, pois a mesma é de nacionalidade venezuelana. Para ajudar a estudante, foram realizadas as adaptações das atividades na sala de aula, tendo muito cuidado com a Língua espanhola										X								















em sala de aula, quase sempre é instigado a praticar, principalmente em relação a comunicação. Também, por exemplo em relação aos símbolos que utilizamos no dia a dia para nos comunicar, que chamamos de linguagem não verbal. Quando ele tem contato em sala de aula e lá fora da escola e observa tais sinais de comunicação, tipo placas de trânsitos, por exemplos. Quando trabalhamos a educação no transito que ele teve que construir em sua casa um carrinho para participar de um concurso. Ele sabia todos os acessórios que um carro precisa ter, nos mínimos detalhes																		
Sim, é possível porque o aluno tem dado o retorno do aprendizado das práticas desenvolvidas com ele ao longo do processo educativo.					X													
Sim, desde que de acordo com sua metodologia linguística.						X												
Sim, com o professor bilíngue em sala de aula, sua aprendizagem acontece através das experiências visuais.							X											
Sim, quando desenvolvidas com objetivo o ensino frui e a aprendizagem ocorre naturalmente.								X										
Sim, o estudante surdo não tem bloqueios cognitivo, através da pratica com significados que ele pode desenvolver todas as suas potencialidades.									X									
Concordo. Visto que ele precisa estar alinhado com o que esta sendo trabalhado em sala de aula.										X								
Sim. Vai da importância que o professor bilíngue dar a esse processo para assim desenvolver e consolidar o aprendizado com o aluno surdo.											X							
É possível sim. Por conta de que a partir do momento em que se traça uma meta de												X						









ao longo do processo quando se verifica ou quando faz uma comparação do antes e depois.																		
A prática docente do professor bilíngue deve estar em consonância com as dos demais em sala de aula, para que haja a interação entre todos.						X												
A prática do professor bilíngue se torna essencial para que o aluno consiga aprender de inclusiva, dando oportunidade para a construção do seu conhecimento.							X											
Como um desafio ao professor bilíngue, pois cabe a ele desenvolver ações em seus projetos que inclua toda a comunidade escolar.								X										
NÃO PARTICIPOU																		
Vejo como indispensável para o processo bilíngue na escola, sem esse processo a aprendizagem inclusiva não existiria de forma adequada.										X								
Ainda com muita dificuldade pois esse significado tão falado ainda é falho, já que, dentro da escola o processo bilíngue de aprendizagem está incompleto, engatinhando. Na maioria das vezes nem o próprio gestor conhece o papel do professor bilíngue, não dá importância ao processo, sendo assim aprendizagem inclusiva fica prejudicada.											X							
Como um processo contínuo e constante												X						
No atual modelo de gestão da educação inclusiva, sem sombra de dúvida um dos seus pilares é a interação do aluno com os demais colegas de escola, para nós professores de sala regular e bilíngue, o ensino é sempre um desafio, pois sempre devemos procurar meios para que o nosso aluno consiga realizar a atividade e compreender o motivo pelo qual está realizando, a escola regular necessita de um maior investimento em													X					



Quadro 10: Matriz ideográfica (extrair a essência do que é respondido a partir da consciência) as unidades de significação dadas pelos professores – Pergunta 10: Aponte 3 elementos que contribuem para uma aprendizagem inclusiva.

UNIDADES DE SIGNIFICAÇÕES	ESCOLA -1			ESCOLA -2			ESCOLA -3			ESCOLA -4			ESCOLA-5			ESCOLA-6		
	PEC 1	PB 1	C1	PEC 2	PB 2	C2	PEC 3	PB 3	C3	PEC 4	PB 4	C4	PEC 5	PB 5	C5	PEC 6	PB 6	C6
Material didático em LIBRAS; Disciplina bilíngue duas vezes na semana para toda a turma; Avaliação bilíngue.	X																	
Comunicação sem barreira; formação continuada de alunos e demais profissionais em LIBRAS;				X														
Interpretação em LIBRAS das aulas expositiva; Adequação do material e trabalho com material concreto.					X													
Educação inclusiva; atividades inovadoras em LIBRAS.						X												
Postura do professor na sua comunicação com o estudante surdo; Recursos pedagógicos adaptados em LIBRAS; Trabalho em grupo.							X											
Momento cívico em LIBRAS; Mural rotativo em LIBRAS e Espanhol; Identificação do ambiente escolar em LIBRAS.								X										
NÃO PARTICIPOU									X									
Profissionais capacitados em LIBRAS; Professor Bilíngue; Atividades adaptadas;										X								
Prática docente em LIBRAS; Trabalho coletivo na escola; Adaptação de materiais pedagógicos.											X							
Planejamento; sintonia escola e família; professor capacitado.												X						





**APÊNDICE B: ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM OS PROFESSORES DO ENSINO COMUM, PROFESSORES BILÍNGUES E CORDENADORES DAS ESCOLAS MUNICIPAIS:** Pequeno Polegar, Tereza Maciel, Menino Jesus de Praga, Newton Tavares, Darcy Ribeiro e Dalício Farias

Nome do professor (a): \_\_\_\_\_

Sexo: ( ) masculino ( ) feminino

Formação acadêmica: \_\_\_\_\_

Escola de Lotação: \_\_\_\_\_

## **PRÁTICA DOCENTE DO PROFESSOR**

1. Identificar os modos/formas de prática do professor que atua na educação bilíngue de estudantes surdos das séries iniciais do ensino básico.

1.1- Fale sobre o significado do conceito de prática docente.

1.2 – Como você percebe a prática do professor bilíngue para aquisição da aprendizagem inclusiva do estudante surdo?

1.3 Fale sobre as principais práticas desenvolvidas em sala de aula no enfrentamento das dificuldades encontradas pelos estudantes surdos quanto aos conteúdos ministrados para aquisição da aprendizagem inclusiva.

1. 4- Aponte as principais dificuldades encontradas pelos estudantes surdos na interação em sala de aula e as práticas utilizadas para sanar tais dificuldades.

## **CONTRIBUIÇÕES DESSA PRÁTICA**

1. Analisar as principais contribuições dessa prática no processo educativo escolar de sala de aula do estudante surdo.

2.1- Fale sobre as contribuições das práticas docentes para ajudar o estudante surdo a superar sua dificuldade/limitação acerca da linguagem,

2.2 - Como você concebe os significados dado à prática desenvolvida na sala de aula para o alcance de uma aprendizagem inclusiva pelo estudante surdo?

2.3 – E possível afirmar que o estudante surdo aprende a partir dos significados dados às praticas desenvolvidas em sala de aula?

## **2. APRENDIZAGEM INCLUSIVA DO ESTUDANTE**

3.1 Descrever tipos de aprendizagem de estudantes surdos que podem ser consideradas inclusivas.

3.2- Como você concebe a aprendizagem inclusiva dos estudos surdos a partir dos significados dados ao processo bilíngue que ocorre na escola?

3.3- Aponte 3 elementos que contribuem para uma aprendizagem inclusiva.

## APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) em Pesquisas com Seres Humanos

**Instituição:** Universidade Estadual de Roraima / Curso: Mestrado Acadêmico em Educação

**Título:** A prática do professor bilíngue para a aprendizagem do estudante surdo

**Pesquisador:** Maria Selma Cavalcante de Sousa

Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido tem o propósito de convidá-lo a participar da pesquisa acima mencionada. O objetivo desta pesquisa científica é **conhecer como a prática do professor bilíngue no ensino de estudantes surdos dos 3º, 4º e 5º anos do ensino fundamental da rede municipal de ensino de Boa Vista promove uma aprendizagem inclusiva**. A justificativa desta pesquisa se baseia nos benefícios que uma escola inclusiva, com prática pedagógica que atenda as especificidades de todos os estudantes pode proporcionar aos seus alunos, independente das dificuldades por eles apresentadas, é uma forma de aceitá-los, respeitá-los e valorizá-los com suas diferentes características. A perspectiva da inclusão trabalha com o novo significado de escola: a escola como um espaço para todos, sob o princípio da educação como direito de todos os cidadãos, em um processo inclusivo. Nesse contexto, é importante considerar que a aquisição da linguagem ocorre de forma gradual, tornando-se imprescindível no desenvolvimento humano, e a educação depende fundamentalmente da linguagem para promover a construção de conhecimentos. Desse modo, atribui-se na linguagem e na língua relevantes sustentação para o desenvolvimento do indivíduo no contexto educacional. Vygotsky (1998) aponta para a centralidade do uso de signos e instrumentos na constituição do sujeito, pois estes são mediadores auxiliares da atividade mental superior humana. Os signos são instrumentos psicológicos que ajudam na configuração das construções mentais, tendo em vista que são orientados internamente. É nas ações, nas interações sociais e no convívio com as diferentes linguagens que o ser humano imerge nas significações e representações simbólicas, transformando-se e se desenvolvendo ao longo de toda sua vida.

Assim sendo, o Município por determinação constitucional e legal deve garantir, também, condições para que as pessoas com Surdez sejam assistidas em todas as suas dimensões nos contextos educacionais, fazendo uso de todas ferramentas necessárias para facilitar o acesso ao processo de ensino aprendizagem. Por isso, busca-se através do presente estudo, conhecer as práticas do professor bilíngue no ensino de estudante surdos matriculados nos 3º, 4º e 5º anos do ensino fundamental nas escolas municipais: **Pequeno Polegar, Tereza Maciel, Menino Jesus de Praga, Newton Tavares, Darcy Ribeiro e Dalicio Farias**. Para tanto, faz-se necessário a participação na pesquisa de 06 (seis) professores do ensino comum, 06(seis) professores bilíngues e 06 (seis) coordenadores pedagógicos. Os 12(doze) professores compõe o quadro docente

responsável pelo processo de ensino aprendizagem dos alunos surdos, sendo desses, 06 professores bilíngues e 06 professores do ensino comum. A amostra dos 06(seis) coordenadores pedagógicos selecionados deu-se pelo fato de serem responsáveis pelo desenvolvimento didático pedagógico dos alunos surdos e pertencerem às 06 escolas distintas do sistema municipal de ensino. Ainda em conformidade com a abordagem qualitativa, se pretende compreender o processo ensino/aprendizagem através da prática do professor bilíngue dos alunos surdos inclusos e matriculados nos 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental das referidas escolas, sendo capaz de explicitar conceitos sobre este fenômeno a partir dos dados adquiridos nas entrevistas semiestruturadas. O modelo de pesquisa escolhido foi não-experimental, que se caracteriza pela observação e análise dos fenômenos no local onde eles ocorrem, sem a interferência do pesquisador. O tema proposto foi baseado em variáveis condicionantes para as afirmações contidas em todo o desenvolvimento da pesquisa, foram elas: prática do professor, ensino bilíngue e aprendizagem inclusiva.

A sistematização dos resultados obtidos na pesquisa será divulgada com o intuito de responder o problema, os objetivos da pesquisa, bem como proporcionar reflexões sobre a prática do professor bilíngue no ensino de estudantes surdos matriculados nos 3º, 4º e 5º anos do ensino fundamental da rede municipal de ensino de Boa Vista/RR. Os procedimentos utilizados para coleta de dados serão através de uma entrevista semiestruturada sendo esta fundamental para a validade da pesquisa contemplando o enfoque qualitativo. Desta forma, a entrevista será realizada através do uso de comunicação remota com os coordenadores e professores, assim também, como presencial, conforme disponibilidade do entrevistado. Para tal, organiza-se através de videochamadas no Hangouts/Meet-Google App - onde os professores responderão as perguntas inerentes à temática da pesquisa. A videochamada será organizada a partir da disponibilidade de cada profissional e acontecerá individualmente. Quando de forma presencial, na escola do pesquisado, na sala do coordenador ou dos professores e também acontecerá individualmente.

Quaisquer registros feitos durante a pesquisa não serão divulgados, mas o relatório final, contendo citações anônimas, estará disponível quando estiver concluído o estudo, inclusive para apresentação em encontros científicos e publicação em revistas especializadas com garantia de manutenção do sigilo e da privacidade dos participantes da pesquisa durante todas as fases da pesquisa.

Não haverá benefícios diretos ou imediatos para o participante deste estudo, porém, a comunidade acadêmica se beneficiará de um documento de suma relevância para os futuros pesquisadores, servirá como acervo de pesquisa. Pode contribuir com a definição de políticas públicas educacionais; seleção e proposição de estratégias metodológicas; estabelecimento das diretrizes para a formação continuada de professores bilíngues.

Este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual de Roraima, sob parecer nº 4.376.303 e a

Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Boa Vista e as gestoras das escola municipais: Pequeno Polegar, Tereza Maciel, Menino Jesus de Praga, Newton Tavares e Delício Farias têm conhecimento e incentiva a realização da pesquisa.

Este TERMO, **em duas vias** é para certificar que eu, \_\_\_\_\_, na qualidade de participante voluntário, aceito participar do projeto científico acima mencionado e autorizo SIM ( ) NÃO( ) o uso da minha imagem na pesquisa.

A participação na pesquisa trará riscos referentes apenas ao cansaço físico e mental de permanecer minutos sentados ou no computador ou no celular em entrevista com a pesquisadora no ambiente virtual Hangouts/Meet, assim também, como no ambiente presencial, conforme disponibilidade do entrevistado para colaboração na pesquisa. Mesmo diante dos desconfortos, não haverá nenhum tipo de comprometimento, ou risco grave à saúde física e mental dos envolvidos. Para isso, haverá flexibilização do tempo das entrevistas, de forma que se a mesma se prolongar haverá um tempo para descanso, ida ao banheiro, beber água ou ainda se alimentar. Estarão à disposição dos participantes da pesquisa: sala refrigerada e arejada com cadeiras confortáveis, mesa e água quando assim for possível ocorrer a entrevista de forma presencial nas escolas participantes e previamente solicitado a disponibilidades das salas à gestão das referidas escolas.

Estou ciente de que não serei identificado quando da divulgação dos resultados e que todas as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins científicos vinculados NESTA pesquisa e os resultados divulgados em eventos e/ou revistas científicas.

Estou ciente que não haverá gravação de voz nem vídeo no decorrer da entrevista.

Estou ciente de que sou livre para recusar e retirar meu consentimento, encerrando a minha participação a qualquer tempo, sem penalidades.

Estou ciente de que não haverá formas de ressarcimento ou de indenização pela minha participação no desenvolvimento da pesquisa.

Por fim, sei que terei a oportunidade para perguntar sobre qualquer questão que eu desejar, e que todas deverão ser respondidas a meu contento.

Assinatura

do

Participante:

\_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Eu **MARIA SELMA CAVALCANTE DE SOUSA** (pesquisadora responsável) declaro que serão cumpridas as exigências contidas nos itens IV. 3 da Res. CNS nº 466/12 (conter declaração do pesquisador responsável que expresse o cumprimento das exigências contidas nos itens IV. 3 da Res. CNS nº 466/12).

Eu, **MARIA SELMA CAVALCANTE DE SOUSA** (pesquisadora responsável) declaro que serão cumpridas as exigências contidas na Res. CNS 510/16.



Pesquisadora Responsável

Para esclarecer eventuais dúvidas ou denúncias ligue para (constar o endereço e contato telefônico ou outro, dos responsáveis pela pesquisa e do CEP local):

Nome da pesquisadora responsável: MARIA SELMA CAVALCANTE DE SOUSA

Endereço completo :Rua David Ramalho, 118, Liberdade

Telefone: (95) 981041097

CEP/UERR Rua Sete de Setembro, nº 231 - Bairro Canarinho (sala 201)

Tels.: (95) 2121-0953

Horário de atendimento: segunda a sexta das 08 às 12 horas

## ANEXOS

### ANEXO A – Parecer Consubstanciado do CEP



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** A PRÁTICA DO PROFESSOR BILÍNGUE PARA A APRENDIZAGEM DO ESTUDANTE SURDO

**Pesquisador:** MARIA SELMA CAVALCANTE DE SOUSA

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 37357320.3.0000.5621

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA

**Patrocinador Principal:** FINANCIAMENTO PROPRIO

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 4.376.303

#### Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa (PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_DO\_PROJETO\_1514669.pdf, de 22/10/2020). O presente projeto pretende Conhecer a prática do professor bilíngue e suas contribuições para uma aprendizagem inclusiva de estudantes surdos matriculados no 3º, 4º e 5º ano do ensino fundamental da rede municipal de ensino de Boa Vista/RR. Entendemos ainda, que tal inquietação surgiu justamente por compreendermos a relevância da Educação Inclusiva para inserção dos Estudantes surdos na escola regular, com oportunidades de aprendizagem igual a todos os demais estudantes que não tem deficiência, em especial por acreditarmos em uma sociedade de constantes transformações, que busca em seu bojo inserir todas as camadas sociais, de forma que nenhuma das minorias possam serem desassistidas no cenário educacional. Assim, o referido trabalho, traz uma reflexão sobre como a prática dos professores bilíngue que atuam diretamente no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes surdos matriculados no 3º 4º e 5º ano do ensino fundamental da rede municipal de ensino de Boa Vista/RR, podem contribuir para

uma aprendizagem inclusiva aos estudantes surdos a partir da influencia do ensino bilíngue.

**Objetivo da Pesquisa:**

Conhecer a prática do professor bilíngue e suas contribuições para uma aprendizagem inclusiva de estudantes surdos matriculados no 3º, 4º e 5º ano do ensino fundamental da rede municipal de ensino de Boa Vista/RR.

**Objetivo Secundário:**

1. Identificar os modos/formas de prática do professor que atua na educação bilíngue de estudantes surdos das series iniciais do ensino básico.
2. Analisar as principais contribuições dessa prática no processo educativo escolar de sala de aula do aluno surdo.
3. Descrever tipos de aprendizagem de estudantes surdos que podem ser consideradas inclusivas.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

**Riscos:**

A participação na pesquisa trará riscos referentes apenas ao cansaço físico e mental de permanecer minutos sentados ou no computador ou no celular em entrevista com a pesquisadora no ambiente virtual Hangouts/Meet, assim também, como no ambiente presencial, conforme disponibilidade do entrevistado para colaboração na pesquisa. Mesmo diante dos desconfortos, não haverá nenhum tipo de comprometimento, ou risco grave à saúde física e mental dos envolvidos. Para isso, haverá flexibilização do tempo das entrevistas, de forma que se a mesma se prolongar haverá um tempo para descanso, ida ao banheiro, beber água ou ainda se alimentar. Estarão à disposição dos participantes da pesquisa: sala refrigerada e arejada com cadeiras confortáveis, mesa e água quando assim for possível ocorrer à entrevista de forma presencial nas escolas participantes e previamente solicitado a disponibilidades das salas as gestões das referidas escolas.

**Benefícios:**

A comunidade acadêmica se beneficiaria de um documento de suma relevância para os futuros pesquisadores, servira como acervo de pesquisa. Pode contribuir com a definição de políticas públicas educacionais; Seleção e proposição de estratégias metodológicas; Estabelecimento das diretrizes para a formação continuada de professores bilíngues.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Trata-se de pesquisa do mestrado em Educação da UERR que pretende Conhecer a prática do professor bilíngue e suas contribuições para uma aprendizagem inclusiva de estudantes surdos matriculados no 3º, 4º e 5º ano do ensino fundamental da rede municipal de ensino de Boa Vista/RR. Na pesquisa será utilizada uma entrevista individual semiestruturada para os 06 (seis) coordenadores, 06 (seis) professores bilíngues e 06 (seis) professores do ensino comum atuantes com os estudantes inclusos matriculados no 3º, 4º e 5º ano do Ensino Fundamental que atuam no ensino bilíngue quanto ao atendimento aos estudantes surdos da Rede Municipal de



Ensino nas escolas: nas escolas: Pequeno Polegar; Tereza Maciel; Menino Jesus de Praga; Newton Tavares; Darcy Ribeiro e Delicio Farias.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatório:**

Todas as pendências foram sanadas, não existem óbices éticos.

**Recomendações:**

Este CEP recomenda que o(a) pesquisador(a) siga as orientações do Ministério da Saúde e das Secretarias (Estadual e Municipais) de Saúde do estado de Roraima com relação a COVID-19 durante o período de coleta dos dados da pesquisa, a fim de priorizar a saúde das comunidades com o distanciamento social, enquanto se mostra como medida mais eficiente para a redução da propagação do vírus e disseminação da doença.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Após análise, este CEP concluiu que a pesquisadora cumpriu com as exigências e recomendações legais e documentais. Dessa forma, o presente projeto de pesquisa pode ser aprovado.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Aprovado Ad Referendum.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1514669.pdf	22/10/2020 11:41:12		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLECOMMARCACAO.docx	22/10/2020 11:37:57	MARIA SELMA CAVALCANTE DE SOUSA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETOBROCHURACOMMARCACAO.docx	22/10/2020 11:37:22	MARIA SELMA CAVALCANTE DE SOUSA	Aceito
Outros	CARTARESPPOSTAPEDENCIA.docx	22/10/2020 11:36:33	MARIA SELMA CAVALCANTE DE SOUSA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	14/10/2020 14:17:01	MARIA SELMA CAVALCANTE DE SOUSA	Aceito
Outros	ROTEIRO_DE_ENTREVISTA.pdf	14/10/2020	MARIA SELMA	Aceito
Outros	ROTEIRO_DE_ENTREVISTA.pdf	14:11:33	CAVALCANTE DE SOUSA	Aceito
Outros	CARTAANUENCIA.PDF	14/10/2020 14:09:42	MARIA SELMA CAVALCANTE DE SOUSA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAOCOMPROMISSO.pdf	14/10/2020 14:07:36	MARIA SELMA CAVALCANTE DE SOUSA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_BROCHURA_INVESTIGADOR_2.pdf	14/10/2020 14:04:29	MARIA SELMA CAVALCANTE DE SOUSA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TERMO_DE_CONFIDENCIALIDADE.pdf	14/10/2020 14:03:29	MARIA SELMA CAVALCANTE DE SOUSA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	14/10/2020 14:02:16	MARIA SELMA CAVALCANTE DE SOUSA	Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSTO.PDF	14/10/2020 14:01:00	MARIA SELMA CAVALCANTE DE SOUSA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	ESCLARECIMENTOPEDIDODEDISPENSA.docx	04/09/2020 09:29:35	MARIA SELMA CAVALCANTE DE SOUSA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**


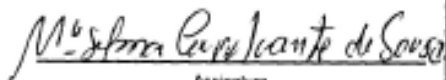
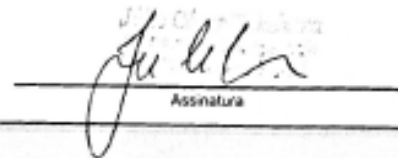
Não

BOA VISTA, 03 de Novembro de 2020

---

**Assinado por:**  
**Márcia Teixeira Falcão**  
**(Coordenador(a))**

## ANEXO B –FOLHA DE ROSTO

 MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP <b>FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS</b>			
1. Projeto de Pesquisa: A PRÁTICA DO PROFESSOR BILÍNGUE PARA A APRENDIZAGEM DO ESTUDANTE SURDO			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 18			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas			
<b>PESQUISADOR RESPONSÁVEL</b>			
5. Nome: MARIA SELMA CAVALCANTE DE SOUSA			
6. CPF: 716.386.013-72	7. Endereço (Rua, n.º): DAVID RAMALHO LIBERDADE BOA VISTA RORAIMA 69308012		
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: 95961041097	10. Outro Telefone:	11. Email: selmacaval@gmail.com
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumpro os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a efetuar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p>			
Data: <u>14</u> , <u>10</u> , <u>2020</u>		 Assinatura	
<b>INSTITUIÇÃO PROPONENTE</b>			
12. Nome: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA	13. CNPJ: 08.240.695/0001-90	14. Unidade/Orgão:	
15. Telefone: (R\$) 3224-8455	16. Outro Telefone:		
<p>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumpro os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p>			
Responsável: <u>Julio Cesar Teixeira</u>	CPF: <u>289.773.478-21</u>		
Cargo/Função: <u>Diretor de Pós-Graduação</u>			
Data: <u>14</u> , <u>10</u> , <u>2020</u>	 Assinatura		
<b>PATROCINADOR PRINCIPAL</b>			
Não se aplica.			