



**FACULDADE DE INHUMAS – FACMAIS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

**LEONE DE MORAIS NOGUEIRA**

**ESTRATÉGIAS VISUAIS DE ENSINO PARA ESTUDANTES SURDOS:  
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA ESCOLA REGULAR  
INCLUSIVA**

**INHUMAS - GO**  
**2023**

**LEONE DE MORAIS NOGUEIRA**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Inhumas-Facmais, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

LP2: Educação, Cultura, Teoria e Processos Pedagógicos

**Orientadora:** Dra. Cristyane Batista Leal

**INHUMAS - GO**

**2023**

**ESTRATÉGIAS VISUAIS DE ENSINO PARA ESTUDANTES SURDOS:  
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA ESCOLA REGULAR  
INCLUSIVA**

Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação da  
Faculdade de Inhumas - FacMais, aprovada em 03 de agosto de 2023.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dr<sup>a</sup> Cristyane Batista Leal (Faculdade de Inhumas FacMais)  
Presidente da Banca

---

Prof. Dr Dostoiewski Champangnatte  
(Faculdade de Inhumas FacMais)

---

Profa. Dr<sup>a</sup> Edna Misseno Pires  
(Universidade Federal de Goiás UFG)

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**BIBLIOTECA CORA CORALINA - FacMais**

N778e

NOGUEIRA, Leone de Morais  
ESTRATÉGIAS VISUAIS DE ENSINO PARA ESTUDANTES  
SURDOS: FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA ESCOLA  
REGULAR INCLUSIVA. Leone de Morais Nogueira. – Inhumas: FacMais, 2023.  
127 p.: il.

Dissertação (Mestrado) - Centro de Educação Superior de Inhumas -  
FacMais, Mestrado em Educação, 2023.

“Orientação: Dra. Cristyane Batista Leal”.

1. Formação continuada; 2. Professores de estudantes surdos; 3. Culturas  
hegemônicas; 4. Inclusão de surdos; 5. Pedagogia visual. I. Título.

CDU: 37

Dedico a todos os professores que atuam com estudantes surdos. Que este estudo lhes acrescente mais saberes e à toda comunidade surda que me incentiva a pesquisar e lutar continuamente por uma educação mais significativa.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus e a minha família, aos que estão presentes e aos que não estão mais, todos foram importantes e contribuíram de alguma forma para o desenvolvimento desta pesquisa ou no suporte e incentivo à minha pessoa contribuindo direta ou indiretamente para que ela se realizasse e eu pudesse me tornar Mestre em Educação.

Aos meus professores e colegas também estendo meus agradecimentos pois estes se mostraram muito importantes em meu desenvolvimento pessoal e como pesquisador agregando além de conhecimentos seculares arcabouços teóricos para minha formação profissional.

## RESUMO

A presente pesquisa apresenta um estudo teórico acerca da formação continuada de professores de estudantes surdos, tendo como proposta para atuar com este público na escola regular inclusiva a pedagogia visual em que os professores e a visualidade assumem papéis de suma importância para a compreensão e o desenvolvimento dos estudantes surdos. Na reflexão sobre possíveis formas de ensino para pessoas surdas, buscamos contemplar o seguinte objetivo: compreender as possíveis contribuições da pedagogia visual no contexto da formação continuada de professores ouvintes de alunos surdos. Dentre os objetivos específicos, o estudo procura analisar os marcos teóricos da formação de professores no contexto da formação continuada e da inclusão, descrever o conceito de pedagogia visual dentro dos estudos surdos e relacionar a pedagogia visual à formação continuada de professores, dentro dos estudos surdos. A fundamentação teórica para a pesquisa se deu dentro da área da formação de professores e dos estudos surdos. Artigos, dissertações e livros foram consultados a fim de obter o corpus teórico necessário para embasar a pesquisa, pesquisadores da formação continuada de professores neste estudo possuem base em Tardif (2014), Imbernón (2009) (2015), Gatti (2008), Pedro Demo (2021) explorando a parte conceitual da formação continuada e como ela se dá no Brasil. Tratando das diferenças, das culturas hegemônicas e como influenciam nas relações entre surdos e ouvintes foram investigados dentro dos estudos surdos, Strobel (2008), Perlin (1998) (2015), Quadros (2003), Pires e Santos (2020), Lacerda (2021), Skliar (2006), (2015), Campello (2008). Para compreender o conceito de pedagogia visual que se encontra nos estudos surdos e suas aplicabilidades fundamentamos a pesquisa em Campello (2008), Grützmann, Alves e Lebedeff (2020), Lacerda, Santos e Caetano (2021). Trata-se de uma pesquisa qualitativa bibliográfica e análise do conteúdo das falas de professores e pessoas surdas contidas no documentário *Cultura Surda: realidades e desafios dos surdos em São Paulo* por Jéssica Soler, do ano de 2017. O procedimento metodológico adotado é a Análise de Conteúdo de Laurence Bardin para descrição e interpretação dos estudos e do documentário. A pesquisa reforçou que a formação inicial dos professores é deficitária em relação aos conhecimentos necessários para ensinar os estudantes surdos levando em consideração suas especificidades como cultura, formas de aprendizagem dos surdos e de aquisição de um idioma - a Libras com o intuito de torná-los professores bilíngues. Uma proposta de formação continuada que pode ser explorada na situação emergencial que o ensino desses estudantes se encontra é a pedagogia visual. Ela se mostra relevante para que os profissionais que trabalham com estudantes ouvintes e surdos na mesma sala, no desenvolvimento de práticas visuais inclusivas de ensino.

**Palavras-chaves:** Formação continuada. Professores de estudantes surdos. Culturas hegemônicas. Inclusão de surdos. Pedagogia visual.

## Abstract

This research presents a theoretical study about the continuing education of teachers of deaf students, having as a proposal to act with this public in the regular inclusive school the visual pedagogy in which teachers and visuality assume roles of paramount importance for the understanding and development of deaf students. In the reflection on possible forms of teaching for deaf people, we seek to contemplate the following objective: to understand the possible contributions of visual pedagogy in the context of the continuing education of hearing teachers of deaf students. Among the specific objectives, the study seeks to analyze the theoretical frameworks of teacher education in the context of continuing education and inclusion, describe the concept of visual pedagogy within deaf studies and relate visual pedagogy to continuing education of teachers within deaf studies. The theoretical foundation for the research took place within the area of teacher education and deaf studies. Articles, dissertations and books were consulted in order to obtain the theoretical corpus necessary to support the research, researchers of continuing education of teachers in this study are based on Tardif (2014), Imbernón (2009) (2015), Gatti (2008), Pedro Demo (2021) exploring the conceptual part of continuing education and how it takes place in Brazil. Dealing with differences, hegemonic cultures and how they influence the relations between deaf and hearing people were investigated within the deaf studies, Strobel (2008), Perlin (1998) (2015), Quadros (2003), Pires and Santos (2020), Lacerda (2021), Skliar (2006), (2015), Campello (2008). To understand the concept of visual pedagogy that is found in deaf studies and its applicability we base the research on Campello (2008), Grützmann, Alves and Lebedeff (2020), Lacerda, Santos and Caetano (2021). This is a qualitative bibliographic research and content analysis of the speeches of teachers and deaf people contained in the documentary Deaf Culture: realities and challenges of the deaf in São Paulo by Jéssica Soler, from the year 2017. The methodological procedure adopted is Laurence Bardin's Content Analysis for the description and interpretation of the studies and the documentary. The research reinforced that the initial training of teachers is deficient in relation to the knowledge necessary to teach deaf students taking into account their specificities such as culture, forms of learning of the deaf and acquisition of a language - Libras in order to make them bilingual teachers. A proposal for continuing education that can be explored in the emergency situation that the teaching of these students is in is visual pedagogy. It is relevant for professionals who work with hearing and deaf students in the same room, in the development of inclusive visual teaching practices.

**Keywords:** Continuing education. Teachers of deaf students. Hegemonic cultures. Inclusion of the deaf. Visual pedagogy.

## Resumen

Esta investigación presenta un estudio teórico sobre la formación continua de docentes de estudiantes sordos, teniendo como propuesta, para trabajar con este público en la escuela regular inclusiva, la pedagogía visual en la que los docentes y la visualidad asumen roles de suma importancia para la comprensión y desarrollo de estudiantes sordos. Al reflexionar sobre posibles formas de enseñanza para personas sordas, buscamos abarcar el siguiente objetivo: comprender los posibles aportes de la pedagogía visual en el contexto de la formación continua de profesores oyentes de estudiantes sordos. Entre los objetivos específicos, el estudio busca analizar los marcos teóricos de la formación docente en el contexto de la educación continua y de la inclusión, describir el concepto de pedagogía visual dentro de los estudios de sordos y relacionar la pedagogía visual a la formación continua de docentes dentro de los estudios de sordos. La base teórica de la investigación se desarrolló dentro del área de formación docente y de los estudios de las personas sordas. Se consultaron artículos, disertaciones y libros con el fin de obtener el corpus teórico necesario para fundamentar la investigación, los investigadores de la formación continua de docentes en este estudio se basan en Tardif (2014), Imbernón (2009), (2015), Gatti (2008), Pedro Demo (2021) explorando la parte conceptual de la educación continua y cómo ella se desarrolla en Brasil. Para comprender las diferencias, las culturas hegemónicas y cómo influyen en las relaciones entre personas sordas y oyentes fueron investigadas, en el marco de los estudios sobre sordos, Strobel (2008), Perlin (1998) (2015), Quadros (2003), Pires y Santos (2020), Lacerda (2021), Skliar (2006), (2015), Campello (2008). Para comprender el concepto de pedagogía visual presente en los estudios sobre sordos y su aplicabilidad, nos basamos en Campello (2008), Grützmán, Alves y Lebedeff (2020), Lacerda, Santos y Caetano (2021). Se trata de una investigación bibliográfica cualitativa y análisis de contenido de los discursos de docentes y personas Sordas del documental “Cultura Surda: realidades e desafios dos surdos em São Paulo de Jéssica Soler”, del año 2017. El procedimiento metodológico adoptado es el Análisis de contenido de Laurence Bardin para la descripción e interpretación de estudios y del documental. La investigación reforzó que la formación inicial de los docentes es deficiente en relación a los conocimientos necesarios para enseñar a los estudiantes sordos, teniendo en cuenta sus especificidades como la cultura, las formas de aprendizaje de los sordos y la adquisición de la lengua Libras, con la intención de hacerles profesores bilingües. Una propuesta de formación continua que se puede explorar, ante la situación de emergencia, necesaria para esos estudiantes, es la pedagogía visual. La pedagogía visual es relevante para que los profesionales que trabajan con estudiantes oyentes y Sordos en el mismo aula, desarrollen prácticas visuales inclusivas en la enseñanza.

**Palabras clave:** Formación continua. Profesores de alumnos sordos. Culturas hegemónicas. Inclusión de los sordos. Pedagogía visual.

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

**AASI - Aparelho de Amplificação Sonora Individual**

**ASL - American Sign Language**

**ENM - Expressão não Manual**

**IALS - Instrumento de Avaliação da Língua de Sinais**

**IFSC - Instituto Federal de Santa Catarina**

**INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos**

**LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação**

**L1 - Primeira língua**

**L2 - Segunda língua**

**OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico**

**PEI - Plano Educacional Individualizado**

**PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes**

**TISLP - Tradutor Intérprete de Língua Brasileira de Sinais-Língua Portuguesa**

**UFU - Universidade Federal de Uberlândia**

## SUMÁRIO

<b>Introdução.....</b>	<b>11</b>
Trajetória na educação e motivação de trabalhar com pessoas surdas.....	13
Definição do problema e objeto de estudo.....	15
Procedimentos metodológicos e referencial teórico.....	19
<b>Capítulo 1 - Formação continuada: aspectos conceituais.....</b>	<b>23</b>
1.1 A formação continuada na educação brasileira.....	23
1.2 A formação continuada para professores de estudantes surdos.....	34
<b>Capítulo 2 - Culturas hegemônicas e escola inclusiva.....</b>	<b>38</b>
2.1 A surdez e a relação de Poder.....	39
2.2 Documentário <i>Cultura Surda: realidades e desafios dos surdos em São Paulo</i> e a escola.....	51
<b>Capítulo 3 - Aspectos da visualidade no trabalho docente.....</b>	<b>75</b>
3.1 Pedagogia visual.....	76
3.2 Visualidade, práticas pedagógicas e formação continuada.....	89
3.2.1 Interação: professores não bilíngues e os TILSPs.....	97
3.2.2 Práticas sociais e acadêmicas entre professores e estudantes Surdos....	101
<b>Considerações finais.....</b>	<b>111</b>
<b>Referências.....</b>	<b>116</b>

## Introdução

Na escola regular inclusiva<sup>1</sup> muitos professores de estudantes surdos desconhecem estratégias sobre como lidar e trabalhar com esses estudantes. A falta de conhecimento acerca do sujeito surdo e de suas culturas comprometem o planejamento das aulas e trazem metodologias equivocadas para o ensino deste público. A escola comum, no Brasil, trabalha com estudantes surdos, alguns esforços começaram a ser desenvolvidos no viés inclusivo, através do Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005 que em seu segundo capítulo, Art. 3º estabelece a Libras “como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior” (BRASIL, 2005), mesmo após a implantação da escola bilíngue de surdos de acordo com a Lei nº 14.191 de 03 de agosto de 2021, Art. 60-A, a escola regular inclusiva ou escola comum continuará também a ofertar educação para os estudantes surdos.

Neste estudo, considerando a formação continuada dos professores em circunstâncias de práticas docentes inclusivas, buscamos a reflexão sobre possíveis formas de ver o ensino de pessoas surdas, no esforço de contemplar o seguinte objetivo: compreender as possíveis contribuições da pedagogia visual no contexto da formação continuada de professores ouvintes de alunos surdos. Como objetivos específicos busca-se analisar os marcos teóricos da formação de professores no contexto da formação continuada e da inclusão, descrever o conceito de pedagogia visual dentro dos estudos surdos e relacionar a pedagogia visual à formação continuada de professores, dentro dos estudos surdos.

Nesta primeira seção da pesquisa, se inicia a discussão sobre a falta de conhecimentos específicos acerca do público surdo e da cultura dos professores que estão nas escolas regulares inclusivas e como estes fatores trazem implicações à atuação com os estudantes surdos, servindo de base para buscar no processo de formação continuada um auxílio para a prática docente. Posteriormente é realizada uma breve trajetória do pesquisador na educação de surdos onde é exposta a

---

<sup>1</sup> Escola inclusiva é, aquela que garante a qualidade de ensino educacional a cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades.

Assim, uma escola somente poderá ser considerada inclusiva quando estiver organizada para favorecer a cada aluno, independentemente de etnia, sexo, idade, deficiência, condição social ou qualquer outra situação. (MEC, 2004, p. 7)

motivação de trabalhar com este público. Ainda nessa seção é apresentada a definição do problema, do objeto de estudo, o referencial teórico e os procedimentos metodológicos da pesquisa.

Para Chauí (2008), a cultura é compreendida a partir da segunda metade do século XX como

[...] o campo no qual os sujeitos humanos elaboram símbolos e signos, instituem as práticas e os valores, definem para si próprios o possível e o impossível, o sentido da linha do tempo (passado, presente e futuro), as diferenças no interior do espaço (o sentido do próximo e do distante, do grande e do pequeno, do visível e do invisível), os valores como o verdadeiro e o falso, o belo e o feio, o justo e o injusto, instauram a idéia de lei, e, portanto, do permitido e do proibido, determinam o sentido da vida e da morte e das relações entre o sagrado e o profano. (CHAUÍ, 2008, p. 57)

A cultura dos professores ouvintes de pessoas surdas que ainda desconhecem as especificidades para desenvolver um trabalho que atende bem a este público entra em conflito em si mesma. Pois os profissionais se veem socialmente em uma cultura que já lhe traz a sensação de pertencimento, a dos ouvintes, que lhe indica o que é verdadeiro e falso, o que é bom ou ruim, traz seus valores e conceitos, faz com que seja difícil para alguns deixar esse lugar de pertencimento e status que é o de estar entre os que dominam, de maior poder, do *minha aula é assim, é assim que eu faço, esse é o certo* para transitar no lugar do *vou precisar estudar, não sei como lidar com essa situação, preciso de ajuda*.

Na escola regular inclusiva na perspectiva da cultura dominante, a dos ouvintes, é comum o pensamento de que o surdo em sala é somente um estudante com deficiência, e que, com a presença de um Tradutor Intérprete de Língua de Sinais - Língua Portuguesa (TILSP<sup>2</sup>), a inclusão<sup>3</sup> já se dá de imediato. Entretanto, há um equívoco aí instaurado, pois os professores regentes da turma são sujeitos

<sup>2</sup> O Tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais-Língua Portuguesa – TILSP que atua em sala de aula apresenta atribuições que não se restringem à mediação comunicativa entre as línguas, mas abarcam a promoção de interações discursivas entre surdos e ouvintes que levam à construção de sentidos e, por conseguinte, à produção do conhecimento. (GOMES; VALADÃO, 2020, p. 601)

<sup>3</sup> A inclusão é um paradigma que se aplica aos mais variados espaços físicos e simbólicos. Os grupos de pessoas, nos contextos inclusivos, têm suas características idiossincráticas reconhecidas e valorizadas. Por isto, participam efetivamente. Segundo o referido paradigma, identidade, diferença e diversidade representam vantagens sociais que favorecem o surgimento e o estabelecimento de relações de solidariedade e de colaboração. Nos contextos sociais inclusivos, tais grupos não são passivos, respondendo à sua mudança e agindo sobre ela. Inclusão, portanto, é uma prática social que se aplica no trabalho, na arquitetura, no lazer, na educação, na cultura, mas, principalmente, na atitude e no perceber das coisas, de si e do outrem. (CAMARGO, 2017, p. 1)

centrais no processo de inclusão, e muitos se rendem ao ímpeto naturalizado de reprodução da cultura dominante em que estão inseridos e da afirmação do seu lugar como classe.

Dessa forma, o processo de formação continuada dos professores aparece como uma das etapas importantes para subsidiá-los em um momento em que podem se sentir desassistidos ou sem saber como trabalhar, tratar e ensinar este público. A formação também é relevante para os professores que simplesmente insistem em práticas reprodutoras que não alcançam os estudantes surdos e ainda buscam afirmar seu lugar socialmente. A formação continuada pode trazer mudanças positivas e significativas na prática dos docentes que atuam com pessoas surdas.

A fim de obter uma compreensão melhor da motivação da pesquisa apresenta-se um sucinto relato do início da minha trajetória na educação de surdos e alguns caminhos que ela me levou a atuar. A seguir, apresento a definição do problema e o objeto de estudo, o percurso metodológico e o referencial teórico da pesquisa que gerou este estudo.

### **Trajетória na educação e motivação de trabalhar com pessoas surdas**

Conheci e dialoguei com o primeiro surdo em minha vida no ano de dois mil e três ao desenvolver um serviço voluntário em que me deparei com mais de vinte pessoas surdas. O sentimento que me tomou inicialmente foi de completa incapacidade, fiquei estático quando vieram conversar comigo. Não compreendi nada do que falavam enquanto tentavam me explicar através da sua língua. O alívio veio quando um amigo ouvinte que fazia parte da comunidade surda começou a interpretar para a língua portuguesa o que diziam. Comecei a frequentar este espaço assiduamente e com o contato diário aprendi com eles a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a utilizei para ensinar e auxiliar outros surdos em diversos espaços sociais como o religioso, o hospitalar e principalmente em ambientes acadêmicos. Em minha experiência profissional, presenciei professores entrando em contato pela primeira vez com um estudante surdo e as reações iniciais incapacitantes foram semelhantes.

A partir de então, a preocupação sobre uma maneira mais eficaz de ensinar os surdos, e os conhecimentos necessários para que esse ensino ocorra vem me

movendo como profissional. Com o tempo, adquiri fluência no idioma por imersão na comunidade surda e, com ela, ocupei o lugar de mediador e tradutor de seus anseios à comunidade ouvinte em instituições de educação nos níveis fundamental, médio e superior, hospitais e no campo religioso. A investigação de como as pessoas surdas - percebidas como uma minoria dentro de uma sociedade predominantemente ouvinte - aprendem, como se dão suas relações interativas e qual formação pode contribuir para que o aprendizado de fato ocorra, tem sido o foco de minhas investigações em Strobel (2008), Perlin (1998) (2015), Quadros (2003), Pires e Santos (2020), Lacerda (2021), Skliar (2006), (2015), Campello (2008), entre outros pesquisadores dos estudos surdos. A comunidade surda, que não é obtusa à falta de políticas públicas implementadas para um ensino emancipatório, crítico e inclusivo, denuncia o atraso do desenvolvimento dos sujeitos surdos quanto à sua plena cidadania e identidade. Por vezes os surdos não veem seus direitos reconhecidos, o que lhes imputa a necessidade de lutar para desfrutar da educação que eles consideram ser a melhor. Eles fazem parte de um grupo minoritário dentro de uma sociedade majoritária ouvinte e é desta perspectiva que a pesquisa se inicia.

No ano de dois mil e seis, realizei com êxito o exame de proficiência em Libras do MEC em parceria com a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) intitulado Prolibras, que me possibilitou atuar profissionalmente como intérprete de Libras. No ano seguinte, um dos amigos surdos solicitou que eu o auxiliasse no colégio, visto que o intérprete de Libras que o acompanhava não era fluente em Libras. Meu interesse, estudos e profissionalização na área aumentaram. Minha graduação inicial foi Licenciatura em Matemática pela Fundação Universidade do Tocantins que concluí no ano 2011, logo após a graduação ingressei em uma especialização em Educação Especial e Inclusiva. Também me graduei em pedagogia e me especializei em Libras onde pude aprofundar meus conhecimentos para além da prática em teóricos que auxiliaram em meu desenvolvimento e amadurecimento intelectual, pesquisando principalmente nestas etapas a construção curricular e avaliação na educação especial e inclusiva, a Libras e sua linguística, teorias e práticas de tradução e interpretação, currículo e letramento na educação dos Surdos. Assim, pude atuar como professor e ou tradutor intérprete de Libras - Língua Portuguesa (TILSP) na Secretaria de Estado da Educação de Goiás

(SEDUC), Prefeitura de Aparecida de Goiânia, Prefeitura de Goiânia, Pontifícia Universidade Católica (PUC) e Instituto Federal de Goiás (IFG).

### **Definição do problema e objeto de estudo**

Muitas vezes o professor por desconhecer as particularidades do estudante surdo promove a exclusão e a segregação em sala de aula, em uma aula de música, por exemplo, na escola regular inclusiva que conta com a presença de estudantes surdos, em que o professor ouvinte seguro da presença do intérprete de Libras na sala vai desenvolver com a turma atividades baseadas em músicas sem perspectiva visual ou corporal, se apresenta um cenário sem significados positivos para o estudante surdo, apenas lembra-lhe da impossibilidade de participar com os colegas da atividade, afirmando que ele é diferente de uma perspectiva negativa. A aula acaba por segregar o estudante surdo da atividade, do convívio e da interação com os colegas por desconsiderá-lo ou desconhecê-lo como um estudante daquela turma, trazendo desconforto e um sentimento de não pertencimento ao estudante. Este e outros casos semelhantes são suscetíveis a acontecer. Tardif (2014) descreve a atuação do docente como

[...] realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão (...). Elas exigem, portanto, dos professores, não um saber sobre um objeto de conhecimento nem um saber sobre uma prática e destinado principalmente a objetivá-la, mas a capacidade de se comportarem como sujeitos, como atores e de serem pessoas em interação com pessoas. (TARDIF, 2014, p. 50)

Faz parte da atuação como docente interagir com outros sujeitos, voltar os olhos para suas realidades e atenção ao que veem e como se sentem, senão podem perder a essência de sua função. Ver as experiências de pessoas surdas, aprender sua cultura, estudar sobre como compreendem o mundo e analisar as dificuldades que passam por não serem completamente incluídos na sociedade se mostra como um ponto de partida para ser um professor que pode fazer diferença para estes estudantes.

Os professores quando ainda desconhecem as diversidades culturais nas turmas em que articulam o conhecimento, podem deixar de trabalhar aspectos

imprescindíveis para o desenvolvimento de pessoas surdas. Falta-lhes aprender sobre como são as relações interativas com os surdos, o que este público geralmente valoriza para um bom relacionamento, as adaptações no espaço físico e no campo visual que necessitam para captar as informações, compreender e participar melhor das aulas e do mundo social.

Um fator que torna complexa as relações entre surdos e ouvintes também na escola, é a posição social de cultura dominante que os ouvintes exercem, visto que a sociedade majoritariamente ouvinte tende a afirmar seu lugar hegemônico e isso se torna claro nas relações de poder nas quais Foucault (2008) aponta na forma de “disciplina” por exemplo. Para o pesquisador, o poder é distribuído de forma desigual e relações de opressor-oprimido são observáveis. Como quando os professores se impõem como o padrão a ser seguido de uma posição superior na qual podem prejudicar os estudantes negativamente.

O conhecimento dos professores muitas vezes carece de ampliação a fim de trabalhar as relações interativas com estudantes surdos. Também é importante compreender as adaptações para o espaço físico, nas aulas e em relações exercidas da perspectiva de culturas dominantes. Todos são temas que se mostram relevantes para a formação continuada de professores que trabalham com este público e serão trazidos à reflexão por meio do documentário: *“Cultura Surda: realidades e desafios dos surdos em São Paulo”* (2017) dirigido por Jéssica Soler, que se relaciona diretamente e indiretamente à atuação docente com estudantes surdos e com a sociedade ouvinte, dando subsídios para que todos possam incluir e mostrar respeito a este público.

A análise do documentário se encaixa na visão de Bill Nichols, para ele

[...] documentários *representam* o mundo histórico ao moldar o registro fotográfico de um aspecto do mundo de *uma perspectiva ou de um ponto de vista diferente*. Como *representação*, tornam-se *uma voz entre muitas numa arena de debate e contestação social*. (NICHOLS, 2005, p.73, grifo do autor)

O documentário traz a fala de pessoas surdas, narrando suas próprias histórias, tendo como público-alvo pessoas ouvintes, com o objetivo de descrever a realidade ignorada pelas pessoas não surdas. Discorrem a respeito de como é sua cultura, trazem suas perspectivas sobre a interação com os ouvintes e a sociedade majoritária. Alguns contextos escolares são abordados no documentário e ainda

outros contextos sociais são apresentados. Os contextos sociais são trabalhados nesta pesquisa em análise contrastiva, comparando as situações difíceis que as pessoas surdas passam em seu dia a dia com a escola, com a sala de aula e com a atuação dos professores por meio de paralelos comparativos. A análise e reflexão sobre estes depoimentos, aproximando-os e relacionando-os à escola regular inclusiva e a prática pedagógica pode auxiliar no que fazer para incluir efetivamente estes estudantes e enriquecer a formação de professores e suas aulas para que o acesso ao conhecimento e a construção de novos conhecimentos ocorra.

Da perspectiva dos professores que sabem que a interação entre docentes e estudantes surdos pode subsidiar o processo de aprendizagem, surge o questionamento que advém de suas angústias: como os professores podem interagir com quem eles não conseguem falar, desconhecem a cultura e suas especificidades? Como relações de poder e culturas hegemônicas são percebidas neste espaço e interferem nas interações entre surdos e ouvintes? Dentro dessa discussão será relevante discutir o quanto a escola inclusiva orientada por uma cultura ouvinte dominante pode ignorar a diversidade cultural. Existem diferenças que não podem ser desconsideradas.

Os professores são pessoas que como todas as outras, pensam dentro da perspectiva que lhes foi apresentada desde a infância e desenvolvem suas construções pessoais ao longo da vida. Segundo Tardif (2014, p.106) “Compreender os saberes dos professores é compreender, portanto, sua evolução e suas transformações e sedimentações sucessivas ao longo da história de vida e da carreira”. Os professores, talvez por desconhecerem outros caminhos no ensino de pessoas surdas, por não ter convivido ou estudado sobre eles, acabam por sítia-los, mesmo que involuntariamente, de conhecimentos e interação por apenas reproduzir o que já fazem em sala de aula. O processo de formação continuada desses professores pode ser uma circunstância estratégica para o desenvolvimento da atuação do professor em sala com estudantes surdos e um avanço da cultura ouvinte nos processos da educação inclusiva e bilíngue de surdos.

No contexto da formação docente em práticas inclusivas, surgiu o conceito de pedagogia visual como alternativa/ possível solução para o enfrentamento da questão. Esta é uma pedagogia não apenas para a sala de aula. A professora Ana Regina S. Campello foi uma das primeiras pesquisadoras a utilizar o termo pedagogia visual, segundo ela (CAMPELLO, 2008, p.112) “a pedagogia visual pode

ser compreendida como aquela que se ergue sobre os pilares da visualidade, ou seja, que tem no signo visual seu maior aliado no processo de ensinar e aprender.”

As pesquisadoras Lacerda, Santos e Caetano (2021, p. 186) compreendem a pedagogia visual como aquela que atende “as necessidades dos alunos surdos que se encontram imersos no mundo visual e apreendem a partir dele, a maior parte das informações para a construção de seu conhecimento”. e sob o tema pedagogia visual complementam que

A pedagogia é uma área do conhecimento que procura acompanhar os avanços tecnológicos e sociais, e entre eles está atenta às tendências da chamada Sociedade da Visualidade. Hoje, os recursos visuais são amplos desde a mídia mais acessível como a televisão (presente praticamente em todos os lares) até as inúmeras possibilidades de imagem e composição de espaços virtuais propiciadas pelo mundo computadorizado. Esses avanços têm reflexos nas práticas educacionais e se mostram presentes em diversas disciplinas.

Segundo este entendimento todas as disciplinas podem assumir aspectos da pedagogia visual a fim de auxiliar os estudantes surdos, utilizando-se de recursos tecnológicos e principalmente da visualidade. Para Grützmann, Alves e Lebedeff (2020, p.55) a pedagogia visual “é uma possibilidade de intervenção planejada para pessoas surdas, tem a ver com a necessidade de que os processos educativos que envolvem alunos surdos implementem estratégias ou atividades visuais”.

A pedagogia visual considera os estudantes surdos como sujeitos presentes na sala de aula e desenvolve o ensino a partir deles pensando os processos que envolvem seu desenvolvimento, implementando a visualidade no ensino, dessa forma, não trabalha apenas com estudantes surdos. Na verdade, mesmo que a profundidade dos aspectos visuais se constitui como diferente entre surdos e ouvintes, ambos têm o potencial de serem beneficiados por meio dessa pedagogia. Trata-se de uma pedagogia que pode ser relevante para uma aproximação entre a cultura surda e ouvinte e se apresenta como uma possibilidade para prática docente.

A fim de contemplar a pesquisa sob a perspectiva de quem a vivencia, a contribuição neste caso dos surdos virá da análise das falas de pessoas surdas no documentário *Cultura Surda: realidades e desafios dos surdos em São Paulo* e das falas de pessoas surdas de outras fontes acadêmicas. O documentário possui em vista circunstâncias cotidianas vivenciadas entre ouvintes e surdos dentro e fora da

sala de aula. O presente estudo busca relacioná-las ao que os surdos entendem por uma educação que os contemple dentro da perspectiva da pedagogia visual na escola regular inclusiva, procurando delinear quais são as contribuições da pedagogia visual à formação continuada de professores ouvintes com discentes surdos.

### **Procedimentos metodológicos e referencial teórico**

Trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico dividida em quatro seções de acordo com os objetivos específicos. Segundo Kauark, Manhães e Medeiros (2010, p.26) a natureza desta pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa básica que “objetiva gerar conhecimentos novos úteis para o avanço da ciência” com o procedimento técnico adotado de uma pesquisa bibliográfica “desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros, artigos científicos” (GIL, 2002, p. 44). É uma pesquisa que assume o viés qualitativo, quando “há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números” (KAUARK; MANHÃES; MEDEIROS, 2010, p. 26).

O procedimento de análise das pesquisas e do documentário sendo a análise de conteúdo de Laurence Bardin, que segundo Santos (2012, p. 2) tem por objetivo a “manipulação de mensagens para confirmar os indicadores que permitam inferir sobre outra realidade que não a da mensagem”.

A pesquisa dialoga em sua segunda seção com os marcos teóricos da formação continuada de professores levando em consideração pesquisadores como Tardif (2014), Imbernón (2009) (2015), Gatti (2008), Pedro Demo (2021), e ainda outros. Ainda nessa seção é realizada uma breve contextualização da educação de surdos e o conceito de pedagogia visual que se encontra nos estudos culturais e estudos surdos, e se fundamentam principalmente nas pesquisas de Campello (2008), Grützmán, Alves e Lebedeff (2020), Lacerda, Santos e Caetano (2021), Silva e Silva (2021), passa a ser trabalhado. Principalmente a partir desta etapa foi realizada uma pesquisa na base de Dissertações e Teses da CAPES a partir do período de 2005 que se estabeleceu como marco na educação de surdos com o Decreto nº 5.626 que insere a disciplina de Libras na formação inicial de professores a 2021 com a Lei nº 14.191 que insere a Educação Bilíngue de Surdos na Lei de

Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Utilizando as categorias: educação de surdos, formação continuada de professores de surdos, e pedagogia visual surdos, num recorte temporal de 16 anos, por se tratar do período estabelecido nos documentos legais para a formação de professores para esta área específica. Pesquisando a categoria: pedagogia visual surdos, no Banco de Teses e Dissertações da CAPES foram realizadas as leituras de todos os temas apresentados. Realizamos a seleção inicial de 100 resumos para a leitura entre as dissertações e teses, 2 teses foram selecionadas como base para fazer parte do estudo. Analisamos os trabalhos para identificarmos como o tema tem sido estudado nos últimos anos, dando destaque às teses: “Aspectos da visualidade na educação de surdos” Pesquisa de Campello (2008) que trata dos signos visuais, da visualidade e da Libras como processos de ensino-aprendizagem do sujeito surdo. “Discursos sobre pedagogias surdas” Pesquisa de Formoso (2013) que investigou o termo pedagogias surdas e verificou que o mesmo se destaca em relação a experiência visual e a cultura surda considerando estes aspectos como inseparáveis do termo pesquisado. Após a utilização da busca na categoria: pedagogia visual surdos no sitio Periodicos CAPES<sup>4</sup> 36 artigos foram encontrados, 10 foram selecionados para leitura completa a partir da leitura inicial dos 36 resumos.

Alguns dos artigos que se aproximam do tema desta pesquisa e destacamos no presente estudo são: “A pedagogia visual na educação de surdos: uma experiência com o ensino da matemática no MathLibras”. Pesquisa de Grützmann, Alves e Lebedeff (2020) que traz a perspectiva da pedagogia visual e analisa dois vídeos produzidos para o público surdo como recurso visual. “A Pedagogia Visual no ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para surdos” Pesquisa de Silva e Silva (2021) em análise de bibliografias para descrever e analisar as contribuições da pedagogia visual para o ensino de estudantes surdos. “Narrativas de profissionais que lidam com crianças surdas na inclusão escolar” Pesquisa de Kelman (2014) com entrevistas em uma escola regular inclusiva a professoras, uma TILSP e um profissional da limpeza urbana que atuava na escola e se comunicava em Libras onde as tensões vividas pelos profissionais que trabalham com a inclusão são reveladas, nota-se neste estudo que aos profissionais, tanto professores como

---

<sup>4</sup> <https://www-periodicos-capes-gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br/index.php/buscaador-primo.html>

TILSP, falta formação do que é a inclusão de surdos e como desenvolvê-la. De acordo com as categorias analisadas, chegamos aos seguintes resultados:

Quadro 1 – Dissertações e teses na área de educação

Categoria	Quantidades
Pedagogia visual surdos	Dissertações 3843; Teses 1457

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da CAPES

Quadro 2 - Periódicos Capes

Categoria	Quantidades
Pedagogia visual surdos	Artigos 36, selecionados 10

Fonte: Periódicos Capes

Na terceira seção far-se-á a análise de como a diferença e as culturas hegemônicas se apresentam nas relações de poder entre surdos e ouvintes e podem ser percebidas na escola regular inclusiva, considerando Foucault (1979). Para esta parte da pesquisa contribuições pertinentes em consonância ao objeto de pesquisa virão de autores como Foucault (1979), Silva (2000), Hall (2000), Quadros (2003), Pires e Santos (2020) considerando as relações de poder neste espaço e verificando a relevância da formação continuada para os professores de pessoas surdas e da surdez: Karin Strobel (2008), Gladis Perlin (2015), Ronice Quadros (2003).

Opta-se ainda nessa seção pelo procedimento metodológico da análise de conteúdo de Laurence Bardin do documentário “Cultura Surda: realidades e desafios dos surdos em São Paulo” por Jéssica Soler, do ano de 2017. Essa análise de conteúdo segundo Bardin (2011, p.125), prevê as seguintes fases: *1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.* Na fase da pré-análise selecionamos o documentário com base em sua representatividade e pertinência para o estudo, a codificação de acordo com Bardin (2011), neste estudo, foi desenvolvida com base nos sentidos lexicais: *diferença, respeito, surdo, ouvinte, visual.* Essas expressões são enumeradas e categorizadas

do conteúdo do documentário seguindo o seguinte critério: enquanto são produzidas nas relações de poder e saber, nos discursos dos emissores ou produtores da mensagem, ou seja, dos surdos. Os resultados obtidos são demonstrados no seguinte quadro:

Quadro 3 - Expressões dos Surdos no documentário produzidas nas relações de poder e saber

Nº	Expressões com sentidos similares	Número de vezes que as expressões ocorrem no documentário por emissores Surdos.
1	Diferença/diferente/para o aluno surdo essa organização não faz sentido	4
2	Respeito/ respeitar/ respeitem	4
3	Surd@(s)	81
4	Ouvinte(s)	34
5	Visual	5

Fonte: documentário “Cultura Surda: Realidades e Desafios dos Surdos em São Paulo” por Jéssica Soler (2017).

O documentário analisado se encontra em plataforma de livre acesso via internet<sup>5</sup> e traz relatos de experiências de pessoas surdas do Brasil, bem como aspectos particulares referentes às suas culturas, identidades e especificidades. O tratamento dos dados, a inferência e a interpretação das expressões dos surdos no documentário exploram a correlação paralelamente das vivências de pessoas surdas com a escola regular inclusiva.

Como realiza uma discussão sobre cultura dominante, o documentário apresenta narrativas que materializam a cultura dominante em que os professores

<sup>5</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=OT6sncwV1-w>

estão imersos. As falas contempladas na análise do documentário são as que dispõem da possibilidade de relacionar fala de pessoas surdas a situações com similaridades passíveis de ocorrer na escola regular inclusiva com estudantes surdos, perfazendo como hipótese um caminho de conhecimentos pertinentes para a formação dos docentes que trabalham com este público. Neste momento a natureza da pesquisa também se aproxima da pesquisa aplicada que “objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigida à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais” (KAUARK; MANHÃES; MEDEIROS, 2010, p. 26).

Na quarta seção há a exploração da visualidade visando à formação continuada dos professores de estudantes surdos e ouvintes baseada na pedagogia visual e nos estudos considerados. Saberes complementares à formação desses professores ganha destaque sempre dando atenção ao que os surdos querem dizer “nada sobre nós, sem nós” (SASSAKI, 2007, p.8) sobre sua aprendizagem e interação com os professores como nos estudos de Bandeira, Rocha e Déa (2020), Neves e Quadros (2015) e Gomes (2015). Como a pesquisa tangencia educação, cultura e estudos surdos, os estudos culturais e interculturais serão convocados à investigação permeando todo o estudo, espera-se através desses estudos considerar avanços da pedagogia visual nos estudos das culturas surdas.

## **Capítulo 1 - Formação continuada: aspectos conceituais**

A formação continuada dos professores está em constante renovação, é um processo em que o contexto se revela muito importante, pois os conhecimentos que os professores se apropriam em sua formação inicial não se mostram como o suficiente para desenvolver plenamente sua função docente levando em conta as várias realidades da sala de aula. Este capítulo trabalha com o conceito de formação continuada, com os contextos que muitos professores vivenciam, revela fatores que dificultam sua formação continuada, trabalha também com o que se espera da formação continuada e expõe a sua relevância no cenário educacional atual.

### **1.1 A formação continuada na educação brasileira**

A formação continuada possui como um de seus principais objetivos fazer com que o profissional aprimore seus conhecimentos, se reciclando de saberes ou metodologias consideradas antiquadas e que se prepare para o futuro. De acordo com Duarte (2017, p. 1)

A capacitação do professor, precisa ser contínua, prática, específica e direcionada. A formação continuada de professores é o processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade docente, realizado ao longo da vida profissional, com o objetivo de assegurar uma ação docente efetiva que promova aprendizagens significativas.

Cada área do conhecimento acumulada pela humanidade necessita de uma formação específica vinculada ao seu momento histórico, pois a tecnologia, a metodologia e os valores sociais estão em constante alteração. Para observar a importância da formação, pode-se fazer um quadro mental visualizando a tecnologia da década de 1980-1990 quando não havia computadores para população, nota-se uma década perceptivelmente diferente quando comparada à década de 1990-2000, que também não se comparam com as décadas que se seguiram, em que os celulares começaram a se mostrar mais relevantes e populares que os computadores. Cada formação depende da tecnologia da época, do momento histórico, político e de como as relações se estabelecem. Quando Imbernón em seus estudos detalha aspectos da formação permanente, ele considera que,

[...] o conhecimento que se criou sobre ela nos últimos decênios nasce numa época de mudanças vertiginosas, em que tudo o que nasce, o que se cria, o que projeta etc., já no momento em que surge, começa a se tornar obsoleto e caduco. Isso obriga a propor uma reconceitualização constante(...). (IMBERNÓN, 2009, p.12)

O mundo está em constante mudança e a formação para ser efetiva também carece sempre de atualização, se recontextualizando e verificando principalmente de forma qualitativa por estudos comprobatórios o que se tem revelado positivo ou não para a formação de professores.

A formação dos professores não é um processo simples de ocorrer e seu contexto é indispensável para se refletir nos diversos aspectos que influenciam em sua formação como: a expectativa e a realidade que os professores vivem em sala de aula, sua valorização, tempo, condição financeira entre outros aspectos.

A teoria nem sempre é tão próxima da prática, pode ocorrer um distanciamento entre o que os professores idealizam quando fazem suas graduações para o que encontram nas salas de aula, o estágio não se mostra suficiente para que saibam todas as possibilidades de realidades que encontrarão.

Em uma visão idealizada, não raramente, professores acreditam que todos estudantes corresponderão bem às suas práticas de ensino ou que o comportamento dos estudantes será exemplar. As realidades encontradas na sala de aula podem ser muito divergentes da ideia inicial.

Quando a gente começa a ensinar, é como se estivesse vivendo uma nova aventura num mundo desconhecido: a gente não tem todas as soluções para os problemas, o relacionamento com os alunos é difícil, principalmente com os meninos (questão de autoridade). Alguns períodos são até traumatizantes. Se a direção não tivesse me apoiado, eu provavelmente já teria deixado o ensino. (TARDIF, 2014, p.98)

É difícil não saber lidar com alguns estudantes ou com turmas específicas consideradas difíceis. Diálogos, reflexões, acordos, construções de normas em conjunto com os estudantes de forma coesa, garantindo que seja praticado o que foi estabelecido entre todos, são ações necessárias para que haja fruição significativa no ensino, principalmente em turmas com as especificidades mencionadas. Argumentação, organização e como fazer isso funcionar, são coisas que nem sempre são trabalhadas na formação inicial, dificultando o trabalho dos professores, até porque, em cada turma uma solução diferente pode ser encontrada para a melhor convivência e no desenvolvimento da conscientização do papel de cada pessoa em sala.

Quanto ao saber que alguns professores consideram como o mínimo que determinado estudante já deveria ter conquistado para estar em determinado agrupamento ou ano escolar, na realidade muitas vezes não é o que se encontra em sala de aula. Nem todos os estudantes correspondem ao currículo como os professores, secretarias de educação e o Ministério da Educação (MEC) desejam. Quando estão diante de situações similares os professores podem lembrar que não é por um único método que conseguirão trabalhar com todos estudantes determinado conteúdo e que podem tentar implementar novas metodologias e recursos para suas aulas, bem como procurar ajuda de toda a escola para recuperar

o que os estudantes precisam desenvolver. Em contramão a essa orientação nota-se que o trabalho dos professores é solitário.

A falta de estabilidade principalmente no início da carreira ou ao não obter estabilidade por meio de concursos acaba por colocar o professor todo início de ano na angústia da renovação contratual. Onde eles não sabem se permanecerão na unidade escolar, se seu contrato será renovado ou se precisarão pegar carga horária de disciplinas às quais eles não são formados para ministrar. Para conseguir se manter, os professores se sujeitam a essas e outras situações como a troca constante de locais em que trabalha assumindo contratos diversos em um mesmo ano. Nos estudos de Tardif (2014, p. 91), um(a) professor(a) revela seus sentimentos quando precisa fazer essas trocas de turmas: “Aí, no mês de fevereiro, “tchau, tchau”. Às vezes dói perder certas turmas com as quais estavam indo tão bem”. Para os professores quando finda o contrato, também se perde o contato com os estudantes com os quais estava estabelecendo uma base de trabalho progressivo e isso é novamente frustrante. Outra professora nos estudos de Tardif complementa

Do ponto de vista da segurança no emprego, foi a minha grande frustração, e vejo que há professores que ainda vivem de contrato após 15 anos de trabalho. E vejo que, depois de 7 anos, eu já estava começando a ficar amargurada por causa disso. Estava começando a achar isso injusto. Não sei se teria aguentado 15 anos me sentindo assim.(...) (TARDIF, 2014, p. 96)

A frustração e a angústia estão fazendo parte da vida dos professores sem estabilidade e este é apenas um dos percalços que os professores estão sujeitos a passar. Outra situação que se repete é a desvalorização no sentido financeiro. Atualmente os servidores da rede federal de ensino no Brasil, no ano que escrevo, se encontram a cinco anos sem aumentos e ou reposição inflacionária de perdas salariais. Em outras esferas de ensino a desvalorização consegue ser pior

Entre os 40 países analisados pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Brasil tem a menor média de salário inicial dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental. Enquanto os brasileiros começam recebendo US\$ 13,9 mil por ano, a média nos países membros e parceiros da OCDE analisados é de US\$ 35,6 mil. Os rendimentos dos docentes brasileiros no início da carreira são menores do que os de professores em países como México, Colômbia e Chile. Na Alemanha, por exemplo, o valor supera os US\$ 70 mil. (PUENTE, 2021)

De acordo com os dados apresentados, os professores que ainda querem permanecer na profissão se veem na obrigação de aceitar um salário indigno para a profissão. Fato perceptível quando se compara o salário com o de outros países conforme foi apontado pela OCDE e no momento de pagar os impostos e as dívidas mensais isso também se mostra evidente.

Muitas vezes os professores são trabalhadores que se submetem ao trabalho que lhes aparece, fazendo papéis assistencialistas que divergem da sua função real. Embora este estudo não se aproprie plenamente das palavras de Libâneo, trazer sua crítica é pertinente neste momento do estudo. De acordo com o pesquisador, a ampliação desordenada do trabalho escolar que se converte em um local de proteção social, saúde, lazer, esporte, de vivências socioculturais e de projetos sociais do governo, dilui a centralidade da escola perdendo o seu foco, que deveria ser segundo o pesquisador, o “conhecimento, a aprendizagem e o desenvolvimento das capacidades intelectuais” (LIBÂNEO, 2016, p. 56). A escola pode continuar a abordar diversos temas e reflexões em textos, estudos, mas sem esquecer quais são suas principais funções conforme o pesquisador apontou. Pois ao delegar funções demais aos professores esperando que estes salvem o mundo, na verdade apenas frustram os esperançosos professores que ainda não se deram conta que esse não é o seu papel.

Outro fato gerador de estresse nos professores é a carga horária extrema que muitos se veem obrigados a cumprir, trabalhando em dois ou três turnos para manter o sustento familiar. A fim de cumprir sua carga horária alguns se deslocam de um lado para outro da cidade em mais de uma escola, ou para permanecer na mesma unidade de ensino aceitam trabalhar com disciplinas para as quais não são formados, o que na verdade, gera mais um problema que afeta não só aos professores, mas especialmente o desenvolvimento dos estudantes.

Uma preocupação exposta por Imbernón é que

[...] para mudar a educação, é evidente que o professorado deve mudar, mas também os contextos nos quais este interage. Se o contexto não muda, podemos ter um professorado mais culto com mais conhecimento pedagógico, mas não necessariamente mais inovador, visto que o contexto pode impossibilitar a aplicação da inovação ou mesmo recluir-se em seu microcontexto, não repercutindo na inovação mais institucional. (IMBERNÓN, 2009, p. 53)

Os contextos dos docentes podem melhorar com estabilidade no trabalho, valorização de suas funções, salário compatível, trabalho em disciplinas nas quais são formados para isso, não precisar se deslocar para completar a carga horária, rever e estabelecer melhor sua função e atribuições de forma a não querer que eles sejam agentes de saúde, do esporte, do lazer, psicólogos e ainda professores, são passos imprescindíveis para que os professores possam ser de fato professores que possuem tempo e motivação para a formação.

Mas, mesmo debaixo do contexto apresentado, o que se sabe é que sem a formação, saberes basilares para sua prática docente não são alcançados, muitos são os professores preocupados com sua formação continuada e sua prática docente. O que é a formação continuada para os professores e algumas estruturas que ela pode seguir é o que será estudado agora.

A formação permanente dos professores parte do mesmo princípio de todas as formações continuadas sendo este um processo contínuo de aperfeiçoamento, que objetiva aprimorá-los no que já sabiam fazer e trazer novos conhecimentos para seu desenvolvimento profissional com a particularidade que seu trabalho principal não se concretiza com objetos ou máquinas, mas sim, com seres humanos e sua complexa variedade de especificidades.

A finalidade primeira de todo sistema de educação, concebido no contexto de um Estado-nação democrático, é formar seres humanos emancipados, iguais, livres. Sua especificidade é integrar as populações em uma comunidade de cidadãos e lhes garantir o exercício de práticas democráticas, o que requer a instituição de uma escola democrática que deve dar a todos as capacidades intelectuais necessárias para participar efetivamente da vida pública. (SCHNAPPER, 1994, p. 28).

Trata-se de uma formação que não trabalha com conhecimentos e formas ensinar apenas para si, foca na preparação dos estudantes, uma educação emancipatória, que instiga a saber mais, que trabalha na resolução de problemas sociais e pessoais, e para a vida em sociedade como cidadãos.

A Lei nº 9.394 de 1996 discorre a respeito da formação continuada para os professores, também conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em seu artigo nº 62 que em parte foi reformulado no ano de 2009 pela Lei nº 12.056 determina em seu parágrafo primeiro que a formação continuada e as capacitações sejam promovidas pela “União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração(...)”. (BRASIL, 2009).

A formação continuada dessa forma é realizada através de cursos de pós-graduação, especialização, cursos de capacitação, congressos, palestras, minicursos, seminários, webinários e de várias outras formas promovidas em universidades, faculdades, secretarias de educação. Ainda de modo informal, a formação continuada conta com a troca de experiências entre os pares e a leitura de artigos e teses em grupos de professores que discutem diversas temáticas.

O conteúdo das formações carece de constantes atualizações e nem sempre estão em convergência completa pois mentes diferentes pensam a educação com possibilidades diferentes e relações de poder são constantemente perceptíveis nos embates a respeito da educação onde alguns defendem a formação dos estudantes para o trabalho, outros defendem o desenvolvimento de conhecimentos e das capacidades intelectuais e ainda outros a formação do ser como um todo.

Cada momento histórico, mudança política, tecnológica e a configuração dos estudantes que se encontram em dado momento na escola, bem como as especificidades da comunidade que vivem e das necessidades do grupo, são fatores que vão determinar qual será o foco das formações. Elas são passíveis de constantes alterações e precisam chegar aos professores, mas qual formação?

Vários traços de reprodução são vistos nos professores. Reprodução do que vivenciaram em seus anos escolares e de como eles eram ensinados perpetuando vários ciclos e metodologias de ensino que precisam de um *upgrade*, afinal, estamos em um novo século. Para as formações de professores segundo Imbernón, são dadas novas atribuições neste século

[...] torna-se necessário assumir novas competências profissionais inexistentes no início do século XX, como, por exemplo, capacidade de processamento da informação, capacidade de gerar conhecimento pedagógico nas escolas, capacidade de fazer pesquisa-ação, análise e reflexão crítica sobre o que se faz, capacidades reflexivas para interpretar, compreender e refletir sobre o ensino e a realidade social de forma comunitária, trabalhar com seus iguais e com a comunidade, realizar orientação e diagnóstico de problemas de aprendizagem diante da diversidade dos alunos, tomar decisões racionais sobre o que se deve ensinar, criar avaliações de processos e reformulações de projetos de trabalho, sociais e educativos, dentre muitas outras capacidades de antes não eram necessárias na profissão docente e que, hoje em dia, tornam-se imprescindíveis (IMBERNÓN, 2015, p. 79).

Procura-se atualmente formar os estudantes para que sejam seres mais pensantes, críticos, pessoas que se posicionam, resolvam problemas e sejam mais

humanos, a formação continuada tem em sua concepção o objetivo de auxiliar os professores a conseguir fazer isso.

Foram listadas no estudo de Imbernón várias temáticas importantes, adaptadas ao presente estudo, as que daremos mais atenção são: capacidade de gerar conhecimento pedagógico nas escolas incluindo todos os estudantes, inclusive os surdos. Também incluímos as possibilidades de ensino na escola regular, que se entende, como as que mais se aproximam de contemplar os estudantes surdos na atualidade, isso será considerado mais à frente no estudo.

A formação normalmente parte do que os professores já sabem, normalmente são feitas breves recapitulações ou são apresentadas situações do cotidiano dos mesmos para que os cursistas possam se conectar com o tema proposto. A partir daí diálogos, reflexões e inferências de quem estuda a fundo o tema, é embasado cientificamente e empiricamente, levanta questões para o grupo pensar, dialogar, registrar e trabalhar em prol de algo, esse se apresenta como um caminho relevante para se chegar a um conhecimento e plano de trabalho coletivo. Mas o que os professores já sabem? Segundo Tardif

[...] o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. (TARDIF, 2014, p. 11. Grifo do autor)

Não se trata de um saber homogêneo que se finda ou se completa, está em constante construção, conflito, aperfeiçoamento e desenvolvimento. Compõe-se de um saber ligado à história de vida e das experiências de cada professor(a). Trata-se de um saber que envolve conhecer a si mesmo seus valores e objetivos, mas que serão interativos e muitas vezes conflitivos com outros saberes como: o da formação profissional, o das crenças pessoais, o social (da comunidade), o escolar, o dos estudantes e dos pais. Várias esferas de saberes e interações serão relevantes para sua atuação profissional.

Tardif, referindo-se ao professor(a), diz que: “Não devemos esquecer sua “natureza social”, se quisermos realmente representá-lo sem desfigurá-lo”. (TARDIF, 2014, p. 14) O pesquisador considera que não devemos esquecer da natureza social do saber docente porque é um trabalho realizado com organização similar em várias instituições com algumas variações sendo em níveis, ciclos ou graus. Em todas

instituições, programas são seguidos e regras do local de ensino são cobradas para que o trabalho seja realizado. Um sistema garante sua legitimidade, orienta e regula como o Ministério da Educação em negociação com outros diversos grupos: universidades, sindicatos, grupos científicos, entre outros. O professor não define sozinho o que vai ensinar. O trabalho do professor(a) é em sua essência social especialmente porque trabalha com seres humanos a fim de transformá-los, educá-los e instruí-los por um processo que se faz na relação com outras pessoas. (IBID, 2022, p.12-13).

Especificamente em relação à formação de professores, de acordo com Imbernón as práticas escolares “devem levar necessariamente a analisar a estreita relação dialética entre teoria e prática educativa” (IMBERNÓN, 2011, p.66). A Lei nº 9.394, em seu artigo nº 61, parágrafo único, complementa ao dizer que

A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;.(BRASIL, 1996)

Os conhecimentos que serão exigidos para a formação básica e continuada segundo essa lei, são os fundamentos científicos e sociais em associação entre teorias e práticas. Curado Silva (2017, p.6) analisando a formação dos professores expõe o que compreende como relação teoria e prática

[...] a relação teoria e prática significa enxergar as dimensões a respeito do trabalho docente e como este se configura no atual momento histórico. Compreende-se a práxis como ação humana transformadora, prática eivada e nutrida de teoria e, por isso, capaz de superar os primeiros estágios do pensamento – constatação e compreensão da realidade – para constituir um pensamento novo que, ao ser colocado em prática, pode transformar esta realidade. Deste modo, o trabalho docente é, também, práxis.

A teoria não pode ser desvinculada da prática, nem a prática da teoria. Ao trabalharem em conjunto com o docente promovem qualidade, assertividade, assimilação mais fluida dos conhecimentos até o momento adquiridos pela humanidade ao longo da história, mediação e a criação de novos conhecimentos que possibilitam a transformação social.

Outro fator a ser considerado pelos professores em formação e para os formadores, é que ao monopolizar as aulas não se produz *conhecimentos*, reproduz um conhecimento de uma perspectiva, a do professor(a) e isso se ele for retido pelos estudantes. Ao contrário, os professores podem estimular os estudantes a interpretarem, conduzindo-os a significarem e ressignificarem, questionando-os para trazerem suas experiências intuitivas e empíricas para a aula. Considerando a importância da comprovação científica e abrindo as portas para as teses dos estudantes, pois futuramente podem ser esses os novos conhecimentos reconhecidos socialmente.

Imbernón (2011, p.7) deixa claro que seria importante abandonar práticas que trabalham apenas num viés acrítico, para assim, “favorecer uma análise teórica e de contraste de ideias com a realidade”, valorizando a subjetividade, a decodificação e a contextualização. O pesquisador conclui que

É preciso, pois, derrubar o predomínio do ensino simbólico e promover um ensino mais direto, introduzindo na formação inicial uma metodologia que seja presidida pela pesquisa-ação como importante processo de aprendizagem da reflexão educativa, e que vincule constantemente teoria e prática.

Também será necessária uma formação flexível, o desenvolvimento de uma atitude crítica que englobe formas de cooperação e trabalho em equipe, uma constante receptividade a tudo que ocorre, já que a formação inicial deve preparar para uma profissão que exige que se continue a estudar durante toda a vida profissional, até mesmo em âmbitos que, nesta etapa de sua formação, nem sequer suspeitam. (...) (IMBERNÓN, 2011, p. 67)

Os estudantes são levados a entender que fazem parte do processo acadêmico, que não estudam apenas coisas ditas por alguém há muito tempo, que na verdade o que se pensa, reflete e é ensinado na escola são coisas que fazem parte das suas vidas e história de diversas maneiras. Dessa forma conseguem se conectar ao que é proposto pelos professores e em conjunto ou por meio de discussão reflexiva com os colegas constroem seu conhecimento.

Na pesquisa-ação, metodologia convocada por Imbernón (2011, p. 79) a fim de auxiliar os professores a encontrar respostas para o problema no ensino ao mesmo tempo que favorece um modelo de formação entre a pesquisa e a prática, propõe-se que: mesmo que os estudantes tenham dificuldades na assimilação ou produção de algo, a pesquisa-ação trabalha para diminuir essas dificuldades. Nela, trata-se como objetivo detectar problemas de forma participativa, ela conscientiza que o(a) estudante é partícipe da ação e muitas vezes investigará sua própria prática

com crítica e reflexão. Com um problema em mente verifica-se em conjunto várias possibilidades para uma ação metodológica que possivelmente seja efetiva na resolução do problema avaliando-as de acordo com a prática e estudos, buscando novas informações e conhecimentos em conjunto que auxiliem nas soluções seja utilizando meios próprios, a ajuda dos colegas, dos professores e de conhecimentos comprovados obtidos através da internet, seja em sites confiáveis, vídeo aulas, artigos, teses entre outros.

Os estudos nesta perspectiva apenas surtirão efeitos se os envolvidos estiverem dispostos a se expressar reconhecendo e aceitando suas próprias fragilidades, bem como as ideias e inferências de outros e com tomada de decisão pessoal de forma proativa.

Fatores que podem fragilizar a execução da pesquisa-ação são as características que a sociedade atual apresenta, sendo: dificuldades em lidar com o não, com a frustração de estarem errados ou precisarem melhorar e a falta de conscientização de que todos estão sempre aprendendo.

Imbernón sugere observar e colocar em prática o projeto escolar e que a formação se dê a partir de ideias-eixo, que pretende mais do que atualizar os projetos escolares, estabelecendo

[...] espaços de reflexão e participação para que “aprendam” (mais aprendizagem do que ensino na formação) com a reflexão e a análise das situações problemáticas dos centros e que partam das necessidades democráticas (sentidas) do coletivo para estabelecer um novo processo formativo que possibilite o estudo da vida na aula e no centro, os projetos de mudança, o trabalho colaborativo como desenvolvimento fundamental da instituição educativa e do professorado. (IMBERNÓN, 2009, p. 39,40)

A premissa das formações continuadas é que elas fomentem “o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional do professorado potencializando um trabalho colaborativo para transformar a prática” (IBID, p. 44,45). Ou seja, que os professores aprendam o que fará diferença em sua vida, na sua prática e para os estudantes, deixando o individualismo e o “celularismo” (IMBERNÓN, 2011, p.73), não esquecendo que o conhecimento científico não deve ficar de lado e pode ser trabalhado “com uma metodologia menos transmissora e mais baseada em casos, incidentes críticos, projetos de inovação...” (IMBERNÓN, 2009, p.42). Nas formações, pode-se trabalhar com temas diversos e críticos como

por exemplo, inclusão e exclusão, abuso de poder, sexismo, individualismo, racismo, xenofobia, hierarquia, segregação, o ensino de pessoas Surdas, entre outros.

Alguns professores acreditam que sabem o suficiente e não acreditam na formação como sendo um meio de atualização e de obtenção de novos saberes relevantes. Alguns dizem que não aprenderam nada na formação. Buscando no estudo de Gatti (2008) a relevância para a formação continuada, encontramos subsídios para mudanças positivas no professor e suas práticas pedagógicas. Percebe-se que, referindo-se ao estudo de Géglio a respeito de determinada formação continuada observada, a pesquisadora pode concluir que os professores

[...] em maior ou menor medida, todos evidenciam em suas narrativas alguma mudança de prática relacionada ao programa frequentado; mesmo aqueles professores que negaram em seus relatos haver aplicado conhecimentos adquiridos mostraram indícios claros de alguma mudança, não assumida racionalmente mas relatada ao falar de suas práticas. (GATTI, 2008, p. 62)

A formação continuada abre oportunidade para a autoavaliação contínua dos professores, contribui para que renovem suas práticas com novas técnicas de ensino, apreendam a utilização de novos recursos tecnológicos, construam aulas mais dinâmicas pensando no público alvo e se mostrem mais atentos às dificuldades dos estudantes envolvendo os próprios estudantes na pesquisa para superá-las.

A formação continuada de acordo com este estudo mostra-se como uma possibilidade para mudança do contexto que o estudante surdo se encontra quando frequenta a escola regular inclusiva, mesmo quando os professores não percebem a mudança em si mesmos, ela pode agregar novos conhecimentos e experiências que resultarão em atitudes mais inclusivas.

Para os professores de estudantes surdos uma formação continuada específica sobre surdez e visualidade significa conhecer melhor o público no qual pode explorar e aprofundar as características específicas do povo surdo. Permitindo a compreensão de sua subjetividade e contribuindo para seu desenvolvimento escolar. Além disso, entende-se que cada indivíduo como ser único com suas características e necessidades pessoais também é levado em conta pelos docentes.

Quanto mais a formação estiver perto dos professores, trabalhando com suas realidades, contando com a participação dos mesmos para elaboração de melhorias e muitas vezes sendo realizada na própria escola, garantindo-se o tempo necessário

para a mesma, a frequência e a participação desses profissionais que podem compartilhar informações, experiências e se pautar em conhecimentos teóricos; mais ela será útil, possibilitando que os professores formulem juntos análises e reflexões que podem levar a soluções para a suas unidades escolares e uma formação significativa para a vida.

## **1.2 A Formação continuada para professores de estudantes surdos**

Os professores podem se questionar quanto a se a formação inicial de professores em que agora é garantida a disciplina de Libras já não se faz suficiente para o desenvolvimento dos docentes quanto ao ensino de pessoas surdas. Antes de adentrar à formação continuada específica dos professores de estudantes surdos, se faz importante considerar o que a formação inicial dos professores e a legislação atual estabelece a respeito da disciplina de Libras segundo o Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005, seu artigo 3º diz

A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (BRASIL, 2005)

A partir deste decreto pensava-se que a formação bilíngue em Libras para os docentes poderia se dar de forma sistemática e com carga horária que representaria real aprendizado da língua e das especificidades culturais e pedagógicas dos surdos, bem como dos aspectos políticos e históricos que são a base para um trabalho consciente e crítico para o desenvolvimento deste público. Não foram esses os resultados encontrados nos estudos de Pires e Santos (2020) que com um questionário enviado para vários estudantes de diversos cursos de licenciatura obtiveram os seguintes resultados

De acordo com os dados compilados das respostas, foi possível constatar que 35,7% dos entrevistados consideram que a disciplina de Libras não contempla a formação do professor bilíngue para a educação de surdos; 55,7% não consideram o conteúdo da disciplina de Libras como suficiente para a fluência na língua; 56% disseram que a carga horária não é suficiente para a formação docente para a educação de surdos; e 70% acreditam que a carga horária para a formação do professor bilíngue deveria ser superior a 240h.

(...) Embora na ementa das disciplinas estejam contemplados os diversos aspectos da Libras, a limitação da carga horária não permite que os professores trabalhem para além do conhecimento superficial. (PIRES; SANTOS, 2020, p. 77,78)

A formação inicial em Libras que caberia ao estado fornecer a todos os cidadãos brasileiros no currículo das escolas regulares por se tratar de uma língua reconhecida no país ainda não é contemplada. Atualmente é garantido na formação inicial dos docentes a disciplina de Libras conforme já foi considerado, mas de acordo com a pesquisa de Pires e Santos (2020) a maioria das faculdades e universidades optaram por ofertar em um único semestre e com carga horária baixa essa disciplina, dessa forma, não garantem a formação bilíngue dos docentes, soma-se a isso o contexto de precariedade da formação inicial docente, conforme apontam Santos e Mororó (2019). A graduação de forma geral é criticada por Pedro Demo

Busco mostrar que a graduação (de)forma profissionais do ensino, não forma profissionais da aprendizagem – são adestrados para repassar conteúdo, instruir, reproduzir, não para cuidar da autoria dos estudantes. O aprendizado adequado nas escolas é um terror, segundo os dados. (DEMO, 2021, p. 3)

A graduação que desenvolve nos licenciandos uma cultura reprodutivista de conteúdos e das práticas de ensino não traz subsídios significativos para mudança do cenário atual escolar.

Na prática a graduação tende a só ser reprodutiva, replicando o instrucionismo, mesmo que seja contraditório na vida do docente superior: não se constituiu professor via aula, mas via pesquisa. Permanece a torpeza de que estudante aprende escutando professor falar, quando isso é mediação, no caso dispensável, porque meramente instrucionista. Aprendizagem não está na aula; está na mente do estudante, se pesquisar. Aprendizagem não é dinâmica que se produza de fora, ou possa ser “causada” linearmente, de cima; vem de dentro, na posição de sujeito participativo protagonista. (DEMO, 2021, p. 9)

As formações iniciais de professores de forma geral são deficitárias focam no instrucionismo e não exploram como poderiam a pesquisa em fontes confiáveis com os estudantes, isso é reverberado na escola com os estudantes que atualmente não são protagonistas do seu ensino. A situação se complica ainda mais ao atuar com estudantes surdos, que na maioria das vezes os professores não conseguem manter uma comunicação básica.

Paulo Freire também já denunciava a educação onde os professores falam e estudantes apenas memorizam e reproduzem, onde o “educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber”. (FREIRE, 1987, p. 33).

Alguns cursos contemplam aspectos que se mostram relevantes para o desenvolvimento de pessoas surdas, são: o curso de Letras-Libras que habilita o profissional para ser docente de Libras, o curso Pedagogia Bilíngue trata-se de um curso de pedagogia normal e que lhe é acrescido o ensino de Libras e formação específica para atuar com pessoas surdas. Em outros cursos de graduação, professores de língua portuguesa, matemática, biologia, história, química, entre outros recebem uma formação aligeirada que não lhe abre os olhos para as potencialidades das pessoas surdas.

Nesta temática podem surgir as seguintes dúvidas: como tem sido o relacionamento entre professores e estudantes surdos? Será que a formação é tão necessária assim? No estudo de Moraes (2019), nota-se que professores que no início da formação acreditavam que as escolas regulares inclusivas estavam desenvolvendo um bom trabalho no que diz respeito à inclusão por causa de uma visão limitada da situação real da inclusão nas escolas, ao fim de uma formação que os professores receberam, ofertada pela Faculdade de Educação/UFU em 2018 intitulado “Curso em AEE para Surdos” os professores deram as seguintes respostas acerca da educação inclusiva considerando a realidade do país

“Que muito já foi feito, que grandes passos já foram dados, porém necessitamos de escolas e profissionais melhor preparados e que haja recursos humanos, materiais e adaptações necessárias as necessidades de todos os alunos.” [...]

“Sabemos que a educação especial é uma modalidade de ensino que visa promover o desenvolvimento das potencialidades de pessoas com necessidade especiais, conduta típicas ou altas habilidades, e que abrange os diferentes níveis e graus do sistema de ensino, no Brasil ainda não está preparado para receber e ensinar os alunos com deficiência devido o problema de infraestrutura e formação profissional da equipe.” (MORAES, 2019, p. 79)

A formação continuada de professores de estudantes surdos ainda é necessária e urgente considerando que desde o ano de 2005 o Decreto nº 5.626 já normatizou a Libras nas licenciaturas e os discursos ainda se repetem, professores assumem que precisam de formação. A legislação que normatiza a inclusão

atualmente converge em um mesmo direcionamento reconhecendo que os professores precisam de formação e garantem na Lei nº 13.146, Art. 28, que

Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado.

XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;

XII - oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação (BRASIL, 2015)

As demandas das comunidades surdas são perceptíveis e a formação não chegou a todos os professores. Os estudantes surdos carecem de professores melhor preparados para atuar junto a eles por meio de uma formação que deveria se dar de forma contínua, se reciclando quando necessário. Com uma graduação realizada de forma aligeirada no campo da surdez e da Libras nas licenciaturas como vimos nos estudos de Pires e Santos (2020), os professores sentem falta de formação contínua com o fim de apurar com propriedade algumas demandas do povo surdo, como conhecer melhor sua cultura, dificuldades, seus hábitos, como se dão suas interações sociais com a comunidade ouvinte, como eles se veem e o que normalmente os motivam a agir em prol de seu desenvolvimento, o estudo do próximo capítulo busca elucidar essas questões. Mas antes de adentrar no documentário “Cultura Surda: realidades e desafios dos surdos em São Paulo” Por Jessica Soller ver as falas dos surdos e comparativamente relacioná-las à escola regular inclusiva é importante conhecer melhor como os sujeitos surdos são vistos socialmente e como as diferenças e as culturas hegemônicas influenciam seu dia a dia e as das relações de poder que vivem na sociedade, principalmente na escola.

## **Capítulo 2. Culturas hegemônicas e a escola inclusiva**

O poder indica força e autoridade, passa por todos os indivíduos, mas concordamos que nem todos exercem o poder com a mesma intensidade, ele é desigual. O presidente exerce o poder com grande intensidade, enquanto a intensidade do poder percebida em um comerciante é de grau menor, mesmo que possa ser exercido da mesma forma, talvez com autoritarismo. O poder que um

professor exerce sobre os estudantes de uma sala de aula também pode ser exercido com autoritarismo ou hegemonismo cultural. Mesmo com as diversas lutas no campo social na procura de respeito e igualdade, percebe-se ainda uma reprodução social cultural e ideológica contínua, inclusive na escola

Reproduzindo, como não podia deixar de ser, a ideologia colonialista, procurava inculcar nas crianças e nos jovens o perfil que deles fazia aquela ideologia. O de seres inferiores, incapazes, cuja única salvação estaria em tornar-se “brancos” ou “pretos de alma branca”. Daí o descaso que essa escola necessariamente teria de ter por tudo que dissesse de perto aos nacionais, chamados “nativos”. Mais do que descaso, a negação de tudo o que fosse representação mais autêntica da forma de ser dos nacionais: sua história, sua cultura, sua língua. A história dos colonizados “começava” com a chegada dos colonizadores, com sua presença “civilizatória”; a cultura dos colonizados, expressão de sua forma bárbara de compreender o mundo. Cultura, só a dos colonizadores. A música dos colonizadores, seu ritmo, sua dança, seus bailes, a ligeireza de movimentos de seu corpo, sua criatividade em geral, nada disso tinha valor. Tudo isso, quase sempre, tinha de ser reprimido e, em seu lugar, imposto o gosto de Metrôpole, no fundo, o gosto das classes dominantes metropolitanas (FREIRE, 1980, p. 20).

As Relações de poder permeiam todas as relações e interações sociais, compreender como elas se dão na escola comum inclusive em consonância com as relações vividas por estudantes surdos revela um quadro que muitas vezes não é percebido pela sociedade majoritária, ou que não se faz questão de perceber.

[...] O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação; nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão. Em outros termos, o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles. (FOUCAULT, 1979, p. 193).

Quando se reprime uma cultura, em nosso estudo as culturas surdas, retrocessos são esperados para esse grupo. Foucault (1979) procura explicar em seus estudos como as relações de poder são exercidas socialmente, sendo que todas as pessoas detêm algum poder a nível de escolha e ele é exercido nas relações sociais, mas ele é exercido com desigualdade na sociedade em relação à língua, nas relações econômicas e em relação a algumas diferenças.

## **2.1 A surdez e a relação de poder**

As relações de poder também são ligadas à língua, segundo Gnerre (1994, p. 6) “[...] uma variedade linguística ‘vale’ o que ‘valem’ na sociedade os seus falantes,

isto é, vale como reflexo do poder e da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais”. Sinalizantes de línguas de sinais, os surdos, que também não se caracterizam como o grupo de maior relevância econômica e social também refletem o poder e a autoridade com menor intensidade. Gnerre complementa seu raciocínio tecendo a respeito de variedades desprestigiadas dentro de uma língua: "A começar do nível mais elementar de relações com o poder, a linguagem constitui o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder” (GNERRE, 1994, p. 22) Se dentro de uma mesma língua ocorre o desprestígio e a perda de poder por considerar um padrão único de fala como correto. Os surdos como grupo minoritário, e que além disso, muitos não dominam a língua do grupo hegemônico ou interagem com facilidade nela, a língua portuguesa, se veem como bloqueados do acesso ao poder.

As diferenças na atualidade são naturais e até incentivadas socialmente na perspectiva de que todos são sujeitos diferentes enquanto são diferenças que se encaixam dentro de um escopo tolerável socialmente, ou seja, desde que não sejam necessárias grandes mudanças de natureza arquitetônica, linguística, comportamental ou que envolvam investimentos culturais e financeiros para que as relações e as interações pessoais e com o meio ocorram de forma fluida.

Desde que não cause estranhamento e desconforto essa é considerada a diferença aceitável socialmente, mas ela é considerada do *eu*, das culturas hegemônicas ou dominantes e dirigentes como norma, mantendo o monopólio intelectual e ideológico de um grupo de acordo com Gramsci (2002)

[...] a supremacia de um grupo se manifesta de dois modos, como "domínio" e como "direção intelectual e moral". Um grupo social domina os grupos adversários, que visa a "liquidar" ou a submeter inclusive com a força armada, e dirige os grupos afins e aliados. Um grupo social pode e, aliás, deve ser dirigente já antes de conquistar o poder governamental (esta é uma das condições fundamentais inclusive para a própria conquista do poder); depois, quando exerce o poder e mesmo se o mantém fortemente nas mãos, torna-se dominante, mas deve continuar a ser também [dirigente]. (GRAMSCI, 2002, p. 62,63)

Neste caso não se pode apenas apontar um culpado, pois se as culturas menos favorecidas ou dominadas assumissem mais poder não há garantia alguma que o sistema mudaria pois existe a tendência de o oprimido objetivar tornar-se o opressor e de as pessoas replicarem o que vivenciaram. Mesmo assim, algo precisa

mudar ou os surdos continuarão a sofrer com a imposição de limites pelos próprios professores, por exemplo.

Dentro da cultura, de acordo com Chauí (2008, p. 57), na qual se criam os valores e se instituem as práticas, é também onde se definem as diferenças e valores como verdadeiro e falso, belo e feio, justo e injusto.

Os Estudos Surdos entendem a surdez como uma experiência visual que produz uma cultura própria, estabelecida pelo uso da língua de sinais. A língua constitui-se como um dos traços identitários, as identidades dos sujeitos são construídas na língua e através dela. A cultura surda está atravessada pela experiência visual, que para além da LS pode ser exemplificada pelos sinais com que os surdos batizam as pessoas, bem como pelas metáforas e piadas visuais. (FORMOSO, 2013, p. 28)

Os sentidos atribuídos pelos surdos às suas experiências é o que os estudos surdos denominam como culturas surdas. Em suas diferenças, surdos e ouvintes se percebem como sujeitos culturalmente diferentes, um grupo ligado às percepções auditivas e o outro às percepções visuais. Mas essas diferentes percepções geram diferenças culturais realmente significativas? Buscamos detalhar a resposta à questão com a análise de um documentário ainda no capítulo dois.

As diferenças também são percebidas na cultura, através da pesquisa antropológica de Clifford Geertz que dispõe sobre como a cultura na antropologia se concilia bem com a visão sociológica de Max Weber. O pesquisador ancora seu conceito de cultura no estudo semiótico, se apoia e se complementa na teoria de Max Weber em que

“o homem é um animal amarrado a teias de significado que ele mesmo teceu, assumo as culturas como sendo essas teias e a sua análise; portanto não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa à procura do significado.” (GEERTZ, 1989, p.15)

Desta forma, compreende-se que em cada lugar um signo, símbolo, frase, sinal das línguas de sinais podem assumir um significado distinto, seja por uma circunstância, por se tratar de uma brincadeira ou para um povo, grupo ou comunidade. Um dos estudos que verificou e explicitou essa ideia foi o de Gilbert Ryle apontado por Geertz (1989, p.16,17) em que uma única ação simples como piscar constantemente pode intrinsecamente apresentar significados distintos. Segundo o estudo, as piscadelas constantes de garotos puderam assumir os seguintes significados: Um tique nervoso de um garoto, imitação ao colega com o

tique nervoso, piscar no intuito de ridicularizar quem possui o tique nervoso, treino para piscar igual ao colega com o tique nervoso e ainda poderia ser uma farsa do primeiro garoto com o tique nervoso.

Nas relações de poder em que são percebidas diferenças culturais e conseqüentemente na identidade, língua, ideologia, credo, o *eu* que normalmente não conhece e não compreende a percepção do *outro*, ao se deparar com diferenças comumente julga sua cultura e identidade como superior ou melhor, e tende a se afirmar. De acordo com Souza (2014) baseado nos estudos de Foucault “diferenças e identidades não são elementos neutros, biologicamente determinados ou características apolíticas, sendo, portanto, elementos socialmente produzidos por relações de poder e saber.” (Souza, 2014, p.114) A reprodução social é o que mantém as diferenças, elas são produzidas nas desequilibradas relações de poder, incluindo ou excluindo as pessoas, estabelecendo sentidos positivos ou negativos.

A percepção dos ouvintes e o sentimento de superioridade em relação aos surdos chega a ser cruel quando não os conhecem apropriadamente nem sabem de suas potencialidades.

A representação de surdez está associada ao significado de deficiência, ou seja, incapacidade, incompetência, falta, falha, insuficiência... 9. As representações das pessoas surdas enquanto deficientes, mutilados, inferiores, incapazes, sem linguagem... estão nas falas das pessoas, nos seus comentários, nas suas perguntas, nos seus comportamentos, enfim, nas suas mentes. Os surdos passam a perceber tais representações quando começam a interagir com os ouvintes. Eles sofrem e passam por crises de identidade, pois precisam entender as diferenças existentes entre ser surdo e ser ouvinte, entre ser surdo do ponto de vista surdo e do ponto de vista ouvinte (...) (QUADROS, 2003, p. 92)

Para compreender melhor este processo precisa-se voltar a atenção ao estudo de identidades culturais, ou seja, mais especificamente neste estudo às identidades surdas, reconhecidas dentro dos estudos culturais. Segundo Perlin (1998, p. 52) que se baseia em Hall, estas identidades apresentam formas multifacetadas e estão em constante movimento, ou seja, não são estáticas e podem ser até mesmo contraditórias, algumas identificadas pela pesquisadora são:

**Identidade Flutuante:** O surdo se espelha na representação hegemônica do ouvinte, vivendo e se manifestando de acordo com o mundo ouvinte.

**Identidade Inconformada:** O surdo não consegue captar a representação da identidade ouvinte, hegemônica, nem a dos surdos, se sentindo uma identidade subalterna.

**Identidade de Transição:** Neste caso o contato dos surdos com a comunidade surda é tardio, o que os faz passar da comunicação visual-oral (na maioria das vezes truncada) para a comunicação visual-sinalizada. Dessa forma o surdo passa por um conflito cultural.

**Identidade Híbrida:** É reconhecida nos surdos que nasceram ouvintes e se ensurdecaram e terão presentes as duas línguas numa dependência dos sinais e do pensamento na língua oral.

**Identidade Surda:** Na qual ser surdo é estar no mundo visual e desenvolver sua experiência na Língua de Sinais. Os surdos que assumem a identidade surda são representados por discursos que os veem capazes como sujeitos culturais, com uma formação de identidade que só ocorre nos espaços culturais surdos. (PERLIN, 1998, p. 41)

Não existe um número limitado de identidades surdas, por causa de sua mobilidade e possibilidade de o sujeito se encontrar momentaneamente em mais de uma delas, isso ocorre também quando se considera outras identidades conforme os estudos de Hall. As identidades de pessoas Surdas e ouvintes estão em constante relação de poder e procuram se afirmar. Cada uma apresenta particularidades e tem um foco diferente.

Derrida que cunhou o termo *différance*, em suas considerações estabelece que os signos estão em constante construção e assumem significados distintos ao considerar o que eles não são e o contexto. Como ao definir o signo *bota* como objeto, considera-se o que ela não é: sapato, sandália, chinelo, mule, tênis. Na *différance* se nota as diferenças e a criação de oposições e hierarquias (DERRIDA, 1972, p. 17).

Oposições e hierarquias que são notadas quando é feita a análise das identidades por Hall. Ele compreende que elas são “[...] construídas por meio da diferença e não fora dela” (HALL, 2000, p. 110). A algumas diferenças são atribuídos os status de positivas e a outras o status de negativas dentro da sociedade, isso pode ser estabelecido de forma consciente por escolhas ou por reprodução do que se assimilou nas relações sociais durante a vida. Sendo este um processo sem fim e com possibilidades de alterações de perspectiva à medida que novas experiências e saberes são assimilados.

Para Laclau, a identidade social se configura como

[...] um ator de poder, pois se uma identidade consegue se afirmar é apenas por meio da repressão daquilo que a ameaça. Derrida mostrou como a constituição de uma identidade está sempre baseada no ato de excluir algo e de estabelecer uma violenta hierarquia entre os dois pólos resultantes - homem/mulher etc. Aquilo que é peculiar ao segundo termo é assim reduzido - em oposição à essencialidade do primeiro - à função de um acidente. Ocorre a mesma coisa com relação negro/branco, na qual o

branco é, obviamente, equivalente a “ser humano”. “Mulher” e “negro” são, assim, “marcas” (isto é, termos marcados) em contraste com os termos não marcados “homem” e “branco” (*apud* Hall, 2000, p. 110).

As relações de poder são percebidas em todas as relações sociais, em conflitos, no debate, ao representar um poder, um grupo, uma ideologia, uma cultura ou língua. Por estar em uma posição reconhecida socialmente em relação a outros, seja qual for a relação ou até na falta dela por escolha própria, ignorando o outro que também culmina em uma relação de segregação, o *eu*, sendo a única coisa que se conhece, esse *eu*, se encontra em uma posição de afirmação de sua identidade em detrimento da repressão da outra. Sem procurar conhecer e ou refletir sobre o outro, sua subjetividade, sua historicidade e se colocar no lugar do outro, por meio de um ponto de vista próprio e de preferências pessoais que lhes são mais convenientes, este *eu*, dentro da sua cultura superiorizada, que engloba valores, suas características, costumes, julga o outro e o que é melhor para o outro.

Para os surdos na escola regular inclusiva as relações ficam marcadas através da hegemonia ouvinte que reprime qualquer cultura ou grupo que a ameace. Isso é perceptível quando os professores escolhem uma única forma de avaliar os estudantes surdos, como por meio do português na modalidade escrita com o rigor da gramática da língua, podendo levar à consideração da escrita de pessoas surdas como deficitária, sem se aprofundar no que é o português para os surdos e o que pode ser feito para avaliar a aprendizagem deste público. Ao chegar estudantes surdos na unidade escolar, muitas vezes, leva-se meses ou anos para chegar um TILSP na unidade escolar levando à impossibilidade de compreensão dos conteúdos escolares e dificuldades na comunicação e interação com professores e colegas de classe. A escolha de brincadeiras e atividades que desconsideram a surdez com frequência marcam a hegemonia ouvinte excluindo estudantes surdos. Avisos dados apenas por meios sonoros, em entradas, saídas, alertas de perigo ou intervalos para a comunidade escolar marcam a supervalorização da comunidade ouvinte no espaço escolar.

Segundo Silva (2000), refletindo sobre as identidades,

Em um mundo imaginário totalmente homogêneo, no qual todas as pessoas partilhassem a mesma identidade, as afirmações de identidade não fariam sentido. De certa forma, é exatamente isto que ocorre com nossa identidade de "humanos". É apenas em circunstâncias muito raras e especiais que precisamos afirmar que "somos humanos".

A afirmação "sou brasileiro", na verdade, é parte de uma extensa cadeia de "negações", de expressões negativas de identidade, de diferenças. Por trás da afirmação "sou brasileiro" deve-se ler: "não sou argentino", "não sou chinês", "não sou japonês" e assim por diante, numa cadeia, neste caso, quase interminável (SILVA, 2000, p.74-75)

Na afirmação da identidade brasileira incide tudo o que ela não é, definindo a diferença dela em relação aos outros povos e se afirmando como diferente. Mas isso não é sem sentido e objetivo, "reflete a tendência a tomar aquilo que somos como sendo a norma pela qual descrevemos ou avaliamos aquilo que não somos". (IBID, p.76). Definindo socialmente o que é o melhor para o outro. Isso foi claramente notado em Milão, na Itália, nos dias 6 a 11 de setembro de 1880 no congresso internacional formado quase em sua totalidade por pessoas *não* surdas que tinham em mãos a decisão de definir a partir de uma concepção predominante ouvinte o desuso das línguas de sinais e a implementação do método oralista para o ensino das pessoas surdas.

Este congresso determinou através do *eu*, dos ouvintes, o que era supostamente melhor para os surdos, *os outros*, e o oralismo foi votado por representantes da Alemanha, Bélgica, Canadá, Estados Unidos, França, Inglaterra, Itália, Rússia e Suécia como o melhor método para ensinar os surdos, decisão absorvida pelo mundo e décadas mais tarde definida como retrocesso na educação dos surdos, tomada sem saber o que os surdos pensavam sobre o assunto, sem conhecer suas especificidades acreditando que o aparelho de amplificação sonora individual (AASI) e a terapia da fala seriam as soluções para que os surdos se transformassem em pseudo ouvintes. A respeito deste congresso Pires e Santos (2020) argumentam

Observa-se que o Congresso Internacional de Milão refletiu apenas os interesses da classe dominante que, desde o século XVI, estava trabalhando no sentido clínico de restaurar a normalidade das pessoas surdas, considerando a surdez como passível de cura, em meio aos interesses capitalistas do final do século XIX com o surgimento do aparelho auditivo. A decisão de adotar a abordagem *Oralista* causou um impacto na educação dos surdos em todo mundo, pois os estudiosos argumentavam haver superioridade das línguas orais em relação às línguas de sinais. (PIRES; SANTOS, 2020, p. 40, Grifo do autor)

Segundo Sacks (1998) no congresso de Milão uma resolução foi emitida proibindo o uso das línguas de sinais nas escolas. Na tentativa escolar de obrigar os surdos a falarem como os ouvintes, eles precisavam sentar sobre as mãos e

muitos tiveram suas mãos amarradas para não utilizar a língua de sinais. É motivo de preocupação se uma situação similar acontecer em sala de aula no sentido de que estão lá, mas não participam e aprendem, como se suas mãos estivessem atadas pela falta de interação, comunicação e de sentir a escola como um lugar seu. Cabe aqui a análise dos múltiplos espaços escolares e a relação do surdo com o professor e os colegas para compreender como o estudante surdo têm sido visto e se relacionado na escola regular inclusiva.

Os surdos são vistos como minoria na escola regular inclusiva e para eles não são assegurados os mesmos direitos que os ouvintes conseguem manter, por exemplo, direito à comunicação. Não raramente, na escola regular, estudantes surdos ficam meses ou anos desassistidos e sem a possibilidade de se comunicar em escolas regulares inclusivas pela falta de um TILSP educacional ou de um professor(a) intérprete de Libras, e mesmo que por si só a presença destes profissionais não garanta a inclusão, na escola regular eles são indispensáveis para que ela ocorra da melhor maneira possível, a celeridade nas contratações não ocorre muitas vezes por se tratar de uma minoria que não exerce o poder como outros grupos.

Skliar (2006, p. 79-81) em seus estudos a respeito do modelo clínico-terapêutico da surdez ou oralista, revela que esse modelo trata a surdez como patologia e visa reparar e corrigir essa audição e a comunicação por meio de aparelhos auditivos, terapias da fala, treinamento da leitura labial e acredita que o desenvolvimento da criança se dá apenas pela língua oral e a suposta cura se daria por meio de implantes cocleares.

Por mais de 80 anos o oralismo foi o método de ensino mais utilizado mundialmente para ensinar pessoas surdas. Aspectos negativos deste método são apontados por Sá (1999, p.93) como a demora em aprender uma língua oral por parte de pessoas surdas sendo um processo que dura em média um prazo de 10 anos, se houver sucesso, ela acrescenta que nesta abordagem “certamente seu desenvolvimento cognitivo será prejudicado por não ter um código linguístico estabelecido no período ótimo de seu desenvolvimento”.

Esse modelo não leva em conta as línguas de sinais e o prazer em aprender das pessoas surdas por meios que lhes são sensorialmente mais acessíveis e significativos. Impõe limites aos estudantes e justifica seu fracasso escolar por dizer

que a criança surda não pode vencer o “déficit”, ou seja, a surdez. Skliar considera este modelo

[...] hegemônico porque reflete com fidelidade uma representação implícita que a sociedade ouvinte construiu do surdos, isto é, uma concepção relacionada com a patologia. O surdo é considerado uma pessoa que não ouve e, portanto, não fala. É definido por suas características negativas (...) (SKLIAR, 2006, p. 81)

A sociedade influenciada pelo modelo clínico-terapêutico divulga vídeos com pessoas ‘ouvindo pela primeira vez’ por meio de implantes cocleares, se emocionando. Nestes materiais não são relatados os perigos por se tratar de uma cirurgia, os pós implante, a quantidade de horas nas terapias, a não adaptação de muitos implantados, as dores de cabeça que alguns terão até fazer uma cirurgia de retirada do mesmo. Não se trata de desestimular cirurgias e implantes, mas é necessário que se saiba o que envolve os mesmos, e apenas ver algumas cenas felizes fora de contexto pode auxiliar na construção equivocada dessa mentalidade clínico-terapêutica ‘milagrosa’ em professores e em várias famílias. Visão essa, que não trabalha em outras perspectivas para o aprendizado das pessoas surdas.

No documentário *Cultura Surda: realidades e desafios dos surdos em São Paulo* (2017) dirigido por Jessica Soler, temos a fala de Sylvia Sabanovaite que é Surda e coordenadora de cursos na Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos / SP. Ela diz que

É uma situação complicada, porque inicialmente a família de ouvinte, principalmente, que nunca viu pessoa surda, então quando ela recebe um membro dessa família, já é o fim do mundo. A primeira coisa que acontece é quando leva aquela pessoa surda no médico. E o médico promete mundos e fundos, que ele vai falar, que ele vai ouvir, que o ideal seria fazer um implante coclear e no fim acaba esquecendo que ele é um ser humano, que ele tem uma escolha na vida dele. Então a família, às vezes, (...) fica desanimada ao ver que o que fizeram às vezes não evoluiu. (...)

A visão clínico-terapêutica é ainda difundida no campo da saúde por pessoas que não compreendem o processo ensino-aprendizagem que a maioria dos surdos se adapta, progride e desenvolve o sentimento de pertencimento, pessoas que, sem o devido aprofundamento histórico e pedagógico podem procurar novamente utilizá-lo como meio de ensino para pessoas surdas.

O poder ganha forma no ouvintismo<sup>6</sup> e se configura como preocupante para os surdos. Segundo Perlin (2015)

O ouvintismo deriva de uma proximidade particular que se dá entre ouvintes e surdos, na qual o ouvinte sempre está em posição de superioridade. Uma segunda ideia é a de que não se pode entender o ouvintismo sem que esse seja entendido como uma configuração do poder ouvinte. Em sua forma oposicional ao surdo, o ouvinte estabelece uma relação de poder, de dominação em graus variados, em que predomina a hegemonia por meio do discurso do saber. Academicamente essa palavra - ouvintismo - designa o estudo do surdo do ponto de vista da deficiência, da clinalização e da necessidade de normalização.

A construção ouvintista nunca está longe daquilo que a ideia de ouvinte significa: uma noção que identifica a “nós ouvintes” em contraste com “aqueles surdos”. O principal componente é o que torna a cultura ouvinte - etnocentrismo - como hegemônica, uma ideia da identidade ouvinte como superior a tudo que se refere aos surdos. (PERLIN, 2015, p. 59)

No ouvintismo, mesmo que se dê alguma atenção à produção textual dos surdos, por exemplo, a do ouvinte é melhor. O desenho, a comunicação, a expressão, tudo do ouvinte é melhor. Isso subjuga e empurra os surdos ao desejo de ser iguais aos ouvintes. Em alguns momentos o ouvintismo apresenta algumas maleabilidades estratégicas em relação ao uso da Libras ou a aceitação das diferenças dos surdos, mas mantém o discurso da superioridade ouvinte, que não existe de fato, mas é inserido nas relações como real. Felizmente, segundo Laclau (1990, p. 40) atualmente forças diversas atuam nas relações sociais o que permite que novas identidades possam se expressar.

A comunidade surda aproveitando-se deste espaço vem se apropriando aos poucos do seu espaço de fala, refutando o retorno do modelo clínico-terapêutico como o melhor para os surdos e alertando às demais comunidades em relação aos perigos do ouvintismo.

Quanto aos docentes, ensinar e avaliar o estudante surdo é motivo de grande preocupação ao iniciarem seus trabalhos com esses estudantes. Pois apenas trabalhar com o estudante surdo sem perceber que é importante fazer algo a fim de deixar as diferenças sensoriais e culturais menores em relação aos demais estudantes ainda se trata de um problema grave e recorrente. O ensino do português escrito como foco único de algumas escolas para esses estudantes pode

---

<sup>6</sup> Termo adotado por Skliar (2015, p. 15) “Trata-se de um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte. Além disso, 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”.

atropelar o desenvolvimento que os estudantes podem obter em outras áreas do saber.

Não raramente a escola comum inclusiva também se apresenta apenas como uma forma do estudante surdo não ficar em casa, trabalhando em um viés assistencialista em vez de se posicionar firmemente como instituição de ensino para todos. Denúncias de escolas sem um profissional mediador da comunicação e do ensino entre professores e estudantes surdos como o Tradutor Intérprete de Libras/Português (TILSP) todos os anos são registradas pela mídia como na reportagem desenvolvida pelo Jornal Anhanguera do Tocantins em 03/07/2020 intitulada *“Falta de intérpretes na rede pública de educação prejudica acesso de estudantes surdos a aulas online”* e na reportagem *“Surdos relatam desafios na trajetória escolar e carreira acadêmica: ‘precisamos de mais garantias de acessibilidade’* da TV Globo em 03/09/2021 por Ana Regina (2021).

Estudantes surdos na escola inclusiva muitas vezes não têm com quem interagir visto que a Libras não é uma disciplina curricular obrigatória, dessa forma, em muitas escolas ela ainda não é ensinada, conseqüentemente o estudante surdo se vê ilhado fadado a ter contato apenas com o TILSP quando o tem em sala, sendo privado de alguns contextos como: brincadeiras com os colegas, pela dificuldade de compreender as regras em outra língua é muitas vezes impedido de estabelecer debates construtivos na relação pessoal com os colegas onde poderia opinar livremente expondo suas ideias, pois muitas vezes nem mesmo frases simples que ele fala em Libras são compreendidas pelos colegas não surdos.

A escola comum inclusiva atual avançou frente aos métodos de ensino anteriormente adotados, onde os surdos se encontravam sob uma abordagem plenamente oralista ou clínico-terapêutica. Já passou também pela Comunicação Total ou Bimodalismo entre 1960 e 1980 e era extremamente focada na aprendizagem da língua oral do país, mas não conseguia o desenvolvimento dos surdos por serem línguas diferentes, de modalidades diferentes ensinadas concomitantemente. De acordo com Sá, "pontos negativos da Comunicação Total surgem, quando esta é considerada abordagem educacional ou sistema artificial de linguagem" (SÁ, 1999, p. 117), mais conhecido no Brasil como Português Sinalizado, que é muito distante da Libras.

Desde 1980 o bilinguismo na educação de surdos vem sendo discutido, porém, no Brasil somente depois do Decreto nº 5.626 de 2005 que regulamenta a

Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002 que reconhece a Libras como meio de comunicação e expressão é que o ensino bilíngue começou a ser estruturado nas escolas comuns. O Decreto nº 5.626, Cap. VI, Art. 22, estabelece em seu primeiro parágrafo que “são denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo”. A quem cabe a responsabilização e a regulação desse ensino é encontrado na Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015, Cap. IV, que esclarece as responsabilidades do poder público no ensino bilíngue

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:  
IV - oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas.

Dentro das leis brasileiras que regem a educação bilíngue de pessoas surdas temos a Lei nº 14.191 de 3 de agosto de 2021 que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Em seu artigo 60-A encontramos a definição da educação bilíngue de surdos e onde ele deve ser ofertado.

Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos.

O ensino bilíngue de surdos é uma modalidade que prevê o ensino deste público em primeira língua (L1) na Libras e ensino na segunda língua (L2) a língua portuguesa na modalidade escrita. Mas para que esse ensino se dê com coerência ao estudante surdo, será benéfico que ele chegue na escola com condições de ter este ensino, sabendo sua primeira língua, a Libras. Com conhecimento de mundo e interação social que fomente desenvolvimento pessoal. Atualmente esta é uma barreira social. Grande parte dos estudantes surdos que chegam na escola comum inclusiva ainda desconhecem a Libras.

A sociedade pode progredir para criar condições aceitáveis que possam atender esses estudantes, a fim de que eles possam ter acesso à sua língua desde a infância e elaborar iniciativas reais para inclusão social de pessoas surdas. Isso começa a ser previsto na Lei nº 14.191 de 3 de agosto de 2021, Art. 60-A “§ 2º A oferta de educação bilíngue de surdos terá início ao zero ano, na educação infantil, e se estenderá ao longo da vida”. (Brasil, 2021) Essa é uma iniciativa que gera expectativas positivas e mesmo que gere um contexto positivo para os surdos quanto ao conhecimento escolar e melhor interação social enquanto eles estiverem na escola, não é o suficiente para mudar a sociedade que pode fazer mais para a inclusão de todos os surdos. Mais pode ser feito socialmente, o que pode ser contemplado em outros estudos na busca por respostas a essa reflexão, visto que o presente estudo tem seu foco principal na formação de professores de pessoas surdas e na escola comum inclusiva.

O professor está em sala para direcionar o estudante acerca dos conhecimentos diversos, seja por relevância histórica e cultural construída ao longo das eras ou do currículo, auxiliando no processo de aprendizagem, ensinando e conduzindo esses estudantes a buscar as soluções de dúvidas onde o conhecimento científico e comprovado até o momento está.

O professor antes de definir estratégias para o ensino e a aprendizagem de uma pessoa surda, faria bem em analisar as seguintes questões: conheço o público com quem vou trabalhar, sua cultura e modo de ver o mundo? Conheço estratégias específicas para o ensino de pessoas surdas? Preciso conversar pessoalmente com este estudante, mesmo que com o auxílio de um intérprete de Libras, procurando compreendê-lo em suas especificidades para pôr fim, pensar em estratégias de como ensiná-lo e avaliá-lo? As respostas seriam simples, mas o contexto dos professores também é complexo conforme já foi considerado neste estudo, desenvolver um trabalho sério que atende ao público surdo traz mais uma demanda para os já sobrecarregados professores.

O que pode ser feito para garantir a inclusão destes estudantes? Inicialmente precisamos prestar atenção no que as pessoas surdas têm a dizer, para esta etapa da pesquisa convocamos os surdos do documentário “Cultura Surda: realidades e desafios dos surdos em São Paulo” por Jéssica Soler, a discorrer sobre suas experiências que nos auxiliarão em pensar uma escola efetivamente inclusiva.

## 2.2 Documentário<sup>7</sup> “Cultura Surda: realidades e desafios dos surdos em São Paulo” e a escola

No documentário *Cultura Surda: realidades e desafios dos surdos em São Paulo* (2017) dirigido por Jéssica Soler, que se relaciona diretamente e indiretamente à atuação docente com estudantes surdos e com a sociedade ouvinte dando subsídios para que todos possam incluir e mostrar respeito a este público, temos vozes populares de pessoas surdas como estudantes, e vozes institucionalizadas em sua maioria composta de pessoas surdas que representam diversos campos do saber, como professores, doutores, sociólogo, educador de museu, bancária e youtuber, e o diretor regional da FENEIS (Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos). No momento de seleção e organização das falas que seriam trabalhadas na dissertação decidimos que todas as falas contidas no documentário são relevantes pois essa produção auxilia na visão dos próprios surdos como autores, são suas falas e vivências postas em evidência desde a sua perspectiva. Depois de expostas essas experiências buscamos estabelecer um diálogo entre o documentário e a escola regular inclusiva refletindo sobre as práticas neste espaço, a formação para trabalhar com este público, e com base nos estudos surdos procura-se vislumbrar o que pode ser melhorado.

Inicialmente o documentário trabalha com o conceito de cultura surda por meio da fala da professora Dr(a) Mariana Isaac Campos

Cultura Surda é a própria identidade do surdo é a sua experiência de vida narrada através da Libras, que é gestual e visual. É captar as coisas através da vibração. O que é diferente na cultura ouvinte, que usa mais os sons do que o visual em suas conversas e histórias de vida. O foco do ouvinte e o foco do surdo são diferentes.

Perlin (2015, p. 53) complementa a ideia de identidade cultural em relação aos surdos, ela não considera as culturas de onde se nasce e vive como as que definem a identidade cultural. Para ela

O caso dos surdos dentro da cultura ouvinte é um caso em que a identidade é reprimida, se rebela e se afirma em questão da original. A identidade original estabelece uma identidade de subordinação em vista da alteridade cultural, a mesma que se dá entre os outros grupos étnicos. (PERLIN, 2015, p.53)

<sup>7</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=OT6sncwV1-w>

A cultura surda traz consigo suas vivências e o modo deste público experienciar o mundo que é diferente da dos ouvintes. Nota-se devida relevância em levar essas considerações para a escola comum inclusiva e para os professores que se deparam com esses estudantes ao chegar na escola e estão sem a devida preparação para atendê-los. Profissionais que ainda não compreendem essas diferenças, e que continuam a reproduzir rotineiras aulas sem pensar nas especificidades dos surdos, podem se constituir como prejuízo acadêmico e social para este público.

Percebe-se que os surdos como sujeitos almejam se auto representar dentro de sua cultura e são nos estímulos visuais, gestuais e vibracionais que eles podem participar mais ativamente nas aulas. Para que este processo se dê de forma estável os professores em seus planejamentos podem selecionar imagens e recursos visuais que contemplam o que é trabalhado em suas aulas.

A professora P. nos estudos de Lacerda, Santos e Caetano, ao avaliar as aulas preparadas para estudantes surdos por licenciandos em Ciências Biológicas diz que

“A apresentação dos slides, eu entendi que estavam bem organizados, perfeito!”. Todavia, ela destaca que não adianta ter apresentações visuais boas se não sabe aproveitá-las: “Faltou explicação. Somente copiou o que já estava apresentado na imagem”. (LACERDA; SANTOS; CAETANO, 2021, p. 191)

É importante viver a imagem, isso quer dizer, sentir o que a imagem representa se utilizando da Libras para vivenciá-la ao incorporar o momento histórico, o sentimento e a situação, podendo estabelecer discussões e análises a partir das roupas, cenários, motivações, comparando, contextualizando e buscando explicações junto aos estudantes sobre o fato como se fossem testemunhas oculares. Esses são aspectos que valorizam e transmitem os objetivos principais das aulas com maior clareza para os surdos e conseqüentemente para os ouvintes.

A professora Dr(a) Silvia Lia relata no documentário que

Há um tempo atrás, no meu trabalho, lá na Santa Casa de São Paulo, aconteceu um fato interessante. Tinha um banco, acho que era no segundo andar e eu trabalhava no oitavo. Eu estava trabalhando tranquila no computador fazendo meu trabalho. De repente, eu percebi que não tinha mais ninguém ali, que eu estava sozinha. Então eu subi para o andar de

cima, e notei que todas as salas estavam vazias. Achei muito estranho. E, então, apareceu uma professora super nervosa me chamando e me explicou o que estava acontecendo. Quatro ladrões tinham entrado no banco e fizeram um assalto. Essa professora lembrou de mim, veio rápido me avisar, para minha sorte. Porque eu estava no meu lugar tranquila, sem saber de nada. Então, nós duas nos trancamos numa sala e esperamos. Ela ligou várias vezes para informar que estávamos lá, mas só depois de um bom tempo é que conseguimos ficar livres.

Foram momentos de tensão e angústia para essas professoras, mas alguém pode dizer que nada poderia ser feito em uma situação similar. A continuação do relato deixa claro que adaptações simples podem ser significativas e inclusivas. “[...] vendo o risco que passei, mandaram colocar uma lâmpada vermelha para me avisar de qualquer problema. Antes não tinha, mas agora tem”.

Situações de emergência estão sujeitas a ocorrer em qualquer espaço. Para avisar às pessoas surdas que há um incêndio, invasão, roubo entre outras situações um recurso visual chamativo como uma lâmpada de cor diferente que irá piscar ou ascender se mostra como uma das etapas de construção da inclusão de surdos. Voltando os olhos para a escola comum inclusiva este mesmo recurso visual pode assumir além das funções de emergência já mencionadas, ser útil para avisar o início e o término do intervalo, troca de sala ou recreio.

Em algumas escolas bilíngues essa é uma preocupação que já foi sanada. Lourenço (2017, p. 190) ao realizar sua observação em escolas bilíngues em sua pesquisa de doutorado constatou que

As salas de aula, por exemplo, além de obterem campainha, ao soar tal sinal de alerta de horário, uma luz instalada ao lado da mesma também acende. Havia duas lâmpadas com cores diferenciadas, apenas a de cor laranja acendia; a vermelha era ao lado, mas deveria ser usada apenas para emergências.

Desenvolver uma visão de adaptação do espaço físico de forma similar à escola bilíngue é importante para a escola comum inclusiva que atende estudantes surdos. Essa afirmação também é relevante no documentário quando aborda a organização da sala de aula que têm estudantes surdos. A professora Dr(a) Mariana Isaac Campos diz que

Um exemplo bem simples na educação, é o jeito como a sala de aula é organizada para os alunos ouvintes. Todos ficam sentados em fileiras, o que é normal para vocês ouvintes. Mas para o aluno surdo essa organização

não faz sentido. O surdo precisa sentar em meio círculo, para que todos possam ver o que está sendo sinalizado pelo professor.

A organização da turma para os surdos de forma que eles possam olhar o que o professor e os colegas dizem sem obstruções no campo visual é muito importante para uma comunicação fluida e sem grandes perdas no tempo de assimilação da fala, enunciado ou percepção de outras formas de comunicação. Para os surdos oralizados<sup>8</sup>, esse recurso é ainda mais valorizado pois facilita a leitura labial.

A palavra “olhar”, por exemplo, não possui sentido em si mesma. No entanto, se a tomarmos dentro de um contexto cultural surdo, ela pode ganhar sentidos específicos e distintos de outros. Isso significa que diferente de outros usos possíveis, seu uso na comunidade surda está marcado por uma equação que opera com variáveis de movimento, de espaço e de comunicação de base visual. Para um sujeito que vive a surdez como um diferenciador determinante de uma constituição cultural, o significado atribuído à palavra “olhar” é completamente outro do que para aqueles cuja palavra é impensada ou usada apenas para representar uma ação de um sentido. O conteúdo atribuído à palavra, somado ao seu sentido psicológico e relacional, são ações especificamente humanas e culturais que se dão quando estamos imersos em uma forma de vida específica. (WITCHES; LOPES, 2018, p. 8)

A palavra olhar para as pessoas surdas assume mais significados e importância em sua comunicação e em aspectos culturais isso é facilmente perceptível. Dessa forma, quanto mais o campo visual estiver limpo para a comunicação na escola, utilizando-se de estratégias como as cadeiras em meio círculo, mais será efetiva e positiva a interação nas aulas que os professores planejam com este objetivo.

Uma situação desconcertante pode advir quando os professores precisam interagir pessoalmente com o estudante surdo, seja para chamar sua atenção avisando que ele precisará ir embora mais cedo, conversar sobre uma atividade, Professores podem se sentir desconfortáveis ao encontrar situações que precisam se relacionar diretamente com o estudante surdo sem um intérprete em sala. Falar mais alto? Gritar? Tocar no ombro?

A professora Mariana Campos no documentário esclarece como chamar a atenção dos estudantes surdos. Ela ressalta que gritar não adianta, mas sim, acenar

---

<sup>8</sup> Surdos oralizados: se refere a pessoas surdas que utilizam línguas orais para a comunicação. A comunicação destas pessoas pode se desenvolver com leitura labial, fala oral, escrita e leitura, todas com muita ou pouca fluência.

ou tocar levemente no ombro ou piscar a luz da sala de aula. Ela reforça que isso é natural para os surdos. Esses costumes são considerados culturais das comunidades surdas.

A coordenadora de cursos na Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos de São Paulo, Sílvia Sabanovaite, no documentário, fala da Libras como língua e a relação dos surdos com a língua portuguesa escrita.

A Libras é considerada uma língua igual à Língua Portuguesa, ela é super importante na sua estrutura gramatical própria, ela consegue desenvolver uma compreensão boa, embora na hora do próprio surdo fazer a tradução do que ele fala para o papel é um pouco complicado. É como se o surdo tivesse no seu próprio país sendo um estrangeiro.

A Libras é uma língua reconhecida como meio legal de comunicação e expressão no Brasil desde o ano 2002 através da Lei nº 10.436 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais, seu art. 1º diz

É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (BRASIL, 2002)

A Libras tem seu reconhecimento como língua, mas infelizmente não são todos os espaços sociais que a reconhecem, e alguns continuam a tratá-la como mímica ou uma língua inferior. O que se sabe é que ela como língua pode expressar qualquer ideia ou significado existente. Possui uma gramática bem definida é uma das línguas mais faladas no Brasil e pode ser melhor utilizada na escola, talvez até ensinada por ela segundo o projeto de Lei nº 6.284, de 2019 atualmente pronto para pauta na comissão, sua ementa consiste em

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para estabelecer condições de oferta de ensino da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, em todas as etapas e modalidades da educação básica.

**Explicação da Ementa:**

Obriga as instituições públicas e privadas de ensino a ofertar a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como língua de comunicação para todos os estudantes surdos, em todos os níveis e modalidades da educação básica.

Não sabemos ainda se o projeto de lei será aprovado, mas o apoio público e das comunidades surdas é grande. Independentemente desse avanço ser firmado ou não, outro elemento que foi relatado por Sylvia Sabanovaite é que os surdos precisam fazer uma tradução do que eles falam para o papel, ou seja, da língua de sinais para a língua portuguesa e isso segundo ela é complicado.

Línguas de sinais são visuais e apresentam distinções quando comparadas com línguas orais. Enquanto as línguas de sinais são de modalidade visual-espacial ou gestual-visual, as línguas orais são de modalidade oral-auditiva. Nos estudos de Quadros e Karnopp (2004,) encontramos os parâmetros básicos para construção dos sinais<sup>9</sup> na Libras que segundo o linguista William Stokoe analisando a ASL (American Sign Language) estabeleceu a seguinte descrição estrutural: (1) configuração de mão; (2) ponto de articulação ou localização da mão e (3) movimento da mão, aos quais

Stokoe (1960) propôs o termo 'quirema' às unidades formacionais dos sinais (configuração de mão, locação e movimento) e, ao estudo de suas combinações, propôs o termo quirologia (do grego mão).<sup>3</sup> Outros pesquisadores, incluindo Stokoe em edição posterior (1978), têm utilizado os termos 'fonema' e 'fonologia', estendendo seus significados de modo a abarcar a realização lingüística visual-espacial. O argumento para a utilização desses termos é o de que as línguas de sinais são línguas naturais que compartilham princípios lingüísticos subjacentes com as línguas orais, (...) (QUADROS; KARNOPP, 2004, p.48)

Outros parâmetros fonológicos importantes para a construção dos sinais da Libras são encontrados na pesquisa de Quadros e Karnopp (2004) ao considerarem os estudos de Battison (1974), Ferreira-Brito e Langevin (1995): (4) Orientação ou direção da mão e (5) os aspectos não manuais ou expressões não manuais.

Alguns podem pensar que as línguas de sinais são línguas reduzidas, na verdade, em algumas situações, elas podem exprimir mais informações de uma vez, assim como ocorre no pensamento que é mais imagético do que linear. Com um sinal e uma expressão facial pode-se fazer em Libras o que equivale a frases em línguas orais, levando em conta o contexto e a pragmática (interpretação da linguagem):

---

<sup>9</sup> Sinal em Libras: Nome de uma pessoa ou objeto em Libras; sinal icônico ou arbitrário, atribuído como nome a uma pessoa ou objeto. (CAPOVILLA; RAPHAEL; MAURÍCIO, 2013, p. 2275)



Imagem 1 - Preciso ir ao banheiro.

O sinal de *banheiro* em conjunto com essa ENM (expressão não manual) forma o que aparenta ser apenas um sinal da Libras, mas além do sinal correspondente a *banheiro* indica-se por meio da ENM que *algo está fora do esperado, uma ação deve ser tomada, a necessidade de ir a um determinado local, o banheiro*. O que na língua portuguesa na modalidade escrita carece de algumas palavras para expressar a mesma ideia com clareza. Na escrita de uma pessoa surda a palavra *banheiro* pode apresentar mais significado do que para um ouvinte. Ao vê-lo sinalizar, o significado se completa.



Imagem 2 - Qual é o seu nome?

A análise dessa frase pode ser compreendida da seguinte forma: quando é realizado o sinal que corresponde a palavra *nome* o olhar direciona para se saber o *nome de quem*, e o movimento da cabeça levemente para cima com os olhos

cerrados indica que *é uma dúvida*. Em um *único sinal* é possível expressar uma ideia completa como essa: *qual é o seu nome?* Na língua portuguesa, em sua modalidade escrita, depende-se de uma frase para chegar à mesma ideia. Quando um surdo escreve: *nome?* Normalmente está perguntando o nome de alguém ou algo que com o olhar ou apontamento ele complementa sua escrita.

As construções frasais na Libras além de serem conduzidas por canais de emissão e recepção diferentes também podem incorporar sinais simultâneos e ENM (expressões não manuais) concomitantemente com os sinais, que alteram o que se diz para questionar, negar, afirmar, exclamar, ironizar, entre outras funções conforme salientado nos exemplos anteriormente citados. Ao comparar a Libras com a escrita de línguas orais como a língua portuguesa que apresenta linearidade, analisando a variabilidade e a plasticidade do verbo SEGURAR por exemplo em ASL (American Sign Language) concordamos com Padden (2000)

Em ASL o verbo SEGURAR possui muitas variantes, dependendo se uma folha, um copo, ou um barril grande está sendo segurado. Além disso, onde o objeto é mantido em relação ao corpo é frequentemente especificado no verbo SEGURAR ("segurar um copo para um lado", "segurar um copo no alto"). (PADDEN, 2000, p. 180, tradução nossa).<sup>10</sup>

O verbo SEGURAR na Libras assim como em ASL também apresenta várias formas de construção do sinal levando em conta o objeto segurado. Se for uma *caneta* é uma forma de sinalizar, se for um *celular* ao fazer uma ligação, enviar mensagens ou para guardar no local correto são outras formas, e se for segurar um bebê pela roupa para evitar uma queda ou segurá-lo no colo com ternura, alterações ocorrem novamente. As situações ditam como o verbo é empregado e se ele é empregado junto ao objeto, apresentando uma ideia completa de uma vez como no pensamento, não de forma linear e compassada como ocorre na escrita da língua portuguesa por exemplo. A variação também ocorre em relação a intensidade do SEGURAR e a direcionalidade de onde o objeto está em relação ao corpo.

Essas características não raramente aparecem na escrita de pessoas surdas na língua portuguesa faltando alguns conectivos que na língua oral portuguesa são importantes, mas quando os surdos escrevem, muitas vezes estão pensando em Libras, língua na qual os conectivos e marcações são feitos com expressões não

---

<sup>10</sup> The ASL verb HOLD has several variants, depending on whether a sheet, a cup, or a large barrel is being held. In addition, where the object is held relative to the body is often specified in the verb HOLD ("hold a cup to one side," "hold a cup high"). (PADDEN, 2000, p. 180).

manuais, entre elas olhares e apontamentos. Algumas diferenças entre as línguas de sinais e línguas orais segundo Quadros (2004) são:

1. a Língua de Sinais é visual-espacial e a Língua Portuguesa é oral-auditiva;
2. a Língua de Sinais é baseada nas experiências visuais das comunidades surdas mediante as interações culturais surdas, enquanto a Língua Portuguesa constitui-se baseada nos sons;
3. a Língua de Sinais apresenta uma sintaxe espacial incluindo os chamados classificadores e a Língua Portuguesa usa uma sintaxe linear utilizando a descrição para captar o uso de classificadores;
4. a Língua de Sinais utiliza a estrutura tópico-comentário, enquanto a Língua Portuguesa evita este tipo de construção;
5. a Língua de Sinais utiliza a estrutura de foco através de repetições sistemáticas. Este processo não é comum na Língua Portuguesa;
6. a Língua de Sinais utiliza as referências anafóricas através de pontos estabelecidos no espaço que exclui ambiguidades que são possíveis na Língua Portuguesa;
7. a Língua de Sinais não tem marcação de gênero, enquanto que na Língua Portuguesa o gênero é marcado a ponto de ser redundante;
8. a Língua de Sinais atribui um valor gramatical às expressões faciais, enquanto esse fator não é considerado como relevante na Língua Portuguesa, apesar de poder ser substituído pela prosódia;
9. coisas que são ditas na Língua de Sinais não são ditas usando o mesmo tipo de construção gramatical na Língua Portuguesa, assim, tem vezes que uma grande frase é necessária para dizer poucas palavras em uma ou outra língua;
10. a escrita da Língua de Sinais não é alfabética. (QUADROS, 2004, *apud* GODOI; LIMA; LEITE, 2021 p. 211, 212)

O presente estudo não foca na gramática da Libras e seus comparativos em relação à língua portuguesa, mas cabe citar alguns exemplos para ilustrar as diferenças. Por exemplo, na frase: *Meu amigo está estudando para a prova de amanhã.*

Em Libras pode ser feito da seguinte forma:



a)

b)



c)



d)

Imagem 3. a) Prova; b) Amanhã; c) Amigo; d) Estudar

Traduzindo em português de forma direta, a frase ficaria assim: *Prova amanhã, amigo estudar*. A ordenação mais encontrada na construção das frases em Libras é (SVO) Sujeito-Verbo-Objeto segundo Quadros e Karnopp (2004), mas na Libras utiliza-se a indicação de tempo e lugar com muita frequência no início das frases, depois complementa-se com informações como: *com quem aconteceu, o que aconteceu* ou *como e por quê*. De acordo com Quadros e Karnopp (2004, p. 146) “Através da topicalização<sup>11</sup> muda-se a ordem das frases”. Esta é uma organização frasal visual que muitas vezes vai refletir na escrita das pessoas surdas que utilizam uma língua visual. Na Libras alguns conectivos são inseridos no sinal, segundo Godoi, Lima e Leite (2021)

<sup>11</sup> “O tópico é o tema do discurso que apresenta uma ênfase especial posicionado no início da frase e seguido de comentários a respeito desse tema. Esse recurso gramatical é muito comum na língua de sinais brasileira”. (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 148)

Na estruturação da Libras observa-se que esta possui regras próprias em que não são usados artigos, preposições, conjunções, porque esses conectivos estão incorporados ao sinal. Exemplo: IDADE VOCÊ – (Quantos anos você tem?). Ou, EU-IR BANCO (Eu vou ao banco). (GODOI; LIMA; LEITE, 2021, p. 211)

Entretanto, alguns conectivos continuam sendo utilizados como o ‘mas’, ‘dentro’ em substituição ao ‘na’ e o ‘também’ em substituição ao ‘e’ e ainda alguns são suprimidos por visualmente serem desnecessários para a compreensão do texto, por exemplo na frase ‘agora é a sua vez’ em Libras é feito ‘agora você’ suprimindo o termo vez, mas não se perde o sentido da frase.

O contexto é muito importante para determinar o sentido que o sinal em Libras é empregado. Um mesmo sinal da Libras é utilizado para ‘*casa*’ e ‘*residência*’, o contexto também será importante para determinar a diferença entre os sinais ‘*carro*’ e ‘*dirigir*’ que compartilham o mesmo sinal. Dessa forma ditados muitas vezes não são interessantes com o objetivo de verificar se os estudantes surdos apreenderam determinado vocábulo, no lugar dessa estratégia pode-se utilizar a escrita de mensagens de texto entre amigos, a comunicação com alguma autoridade realizando uma petição ou realizando uma compra em determinada loja.

Os professores que não conhecem as diferenças entre surdos e ouvintes, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e as singularidades da comunicação dos surdos bem como a sua estrutura, podem por falta desse conhecimento desconsiderar as produções escritas na língua portuguesa deste público ou determiná-la como deficitária e aquém do esperado por ter em suas escritas aspectos e características da gramática das línguas de sinais, deixando de valorizar o que foi produzido por não saber que se trata de uma segunda língua (L2) para os surdos, conseqüentemente desmotivando os estudantes de desenvolver mais suas capacidades nesta área e na aproximação entre a gramática da língua portuguesa e o estudante surdo.

Sylvia Sabanovaite conclui a parte inicial de sua fala dizendo “É como se o surdo tivesse no seu próprio país sendo um estrangeiro”. Um depoimento colhido na pesquisa de Perlin (2015) auxilia na compreensão do processo de aquisição da escrita de pessoas surdas, L. de 40 anos diz:

É tão difícil escrever. Para fazê-lo meu esforço tem de ser num clima de despender energias o suficiente demasiadas. Escrevo numa língua que não é minha. Na escola fiz todo o esforço para entender o significado das

palavras usando o dicionário. São palavras soltas elas continuam soltas. Quando se trata de pô-las no papel, de escrever meus pensamentos, eles são marcados por um silêncio profundo. Eu preciso decodificar o meu pensamento visual com palavras em português que têm signos falados. Muito há que é difícil ser traduzido, pode ser apenas uma síntese aproximada. Tudo parece um silêncio quando se trata da escrita em português, uma tarefa difícil, difficilima.(...) Agora no momento de escrever, eu escrevo diferente. Quando eu leio o que escrevo, parece que não tem uma coisa normal como a escrita ouvinte, falta uma coisa, não sei o quê. Não sei se o que escrevo são palavras minhas, elas são exteriores, não fazem parte de meu contexto. (...) (PERLIN, 2015, p. 57)

Nos depoimentos, o que se apresenta é a diferença entre língua portuguesa e língua de sinais para os surdos. Não é um caminho fácil e nem natural para os surdos a aquisição da língua portuguesa que é uma língua de modalidade diferente. Neste cenário, os professores podem se tornar um meio de incentivo para a aquisição da língua portuguesa na modalidade escrita, trabalhando com a valorização das suas produções, mostrando como elas podem ser melhoradas ou tornar esse processo um fardo quase impossível de se conseguir alcançar, por tomar o caminho de riscar o que foi feito e colocar a nota zero nas atividades.

O relato da estudante chamada Gabriela Araújo Florentino revela a maior dificuldade que ela sente, “Minha maior dificuldade é não conseguir me comunicar, por exemplo, num hospital. Eu tento, mas não consigo me comunicar, preciso ficar pedindo ajuda. Se acontecer de eu ficar doente, eu não vou conseguir me comunicar”.

O medo ou receio de passar mal, ter algum problema e não conseguir se comunicar com as pessoas ou o simples desejo de se comunicar livremente com as pessoas a sua volta é constante para muitos surdos. Pode-se transferir os sentimentos da Gabriela citada acima para surdos que se veem em situações atípicas em relação à saúde, por exemplo, isso em diversos espaços, como hospitais, escolas e até em casa.

No hospital, como citou Gabriela ou em outros ambientes como na escola, quando uma pessoa não se encontra bem de saúde, por exemplo, uma simples falha na comunicação pode gerar atrasos ou erros no diagnóstico, indicação de receita de medicamento errado e em casos extremos morte. Os professores de estudantes surdos que compreendem a Libras, o que os surdos estão dizendo, suas angústias e desejos, se esforçam em conversar com eles, se encontram à frente no quesito comunicação com este público, e em situações adversas se souberem de

fato podem auxiliar na comunicação entre surdos e ouvintes, como bombeiros, médicos, que ainda desconhecem a Libras.

Se a pessoa não souber Libras o que pode ser feito como meio de comunicação básica? A estudante Carolina Vieira Dirolli relata no documentário algumas experiências em que precisou se comunicar com ouvintes que não sabiam Libras.

Como me comunico com ouvinte, por exemplo, quando estou andando em qualquer lugar e um ouvinte, homem ou mulher, me chama e pergunta para mim “como ir a tal lugar”, eu sinalizo: “desculpe, eu sou surda”. O ouvinte se assusta e fica pensando em uma maneira de se comunicar. Então, o ouvinte pega um papel e escreve, ou digita no celular o endereço tanto faz, e depois mostra para mim. Eu leio e entendo, mostro que “é naquela rua”. O ouvinte me agradece e eu sigo meu caminho.

Nas comunicações estabelecidas pode-se elencar alguns aspectos de relevância, como quando ela diz que é surda o ouvinte se assusta. Os surdos passam por isso com frequência na sociedade e na escola quando não é desenvolvido um trabalho para a aceitação das diferenças e sobre como conseguir lidar com elas, dessa forma essa reação é facilmente e constantemente identificada em diversos espaços sociais. Um ponto positivo na comunicação estabelecida foi a estratégia do ouvinte de escrever onde ele queria chegar, o que abriu espaço para ela conseguir indicar o caminho. Essa estratégia pode ser utilizada por ouvintes que não dominam a Libras ou ainda estão no início desse aprendizado, como os professores de estudantes surdos ao tentar se comunicar com os que já dominam razoavelmente a escrita da língua portuguesa.

Contamos com outra experiência narrada pela estudante Carolina Vieira Dirolli no documentário:

Para comunicação no ônibus, por exemplo, eu entro no ônibus, me sento, e se tenho dúvida por não saber onde descer, pergunto para o motorista no celular. Digito e mostro para ele. Ele lê, entende e me ajuda. “O ponto para descer é na direção tal”. Respondo que entendi, me sento e espero. Quando chega ao local, o motorista avisa para mim que posso descer. Então eu desço e encontro o lugar certo.

Nesta situação ocorre novamente um protagonismo da língua portuguesa escrita como meio de comunicação entre Carolina (surda) e o motorista de ônibus (ouvinte), ela não sabe qual é o ponto que precisa descer para chegar a um

determinado lugar, mas escreve no celular e o motorista compreende e indica o ponto que ela deve descer do ônibus. A estratégia de comunicação se repetiu.

Agora vejamos uma estratégia diferente utilizada por donos de uma lanchonete acessível onde é possível aprender mais uma estratégia de comunicação entre surdos e ouvintes. A experiência que Gabriela Araújo Florentino conta com relação a comunicação com ouvintes que não sabem Libras é a seguinte:

Quando eu vou comprar um lanche, por exemplo, eu entro no local, pego o cardápio e aponto porque ele é visual, eu então eu escrevo e mostro para o ouvinte que eu quero o lanche de "bacon", por exemplo, a pessoa entende e aceita o meu pedido. Depois ela me dá, eu pago, normal.

Ela se comunicou com facilidade com as pessoas do estabelecimento porque eles tinham um cardápio visual. A estratégia de se comunicar através de materiais visuais com pessoas surdas se concretiza como uma das melhores ferramentas para se obter uma comunicação inteligível com este público, reflete suas culturas visuais independente do domínio da língua de sinais. Ainda nessa seção apontaremos mais aspectos visuais que podem influenciar no desenvolvimento de um trabalho significativo por professores de estudantes surdos.

Um aspecto cultural percebido no documentário é o da identificação de uma pessoa para os surdos, que é realizada através de um sinal que envolve as características físicas ou pessoais de cada um. Para Silvia Sabanovaite

O sinal é igual o nome de uma pessoa, ele contribui sim, porque é necessário para saber identificar, porque têm muitos surdos que têm o mesmo nome, mas nunca vai lembrar que é a mesma pessoa. Então o sinal é uma forma de identificar e também é uma marca de nascença, igual ao RG. E fica para o resto da vida.

Na antroponímia conhecida como estudos dos nomes próprios de pessoas. Revela-se mais um aspecto cultural dos surdos que é nomear as pessoas ouvintes e ou surdas com a sua marca visual ou pessoal.

No caso dos surdos, essa marca cultural e identitária é muito latente, pois nomeia-se a partir do visual, por conta da sua especificidade linguística. O ato de nomear (batismo) já faz parte dessa cultura como um "ritual sagrado". Ao sermos inseridos na comunidade surda,<sup>3</sup> começamos a compartilhar também da sua cultura e vice-versa. O batismo é o momento em que surdos e/ou ouvintes ganham um sinal do seu nome próprio e, a partir disso, é reconhecido por esse sinal, como se uma nova identidade fosse agregada a

sua, já que se ganha um novo nome, um sinal-nome. (...) (MENEZES; SOUSA, 2021, p. 48)

São os próprios surdos que criam esses sinais-nomes. As motivações na criação da nomeação de acordo com Menezes e Sousa (2021, p. 62) são estabelecidos na seguinte sequência: 1º Aspectos físicos, 2º Empréstimos de língua oral com o aspecto físico, 3º Aspecto físico em conjunto com o comportamental, 4º Aspecto comportamental em conjunto com o aspecto físico. Tendo como destaque formatos de cabelos, bochechas entre outros. Esse se concretiza como um aspecto das culturas surdas que é relevante para os professores de estudantes surdos conhecerem pois eles provavelmente receberão um sinal-nome ou como é conhecido popularmente *sinal* de seus estudantes.

O documentário revela ainda o descaso que os surdos vivenciam com determinada frequência quando precisam realizar algum serviço disponibilizado por operadoras de telefonia e órgãos públicos, por exemplo. O educador do museu de arte moderna de São Paulo - Leonardo Castilho relata que

É muito engraçado porque, em qualquer lugar “Tim”, operadoras de telefone, banco, etc., você precisa ligar para cancelar. Eu vou ligar para cancelar? Como? Então para falar com a pessoa no telefone, eu peço para o meu pai ligar.

E ele fala: “Meu filho precisa cancelar”.

Mas a atendente responde: “Você não pode ligar, ele precisa ligar e falar”.

Meu pai retruca: “Mas ele é surdo”.

A atendente responde: “Mas não pode”.

Aí meu pai, às vezes, finge que sou eu. “Oi, eu sou o Leonardo, eu posso cancelar?”

A denúncia de Leonardo levanta questionamentos em relação à nossa sociedade, ela está preocupada com a acessibilidade e a inclusão? Segundo Skliar *o real problema*

[...] não é a surdez, não são os surdos, não são as identidades surdas, não é a língua de sinais, mas, sim, as representações dominantes, hegemônicas e “ouvintistas” sobre as identidades surdas, a língua de sinais, a surdez e os surdos. Desse modo, a nossa produção é uma tentativa de inverter a compreensão daquilo que pode ser chamado de “normal ou cotidiano”. (SKLIAR, 2015, p. 30)

Analisando por meio das considerações de Leonardo Castilho e Skliar as representações hegemônicas, ou seja, o *eu* dos ouvintes como grupo considerado realmente relevante, é levantado como o real problema para a acessibilidade e a

inclusão e podemos estender essa compreensão para a escola comum inclusiva. Nota-se que há muito campo para a melhora social. As escolas, como parte integrante da sociedade, fariam bem em pensar, por exemplo, no momento das matrículas em que muitas vezes é disponibilizado pelas secretarias de educação um canal telefônico a fim de realizá-las. Existe algum meio em que pessoas surdas possam matricular seus filhos sem constrangimentos, ou que não seja necessário que um familiar se passe pela pessoa a fim de conseguir concretizar o serviço com dignidade, respeito e autonomia?

Prefeituras, Estados e União podem dispor de servidores que saibam a Libras. Não apenas ofertando uma suposta capacitação em um curso de 40 horas, pois isso não resolve o problema, não se aprende um idioma nesse tempo. Com servidores que sabem a Libras é possível fazer o atendimento via videochamada, ou nas secretarias das escolas com contato pessoal. Em outras situações poderiam utilizar os serviços da central de intérpretes que já atende outros serviços do município, como é o caso da Central de Interpretação de Libras da Prefeitura de Goiânia para que se possa fazer essa mediação. Não havendo servidores habilitados no quadro de profissionais é relevante trabalhar na contratação de tradutores intérpretes de Libras para esses e outros fins com o objetivo de conseguir real acessibilidade. Reflexões como essa ajudam a pensar a inclusão.

O cotidiano social atual foi desenvolvido para os ouvintes como grupo majoritário. Não foi pensado e concebido para os surdos e isso gera prejuízos que podem ser minimizados se a sociedade começar a pensar em prol de todos, não apenas em si mesmos como o maior grupo. Olhando para essas desigualdades, Nathália Silva, Bancária e Youtuber, foi convidada a fazer seu relato no documentário analisado.

Como começou meu canal no YouTube?

Antes eu via vídeos no youtube e todos eles com ouvintes.

Então eu pensei “cadê os surdos?”

Fiquei preocupada pensando que nem todo surdo consegue ler lábios e os vídeos não têm legenda, como vão entender?

Então eu comecei a dar aula de maquiagem para surdos e depois tive vontade de criar para todo mundo vídeos com dicas de Beleza, Cabelo, TAGs sobre várias coisas. Tive essa ideia de explicar essas coisas, porque para o ouvinte já tem tudo pronto, mas para o surdo falta. Precisamos criar mais coisas assim para termos tanto conteúdo quanto os ouvintes.

Nathália se sentiu motivada a criar conteúdo na internet, fazer mais para os surdos em uma língua que eles compreendem e porque não via outros surdos fazendo, ela foi além, fez vídeos que todos podem compreender sejam surdos ou ouvintes, através da legenda ou por meio da Libras. Vídeos com aulas de reforço ou para lembrar os conteúdos dos mais diversos temas são encontrados na internet para os ouvintes, este é um campo que para os surdos ainda precisa melhorar com vídeo aulas em Libras e material visual pertinente. Professores de estudantes surdos talvez possam pensar em projetos que contemplem essa acessibilidade aos conteúdos para pessoas surdas.

O documentário reflete acerca do termo cultura com o sociólogo Professor Dr. Francisco Borba Ribeiro.

A cultura se manifesta no final, em tudo aquilo que nós fazemos, tudo que nós usamos, todas as formas que nós nos comportamos. Quando você pensa em uma torcida de futebol indo para o estádio, você está vendo uma manifestação cultural cheia de símbolos de identificação que as pessoas precisam desses símbolos. A questão do símbolo é muito importante, porque o símbolo diz para os outros e para você mesmo quem você é. Os surdos, então, têm também essa mesma questão. Eles vão criar uma série de sinais externos que nascem da própria condição deles da forma pela qual eles têm de se comunicar uma vez que eles não utilizam a mesma forma de comunicação verbal que nós utilizamos.

Compreende-se assim que as culturas surdas são: tudo o que os surdos fazem baseado no como eles sentem, veem, interpretam e interagem com as pessoas e o mundo, onde elaboram símbolos e signos e instituem práticas e valores. O principal meio no qual essas culturas se constituem são através de experiências visuais. Suas manifestações culturais são percebidas como diferentes das dos ouvintes. De acordo com Perlin (2015)

A cultura surda como diferença se constitui numa atividade criadora. Símbolos e práticas jamais conseguidos, jamais aproximados da cultura ouvinte. Ela é disciplinada por uma forma de ação e atuação visual. Já afirmei que ser surdo é pertencer a um mundo de experiência visual e não auditiva. Sugiro a afirmação positiva de que a cultura surda não se mistura à ouvinte. Isso rompe o velho status social representado para o surdo: o surdo tem de ser um ouvinte(...) (PERLIN, 2015, p. 56)

Entender as diferenças entre surdos e ouvintes pode auxiliar aos professores de estudantes surdos a não exigirem uma construção tão perfeitamente fluida na escrita da língua portuguesa de uma língua que em sua origem é constituída através

de fonemas de uma língua oral na qual os surdos não têm acesso da mesma forma que os ouvintes.

Nathália Silva que já fez seu relato anteriormente, agora fala a respeito de sua comunicação com os ouvintes em geral, ela também utiliza o método de escrita em língua portuguesa para se comunicar quando não sabem a língua de sinais. Inclusive com o chefe, ela utiliza o programa Word quando precisa se comunicar. Com a família que não sabe a Libras, ela tenta se comunicar por meio de gestos, apontando, o que não é fácil. A professora Sylvia Lia volta no documentário para discorrer sobre seu relacionamento com a família.

Minha família é toda ouvinte, só eu e meu irmão somos surdos. Então a comunicação é oral, devagar, com conversas simples. Meu irmão também tem conversas simples com minha mãe em Libras, a comunicação é devagar. Quase não temos comunicação dentro da casa da minha mãe, porque falta Libras.

Essa é uma das realidades encontradas nos lares de pessoas surdas, as famílias, em sua grande maioria, não demonstram interesse em aprender a Libras para conversar com os familiares surdos. O que torna a comunicação deficitária, desestimulante, o surdo se torna um peso para a família e a família com o tempo, como estranhos para os surdos que acabam preferindo relações com quem os compreendem conforme o relato de Sylvia Lia

Em festa de Ano Novo? Nunca [passa com a família]! Só com grupo de surdos, sempre. No caso do Natal, por exemplo, eu vou só para comer e depois eu vou embora. Mas conversa mesmo não tem, as pessoas só ficam no celular, vendo televisão, ou lendo livro, não tem conversas. Eu prefiro passar junto com o grupo de surdos. Faz tempo que eu não passo o Natal e o Ano Novo com a minha família, sabe? Agora que eu tenho namorado surdo, é bem melhor, a gente consegue conversar. Mas quando eu estou sozinha é muito ruim.

Sylvia prefere passar tempo com pessoas que a compreendem, até mesmo em ocasiões festivas ela passa o menor tempo possível com seus familiares, pois eles não aprenderam a se comunicar com ela na língua dela, não há uma interação contínua. Na escola a cena se repete, os surdos buscam manter contato com quem se interessa por seu idioma, se esforça em cumprimentá-los, mostra interesse real neles. Esses aspectos podem auxiliar os professores a se aproximarem dos seus estudantes utilizando a língua de sinais sempre que possível, estabelecendo um elo

com os estudantes surdos. Neivaldo Zovico, Diretor Regional da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos/SP atribui ao uso da Libras como língua comum para os surdos, o desejo dos surdos de estarem sempre juntos. Ele diz

Se o surdo está no meio de ouvintes conversando, ele não se sente bem. Quando encontra alguém que sabe Libras, consegue conversar. Por isso estão sempre juntos, porque têm uma língua própria, que é uma identidade nossa. Porque a gente conversa, troca, adquire conhecimento, se ajuda, se informa e isso nos ajuda a evoluir.

Em consonância com Neivaldo, Nathália Silva fala como são suas relações mais próximas e quem são seus amigos

A maioria dos meus amigos são surdos. Ouvintes mesmo só na família. Tenho alguns poucos amigos do trabalho. Mas não vejo a hora de sair para curtir com os surdos. Prefiro me divertir com grupos de surdos, indo para festas ou quando recebo visita de surdos em casa. Eu amo isso, pois é mais fácil me comunicar.

Tanto Neivaldo como Nathália mostram em suas falas que os surdos se sentem bem de estar no meio de pessoas que os compreendem, com quem podem trocar informações, desenvolver conhecimentos, se divertir, pessoas que possuem uma identidade mais próxima da deles, com quem a comunicação é mais fácil, ou seja, com outros surdos. Mas os surdos não se socializam e estabelecem trocas apenas com outros surdos, Padden e Humphries que também são surdos escreveram a respeito da comunidade surda

[...] é um grupo de pessoas que vivem num determinado local, partilham os objetivos comuns dos seus membros, e que por diversos meios trabalham no sentido de alcançarem estes objetivos. Uma comunidade surda pode incluir pessoas que não são elas próprias Surdas, mas que apóiam ativamente os objetivos da comunidade e trabalham em conjunto com as pessoas Surdas para os alcançar. (PADDEN; HUMPHRIES 2000, apud STROBEL, 2008, p. 30)

Os surdos também interagem muito dentro da comunidade surda que não é composta apenas por pessoas surdas, ouvintes que apresentam afinidade com os surdos, trabalham com eles e em prol de seus objetivos também são parte integrante da comunidade surda. Muitos professores fazem parte dessa comunidade, dominam a Libras e se esforçam em trabalhar na perspectiva de uma inclusão de qualidade para as pessoas surdas.

Alguns aspectos culturais e históricos são destacados no documentário por Neivaldo Zóvico principalmente a comemoração do Setembro Azul, mês especial para a comunidade surda, pois é comemorado também o dia do surdo no Brasil, 26 de setembro foi escolhido para representar esse dia por causa da fundação da primeira escola para surdos no Brasil, o INES, que se deu em 26 de setembro de 1857 e atualmente é conhecido como Instituto Nacional de Educação de Surdos. Segundo Zóvico, Setembro Azul se trata de uma homenagem ao primeiro surdo que utilizou uma faixa azul no braço, ele foi um ex-combatente da Segunda Guerra Mundial. Também é uma homenagem aos surdos que nessa guerra utilizaram a faixa azul para serem identificados como pessoas com deficiência, mas mesmo assim foram mortos pelos nazistas. A comemoração deste mês pelos surdos se dá também por outros fatores como a criação das associações de surdos que serviram como espaço de resistência e desenvolvimento das línguas de sinais, ambiente de convívio e desenvolvimento cognitivo quando foram implantadas as escolas oralistas que proibiam os surdos de se comunicar em sua língua. A proibição da língua é uma marca violenta de controle e manutenção de supremacias e totalitarismos.

Aspectos culturais e históricos como esses ao serem trabalhados com as crianças surdas e ouvintes na escola regular inclusiva lhes dão um passado para refletir e pelo qual lutar para que não se repitam as atrocidades que outros surdos já viveram, as lutas por melhorias também são contínuas e serão mais facilmente construídas por surdos e ouvintes conscientes.

A professora Dr(a) Mariana Isaac Campos ainda acrescenta no documentário que fica triste porque são poucos surdos fazendo pesquisa no Brasil e critica o ouvinte que faz pesquisa nessa área e não conhece quem são os surdos os vendo como alguém com problema de saúde por um viés clínico, da saúde, pois lhes falta uma visão cultural do surdo. Ela também critica o MEC (Ministério da Educação)

O Ministério da Educação (MEC), lá em Brasília, não acredita que somos uma comunidade com cultura própria. Ele pensa o quê? Que nós, surdos, somos segregados, uma classe egoísta que não tem evolução, não tem troca. Pensam que o surdo precisa estar junto com o ouvinte para aprender a falar, ser bilíngue. Mas, na verdade, não é nada disso. São coisas separadas. Precisam entender que o ouvinte tem o português, é sua primeira língua, cresce e desenvolve. Os surdos têm que desenvolver a Libras, nossa primeira língua, O português é a segunda língua para nós, e escrever não é oralismo. As metodologias de ensino para ouvintes e surdos são diferentes. Não é questão de ser egoísta, “meu grupinho”, ou de “segregados”, não é. É afinidade, percepção visual de mundo, interação

gestual, experiência de vida. Não dá para comparar ouvinte com surdo, impossível.

Os surdos querem seu espaço, poder desenvolver a Libras em sua plenitude e obter esse desenvolvimento com metodologias que se encaixam nessa perspectiva bem como acesso a uma escrita de sinais que como diz Quadros (2003, p. 100) “representam formas e movimentos num espaço definido”. Uma das propostas mais aceitas mundialmente de línguas escritas de sinais é o SignWriting, “uma escrita visual direta e uma solução completa para escrever as Línguas de Sinais”. (BARRETO; BARRETO, 2015, p. 76) Escrita que não pode ser confundida com desenhos

Se fôssemos chamar os grafemas da Escrita de Sinais ou os sinais escritos de desenhos, teríamos também que dizer que as palavras grafadas <água>, <cachorro>, etc. e as letras <a>, <b>, <c> e todos os demais grafemas das Línguas Orais também são desenhos. Mas não os classificamos assim. O registro gráfico de uma língua é denominado de escrita. (BARRETO; BARRETO, 2015, p. 78)

A escrita de sinais dá autonomia e confiança aos surdos que podem produzir o que estão pensando e sinalizando em Libras sem ter que desenvolver conversões desgastantes para outras línguas, como pensar em Libras e traduzir para o português escrito é um processo direto de Libras para língua de sinais escrita, mas como observado nos relatos do documentário, os surdos fizeram bem em aprender o português escrito mesmo que não seja um processo simples, como descreve Quadros (2003, p. 100) “Um grafema, uma sílaba, uma palavra escrita no português não apresentam nenhuma analogia com um fonema, uma sílaba e uma palavra na língua de sinais brasileira, mas sim com o português falado”. Por serem modalidades de línguas distintas, suas formas de representação escrita também são diferentes, mas a língua portuguesa escrita, mesmo sendo de difícil compreensão e escrita para os surdos brasileiros é um dos meios mais utilizados atualmente para a comunicação na sociedade que ainda não domina a língua de sinais.

No documentário, narrando um fato que viveu em um supermercado, Carolina Vieira Dirolli diz:

Eu estava andando no mercado, peguei minhas coisas e fui andando para a fila do caixa para pagar. Eu estava esperando. Uma pessoa ouvinte veio, me chamou e pediu: “por favor, com licença”. Eu sinalizei: “desculpa, eu sou surda”.

A ouvinte olhou e falou “você é surda?”

Eu respondi “sim”.

A ouvinte falou “você não sabe falar, você é muda”.

Eu falei: “eu sou muda?! E você também não sabe Libras”

A ouvinte me olhou assustada. Então eu falei para ela passar e ela foi embora.

Eu pensei, “nossa, o ouvinte não entende o que é, não sabe quem é o surdo”.

Muitas vezes os surdos são vistos como pessoas mudas, como quem não sabe falar, dialogar, e expressar suas opiniões e anseios. Muitos ouvintes não compreendem quem são os surdos, nem sabem se comunicar com facilidade com eles. A denúncia de Neivaldo Zóvico no documentário vai além da situação constrangedora que Carolina Dirolli passou sendo chamada de muda, segundo ele, as pessoas surdas também são chamadas de deficientes mentais. Ele diz que essas formas de tratamento são feitas com frequência ao verem que os surdos não estão conseguindo se comunicar ou ficam nervosos com as tentativas de se comunicar sem sucesso, em festas por exemplo. Zóvico afirma que a falta de comunicação é o que acarreta em situações assim. Afirma também que chamam os surdos de *burros* por desconhecerem algumas coisas, e diz que é só inverter a situação. “Você sabe Libras? Não? Então você também é *burro*”. “Precisam nos respeitar. Por isso eu falo, respeitem as culturas diferentes”.

*Mudo*, *Mudinho* e *deficiente mental* são termos depreciativos, e não condizem com a deficiência das pessoas surdas. Os surdos não possuem problemas nos órgãos fonoarticulatórios e falam ou sinalizam por meio das línguas de sinais, não são *mudos* nem *mudinhos*, esses termos pejorativos diminuem os surdos e afirmam os ouvintes como superiores. Os professores podem ensinar de forma que todos os estudantes aprendam o que cada conceito quer dizer, deixando claro o que é aceitável ou não em relação aos surdos, que eles são pessoas com nome na língua portuguesa e sinal-nome na Libras, que estes sim são respeitosamente usados para representá-los nas diversas culturas existentes.

Trabalhar o respeito normalmente é um dos pontos de pauta na escola regular inclusiva que trabalha com estudantes surdos. Pensar a inclusão envolve o respeito de todas as partes, dos ouvintes para os surdos e dos surdos para os ouvintes. Algumas estratégias adotadas por professores são o desenvolvimento de palestras, seminários e atividades com os estudantes a fim de buscar o

conhecimento e a empatia necessária para o bom relacionamento entre surdos e ouvintes na escola.

No fechamento do documentário Leonardo Castilho elabora uma reflexão social

Sabe, os ouvintes conseguem entender que a comunicação com os surdos é difícil, por causa da Libras e do Português, da audição e do visual. Eles sabem. Mas, é engraçado, porque o ouvinte vê e fala “nossa, olha o surdo” (com certa piedade), mas fica fazendo coisas que são barreiras para o surdo. Aí eu penso, “espera aí”, o surdo não é deficiente. São os ouvintes que são deficientes, porque eles têm falta de informação. Deficiência significa uma coisa que falta. E os ouvintes... Pense, viu? Por exemplo, o interfone dos prédios. Eu chego na casa de algum amigo, aperto o botão do interfone, mas como eu vou me comunicar? Impossível! Vamos pensar. Pare e pense! Os surdos têm dificuldades, então façam coisas para todas as pessoas. Não é? Fácil pensar, né?!

Existem deficiências nas informações que grande parte dos ouvintes possuem sobre os surdos, deficiência na forma que os ouvintes encaram os surdos. Quando concebem a construção de algo, muitas vezes não levam em consideração a todos, pensa-se prioritariamente nos ouvintes, os interfones dos prédios como exemplo já citado atendem aos ouvintes, mas em sua maioria não dispõe de câmeras com visor ou sinalizador visual nos apartamentos e casas para chamar a atenção do morador em relação a quem quer adentrar ao prédio ou para realizar a entrega de alguma mercadoria. Avisos visuais em locais de fácil acesso e percepção para alertar sobre incêndios, invasões ou intervalos não são prioridades nas construções, nem mesmo nas escolas que são tidas como lugares feitos para todos. Muitas escolas recebem os pais que são surdos que chegam na unidade escolar pelo interfone de forma deficitária e mesmo que o atendimento seja presencial, nem acesso, nem comunicação são facilitados. Ao exigir adaptações nas construções e nas formações dos profissionais, às unidades escolares poderão contemplar melhor o atendimento aos surdos.

Compreendemos neste capítulo como as relações hegemônicas e as relações de poder permeiam a vida social do sujeito surdo desprestigiando suas características, sua língua, reprimindo seu ser através da perspectiva de um grupo maior e hegemônico que tende a se afirmar e ditar o que os outros devem fazer sem se atentar para o eles têm a dizer, os ouvintes. Os surdos foram muito prejudicados por esse poder repressivo, inclusive tiveram suas mãos atadas nas escolas para não utilizar sua língua, mas agora com o poder de fala, eles começaram a se expressar e

pedem para serem ouvidos antes de cada decisão que lhes impute obrigações e lutam por uma educação que consideram melhor pela sua perspectiva. A escola comum melhorou deixando de ser oralista em diversos aspectos, mas várias marcas hegemônicas ainda são vistas nela e não podem ser chamadas de bilíngues, mudanças arquitetônicas e na formação de todos na escola principalmente dos professores que deveriam ser bilíngues, está muito longe do que se espera.

O documentário *Cultura Surda: realidades e desafios dos surdos de São Paulo*, por Jéssica Soler aproxima muitos ouvintes de situações que provavelmente ainda não refletiram acerca do sujeito surdo e das dificuldades que os surdos passam em seu dia a dia. Conforme analisado neste capítulo, o documentário também contribui com a formação continuada de professores na escola regular inclusiva que procura dialogar e refletir a respeito das particularidades dos surdos, se adequando para evitar a exclusão. Nele foi apresentada a oportunidade de explorar o uso das estratégias de comunicação com os surdos como a visualidade em cardápios que podemos transferir comparativamente para a escola comum em materiais didáticos e metodologia de ensino visual para as aulas, tema esse que será melhor explanado no capítulo seguinte.

O documentário expôs a Libras como principal meio de comunicação dos surdos das comunidades surdas do Brasil e como meio que mais prezam para estabelecer vínculos de amizade, este também compreendemos como o meio mais adequado para se estabelecer a comunicação e o vínculo professor bilíngue<sup>12</sup>/estudante.

Para a formação continuada de professores de estudantes surdos no documentário fica explícita a importância da aquisição da língua portuguesa na modalidade escrita que é utilizada com frequência quando os surdos necessitam se comunicar com ouvintes em diversos espaços, para os professores de estudantes surdos entende-se através do Decreto nº 5.626, em seu capítulo IV, que trata do “do

---

<sup>12</sup> O professor bilíngue na educação de Surdos segundo Davies (*apud* QUADROS, 1997, p.33)

a) O professor deve ter habilidade para levar cada criança a identificar-se como um adulto bilíngue;  
b) O professor deve conhecer profundamente as duas línguas, ou seja, deve conhecer aspectos das línguas requeridas para o ensino da escrita, além de ter bom desempenho comunicativo;  
c) O professor deve respeitar as duas línguas - isso não significa tolerar a existência de uma outra língua - reconhecendo o estatuto linguístico comum a elas e atentando às diferentes funções que cada língua apresentada para a criança

uso e da difusão da Libras e da língua portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação”, no artigo 14, inciso VI, diz que os sistemas de ensino devem

VI - adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade lingüística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa; (BRASIL, 2005)

Aprender a respeito dos processos de aquisição da língua portuguesa para estudantes surdos como segunda língua, aplicar, corrigir e avaliar esses processos valorizando o que produzem é de suma importância para que os estudantes surdos possam se desenvolver e interagir socialmente com quem ainda não sabe a Libras. Atualmente cabe à formação continuada dos professores de estudantes surdos o fomento dessas discussões e desenvolvimento profissional. Uma proposta de formação continuada que valoriza o sujeito surdo e propõe um ensino pensado a partir desse sujeito, que destaca a visualidade como ponto inicial e central para a compreensão e construção de conhecimentos é a pedagogia visual.

### **Capítulo 3 - Aspectos da visualidade relacionado ao trabalho docente**

A visualidade permite captar informações, processá-las levando em conta os sentidos socialmente constituídos e apresentados durante a vida, bem como oportunizam a reflexão, a criação de significados, a ressignificação desses significados e as trocas sociais.

A experiência da visualidade produz subjetividades marcadas pela presença da imagem e pelos discursos viso-espaciais provocando novas formas de ação do nosso aparato sensorial, uma vez que a imagem não é mais somente uma forma de ilustrar um discurso oral. O que captamos sensorialmente pelos olhos é apenas uma pista que é enviada aos sistemas neuronais e, posteriormente, esses dados, através de operações mais complexas informam nosso cérebro, produzindo sentido do que estamos vendo. Por isso, as formas de pensamento são complexas e necessitam a interpretação da imagem-discurso. Essa realidade implica re-significar a relação sujeito-conhecimento principalmente na situação de ensinar e aprender. (CAMPELLO, 2008, p. 22)

A visualidade se apresenta como uma linguagem intercultural que permite o diálogo entre línguas diferentes, uma língua geral ou de fronteira, um campo de inter-relação e trocas culturais entre surdos e ouvintes, são de extrema relevância

para referenciar e detalhar o que talvez não conseguimos exprimir em sua totalidade por meio de palavras. A conexão humana com a imagem faz com que a população de muitos países acesse diariamente a televisores, computadores e celulares com o intuito de se conectar a vídeos, imagens e a um mundo completamente visual. Ela também é uma das principais formas de auxiliar no desenvolvimento dos estudantes surdos dentro da pedagogia visual.

### **3.1 Pedagogia visual**

O signo pode ser compreendido como a transformação de algo natural em algo social/cultural, de acordo com Vygotsky (1995) o signo media a conduta do sujeito. Os signos visuais, são segundo Campello (2008) o princípio para a criação, constituição e interação entre os sujeitos surdos dentro de uma língua. De acordo com Campello (2008, p. 100), “A mediação semiótica supõe uma relação do sujeito Surdo com o mundo mediado pelo signo”.

Criados visualmente pela comunidade surda por meio da percepção visual os signos possibilitam aos surdos atribuir significados, codificar, recodificar e responder aos sentidos atribuídos socialmente, colocam os surdos em contato com o mundo social simbólico convencionado culturalmente viabilizando a comunicação e a aquisição de uma língua como a Libras. Os sinais são signos, formas utilizadas para a comunicação.

A visualidade e o signo visual são a base da pedagogia visual segundo Campello (2008)

Aspectos da visualidade na educação de Surdos, ou pedagogia surda é assim denominada considerando-se que a mesma pode ser compreendida como aquela que se ergue sobre os pilares da visualidade, ou seja, que tem no signo visual seu maior aliado no processo de ensinar e aprender. (CAMPELLO, 2008, p. 128)

Segundo Grützmann, Alves e Lebedeff (2020, p.55) a pedagogia visual “é uma possibilidade de intervenção planejada para pessoas surdas, tem a ver com a necessidade de que os processos educativos que envolvem alunos surdos implementem estratégias ou atividades visuais”, e ainda para Lacerda, Santos e Caetano (2021, p. 186) a pedagogia visual é a que atende “as necessidades dos alunos surdos que se encontram imersos no mundo visual”.

A pedagogia visual se mostra de acordo com as definições que é ampla e trabalha nas organizações do conteúdo e na forma de expô-lo, utilizando diferentes estratégias visuais de ensino contribuindo para que os professores alcancem diversos objetivos educativos com os estudantes surdos e conseqüentemente com os estudantes ouvintes. As aulas sob essa perspectiva são pensadas de modo a provocar ideias e reflexões para que todos possam participar através da visualidade. Pensar a pedagogia visual, envolve explorar a visualidade como espaço de inter-relação em uma função dialógica que infere na interpretação e ressignificação a partir da imagem, do visual, e na interação entre surdos e ouvintes propiciando uma base construtiva de sentidos em comum, mesma base de conceitos contextuais, que auxilia na compreensão e na interação uns com os outros.

Para professores de estudantes surdos na escola inclusiva não raramente adequações são vistas como trabalho a mais do que deveria ser feito ou como trabalho que pode ser delegado ao TILSP, mas os professores que são formados para em determinada disciplina não podem ser substituídos por uma pessoa com formação diferente, assim, os professores se configuram como de suma importância para que a inclusão ocorra. O pensamento que os professores estão fazendo algo além de sua função pode ser compreendido devido aos contextos mencionados, em que trabalham com enorme carga de trabalho, muitas vezes desempenhando suas funções em várias escolas para cumprir a carga horária ou em vários turnos para conseguir o mínimo para a sobrevivência, número excessivo de estudantes para atender, falta de disciplina dos estudantes, preenchimentos indiscriminados de fichas e relatórios que não são bem aproveitados, entre outros fatores já mencionados.

A inclusão dos estudantes surdos ainda é um desafio. Na prática o acesso dos estudantes surdos aos conhecimentos trabalhados, ao respeito, ao exercício dos direitos e a igualdade ainda constituem desafios para a escola regular inclusiva. Estudantes surdos, com frequência, não são atendidos em suas especificidades sociolinguísticas e não são realizadas as alterações metodológicas e no currículo que os contemplam. São denúncias graves e concordamos com todas elas. Neste estudo não nos focamos apenas nos problemas.

Neste contexto, às vezes os professores podem ser informados em qualquer momento que trabalharão com um estudante surdo no corrente ano, pois eles podem ser matriculados em qualquer instituição de ensino que disponha de vagas. Na escola regular inclusiva, os professores que se atentam ao princípio de um

ensino que chegue a todos, optam por deixá-lo mais participativo, reflexivo e dialógico. Como podem fazer isso incluindo os surdos? Existe algum caminho norteador das ações para trabalhar com este público? Entrevistando graduandos em licenciatura Lacerda, Santos e Caetano (2021) registraram que eles não se sentem preparados para trabalhar com estudantes surdos, um deles relata

Você vai receber um aluno surdo, e? O que a gente poderia fazer com esse aluno? A gente não aprendeu isso. Por isso que tô falando, foi só pra gente não se assustar. Porque se chegar lá na hora e tiver um aluno surdo, ou um aluno cego ou alguma deficiência, vai ter que sair da gente, da nossa cabeça. Porque eles não apresentaram pra gente 'Oh, você pode tentar trabalhar com isso ou aquilo'. Vai ter que ser tudo da nossa cabeça. (LACERDA; SANTOS; CAETANO, 2021, p. 194)

Muitos graduandos e professores não se sentem preparados, dessa forma, algumas reflexões serão discutidas agora como uma possibilidade desse ensino e da formação básica para os professores de estudantes surdos, de forma que não se sintam tão desamparados quando esses estudantes chegam à sala. A realidade de cada estado, município e escola é diferente, mas o começo do trabalho a ser desenvolvido pode ser analisado e explicado nesta parte do estudo pensando a formação continuada com o auxílio de alguns estudos relevantes e as contribuições que os surdos já fizeram por meio do documentário analisado. Vale lembrar que “só existe saber na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também”. (FREIRE, 1987, p. 33).

O desenvolvimento do saber dos estudantes surdos deriva do quanto seus professores estão dispostos a se reinventar e em sua busca inquieta e esperançosa. Nota-se no que foi discutido e discorrido até o momento que para interagir com as pessoas surdas é necessário o investimento em conhecer um novo idioma, a Libras, se aprofundar nas particularidades desse público como em suas identidades e culturas, e na compreensão de que diferenças existem e não podem ser ignoradas.

Se de antemão os professores forem preparados, via formação, para atuar com os estudantes surdos, é bem provável que os mesmos não queiram repetir os erros cometidos historicamente como já descritos a respeito do congresso de Milão e suas consequências, dessa forma cabe a prudência de estarem preparados.

Os professores da escola regular inclusiva farão bem em lembrar que os estudantes surdos são parte integrante do grupo de estudantes e que cabe a eles ensinar para todos da turma, não há outro profissional que vai substituir sua função. Antes de fazer uma avaliação diagnóstica do estudante, para os professores que desejam diminuir as diferenças, o trabalho se inicia por conhecer esses estudantes para depois verificar em que eles já desenvolveram e assim poder desenvolver um planejamento de aulas e atividades que podem, de fato, contemplar os surdos com base nos teóricos dos Estudos Surdos.

No estudo de Costa (2017) realizado em um curso de extensão em Ouro preto – SP que trabalhou a inclusão matemática para estudantes surdos, participaram estudantes do curso de licenciatura em matemática, professores do ensino fundamental, professores da educação infantil e intérpretes de Libras. As aulas foram aos sábados. No curso, os profissionais da educação estudaram propostas de atividades inclusivas promovidas pelos professores, algumas se assemelharam a oficinas com propostas de ensino que atendem estudantes surdos e ouvintes no aprendizado de ângulos, formas geométricas, tangram, construção de módulos geométricos em formato de estrelas, uso de cubos sólidos para explicar fração, entre outros. Os cursistas ainda trocaram informações e discutiram a inclusão e o fazer inclusão. É digno de nota neste estudo que todos os recursos para a compreensão e construção de conhecimentos se utilizaram de recursos que a pedagogia visual reconhece para o ensino de pessoas surdas e em sua essência se iniciam da visualidade.

Os professores do curso utilizaram a mímica como forma de comunicação em diversos momentos provocando e mostrando aos cursistas que mesmo sem um intérprete de Libras uma comunicação básica pode ocorrer entre surdos e ouvintes. Um dos cursistas no estudo de Costa (2017) chamado Zeca disse:

A Escola Inclusiva está se fazendo, a sociedade está se tornando inclusiva, ela não era. Nós excluímos todo mundo, praticamente o que era diferente era excluído. A partir de algum tempo que isso está mudando e está refletindo dentro da escola. Então, o professor tem que aprender, o colega tem que aprender, a servente, o porteiro. Todo mundo tem que aprender a aceitar o diferente dentro da escola. (COSTA, 2017, p. 76)

Outra cursista, chamada Lívia após ouvir de um colega que a inclusão não acontece, complementa:

A partir do momento que você enxerga o outro de uma outra forma, não precisa ficar discutindo: se a escola é inclusiva ou não é inclusiva; se você está preparada ou não está preparada. Basta você ver o outro com um outro olhar; de uma maneira que você espera que o outro olhe para você. Então, a gente tem que trabalhar com essa diferença. É uma questão de direitos humanos. Você olhar o outro de uma outra forma. O que não está acontecendo. As pessoas não estão tendo tempo dentro da sala de aula, principalmente, de olhar o outro. 'Se olham' muito superficialmente. Então, essa questão de ficar com muita palavrinha, eu acho que não cabe muito, não. Eu acho que a pessoa tem que agir. Então, se eu trabalho nessa escola aqui, e diz que essa escola não é inclusiva... Então, qual é meu papel? Cada um tem que fazer sua parte (COSTA, 2017, p. 76,77)

De acordo com os relatos, existe um movimento ascendente de professores que se revela preocupado com a inclusão, enquanto alguns já estão desistindo da mesma por não vislumbrar resultados significativos. Mas os resultados significativos não podem existir se não houver aprendizado a respeito de como os surdos aprendem, quais os recursos podem ser utilizados para facilitar seu desenvolvimento. Se não houver quem olhe com outros olhos como o estudo explicitou, quem acredite e desenvolva um trabalho consciente e progressivo, com conhecimento de causa para que a realidade mude, ela não mudará. Esse é mais um motivo para a formação continuada se consolidar como um dos contributivos para que a inclusão aconteça.

Os professores não precisam realizar o trabalho de ensino aos surdos sozinhos, eles podem solicitar ajuda, para um planejamento em conjunto das aulas com profissionais que estudam o processo de aquisição e aprendizagem pela criança surda. O suporte encontrado pelos professores em cursos de formação continuada se dá muitas vezes em uma procura pessoal em instituições de ensino superior, ou nos cursos formativos que são fornecidos através das secretarias de educação. Os planejamentos desses professores podem ainda ser trabalhados em conjunto com professores surdos, professores de Libras e ou TILSP na unidade escolar.

A proposta do pesquisador Imbernón (2011, p. 31), a respeito da formação continuada é que ela seja desenvolvida pelos próprios professores, conectada em sua prática. Essa sendo mais uma ação de formação buscando sanar demandas pontuais escolares pode configurar-se como uma estratégia alternativa eficaz, desde que não se procure substituir a formação continuada por uma única etapa. Os estudos desenvolvidos pela academia e na academia continuam com o seu lugar,

visto que as pesquisas que hoje existem ficariam obsoletas com o tempo e os requerimentos por novas pesquisas continuam constantes.

Aprender sobre as diferenças, a trabalhar em conjunto com profissionais com mais experiência nessa área e na busca em material científico para sanar as dúvidas em relação ao ensino de pessoas surdas pode se constituir como mais um empecilho para que os professores desenvolvam um trabalho significativo no ensino deste público, mas são processos que fazem parte desse desenvolvimento.

Ao buscar um contato diário e processual compartilhando o que foi pensado para as aulas com profissionais surdos, ou com os que procuram entender os surdos a partir de suas perspectivas, como pensam, veem o mundo e aprendem, em um acompanhamento dialético e regular, atualmente pode ser uma das opções para a escola regular trabalhar de forma mais inclusiva. A iniciativa dos professores nessa inserção, busca e cobrança revela o quanto estes profissionais se importam com todos os estudantes que estão em sala aos quais eles mediam e articulam o conhecimento.

Inicialmente, os professores podem se esforçar em conhecer da forma mais detalhada possível os estudantes surdos e ser empáticos às suas especificidades. O Plano Educacional Individualizado (PEI) ou dossiê dos estudantes são ferramentas que podem corroborar, pois pode constar nestes um planejamento de ações específicas para estudantes com deficiências, síndromes ou altas habilidades que precisam de adaptações no currículo ou nas estratégias de ensino, o plano

[...] considera o aluno em seu nível atual de habilidades, conhecimentos e desenvolvimento, idade cronológica, nível de escolarização já alcançado e objetivos educacionais desejados a curto, médio e longo prazos. Também são levadas em consideração expectativas familiares e as do próprio sujeito. (GLAT, VIANNA; REDIG, 2012, p. 84)

A leitura deste plano educacional do estudante, pode auxiliar a perceber seu grau de surdez, como ele interage com os colegas, seu nível de conhecimento da Libras e seu desenvolvimento na aquisição da língua portuguesa na modalidade escrita, também conhecida como interlíngua. Se ele é oralizado ou não, quais facilidades e dificuldades são encontradas em sua aquisição de saberes, métodos de avaliação que com este estudante deram certo ou não, registro do que ele já apreendeu em termos acadêmicos e quais objetivos estão sendo propostos para este estudante alcançar. Se o PEI desse estudante ainda não existe precisa ser

construído com o apoio da família e dos profissionais da escola que estão capacitados e se necessário documentos médicos podem fazer parte para a compreensão de alguma característica específica. Conversar pessoalmente com o estudante se apresenta como um meio de se atentar para os detalhes e tirar as dúvidas que um relatório muitas vezes não consegue exprimir que é o fator humano, os sentimentos e pensamentos do próprio estudante no momento atual, se for preciso os professores podem chamar um TILSP para fazer a mediação e coletar essas importantes informações.

Normalmente as pessoas ficam paralisadas ou assustadas quando colocadas para conversar com pessoas em um idioma que não dominam, essa situação é visível também quando professores têm seus primeiros contatos com pessoas surdas que se comunicam exclusivamente através da Libras. Para os professores outro fator a ser considerado é o tempo escasso para se dedicarem à formação que se for ofertada a mesma se dá em contra turno de trabalho, período no qual estes profissionais estarão provavelmente trabalhando em outra unidade para complementar a renda familiar.

Para o sujeito surdo na escola inclusiva a diferença envolve vários aspectos como as relações com o professor, o espaço físico, o relacionamento com os colegas. Para compreender de fato a realidade dos estudantes surdos como mencionado anteriormente precisamos compreendê-los a partir das suas perspectivas. Ver como os surdos veem as pessoas que ouvem, pois para eles também são pessoas diferentes, o *eu* da perspectiva deles são eles mesmos e os que ouvem são os *ouvintes* termo que segundo Quadros (2003, p.89) predominantemente na escola inclusiva se encaixa a definição que se

[...] refere a todos aqueles que não compartilham as experiências visuais enquanto surdos. Interessante é que os 'ouvintes' muitas vezes não sabem que são chamados desta forma, pois é um termo utilizado pelos surdos para identificá-los enquanto não surdos. Isso acontece porque o termo "ouvinte" em oposição ao "surdo" foi uma dicotomia criada pelos próprios surdos intimamente relacionada com a demarcação da diferença.

Os surdos também veem os ouvintes como diferentes, principalmente dos que não os conhecem, como pessoas que não compartilham das experiências como eles, principalmente em relação à comunicação. As experiências sensoriais advindas de canais diferentes produzem experiências e relevâncias diferentes para cada grupo.

Enquanto a comunicação dos ouvintes é prioritariamente percebida através do aparelho fonoarticulatório que produz significados a partir dos sons a diferença é que para os surdos a comunicação se dá prioritariamente através de experiências visuoespaciais e essa diferença é de grande importância na comunicação e nas relações do estudante surdo na escola.

Para a aquisição de uma segunda língua, no caso dos estudantes surdos brasileiros, o português na modalidade escrita, sabe-se que, esse registro tem como referência uma sequência sonora e faz sentido para uma cultura ouvinte. Outros registros de escrita, como a pontuação, são recentes e datam do século IV e foram se desenvolvendo conforme aumentava a popularização e o acesso à escrita e são registros tanto de intencionalidades subjetivas quanto de necessidades sintáticas. Os professores que mediam esse processo de aquisição de segunda língua podem levar em conta de acordo com Lodi (2021) que ele precisa fazer sentido para os estudantes.

[...] antes de se iniciarem os processos de ensino-aprendizagem da língua portuguesa, é imprescindível um trabalho que leve estes sujeitos ao desenvolvimento de linguagem (LIBRAS). Deve-se ter consciência de que, sem este processo, não há como pensar na apropriação de outra língua [...] (Lodi, 2021, p. 177)

O desenvolvimento dos estudantes surdos na aquisição da língua portuguesa depende de seu desenvolvimento em sua língua materna, a Libras. Pois a aquisição, compreensão coesa, inteligível e com propriedade de uma segunda língua subordina-se ao quão profundo é o conhecimento em sua primeira língua (L1), a Libras. A partir dela é que as relações linguísticas se estruturam. Um recurso para que haja o fortalecimento dessa primeira língua é a atividade de contar histórias.

O contar histórias é uma atividade riquíssima (respeitando-se a faixa etária e os interesses dos alunos), pois possibilitará a construção de narrativas que coloquem em diálogo o que está sendo focalizado na atividade, com os conhecimentos já construídos anteriormente pelas crianças. Este diálogo é fundamental e, muitas vezes, não permitir que ele ocorra, por entender que está havendo um deslocamento do tema em questão, é impossibilitar a construção de sentidos/ conceitos que posteriormente serão generalizados para outros contextos. Nestas relações que, na maioria das vezes, envolve livros, as crianças/os adolescentes vão se apropriando da LIBRAS, da temporalidade que envolve as enunciações, das referências necessárias para que sejam compreendidas(os), dos processos de manutenção da temática em foco, entre outros aspectos, base para que posteriormente possam colocar em diálogo este conhecimento com a nova língua que lhes será apresentada. (LODI, 2021, p. 178)

A leitura do material visual é essencial no processo de desenvolvimento do estudante surdo, é importante que ela se dê em Libras, em vídeos ou interpretação para Libras, para que o estudante assimile e construa uma ligação com os conhecimentos prévios e possa também se conectar aos poucos com a língua portuguesa escrita.

[...] a percepção visual levará o aluno a questionar e criar conceitos para aquilo que foi visualizado, podendo formular suas próprias interpretações antes mesmo da mediação do professor, que deverá fornecer, em seguida, suporte para que o aluno consiga compreender o conteúdo com êxito. (SILVA; SILVA, 2021, p. 7)

Entende-se segundo Lodi (2021, p. 177), é um processo que se inicia após a aquisição da Libras que é a língua base onde se constrói conhecimentos pelos surdos brasileiros com o mundo.

De acordo com a pesquisa de Silva (2015), que verificou o rendimento na compreensão da língua brasileira de sinais e da língua portuguesa escrita por pessoas surdas. Verificou por meio do teste de compreensão da Libras utilizando o IALS (Instrumento de Avaliação da Língua de Sinais) de Quadros e Cruz (2011) e uma questão da avaliação PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) testando a compreensão da língua portuguesa entre surdos de nascença com grau profundo, filhos de pais ouvintes entre 19 e 45 anos, se chegou à conclusão que o desenvolvimento na compreensão da Libras se deu por todos os participantes surdos da pesquisa mesmo que a aquisição da língua de sinais tenha ocorrido tardiamente

No entanto, o fator idade de aquisição da Língua Brasileira de Sinais por surdos mostrou-se interferir bastante na compreensão leitora da Língua Portuguesa como segunda língua. Contudo, há outros fatores a considerar, tais como: o contato com outros surdos que sejam fluentes; o apoio e a motivação da família no uso das duas línguas (Libras e Língua Portuguesa) tanto aprendendo a língua de sinais para uma comunicação eficiente como criando o hábito da leitura da Língua Portuguesa; a presença da língua de sinais durante a trajetória escolar; bem como metodologias de ensino de Língua Portuguesa que auxiliem os surdos a descobrirem suas próprias estratégias de construção de sentido e ainda os fazerem detectar as diferenças de modalidade das línguas produzidas, as particularidades próprias da Língua Portuguesa quanto as da língua de sinais e, ainda, o que é comum a ambas as línguas. (SILVA, 2015, p. 75)

Os estímulos visuais tomam conta dos surdos, eles se apropriam com considerável facilidade de sua língua, a Libras, mesmo que tardiamente segundo o estudo com as estimulações corretas. A interação e a aquisição da Libras desde bebês são benéficas pois propiciam de acordo com o estudo até o desenvolvimento na aquisição da língua portuguesa escrita.

A interação de crianças surdas com a sociedade, principalmente a família e com outras pessoas surdas em Libras gera apropriação do idioma com facilidade e mais riquezas nas construções linguísticas que lhes são apresentadas dentro dos diversos gêneros discursivos possibilitando ampliar seus conhecimentos basilares e de mundo.

Infelizmente, esta ainda não é a realidade para a maioria dos bebês surdos. Muitos estudantes surdos chegam na escola sem o conhecimento aprofundado ou básico de sua língua a Libras o que acarreta na falta de uma base para a aquisição da segunda língua (L2) - o português escrito.

É importante que haja acesso a um idioma que lhe seja acessível desde bebês com estímulo familiar, ou seja, através da Libras com o uso diário de forma que esta língua lhe garanta o acesso ao conhecimento de mundo e do mundo. Esse é um processo se caracteriza como de suma importância para que o estudante chegue à escola com as mesmas possibilidades que os demais estudantes. Os estudantes que detêm este conhecimento em mãos podem ser estimulados por professores que dominam o mesmo código linguístico trabalhando a reflexão conjunta, a discussão e a interação para que os mesmos possam desenvolver plenamente suas potencialidades.

Os surdos apresentam facilidade na aquisição da Libras por ser visual, e normalmente não demoram muito para desenvolvê-la para níveis aceitáveis de comunicação. A estrutura dessa língua apresenta suas particularidades como todas as línguas conforme já observado no estudo. Conhecer algumas dessas especificidades aproxima os professores deste público e de suas produções textuais. Desvelando as dificuldades que provavelmente precisarão ser trabalhadas com mais consciência e propriedade, valorizando e incentivando a escrita desses estudantes mesmo que ainda pensem e escrevam na estrutura em que pensam, da Libras. Os professores conscientes e melhor preparados em suas funções podem trabalhar como uma ponte entre a Libras e a escrita da língua portuguesa em sua estrutura. Silva (2016) cobra a formação continuada dos professores de pessoas surdas.

No caso dos professores, independentes da disciplina que ministrarão aos surdos, deveriam ter um curso de formação continuada sobre o ensino de segunda língua, pois todos eles fazem uso de textos na Língua Portuguesa para ensinar seus conteúdos. Trabalhar com a Língua Portuguesa como segunda língua não deve ser responsabilidade apenas do professor de Português. Aliás, todos os envolvidos no espaço escolar, precisam participar dessa capacitação, pois assim estaremos contribuindo para uma educação bilíngue para surdos. (SILVA, 2016, p. 132)

Através da formação continuada de todos os professores dos surdos e demais membros da escola é que haverá o acesso às suas particularidades como: identidades, culturas surdas, ensino da língua portuguesa para surdos e dos aspectos ímpares da Libras. Como exemplo, destacamos as formas distintas de enunciação na Libras segundo o sentido do verbo 'fechar'. Na frase 'feche a porta' o sinal de 'fechar' apresenta um sinal diferente de 'feche a garrafa', 'feche o livro ou para 'feche o portão' essas e outras diferenças contextuais precisam ser apresentadas aos estudantes surdos e professores que ainda desconhecem a Libras o quanto antes para que não pensem e fixem uma palavra a um único contexto e sentido.

Ao realizar o planejamento das aulas os professores precisam, portanto, ter em mente que o aprendizado do surdo é visual, este comumente será seu principal meio de percepção do mundo, da comunicação, das aulas e do que os professores e colegas de sala querem dizer. Para contemplar este aspecto visual em suas aulas, professores de surdos conscientes do que podem fazer pelos estudantes surdos utilizam mais recursos visuais como: fotografias, vídeos e filmes com legenda. De acordo com Lacerda, Santos e Caetano

Ser professor de alunos surdos significa considerar suas singularidades de apreensão e construção de sentidos quando comparados aos alunos ouvintes. Discute-se muito que a sala de aula deve ser um lugar que permita que o aluno estabeleça relações com aquilo que é vivido fora dela, e deste modo interessa contextualizar socialmente os conteúdos a serem trabalhados, apoiando-os quando possível em filmes, textos de literatura, manchetes de jornais, programas televisivos, de modo a tornar a aprendizagem mais significativa. (LACERDA; SANTOS; CAETANO, 2021, p. 185)

Para o estudante surdo o conteúdo fará sentido em seu aprendizado, principalmente por experiências visuais e além dos aspectos visuais, as autoras

mostram a importância de contextualizar o ensino estabelecendo relações entre a vida cotidiana e os conteúdos. Segundo Demo (2021) o conteúdo não deve ser

[...] repassado, mas reconstruído, escrutinado, questionado e transformado – enquanto o estudante não se fizer autor do conteúdo curricular, será uma relação subalterna, adestradora, instrucionista, que mata a potencialidade emancipatória. (DEMO, 2021, p. 7)

Assim como outros estudantes, os estudantes surdos sentem a necessidade de entender o conteúdo. Enquanto eles não participarem efetivamente do seu ensino, discutindo, opinando, interpretando e produzindo conhecimentos, não podem se apropriar completamente dessa potencialidade emancipatória. Demo (2021) nos auxilia a compreender como a formação continuada de forma contextualizada, utilizando ferramentas de pesquisa atuais, estimulando os estudantes à pesquisa e a participarem do próprio ensino, pode ser parte fundamental no processo de aprendizagem. De acordo com Demo (2021, p. 17) “Entender não vem da aula, vem da perspectiva autoral do aluno, em sua mente, desde que reconstrua os conteúdos. Papel docente não é entender pelo aluno, mas cuidar que o aluno entenda.” O autor ainda ressalta um exemplo ocorrido em uma escola pública onde a professora de matemática estimulou um grupo de meninas a estudarem pesquisando a respeito do teorema de pitágoras e a desenvolverem um vídeo via celular explicativo do conteúdo por cinco minutos. Após pesquisa, estudo, discussão, resolução de atividades e contextualização do uso do conteúdo em atividade prática da construção civil, montaram o script e realizaram a gravação, nesse ínterim aprenderam de forma autônoma e participativa guiadas pela professora, fizeram bom uso do celular e do recurso visual vídeo. Se tornaram fãs de matemática. Demo (2021) conclui

Vemos aí a diferença entre profissional do ensino e da aprendizagem – uma diferença monumental.

Os cursos de formação precisam, então, ser totalmente reinventados, porque persistem no instrucionismo que devora a autoria estudantil. No caso da alfabetização, que não estamos conseguindo dar conta, o desafio maior é termos um alfabetizador autor, cientista, pesquisador, capaz de propor, com diagnóstico minimamente adequado, soluções talhadas para os desafios. Não precisa que o MEC ou a Secretaria determinem como alfabetizar, pois, isto é, da competência docente. Vamos cobrar os resultados, e deixar que o alfabetizador, estudando a situação, avaliando de perto e de dentro, personalizando a abordagem, montando uma proposta elaborada de alfabetização cientificamente adequada, consiga dar conta da questão. Uma coisa é dominar o código das letras e números, outra é

tornar-se autor de texto próprio. Esta autoria é que interessa. As outras coisas fazem parte, mas são instrumentação. (DEMO, 2021, p. 17)

Segundo o pesquisador, o novo papel dos professores é mais do que ensinar ou transmitir algo. Os professores precisam se tornar pesquisadores dos estudantes, percebendo em que necessitam de ajuda e desenvolvimento, pesquisadores de si mesmos, de sua atuação, abordagem e metodologia. Produtores de pesquisa científica. Para que isso aconteça o investimento a ser feito é grande e começa na base, pois os professores no início de suas carreiras não dominam a pesquisa científica.

Pode-se pensar além, conduzidos por professores, se o objetivo é ter verdadeiros pesquisadores e o modo de ver as coisas de um pesquisador, seria produtivo que se iniciasse este trabalho desde o Ensino Fundamental assim como o demonstrado por Demo (2021), os estudantes que buscam entender e aprender ao chegar à universidade saberão onde pesquisar, compreender melhor o mundo e seus problemas, e vão dispor de arcabouço teórico de fontes confiáveis para discutir suas melhorias.

Para muitos surdos é necessário um esforço a mais para conseguir este objetivo, pois muitos ainda desconhecem diversas realidades e contextos por viverem em uma sociedade que ainda os exclui das informações cotidianas e de etapas comuns ao seu desenvolvimento como ao obter respostas através de seus familiares que em sua maioria não dominam a Libras. Um relato de Strobel (2008) nos ajuda a compreender esse contexto.

Uma vez a empregada doméstica estava lavando o quintal no fundo de casa e eu ficava sentada observando a água suja de lama correndo até o bueiro. No meio desta sujeira, estava um bicho estranho de mais ou menos uns seis centímetros que estava morto. Assustei-me porque o associava com o bicho que vi na televisão noutro dia, jacaré enorme que comia as pessoas e tive muitas noites de insônia com medo da existência deste bicho no quintal e que viria me pegar e me comer. Só agora eu entendo que não era jacaré e sim simplesmente uma lagartixa. Não havia ninguém que me informasse sobre isto. (STROBEL, 2008, p. 40)

Nota-se neste relato que o conhecimento de mundo inclusive de coisas consideradas simples pela maioria da sociedade pode ser prejudicado para as pessoas surdas por falta da possibilidade de interação e estímulo na Libras, configurando-se como um atraso no desenvolvimento que pode ser sanado através

de um simples diálogo com seus familiares, amigos ou professores desde que possuam conhecimento linguístico e cultural básico da Libras.

No relato de Vilhalva (2004, p.13), ela diz que em sua família que detinha um papagaio “todos falavam mais com o papagaio do que comigo”, relato que nos toca, e corrobora com a afirmação da falta da interação em Libras desde a infância e o isolamento que muitos surdos vivem.

### **3.2 Visibilidade, práticas pedagógicas e formação continuada**

Entender os surdos em seus múltiplos contextos de vida faz parte da formação dos professores que respeita e compreende esses estudantes, os profissionais capacitados não prejulgam quando estes ainda não adquiriram ainda alguns conhecimentos que são considerados básicos, em uma sociedade em que não disponibilizaram o acesso. Não há necessidade de se envergonhar das dúvidas. Se eles estão se abrindo para o questionamento é porque confiam nos professores e nos colegas, que não irão ridicularizá-los, pelo contrário, irão responder o que for possível e deixar o acesso livre para futuros questionamentos.

Segundo Barral, Pinto-Silva e Rumjanek (2017, p. 95-98) Um curso experimental para surdos, inicialmente fundado e iniciado em 1985 por Leopoldo de Meis da UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro) para estudantes da escola pública que não tinham base para acompanhar o desenvolvimento do conhecimento científico, buscou dialogar, observar, interagir e responder no curso a questionamentos como: barata tem dente? Você já viu a boca de uma barata? O que gerou outras perguntas como: como é a boca de um mosquito? Como ele chupa o sangue? Como a comida chega no estômago, ela desce escorregando? Como as células “respiram”? Ainda explorou temas mais complexos como células tumorais e tratamentos para o câncer. Por meio dos diálogos e experimentos no laboratório, os estudantes foram chegando às suas conclusões, mas de modo geral, a cultura ouvinte ainda isola as pessoas surdas, produzindo lacunas de convivência que interferem na apropriação do conhecimento científico que é aquele difundido pela educação formal.

Experimentos visuais que possam experienciar ou visualizar através de vídeos, como o que os estudantes fizeram no curso para surdos citado no estudo de Barral, Pinto-Silva e Rumjanek (2017), ao comer algo e ficar de pernas para o ar

para ver se o alimento iria para o estômago e quais processos o corpo desenvolve a fim de realizar esse trabalho. Estudar por meio de experimentos visuais se configura como parte do saber científico e contribui para o aprendizado de surdos, pois são realizáveis em uma cultura visual.

Ao aproximar a formação continuada dos professores de estudantes surdos, dos próprios surdos, recentemente autoras como Campello (2008), Grützmann, Alves e Lebedeff (2020), Lacerda, Santos e Caetano (2021), têm defendido que a pedagogia visual faça parte do processo de ensino por trabalhar com as experiências e as culturas das pessoas surdas, sendo esta, uma pedagogia que pensa em estratégias para superar as barreiras que possam surgir no ensino deste público. Citando novamente Campello (2008, p. 112), ela descreve a pedagogia visual como “aquela que se ergue sobre os pilares da visualidade, ou seja, que tem no signo visual seu maior aliado no processo de ensinar e aprender.” Trata-se de uma pedagogia que compreende os surdos dentro de suas diferenças e os considera sujeitos plenos e capazes, que ao serem estimulados dentro da visualidade e da Libras podem se desenvolver.

A pedagogia visual não tem seu fim no trabalho apenas com surdos. Ela explora recursos visuais ou táteis, como imagens, dança, jogos educativos, jornais, vídeos, teatro, uso do projetor de imagens, textos com imagens que estimulam a compreensão do momento histórico, aspectos econômicos e políticos, é utilizada também no auxílio a pessoas com outras deficiências, síndromes, dificuldades de aprendizagem e para tornar o ensino mais claro e contextualizado a todos. Acrescentar imagens ou vídeos nas aulas não contempla em si essa pedagogia. Para que ela funcione da maneira correta a mediação por meio dos TILSPs não pode substituir os professores bilíngues devidamente preparados para o ensino diretamente em Libras. Para compreender melhor essa pedagogia é importante saber a respeito da alfabetização visual que segundo Santaella (2012, p. 13) envolve

[...] adquirir os conhecimentos correspondentes e desenvolver a sensibilidade necessária para saber como as imagens se apresentam, como indicam o que querem indicar, qual é o seu contexto de referência, como as imagens significam, como elas pensam, quais são os seus modos específicos de representar a realidade.

Para ler a imagem é importante desenvolver a capacidade, de acordo com Santaella (2012), de desmembrá-la em partes, decodificar e interpretar similarmente

ao processo de leitura, decifração do código e tradução. Após esse processo, os recursos visuais podem ser devidamente explorados para se tornar fonte de aprendizagem em sala de aula.

O texto didático muitas vezes é a forma mais utilizada na escola para apresentação de conceitos, “a escola, em geral, está presa ao texto didático como caminho único para a apresentação de conceitos, e este caminho tem se mostrado pouco produtivo quando se pensa na presença de alunos surdos em sala de aula” (LACERDA; SANTOS; CAETANO, 2021, p. 188). Para muitos surdos o texto não atinge seus objetivos por não se tratar da proposta mais visualmente inteligível. Com a aproximação da visualidade é que os surdos podem sentir de maneira completa a essência e internalizar o que foi apresentado.

De acordo com Lacerda, Santos e Caetano (2021) alguns recursos visuais que podem ser utilizados em todas as disciplinas escolares são: maquetes, mapas, fotografias, vídeos, desenhos, trechos de filmes. O elemento visual pode ser utilizado para estimular a interação, provocar o debate e alcançar os objetivos. Como ao mostrar via filme o transporte de escravos africanos para o Brasil, segundo as pesquisadoras, pode-se explorar

[...] elementos sociais, da natureza, políticos, econômicos, entre outros (vestuário, tipo de embarcação, condições de higiene, alimentação, relações sociais, maus-tratos, clima, etc.), criando condições para uma discussão ampla para a aprendizagem. (LACERDA; SANTOS; CAETANO, 2021, p. 188)

É principalmente por meio dos recursos visuais que os estudantes surdos podem opinar, aprender, interagir e desenvolver autonomia na escola, conforme exposto anteriormente. Professores que conhecem e trabalham na perspectiva da pedagogia visual e seus aspectos metodológicos, fazem com que os estudantes possam se transportar para o momento histórico e político, compreendam os conceitos e elaborem suas compreensões acerca de determinado tema, trabalho que se concretiza como de suma importância para seu processo de ensino. Fazem isso por estimular o uso dos recursos visuais com as expressões não manuais (ENM), que compreendem expressões faciais e corporais. As ENMs em conjunto com a Libras trabalham para que as imagens, vídeos e outros recursos visuais possam ganhar vida, enriquecendo as percepções e dando subsídios para a discussão, reflexão e elaboração ativa de conhecimento.

Aulas que não trabalham com essa perspectiva muitas vezes tendem a limitar e retrair as ações do corpo, para fazê-lo ficar quieto. Entretanto, nesta pedagogia trabalha-se para que o corpo se expresse, diga o que quer por meio da Libras e das ENMs e leve em consideração outras estratégias que serão analisadas. Lembrando que, não precisa ser uma aula sem organização e que algumas diferenças são perceptíveis na aula que utiliza seus recursos desde a organização da sala, que é feita de forma que todos consigam se ver. Na sala, a organização das carteiras ou cadeiras e mesas são distribuídas em formato que se assemelha a uma letra 'c' ou 'u' em vez de filas conforme a Dra. Mariana Isaac Campos já havia abordado no documentário.

Algumas metodologias que utilizam recursos visuais podem ser aplicadas e estimuladas nestas aulas como a produção teatral sinalizada ou a produção fílmica no formato de história, entrevista, entre outros. O trabalho pode ser iniciado com a imagem e as percepções pessoais dos estudantes que se configuram como parte do conteúdo, extraídas através de questionamentos feitos pelos professores em língua de sinais. A coleta das informações que os estudantes já possuem do tema, os pontos de vista, as divergências, e as convergências começam a ser expostas de modo natural, dessa forma, os professores estimulam a participação de todos. Depois de consolidada essa etapa da imagem, expressão, coleta de dados dos estudantes, discussão, aprofundamento do tema através de pesquisa e leitura de textos, todo esse trabalho desenvolvido em L1 (primeira língua), a Libras, com surdos no Brasil. Após isso, pode-se estruturar roteiros em L2 (segunda língua), a língua portuguesa escrita. Uma sugestão de roteiro é que o mesmo se inicie com apresentação dos personagens, apresentação do espaço e do tempo na introdução, estabelece-se um conflito ou problema, desenvolve a situação e cria-se a finalização com um desfecho ou clímax, finalizando com os créditos aos autores. Segundo Taveira e Rosado (2017)

[...] A característica principal é a imagem e o texto (L1 e L2) com a mesma importância. É a potencialidade da imagem e Libras, imagem e palavra conjugadas, mostra o potencial de expressão de linguagens e línguas. Ambos os atributos e as linguagens (visual e verbal) e as línguas (L1 e L2) são importantes, tanto em termos da temática quanto em termos de didática, para mostrar a complementaridade na narrativa entre texto (em L1 e L2) e imagem (desenhos do livro sem texto). Mostra também o vínculo entre texto (em L1 e L2) e imagens, conjugado ao uso de classificadores pelos surdos, transmitindo, de certa forma, a mesma mensagem ideativa. (TAVEIRA.; ROSADO. 2017, p. 39)

Na pesquisa de Taveira e Rosado (2017, p. 39,40) nota-se a importância de um trabalho que seguiu uma estrutura similar à mencionada acima por uma instrutora surda, compreende-se em sua fala que estratégias visuais similares aproximam mais a L1 (Libras) da L2 (língua portuguesa escrita) e auxiliam no aprendizado da língua portuguesa para os estudantes surdos.

De acordo com o documentário, uma das estratégias de comunicação mais eficazes dos surdos com a sociedade que ainda não domina a Libras, seja para obter uma informação, passar uma informação ou conversar com o chefe é por meio da escrita da língua portuguesa na modalidade escrita (mesmo quando essas escritas apresentam algumas estruturas diferentes). Compreende-se que alguns surdos veem a língua portuguesa como escrita do desprazer, da dificuldade, mas para alguns surdos

Ter mais de uma língua não representa mais um problema com diferentes repercussões, mas sim mais poder, mais elasticidade cognitiva, mais flexibilidade social etc. Isto é, não se vê mais como desvantagem de se apropriar da outra língua, mas com vantagem em vários sentidos (cognitivo, social cultural, político e linguístico). (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 166)

Com o intuito de revestir os estudantes surdos adolescentes de mais poder e flexibilidade social, uma estratégia para que virem protagonistas em seu ensino é que, por meio de estratégias instaladas na pedagogia visual, produzam seus próprios textos em L1 depois em L2 e vídeos por meio da criação de histórias ou em torno de suas experiências, filmes explicativos e performáticos, podendo ser sobre os

[...] dilemas vividos pelos adolescentes surdos (...) O resultado é que os alunos gostam de ver as suas atuações, e os adultos ouvintes, principalmente os pais, se emocionam em observar as suas prerrogativas, opiniões nem sempre entendidas na família por não ter o domínio da língua de sinais. (TAVEIRA.; ROSADO, 2017, p. 42, 43)

Para os estudantes surdos, escrever textos pessoais, produzir acerca de suas próprias experiências em Libras registrando em filmes auxilia em sua autoestima e confirmação de sua capacidade. Os pais que não sabem Libras também são beneficiados, recebendo a oportunidade de conhecer a realidade que seus filhos vivem através de suas falas em Libras e de compreender melhor o que

eles pensam por meio de suas construções de histórias em filmes explicativos. A filmagem pode ser realizada em câmeras simples como a de celulares, a edição e a inclusão de legendas pode ser desenvolvida em programas que estão disponíveis nos computadores ou lojas de aplicativos gratuitos para os celulares.

A criação de histórias em quadrinhos ou a escrita a partir de desenhos que os próprios estudantes criaram também são estratégias válidas que trabalham o visual que pode ser instigado por professores de estudantes surdos utilizando questões. Por exemplo, pode-se questionar os estudantes sobre o que foi desenhado, que lugar é aquele, quem são as pessoas e animais no desenho, o que estão fazendo? Tirando deles os subsídios para construção de histórias inicialmente desenhadas e que posteriormente agrega elementos da língua portuguesa escrita.

Contar histórias em Libras, a partir de imagens e objetos bidimensionais ou tridimensionais visuais também são trabalhos válidos que buscam autonomia, criatividade e reflexão conjunta dos estudantes, apresentando-se como fonte de interação, comunicação, troca de experiências e informações em língua de sinais para que todos os estudantes em sala se desenvolvam na aquisição desta língua e possam interagir nela.

O uso de materiais didáticos concebidos para os estudantes surdos se apresentou como uma boa estratégia para o desenvolvimento na aprendizagem, tornando-a mais significativa segundo os professores de uma escola bilíngue de Campina Grande, na Paraíba, de acordo com a pesquisa de Dantas e Daxenberger (2018). Os materiais desenvolvidos para os estudantes surdos pelos professores dessa escola bilíngue podem ser utilizados na escola regular inclusiva beneficiando a todos os estudantes. Dentre os materiais criados, estão a

[...] roleta, quebra-cabeça, jogos silábicos; jogos dos sinônimos, vocábulos, verbos, adjetivos, letramento, substantivos, gêneros, cordel; manual de xadrez com sinais específicos do jogo em Libras, tabela da copa do mundo, cartazes e vídeos com sinais em Libras, regra dos esportes, cuidados com o corpo e saúde, vídeo em Libras; Jogos, textos filmes; jogos lúdicos; seleção de imagens associados ao tema, sinalário. (DANTAS; DAXENBERGER, 2018, p. 10)

Lembrando que o uso desses materiais sem contexto e objetivos claros não contribuem como deveriam para o desenvolvimento como foi explanado neste estudo. Segundo Dantas e Daxenberger (2018 p. 10,11) Os professores neste estudo ainda apontaram como dificuldades para elaboração do material o tempo

para confeccioná-los em Libras e língua portuguesa, a falta de recursos didáticos gratuitos e em quantidade suficiente disponibilizados pelo governo e a falta de sinais específicos para cada tema abordado. Os resultados que os professores compartilharam quanto a se houve evolução na aprendizagem dos estudantes surdos ao utilizar os recursos didáticos adaptados foram

[...] constatou-se que 66% apontaram evolução na comunicação; 50% em relação às avaliações; 83,3% apontaram desenvolvimento na área de socialização; 50% apontaram melhoras em áreas específicas, como Língua portuguesa/Libras e Geografia; 83,35% em relação à atenção, e 33,3% no tocante à criatividade. (DANTAS; DAXENBERGER, 2018, p. 12)

Mesmo que muitos dos professores desse estudo já sabiam a Libras nos níveis intermediário e avançado, acreditamos que professores comprometidos com seu trabalho podem e devem solicitar o auxílio das Secretarias de Educação e das Universidades com a devida formação para a comunidade escolar, tendo como foco principal: coordenadores, TILSPs, professores, familiares dos surdos, entre outros, possibilitando o trabalho com materiais didáticos visuais mais significativos para os estudantes surdos.

Os mapas conceituais por serem visuais também são ressaltados pelas pesquisadoras Lacerda; Santos e Caetano (2021, p. 188,189) como um dos recursos da pedagogia visual e conseqüentemente para o ensino de pessoas surdas, podendo ser utilizados pelos professores para apresentação de conceitos ou como atividade para que os estudantes apresentem o que aprenderam em relação a determinado conteúdo. Nos mapas conceituais, os conceitos são apresentados dentro de retângulos, quadrados ou círculos e as conexões entre eles são feitas por meio de setas e linhas.

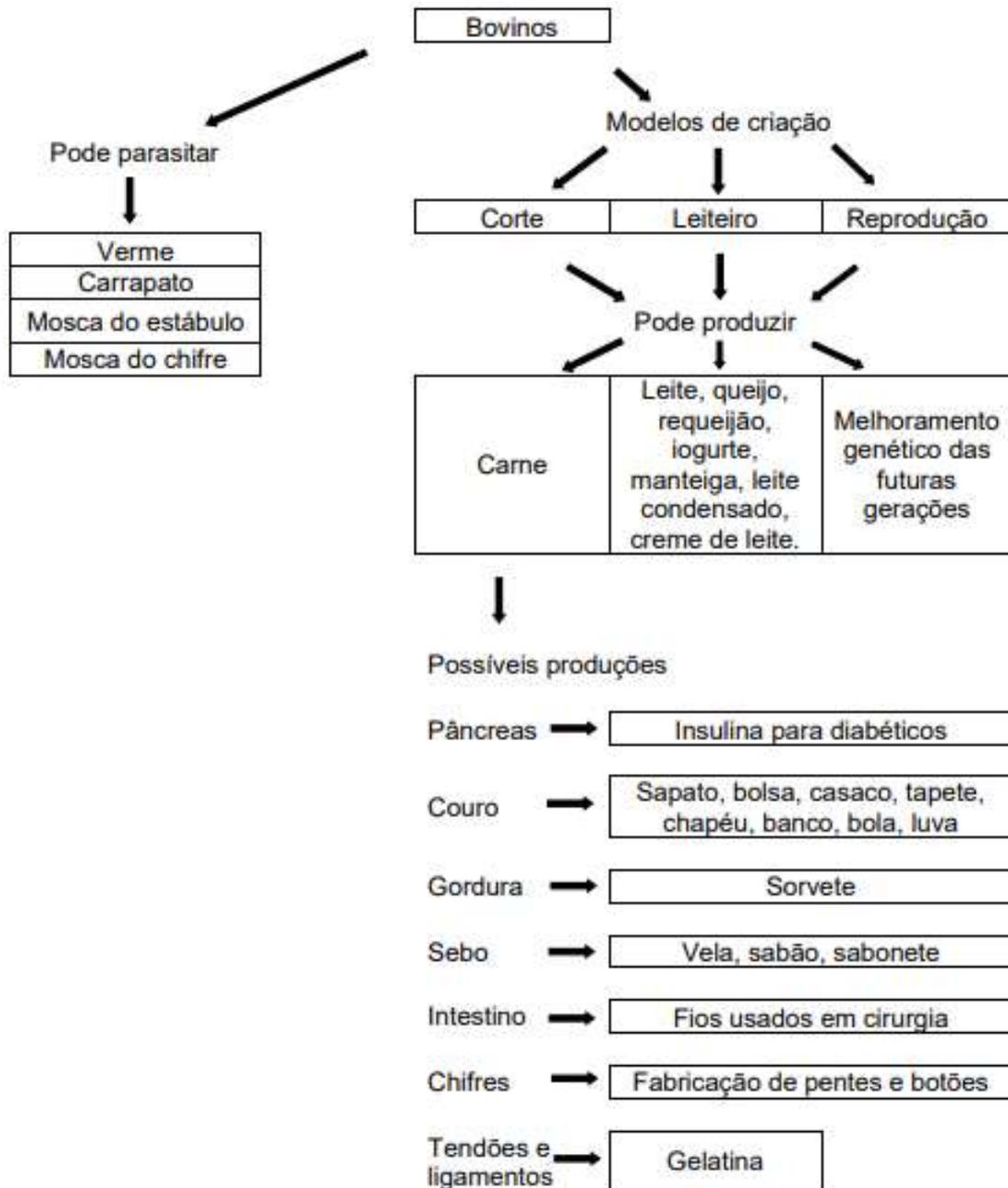


Imagem 4 – Mapa conceitual bovinos.

Fonte: Adaptada de Lacerda, Santos e Caetano (2021, p.189).

Mapas conceituais podem organizar ideias e conceitos para que sejam vistos de modo claro e sistemático. O uso de imagens em conjunto com os mapas conceituais também pode ser feito, principalmente quando os estudantes surdos ainda não dominam as palavras que são utilizadas no discurso, contribuindo com a aquisição de novos termos para seus vocabulários.

Retomando o conceito de pedagogia visual pode-se dizer que é aquela que procura atender os estudantes surdos em suas especificidades, que possui base na visualidade e se atenta para verificar quais as estratégias e atividades que contemplam os surdos principalmente em seu caráter visual, mesmo que para isso sejam necessárias adequações no conteúdo, no currículo e na forma de expor, de modo que beneficiem a compreensão e o desenvolvimento destes estudantes. Revela-se como um caminho de aproximação entre as culturas surdas e as ouvintes com possibilidade de ser trabalhada como prática docente inclusiva para estudantes surdos e na interação com os ouvintes.

De acordo com este estudo, as práticas visuais são positivas a todos os estudantes, ao realizarem experiências científicas os estudantes verificam, comprovam, internalizam e criam novos conhecimentos. Por meio da imagem, dança, vídeo, jogos e outros recursos visuais compreendem o momento histórico, econômico e político, provocando debate, interação e desenvolvimento segundo os objetivos dos professores. As produções teatrais e fílmicas também estimulam estudantes surdos a serem autônomos em seu desenvolvimento, cabendo aos professores estimulação, articulação em questionamentos e dúvidas e menos direcionamentos, valorizando o uso dos sinais em Libras e das expressões não manuais. A criação de histórias em primeira língua (L1) para estudantes surdos, e língua portuguesa como segunda língua (L2) se mostra como outra prática que parte do visual. O uso de mapas conceituais também expõe de modo claro e objetivo o conteúdo de forma visual. Essas são algumas das práticas visuais que elevam a formação dos professores de estudantes surdos e fazem diferença na compreensão e desenvolvimento dos estudantes surdos.

A formação continuada dos professores que atuam diretamente com estudantes surdos vai além da visualidade e da pedagogia visual, alguns aspectos como as relações entre os professores e os TILSPs, assim como as relações entre professores e estudantes também demandam saberes pertinentes e específicos, levando em conta as falas de estudantes surdos e o que os estudantes surdos almejam dos professores.

### **3.2.1 Interação: professores não bilíngues e os TILSPs**

Em caráter emergencial, devido às escolas regulares inclusivas não contarem com professores bilíngues em Libras e Língua Portuguesa em todas as disciplinas, adentramos na relação professores não bilíngues e os TILSPs (Tradutores Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais - Língua Portuguesa). É importante esclarecer para estes professores que eles podem receber um estudante surdo em sala a qualquer instante e que o planejamento em conjunto entre os professores não bilíngues e os TILSPs trazem benefícios concernentes ao conhecimento prévio dos TILSPs em relação ao conteúdo, para melhor formulação das interpretações em Libras.

Deveria ser disponibilizado um tempo para que a professora regente da turma comum pudesse planejar a aula com a intérprete, dando conhecimento do conteúdo que vai ser trabalhado e quais recursos visuais poderiam ser empregados para facilitar a compreensão dos alunos surdos. (KELMAN, 2014, p.322)

Um tempo específico para esse planejamento pode aflorar a troca de saberes e a discussão referente ao uso dos recursos visuais mais pertinentes a serem utilizados em cada ocasião. Abrindo espaço para discussões saudáveis e a criação de estratégias sobre a melhor forma de atuar, espaço a ocupar, iluminação adequada, evitando o uso de objetos que provoquem o reflexo da luz de modo que favoreça a visão dos beneficiários e evite distrações desnecessárias, principalmente a dos estudantes surdos.

De forma geral, os professores não bilíngues na escola regular inclusiva reconhecem que na proposta atual da inclusão e na maioria dos espaços educacionais a função do TILSP é de fundamental importância para que os estudantes surdos tenham acesso ao conhecimento e a interação com os colegas e professores, mas, alguns professores apresentam o receio equivocado de que estão sendo vigiados pelo profissional da área de Libras, enquanto que, pelo código de ética deste profissional de acordo com o art. 6º

O TILS e o GI devem manter e valorizar a confidencialidade como condição essencial para proteger todos os envolvidos no trabalho de tradução e/ou interpretação e/ou guia-interpretação, salvo quando interpelado judicialmente à quebra de confidencialidade, informando esta obrigação ao Solicitante e ao Beneficiário. (FEBRAPILS, 2014)

Os TILSPs mantêm a “confidencialidade” das informações transmitidas ou recebidas através deles e conseqüentemente das aulas desde que não excedam limites claros estipulados na legislação. Os TILSPs estão na escola regular para auxiliar na comunicação entre surdos e ouvintes como mediador, e na interpretação e tradução dos conteúdos trabalhados na escola, mas eles em conjunto com os professores podem fazer mais.

Os professores ao trabalhar em conjunto com os TILSPs podem desenvolver adaptações no conteúdo, ou melhor, na construção de conteúdo e na forma de expô-lo explorando diversas estratégias visuais de ensino. A pedagogia visual se articula neste momento para que os professores provoquem visualmente ideias e reflexões, beneficiando inicialmente os estudantes surdos e conseqüentemente a todos os estudantes.

Através da disposição dos professores para aceitar novas ideias e mudanças nas aulas é que esse ensino será possível, lembrando que, por se tratar de uma função pedagógica a do TISLP na escola algumas inferências e adaptações simples durante a interpretação podem ser feitas pelos profissionais que se preocupam com a compreensão do estudante surdo, mas os estudantes continuam sendo de responsabilidade primária dos professores regentes. Dessa forma, algumas situações vivenciadas pelos TILSPs na pesquisa de Kotari e Lacerda (2021, p. 211) são expostas aqui para a compreensão de circunstâncias comuns vivenciadas em sala.

Durante a explicação do professor - quando o aluno surdo não entendia a matéria dada, o intérprete interrompia a fala do professor para repassar suas principais dúvidas.

Durante a realização de exercícios - quando o aluno surdo não sabia resolver uma questão, o intérprete chamava o professor e mediava a comunicação entre os dois.

Durante algum debate - quando o aluno surdo queria manifestar sua opinião sobre algo, o intérprete pedia a atenção de todos e interpretava sua fala.

#### As inferências também foram feitas

Durante as conversas com os colegas de classe, enquanto o professor ainda estava ausente.

Durante sua interpretação dos conteúdos escolares, se o intérprete percebe que o aluno surdo está apresentando dificuldades, mesmo que este não tenha solicitado ajuda, ele intervém conversando com o aluno e, depois remete para o professor, fazendo a mediação entre eles.

Durante os intervalos, além das conversas com todos os agentes escolares, e em passeios e atividades extraclasse.

As inferências do TILSP tanto durante as aulas como fora dela são importantes a fim de garantir o direito à comunicação dos surdos e dos ouvintes e para que os estudantes sejam atendidos pelos profissionais mais adequados no tempo certo. Trata-se de uma função que não trabalha apenas com expressões sintáticas e semânticas, envolve discursos, culturas e uma postura política que contribua com a independência, a inclusão e a autonomia dos surdos.

De acordo com Galasso, et al. (2018), um trabalho desenvolvido na construção de materiais didáticos por meio de professores e TILSPs é desenvolvido em equipes no INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos). O trabalho se inicia com o professor-autor que trabalha com o material bruto construindo um material base, em seguida um professor roteirista elabora um roteiro textual a partir do material base e conta com pelo menos três TILSPs, sendo: o tradutor-apresentador que estuda o material produz glosinais, texto para teleprompt ou mapeamento do texto ou glosa a partir da voz. É ele(a) quem apresenta o vídeo (surdo e ou ouvinte bilíngue) e dois outros tradutores revisores, um deles mais focado na Libras e na tradução e o outro nos elementos constitutivos do vídeo como imagens, legendas, gráficos que precisam compor o vídeo, além dos desenhistas, designers gráficos e editores de vídeo que criam e inserem imagens, fotos, gráficos, mapas, animações, Este é um trabalho que leva em conta como os surdos aprendem e que estabelece o foco de sua atenção em um ponto, evitando que haja dispersão ou divisão de sua atenção que reduzem seu potencial de aprendizagem.

Mesmo que a escola regular não disponha de toda equipe, tempo e tecnologia necessária para produzir materiais didáticos com a qualidade que o INES elabora, algumas iniciativas podem ser feitas visando a criação de materiais didáticos auxiliares para estudantes surdos seguindo o modelo em pequena escala das etapas que o INES segue. Tanto professores como TILSPs podem contribuir com as secretarias de educação que desenvolvem suas funções em equipes de revezamento que se esforçam em sanar as dificuldades das escolas e dos estudantes surdos produzindo materiais didáticos auxiliares para os que necessitam revisar ou relembrar os conteúdos.

Professores e tradutores intérpretes de Libras/língua portuguesa (TILSP) que na escola regular inclusiva trabalham em sintonia, auxiliando uns aos outros,

promovem um ambiente mais colaborativo, inclusivo, visualmente atrativo e explicativo, acertado para não distrair os estudantes dos objetivos propostos, buscando sempre o melhor para os estudantes surdos como aulas visuais, mesmo que sejam necessários ajustamentos a fim de alinhar as suas práticas.

### 3.2.2 Práticas sociais e acadêmicas entre professores e estudantes Surdos

Algumas práticas sociais que podem ser benéficas para os professores e sua formação no contato com pessoas surdas foram citadas no documentário *Cultura Surda: realidades e desafios dos surdos em São Paulo* (2017) dirigido por Jéssica Soler e na pesquisa até o momento, ainda outras são elencadas por Bandeira, Rocha e Déa (2020) que realizaram um trabalho voltado não apenas para os surdos, visto que também beneficia os deficientes auditivos conforme estruturado nos quadros 1 e 2 abaixo:

BOAS PRÁTICAS SOCIAIS	
Não é correto dizer que alguém é surdo-mudo. Muitas pessoas surdas não falam porque não aprenderam a falar. Muitas fazem a leitura labial, outras usam a Língua Brasileira de Sinais - Libras.	Quando estiver conversando com uma pessoa surda, fale de maneira clara, pronunciando bem as palavras, mas não exagere.
Quando quiser falar com uma pessoa surda, se ela não estiver prestando atenção em você, acene para ela ou toque, levemente, em seu braço.	Use a sua velocidade normal de fala, a não ser que lhe peçam para falar mais devagar. Use um tom de voz normal, a não ser que lhe peçam para falar mais alto.
Gritar, não vai adiantar, ele não escuta. Fale diretamente com a pessoa, não de lado ou atrás dela. Faça com que a sua boca esteja bem visível.	Gesticular ou segurar algo em frente à boca torna impossível a leitura labial.
Se você souber alguns sinais de Libras, tente usá-los. Se a pessoa surda tiver dificuldade em entender, avisará. De modo geral, suas tentativas serão apreciadas e estimuladas.	Seja expressivo ao falar. Como as pessoas surdas não podem ouvir mudanças sutis de tom de voz que indicam sentimentos, as expressões faciais, os gestos e o movimento do seu corpo serão excelentes indicações do que você quer dizer.
Fique num lugar iluminado e evite ficar contra a luz, pois isso dificulta ver o seu rosto.	Enquanto estiver conversando, mantenha sempre contato visual. Se você desviar o olhar, a pessoa surda pode achar que a conversa terminou.

Nem sempre a pessoa com deficiência auditiva tem boa dicção. Se tiver dificuldade para compreender o que ela está dizendo, não se acanhe em pedir que repita.	Se for necessário, comunique-se através de bilhetes. O método não é importante. O importante é a comunicação.
Quando a pessoa surda estiver acompanhada de um intérprete, dirija-se à pessoa surda, não ao intérprete.	As pessoas com deficiência auditiva e surdez têm um vocabulário menos extenso que as demais. Sendo assim, faça perguntas claras, direcionadas ao aluno, com boa proximidade e repita caso o aluno não tenha entendido corretamente.
Não exponha o aluno com deficiência auditiva na frente dos outros alunos desnecessariamente. Caso tenha feito uma pergunta algumas vezes e o aluno não tenha entendido o chame em particular e tente explicar novamente.	Não faça piadas com a forma do aluno com deficiência auditiva falar ou com a dificuldade de entender.
Procure conhecer a respeito da cultura do surdo e da Língua Brasileira de Sinais. Com isso, pode-se promover uma melhor relação entre professor e aluno e entre os acadêmicos.	Deixe as regras e normas sempre bem claras.
Fonte: (BANDEIRA; ROCHA; DÉA, 2020, p. 28)	

Algumas boas práticas acadêmicas também são listadas para os professores pelos pesquisadores, como:

BOAS PRÁTICAS ACADÊMICAS	
O acadêmico surdo tem direito a solicitar apoio de um profissional intérprete de Línguas de Sinais.	A língua principal do surdo é a Libras e não o português. Por isso é preciso ter cuidado especial ao se exigir destes acadêmicos trabalhos em língua portuguesa ou outra língua que não a de sinais.
O professor é responsável pelo processo ensino-aprendizagem de todos os alunos da sala, inclusive do aluno surdo. E não os intérpretes de Libras.	Para facilitar a leitura labial fale de frente e próximo ao aluno com deficiência auditiva. Não fale escrevendo no quadro ou no fundo da sala.
Ele sempre deve estar sentado o mais próximo possível do professor, na primeira cadeira, isso facilitará a leitura labial e/ou a captação do estímulo sonoro.	Procure salas e espaços com ambiente menos ruidoso para melhor entendimento e utilização dos recursos auditivos.

Tenha educação e respeito para entender e aceitar o aluno com deficiência auditiva e surdez. Muitas vezes por mais que ele se esforce, não conseguirá ter o mesmo rendimento dos demais alunos devido ao código linguístico e a cultura.	Se tiver um aluno com audição unilateral ele deverá se posicionar de maneira que o ouvido sem audição fique virado para a parede e o ouvido bom para os colegas e professor.
Procure não se movimentar demais enquanto explica os conteúdos.	Ao apresentar o conteúdo da disciplina tenha uma boa dicção e fique numa posição em que favoreça a leitura labial.
Sempre que possível disponibilize a aula de forma escrita para o aluno.	Permita que o aluno com deficiência tire foto dos slides para que possa estudar com maior qualidade.
Disponibilize textos, referências e slides que serão utilizados na aula antecipadamente.	Alguns alunos com deficiência auditiva e surdez preferem gravar em áudio as aulas para depois transformarem em texto com programas e sites específicos. Permita.
Procure utilizar slides mais explicativos, ao invés de tópicos.	O aluno com deficiência auditiva ou surdez tem direito a tempo estendido para realização de provas e trabalhos acadêmicos (Lei nº 13.146/15).
As aulas de revisão de antes das avaliações facilitam bastante o bom rendimento dos alunos com deficiência.	Em caso de aulas que se faça necessário uso de áudio, tais como videoaula, usar legenda.
Caso o aluno com deficiência auditiva ou surdez não responda a chamada certifique-se que este não está realmente na sala.	
Fonte: (BANDEIRA; ROCHA; DÉA, 2020, p. 29)	

Quando os professores de estudantes surdos passam a conhecer as leis, os direitos, como interagir diretamente com este público respeitando suas diferenças e especificidades, disponibilizando tempo para que ocorram interações diretas com estes estudantes e para a realização das avaliações de acordo com a Lei nº 13.146/15, provisionando textos visuais ou com material de apoio visual com antecedência para os que estão neste estágio de desenvolvimento, legenda nos vídeos, explicações com linguagem acessível, apresentando uma postura e desenvoltura no uso da sala de aula que permita a estes estudantes melhor acesso ao conteúdo e estímulo sensorial, respeitando sua língua e culturas, repensando o currículo para que se torne acessível. Se esforçando em conhecer pessoalmente os estudantes, áreas de interesse, gostos e desgostos. Esses professores, deixam

claro o quanto estão envolvidos no ensino e no desenvolvimento das pessoas surdas explorando ações reconhecidas dentro da pedagogia visual com boas iniciativas para o desenvolvimento dos estudantes surdos que reconhecem e apreciam esses esforços.

Segundo Giroto, Cicilino e Poker (2018, p.787) se referindo ao curso pedagogia bilíngue

Não basta apenas garantir a utilização da Libras como língua de instrução, mas também a formação teórico-metodológica necessária ao exercício da função de professor da educação infantil e de professor alfabetizador que atua nas séries iniciais do ensino fundamental I.

Nota-se a importância de não substituir um conhecimento específico em detrimento de saberes pertinentes à profissão docente. Ainda em relação ao pedagogo bilíngue os pesquisadores afirmam que

Tal profissional poderá exercer sua função como professor junto aos alunos surdos e, também, ouvintes tanto da educação infantil, quanto do ensino fundamental I, além da gestão. Nesse contexto, além da Libras, seria necessário conhecer as diferentes abordagens teórico-metodológicas, estratégias e recursos pedagógicos, bem como avaliar pedagogicamente os alunos. (GIROTO; CICILINO; POKER, 2018, p. 788)

Para os professores, mesmo em cursos de Pedagogia Bilíngue e para professores que já atuam em escolas bilíngues para surdos, é importante participar de forma contínua de formação acerca da pedagogia visual e das boas práticas sociais e acadêmicas entre professores e estudantes surdos se apropriando das abordagens teórico-metodológicas, das estratégias e recursos pedagógicos que incluem os estudantes surdos e também abrindo espaço para que possam contribuir na criação dessas metodologias, estratégias e recursos.

Em um recorte da pesquisa de doutorado desenvolvida por Neves e Quadros (2015, p. 138-157) que objetiva “compreender a relação que os surdos estabelecem com a língua portuguesa, em um contexto bilíngue” (NEVES; QUADROS, 2015, p. 138), tendo como pesquisados quatro surdos estudantes no IFSC (Instituto Federal de Santa Catarina) Campus Palhoça Bilíngue, encontramos algumas respostas dos estudantes que podemos discutir e ampliar ainda mais os horizontes dentro das práticas acadêmicas e sociais para professores de estudantes surdos em formação na pedagogia visual. Principalmente acerca da importância da língua portuguesa

para surdos, visto que direta ou indiretamente, todos os professores a utilizam em suas aulas e podem trabalhar em prol do desenvolvimento dos surdos na aquisição da mesma.

Dentro das respostas ao questionário desenvolvido com os estudantes surdos no referido estudo pode-se focar no que os motiva a considerar importante o aprendizado da língua portuguesa e o que os fez mudar de ideia em relação a uma inicial rejeição à língua. Essa pesquisa revela o que muitos surdos pensam em relação a escola inclusiva e agrega algumas estratégias e metodologias para o trabalho docente com estudantes surdos.

Eu estudava em uma escola inclusiva. Aqui no IFSC a professora de Português explica o significado das palavras, ajuda, ensina, nós temos atenção. Lá era diferente. O professor dizia oi e pedia para copiar do quadro. Lá podia colar, não tinham regras e preocupação com o aprendizado, parecia tudo livre e o surdo não sabia ler. Aqui nós aprendemos, lá eu não via evolução. Professor perguntava e eu fingia que entendia. Na outra escola tinha intérprete, mas não era fluente e eu não entendia muito as explicações. O professor não tinha interação com o surdo.

Eu amo Português, quero aprender mais palavras para conseguir me comunicar melhor. É importante aprender mais. Eu gosto muito de escrever no Facebook, mensagem de celular. Se eu não sei a palavra eu pesquiso. (...) Eu gosto da aula aqui no IFSC porque parece faculdade... a gente aprende, o professor ajuda, explica claro. Se o professor não sabe um sinal, os surdos ajudam. Estamos aprendendo juntos. Parece que tem mais troca, professor tem paciência. (NEVES; QUADROS, 2015, p. 154, 155)

A estudante deixa claro que precisa de explicação do significado das palavras e atenção, que são em sua maioria, explicações das palavras chaves do conteúdo. Fato que não ocorria na escola inclusiva onde ela apenas copiava, podia colar nas avaliações, não havia real preocupação com seu desenvolvimento e ela fingia que entendia o que era ensinado. Muitos surdos podem fingir entender para não passar por um constrangimento com os professores ou com os colegas, cabe aos professores verificarem por pedirem um *feedback* do que os estudantes compreenderam da aula. Outro ponto que a estudante destaca é em relação ao TILSP que atuava na escola, ele(a) não era fluente em Libras. Verificando-se que o intérprete não é fluente as Secretarias de Educação precisam ser informadas para tomar as devidas providências, pois o estudante não pode ser prejudicado perdendo anos de sua vida em uma sala sem compreender nada. Quando é dito que o professor não tinha interação com os surdos, essa é uma realidade constante observada na escola regular inclusiva, mas os professores que agora estão se

apropriando de saberes acerca dos sujeitos surdos podem atuar para que estes sejam considerados acontecimentos do passado.

***Eu amo Português, quero aprender mais palavras para conseguir me comunicar melhor.*** A oportunidade de conseguir se comunicar melhor em casa, impulsionar a carreira e interagir com todos socialmente se configuram como alguns dos motivos para os surdos que almejam desenvolver mais na aquisição da língua portuguesa escrita. Quando os professores se dispõem a auxiliar nesse processo ele se torna menos cansativo e exaustivo para os surdos, e como a própria estudante ressalta é imprescindível ter paciência, pois não se trata de uma primeira língua, nem da modalidade que a estudante foi sensorialmente estimulada a aprender desde a infância.

***Se o professor não sabe um sinal, os surdos ajudam. Estamos aprendendo juntos.*** A estudante revela que os professores se esforçam em se comunicar em Libras com ela e seus colegas surdos e quando esses professores não sabem determinado sinal perguntam como fazê-lo provavelmente utilizando a escrita ou o auxílio do TILSP. Ao se envolver com a Libras e se comunicar através dela com os estudantes, os professores de estudantes surdos mostram o quão comprometidos estão com o ensino deste público e quando os estudantes participam desse processo, ensinando aos professores os sinais que estes ainda desconhecem torna-se uma relação de troca que enriquece a interação e o vínculo entre professores e estudantes.

Outra estudante na mesma pesquisa diz que

No passado, eu não queria aprender Português, não gostava. Depois mudei para uma escola inclusiva e comecei a aprender as primeiras palavras. Aqui no IFSC, comecei a aprender fazer frases, textos. Na escola inclusiva, o professor tratava surdo igual ao ouvinte, eu falava que não podia, que precisava ter metodologia diferente para os surdos, mas não adiantava. Professor não sabia Libras. Então, eu não gostava de português, tinha trauma. Agora eu gosto. Não gostava de ler, agora que estou começando. Escrevo mais no *Facebook*, mensagem, *Whats*. Eu gosto das aulas de Português aqui. A aula direto em Libras é melhor, porque a explicação é clara e tem interação. (NEVES; QUADROS, 2015, p. 156)

***Na escola inclusiva, o professor tratava surdo igual ao ouvinte, eu falava que não podia, que precisava ter metodologia diferente para os surdos, mas não adiantava.*** O tratamento uniforme como se fosse uma aula apenas para ouvintes que muitos professores oferecem aos estudantes surdos não os contempla.

As metodologias, os recursos visuais e didáticos trabalhados são diferentes, mas muitos professores que estão na escola inclusiva ainda não dominam essa forma de trabalho ou em um momento de auto afirmação das culturas ouvintes sem se aperceber dão as mesmas aulas sem alterações.

***Professor não sabia Libras.*** No contexto escolar é normal essa afirmação da estudante, os professores em sua maioria mesmo passando pela disciplina de Libras na formação inicial não dominam a língua de sinais do Brasil e muitos não se esforçam em aprender ou procurar saber o básico para a interação com os estudantes surdos.

***Então, eu não gostava de português, tinha trauma. Agora eu gosto.*** O ambiente propício por meio de professores que conhecem como desenvolver um trabalho significativo com sujeitos surdos pode auxiliar em mudanças positivas de forma que os surdos passam a ressignificar seu modo de encarar a língua portuguesa e o ensino.

***Escrevo mais no Facebook, mensagem, Whats.*** A escrita dos estudantes surdos se dá principalmente nos meios de comunicação diários, nas redes sociais, onde as interações acontecem com mais frequência. Por serem populares, os professores podem aproveitar esses formatos de comunicação como meio de incentivo à escrita dos surdos que apresentam dificuldades ou estão iniciando sua vida acadêmica.

***A aula direto em Libras é melhor, porque a explicação é clara e tem interação.*** É notório em todas as falas de pessoas surdas que quando há interação e explicação nas aulas trata-se de uma aula melhor. O que em qualquer cultura é assumido de forma igualitária, segundo Hall (1997, p. 40) até mesmo uma atividade física como a construção de um muro “é também uma atividade cultural, tem que fazer parte ou ser “relevante para o significado” e é portanto, uma “prática discursiva”, dessa forma, para que as aulas tenham significado real e pessoal culturalmente para os estudantes surdos, entende-se que estas devam ser disponibilizadas em uma língua que estes possam compreender e interagir, no Brasil a língua de instrução mais condizente para este público é a Libras. Quando isso é feito diretamente pelos professores bilíngues, que detém um saber aprofundado de determinada área do conhecimento, sabem a Libras, como estimular a busca do saber, promovem resoluções de dificuldades e adaptações quase que de imediato, tornam essa aula mais dinâmica, inteligível, igualitária e interativa. Como são poucos os professores

bilíngues em Libras, a mediação na escola inclusiva muitas vezes ainda é realizada pelos TILSPs.

Um dos relatos obtidos na pesquisa de Gomes (2015, p. 180) nos auxilia a compreender um dos problemas essenciais no ensino de pessoas surdas, especialmente em relação à aquisição da língua portuguesa escrita. Bruno que aos 18 anos cursava o 9º ano no INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos) diz que

Os professores usam mais ou menos a língua de sinais. Eles são muito bons na hora de passar o texto e acho que seria melhor entender um conteúdo de cada vez até que todos aprendessem. Passar conteúdo no quadro, a cada dia uma matéria diferente. Não conseguimos fechar o ciclo de entendimento. É importante diminuir a velocidade dos conteúdos. Agradeço essa oportunidade de poder falar sobre minhas experiências com o Português e dar sugestões. Penso que deve mudar um pouco a maneira de dar aula, de fazer textos dentro da sala e passar a matéria escrita. Alguns surdos não são inteligentes, não têm conhecimento e aí não acompanham. Importante é esperar esse tempo de cada aluno surdo. (GOMES, 2015, p. 180)

***Passar conteúdo no quadro, a cada dia uma matéria diferente. Não conseguimos fechar o ciclo de entendimento. É importante diminuir a velocidade dos conteúdos.*** Bruno deixa claro que para o ensino de pessoas surdas pode-se refletir em formas e tempos diferentes na organização de seu ensino e na disponibilização de cada conteúdo.

***Alguns surdos não são inteligentes, não têm conhecimento e aí não acompanham. Importante é esperar esse tempo de cada aluno surdo.*** Cada estudante tem seu tempo de desenvolvimento, mas principalmente para o estudante surdo que chega na escola sem uma língua materna formada, que foi desde a tenra infância estimulada, sem interagir com o mundo social por meio de uma língua que lhe seja acessível pode tornar os processos de aprendizagem mais lentos. Criar uma nova forma de apresentação dos conteúdos e estabelecer um novo tempo para seu desenvolvimento talvez seja um caminho a considerar para os que precisam dessa adaptação. Os surdos não querem mais ser tolerados socialmente, almejam ser parte da sociedade. O ensino da Libras desde bebês e da língua portuguesa de forma lúdica, prazerosa e diária na modalidade escrita utilizando estratégias e metodologias da pedagogia visual desde a infância poderia fornecer subsídios para seu desenvolvimento inclusive da segunda língua, diminuindo as dificuldades e as diferenças.

A importância da visualidade e da pedagogia visual no ensino de pessoas surdas foi frequentemente abordada neste capítulo. Os trouxe como um dos caminhos para o desenvolvimento desses estudantes e como uma possibilidade para a formação continuada de professores de estudantes surdos que pode levar a um diálogo entre as culturas surdas e ouvintes pois ambas se encontram na visualidade mesmo que com profundidades distintas. A pedagogia visual só fará sentido para os professores que buscam se reinventar dentro da visualidade, pensando primeiro no estudante surdo dentro da semiótica, nos aspectos visuais que lhe permitem construir sentidos. Nesse processo é imprescindível conhecer os estudantes pessoalmente, buscando compreendê-los em suas especificidades e nas diferenças que se forem desconsideradas lhes trazem prejuízos.

Concernente aos conhecimentos para a formação dos professores de pessoas surdas esta pesquisa revelou diferenças entre as línguas de sinais e as línguas orais e como essas diferenças reverberam na escrita dos estudantes surdos que têm a língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua (L2), e que para facilitar o desenvolvimento na aquisição da língua portuguesa para o estudante surdo é importante que o mesmo domine um código linguístico sensorialmente mais compatível com suas percepções, a Libras desde bebê, lhes permitindo desde a infância criar conceitos, questionar e interagir com o mundo e as pessoas a sua volta, principalmente sua família.

As práticas pedagógicas baseadas na pedagogia visual destacadas no estudo foram os experimentos visuais, onde os estudantes observam, questionam e cientificamente buscam respostas através de experimentos que os mesmos fazem mediados por professores e na observação de vídeos. Ao trabalhar os estímulos visuais aos quais entendemos como fotografias, vídeos, filmes, maquetes, mapas, textos com imagens, jogos educativos, teatro, dança, sólidos geométricos, entre outros, pode-se desmembrar a imagem, decodificar/interpretar, pesquisar, ressignificar, debater e compartilhar, etapas que potencializam a compreensão, a atribuição de significado e a relevância dos novos conhecimentos adquiridos.

O corpo sob esta pedagogia não pode ficar inerte, ele é incentivado a produzir, por exemplo: peças teatrais, entrevistas, filmes explicativos, histórias, onde os estudantes são os agentes do conhecimento. Com o propósito de desenvolverem essas produções faz-se necessário a compreensão da imagem, a pesquisa, a coleta de dados, a discussão, o aprofundamento do tema, a construção de roteiro, do

cenário, o estabelecimento do conflito, o desenvolvimento e o desfecho. Ainda outra sugestão apontada é a de construir vídeos autorais com os dilemas vividos pelos estudantes.

A confecção de histórias em quadrinhos, histórias em Libras, criação de jogos acadêmicos com vocábulos, jogos de tabuleiro com adjetivos ou sobre temas que fazem sentido para o estudante como copa do mundo, regras dos esportes, cuidados com o corpo, higiene e ainda outros temas se mostraram promissores na pedagogia visual. Da perspectiva da pedagogia visual, os professores podem se utilizar de mapas conceituais nas aulas, sendo este um recurso para apresentar conceitos aos estudantes ou no qual eles esquematizam o que aprenderam.

Este capítulo ainda abordou a formação dos professores dos estudantes surdos em relação aos TILSPs, principalmente para os professores que não são bilíngues é interessante conhecer melhor essa relação e saber que esses profissionais podem contribuir com o desenvolvimento dos estudantes surdos realizando o planejamento em conjunto com os professores. Os TILSPs também fazem inferências pontuais importantes para a resolução de dúvidas dos estudantes ou para que os estudantes surdos consigam se expressar, auxiliando no processo de mediação de informações com a devida ética e em alguns casos participando da construção de materiais didáticos.

Parte essencial da formação dos professores de estudantes surdos são as boas práticas sociais e acadêmicas pensadas para alcançar a boa convivência e o respeito, uma relação próxima e significativa entre professores e estudantes por meio do interesse pessoal, interagindo com o estudante através da língua de sinais, se possível fornecendo a aula diretamente em Libras, criando um ambiente propício para o desenvolvimento intelectual, entendendo os direitos dos estudantes surdos, sua escrita, seu tempo de aprendizagem e fomentando neles o desejo de aprender, fornecendo subsídios visuais que possibilitam e potencializam seu desenvolvimento.

A formação continuada com o empenho pessoal do profissional por se tratar de uma formação que não se finda em si mesma e pode se dispor de tempo compatível para o aprendizado de um idioma, neste caso a Libras, bem como de aspectos relacionados à cultura e identidades surdas atualmente se mostram promissoras para conseguir o desenvolvimento dos estudantes surdos, especialmente quando objetiva compreender as possíveis contribuições da pedagogia visual no contexto da formação continuada de professores de alunos

surdos, auxiliando na apropriação das abordagens teórico-metodológicas, das estratégias e recursos pedagógicos que incluem os estudantes surdos.

### **Considerações finais**

A formação continuada dos professores de estudantes surdos é primordial na escola comum que possui estudantes surdos, mas ela pode ser feita preventivamente em todas as escolas, pois todas elas em teoria são inclusivas e em qualquer tempo podem receber estes estudantes. Sabemos das dificuldades enfrentadas pelos professores desde sua formação inicial para o ensino de pessoas surdas, sendo muitas vezes ofertada apenas uma disciplina em um tempo curto para o desenvolvimento e aprendizado de um idioma e das especificidades do público surdo.

Professores sobrecarregados com salas cheias, salários incompatíveis com a função desempenhada, jornada de trabalho exacerbada em diversas escolas para completar a carga horária ou conseguir pagar as contas do mês. São estes profissionais que ao receberem estudantes surdos se veem sem saber o que fazer para que os estudantes desenvolvam, ou influenciados através das relações de poder tendem a manter o sistema como está, se afirmando culturalmente, reproduzindo as mesmas aulas, determinando a partir de suas culturas ouvintes o que é melhor para o outro - os surdos. Nestes contextos, a formação continuada de professores se mostrou segundo a pesquisa imprescindível para prepará-los a fim de atuar com estudantes surdos e evitar que sejam responsáveis por mais atrasos em seu desenvolvimento.

Ao verificar como se dá a formação inicial dos professores de estudantes surdos e como atualmente ela é pensada na maioria das licenciaturas com apenas seis meses de formação, lacunas nítidas nos conhecimentos basilares para fornecer ao sistema de ensino professores bilíngues fluentes em Libras/língua portuguesa são percebidas, muitos professores concluem suas licenciaturas sem saber a Libras, sem compreender as diferenças que prejudicam os estudantes surdos e como trabalhar para diminuí-las, como implementar aulas que atendam a todos os estudantes em sala. Assim, cabe a formação continuada o esforço em conjunto com estes profissionais para capacitá-los linguisticamente, na aprendizagem do idioma e

em estratégias de ensino, dando a conhecer os recursos e as metodologias significativas para alcançar esses estudantes.

Os surdos ainda são vistos socialmente como grupo de menor relevância, uma minoria e isso fica claro nos discursos hegemônicos, no acesso à informação, e na sala de aula onde tudo é feito para os ouvintes e o que é realizado pelos ouvintes é comumente considerado melhor em algum quesito. Para sair da visão limitada a respeito dos surdos é importante conhecê-los, aprofundar o conhecimento acerca da sua cultura, identidade, visão de mundo, o que lhes interessa, como se dão suas relações, quais são as dificuldades que passam, é importante conhecer também suas capacidades e potencialidades, pensar em conjunto com eles o que pode mudar para que injustiças não sejam perpetuadas.

A atenção ao que os surdos reivindicam é o primeiro passo para encontrar o que lhes é importante, o que faz real diferença em suas vidas, principalmente na escola. Nos casos analisados no documentário *Cultura Surda: realidades e desafios dos surdos em São Paulo* dirigido por Jéssica Soler, em que a comunicação entre surdos e ouvintes se deu para informar uma direção, solicitar informação quanto a uma parada de ônibus ao motorista ou conversar com o chefe, todas foram por meio da língua portuguesa na modalidade escrita. É importante lembrar que essa não é a primeira língua (L1) dos surdos, dessa forma sua escrita nem sempre segue a estrutura gramatical da língua portuguesa na forma culta, mas quem está na interlocução com uma pessoa surda cabe respeitar essas diferenças, e além de não prover julgamentos, auxiliar no desenvolvimento da aquisição da língua portuguesa na modalidade escrita, como diz o Decreto nº 5.626/05 *valorizando essas escritas*. Para os professores de estudantes surdos essa valorização e respeito é ainda mais digna de reconhecimento, pois é a partir dessas iniciativas de escrita reconhecidas que os estudantes se sentirão motivados a continuar produzindo escritas na língua portuguesa.

No campo da formação dos professores o documentário de forma contrastiva com a escola revelou uma forma de organizar uma sala de aula que possui estudantes surdos para que possam interagir. Destacou a importância dos avisos visuais utilizando-se de luminárias com cores chamativas, que podem ser adicionadas para avisar sobre algum problema, como uma invasão por exemplo, adaptando à escola este recurso visual pode-se avisar também início e término de intervalos ou trocas de sala se for o caso. O documentário mostrou a importância de

uma sociedade mais inclusiva que faz o uso de recursos visuais como os cardápios visuais. O uso de recursos visuais facilita a comunicação e a interação com os sujeitos surdos, aulas visuais são o meio pelo qual os surdos podem aprender e se desenvolver.

Contrastando o documentário com a escola regular inclusiva, ao denunciarem o descaso de algumas empresas que não se atentam para o atendimento dos surdos, causando situações desconfortantes onde eles precisam mentir para que o serviço seja realizado, leva a reflexão deste estudo a respeito de como as escolas estão atendendo os estudantes e pais surdos. Também foi relatado como não se dirigir aos surdos evitando termos pejorativos, fazendo bom uso de seus nomes e sinais-nomes. As culturas e identidades também foram destacadas com suas especificidades, ressaltando por exemplo, com quem grande parte deles gostam de estar e se relacionar. Campo este que pode ser devidamente explorado pelos professores, pois quando aprendem a Libras e sobre as culturas surdas, os professores deixam claro que valorizam essas pessoas, suas culturas, demonstram que querem fazer parte da sua comunidade, compreendendo e difundindo sobre o que comemoram e o que lutam.

A fim de diminuir a distância entre professores e estudantes surdos e as discrepâncias em relação ao seu aprendizado e desenvolvimento concluímos que são várias as contribuições da pedagogia visual à formação dos professores de estudantes surdos. A pedagogia visual foi explorada neste estudo desde o seu conceito encontrado nos estudos surdos, pensada para a educação de surdos com seus pilares na visualidade, podendo ser extraído seu maior potencial na formação continuada que pode ser disponibilizada, se possível, além de nas universidades, faculdades ou no contra turno escolar das secretarias de educação, também no ambiente escolar, por exemplo, nos planejamentos acadêmicos, abrindo espaço para que essa formação se realize, refletindo a respeito dos anseios dos surdos, professores de estudantes surdos e da comunidade surda.

Entende-se que a formação continuada dos professores ligada a pedagogia visual contemple: ouvir os surdos, seus contextos, experiências, suas diferenças, especificidades, preferências, formas de tratamento adequadas em sala e fora dela, que permita conhecer as identidades surdas, culturas, metodologias, recursos e estratégias de ensino ancorados na pedagogia visual, dialogando com o estudante, aprendendo e utilizando a Libras como língua de ensino.

Sabemos que é escasso o tempo na escola regular inclusiva por causa das exigências do cronograma curricular apertado e muitas vezes fora da realidade dos estudantes, com a preparação contínua para provas externas a ser seguido, mas revelou-se importante para o desenvolvimento dos estudantes surdos a formação continuada dos professores de estudantes surdos dentro da pedagogia visual que oportuniza aos professores conhecer e levar para as aulas: a imagem que conta uma história, um contexto como ponto de partida das aulas, que se utilizem de recursos que auxiliam em uma compreensão significativa visualmente, utilizando o projetor de imagens, teatro, jogos educativos, quadrinhos, textos com imagens, mapas conceituais, vocábulos visuais, glossários, desenhos, trechos de filmes, filmes legendados ou que apresentem muita expressividade; objetos bidimensionais e tridimensionais; incentivo a criar e contar histórias em Libras; pesquisar, organizar e criar vídeos explicativos em Libras. Explorando dos recursos visuais os aspectos políticos, sociais, históricos, econômicos, da natureza, alimentação, vestuário, cenário ou local, dentre outros aspectos relevantes que enriquecem as discussões e a compreensão sobre determinado assunto.

Dentro da perspectiva da pedagogia visual, um dos sucessos no ensino de Surdos se dá quando professores realizam experimentos visuais com comprovação científica de hipóteses desenvolvidas pelos estudantes. A comprovação das hipóteses que pode ser realizada via vídeo ou por meio de experimentos é muito positiva por ser visual e o estudante pode participar ativamente de todo o processo da atividade, desde o levantamento das questões, criação de hipóteses, discussão e busca ativa da comprovação via vídeo ou por experimento.

Para trabalhar a língua portuguesa na modalidade escrita e os traumas que muitos surdos desenvolveram no aprendizado dela, pode-se torná-la mais atrativa, conforme o relato dos estudantes surdos, utilizando contextos informais de escrita, pois é onde estão mais propensos a buscar subsídios para se comunicar. Esse é um incentivo inicial para seus desenvolvimentos na escrita da língua portuguesa. Na matemática, estratégias visuais de ensino que os professores podem utilizar incluem jogos em Libras, tangram, materiais em terceira dimensão como sólidos geométricos e maquetes construídas com os estudantes.

Mais amplamente, tudo pode estar em Libras e a sociedade fazer sua parte, não apenas melhorando o setor de serviços, como nos sistemas eletrônicos. As melhorias convergindo com o estudo, devem ser para se adentrar no espaço escolar,

por exemplo, que seria mais democrático por meio de uma câmera para que essa pessoa conseguisse sinalizar e ser compreendida.

O conteúdo nos livros didáticos pode ser disponibilizado em Libras, pensados dentro da pedagogia visual com seu acesso em aplicativos de fácil utilização. Materiais didáticos de qualidade também podem ser pensados e criados para atender a todos em vídeo Libras. Bem como a criação de aulas para fixação e complementação de estudos podem ser exploradas e disponibilizadas para o público em geral.

Os estudantes surdos de acordo com as políticas públicas existentes devem chegar na escola prontos em relação a aquisição de sua primeira língua (L1), e desenvolvidos com conhecimento de mundo amplo, para simplesmente progredir em seus estudos quando chegarem ao ambiente escolar, utilizando o melhor tempo para aquisição de uma língua e estabelecer o desenvolvimento cognitivo. Esperamos que nos anos seguintes essa seja a realidade encontrada nas escolas.

Consideramos que com a precária formação inicial acerca da Surdez e da Libras, a formação continuada dos professores na pedagogia visual se torna relevante para que os docentes aprofundem seus conhecimentos acerca do que muitos estudantes surdos almejam: contar com professores que dominam a Libras, que se importam com eles e seu desenvolvimento, e mesmo que os professores não trabalhem o conteúdo diretamente em Libras por não serem fluentes, se esforçam em aprender a língua de sinais para se comunicar e interagir com estes estudantes, estimulando-os dentro de aulas que utilizam a pedagogia visual e seus recursos visuais, interagindo e trabalhando em parceria com os TILSPs ou preferencialmente fornecendo as aulas diretamente em Libras, criando aulas mais atrativas, compreensivas e participativas. Ensinando e motivando-os a utilizar a língua portuguesa e a gostar dela. Sendo professores que valorizam suas produções em segunda língua, que compreendem e trabalham dentro de seu tempo de desenvolvimento.

## Referências

BANDEIRA, A.; ROCHA, C.; DÉA, V. H. S. D. Se inclui: formação docente para inclusão e acessibilidade [Ebook] / Ana Bandeira, Cleomar Rocha, Vanessa Helena Santana Dalla Déa. – Goiânia: Cegraf UFG, 2020.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 70 ed. São Paulo, 2011.

BARRAL, J.; PINTO-SILVA, F. E.; RUMJANEK, V. M. Vendo e aprendendo. In. LEBEDEFF, T. B. (org.) **Letramento visual e surdez**. Rio de Janeiro: Wak, 2017.

BARRETO, M.; BARRETO, R. **Escrita de Sinais sem mistério**. Salvador: Libras Escrita, 2015.

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

BRASIL. **Lei Nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). Diário Oficial da União.

BRASIL. **Lei Nº. 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e dá outras providências. Diário Oficial da União.

BRASIL. **Lei Nº 12.056**, de 13 de outubro de 2009. Acrescenta parágrafos ao art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União.

BRASIL. **Lei Nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União.

BRASIL. **Lei Nº 14.191**, de 03 de agosto de 2021. Altera a Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Diário Oficial da União.

CAMARGO, E. P. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces. **Revista Ciência e educação**. Bauru, SP 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1516-731320170010001> Acesso em: 09 mai. 2023.

CAMPELLO, A. R. S. Aspectos da visualidade na educação dos surdos. (p. 245). Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2008.

CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D.; MAURÍCIO, A. C. L. **Novo Deit-Libras: Língua de Sinais Brasileira**. Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue. 3 ed. São Paulo: Edusp. 2013.

CHAUI, M. Cultura e democracia. *Crítica y Emancipación*, v.1, junho, 2008. p. 53-76

COSTA, V. C. Saberes docentes e educação matemática inclusiva: investigando o potencial de um curso de extensão voltado para o ensino de matemática para surdos. 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/190928>. Acesso em: 05 abr. 2023.

CURADO SILVA, K. P. C. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico-emancipadora. *Revista Ciências Humanas* v. 18, nº2, p. 121-135, 2017. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/download/2468/2545> Acesso em: 12 mai 2023.

DANTAS J. C. S.; DAXENBERGER A. C. S. A importância da adaptação de recursos didáticos na educação de surdos. III CINTEDI, ISSN: 2359-2915, 2018. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/44247> Acesso em: 24 mar. 2023.

DEMO, P. Formação de professores básicos na universidade - indicações preliminares de um adestramento obsoleto. *Rev. Internacional de Pesq. em Didática das Ciências e Matemática (RevIn)*, Itapetininga, v. 2, e021015, p. 1-22, 2021. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/revin/article/view/551/244> Acesso em: 25 dez. 2022.

DERRIDA, J. **Positions**. Paris: Minuit. 1972

DUARTE, A. R. C. A formação continuada como processo de aperfeiçoamento da atividade docente. **Revista Ciência Plural**, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 1–3, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/rcp/article/view/13155>. Acesso em: 27 abr. 2023.

FEBRAPILS. Código de conduta e ética dos tradutores intérpretes e Guia-intérpretes de Língua de Sinais. Disponível em: <https://febrapils.org.br/wp-content/uploads/2022/01/Codigo-de-Conduta-e-Etica.pdf> Acesso em: 14 mar. 2023.

FORMOSO, D. P. Discursos sobre pedagogias surdas. Tese (Doutorado em educação) Universidade Federal de Pelotas. 2013.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Organização e tradução Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FOUCAULT, M. Vigiar e punir: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. 35. Petrópolis: Vozes, 2008.

FREIRE, P. Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo. 3. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

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

GALASSO, B. J. B. et. al. Processo de produção de materiais didáticos bilíngues do Instituto Nacional de Educação de Surdos. Relatos de Pesquisa. Rev. bras. educ. espec. 24 (1) • Jan-Mar 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/R8nwGtrSrb3LdF9BvbxNZLt/> Acesso em: 29 mar. 2023.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GIL, C. A. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIROTO, C. R. M.; CICILINO, J. E. M.; POKER, R. B. Pedagogia bilíngue: dilemas e desafios na formação de professores. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. 2, p. 778–793, 2018. DOI: 10.22633/rpge.unesp.v22.nesp2.dez.2018.11912. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/11912>. Acesso em: 10 jul. 2023.

GLAT, R.; VIANNA, M. M.; REDIG, A. G. Plano educacional individualizado: uma estratégia a ser construída no processo de formação docente. **Revista Universidade Rural, Série Ciências Humanas**, v. 34, p. 79-100, 2012. Disponível em:

[https://www.researchgate.net/publication/274694649\\_Plano\\_Educacional\\_Individualizado\\_uma\\_estrategia\\_a\\_ser\\_construida\\_no\\_processo\\_de\\_formacao\\_docente](https://www.researchgate.net/publication/274694649_Plano_Educacional_Individualizado_uma_estrategia_a_ser_construida_no_processo_de_formacao_docente)

Acesso em: 10 jul. 2022.

GNERRE, M. Linguagem, escrita e poder. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

GODOI, E.; LIMA, M. D.; LEITE, L. S. Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS [recurso eletrônico]: a formação continuada de professores / Eliamar Godoi, Marisa Dias Lima, Letícia de Sousa Leite – 2. ed. – Uberlândia: EDUFU, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/34957> Acesso em: 8 fev. 2023.

GOMES, M. P. “Aí eu olho, escrevo e aprendo”: narrativas de estudantes surdos sobre a aprendizagem e ensino de língua portuguesa (escrita) no colégio de aplicação do instituto nacional de educação de surdos. In. RIBEIRO, T.; SILVA, A. G. (org.) **Leitura e escrita na educação de surdos**. Rio de Janeiro: Wak, 2015.

GOMES, E. A.; VALADÃO, M.N. Tradução e interpretação educacional de Libras- Língua Portuguesa no ensino superior: desdobramentos de uma atuação. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/PR6PwJ8r3dsgJX7xyMLbSpF/> Acesso em: 04 mai. 2023.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Vol. 5. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2002.

GRÜTZMANN, T. P.; ALVES, R. S.; LEBEDEFF, T. B. Pedagogia visual na educação de surdos: uma experiência com o ensino da matemática no Mathlibras. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, Bahia, v. 16, n. 37, p. 51-74, Edição Especial, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v16i37.5982> Acesso em: 09 mai. 2023.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*, 1997. p. 15-46.

HALL, S. Quem precisa da identidade? In. SILVA, T. T. (org.) **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais / Tomaz Tadeu da Silva (org.), Stuart Hall, Kathryn Woodward. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p.103-133.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado novas tendências**. Tradução: VALENZUELA, S. T. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. Tradução: LEITE S. C. São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERNÓN, F. Novos desafios da docência no século XXI: a necessidade de uma nova formação docente. In GATTI, B. A. et al. Por uma revolução no campo da formação de professores. 1 Ed. São Paulo: UNESP, 2015 CAP. 3 p. 75-82

KAUARK, F.; MANHÃES F. C.; MEDEIROS, C. H. **Metodologia da pesquisa: guia prático**. Itabuna: Via Litterarum, 2010.

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

KOTARI, C. S.; LACERDA C.B.F. O intérprete de Libras no contexto da escola inclusiva. In LACERDA C.B.F.; SANTOS L. F. (org.) **Tenho um aluno surdo e agora?** São Carlos, EdUFSCar, 2021.

LACERDA C.B.F.; SANTOS L. F.; CAETANO, J. F. Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos. In LACERDA C.B.F.; SANTOS L. F. (org.) **Tenho um aluno surdo e agora?** São Carlos, EdUFSCar, 2021.

LACLAU, E. New Reflections the Resolution of our Time. Londres: Verso, 1990.

LIBÂNIO, J. C. Uma pergunta inquietante: para que servem as escolas? Cadernos de pesquisa v.46, n.159, p. 38-62 jan./mar. 2016.

LODI, A. C. B. Ensino da língua portuguesa como segunda língua para surdos. Impacto na educação básica. In LACERDA C.B.F.; SANTOS L. F. (org.) **Tenho um aluno surdo e agora?** São Carlos, EdUFSCar, 2021.

LOURENÇO, K. R. C. Currículo Surdo: Libras na escola e desenvolvimento da Cultura Surda. Tese (doutorado em educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2017. Disponível em:

<https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/20772/2/Katia%20Regina%20Conrad%20Loren%C3%A7o.pdf> Acesso em: 15 out. 2022.

MEC. Educação inclusiva: v. 3: a escola / coordenação geral SEESP/MEC; (org.) Aranha M. S. F., – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aescola.pdf> Acesso em: 27 abr. 2023

MENDES, W. B. S. V. Novos olhares acerca da construção da subjetividade em sujeitos Surdos. PUC, 2018. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/bitstream/tede/3994/2/WAL%c3%89RIA%20BATISTA%20DA%20SILVA%20VAZ%20MENDES.pdf> Acesso em: 10 jan. 2023.

MENEZES K. C. S. O.; SOUSA A. M. Raído, Dourados, MS, ISSN 1984-4018. v. 15, n 39, p. 45-65 set/dez de 2021. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/view/15036/8687> Acesso em: 29 Jan. 2022.

MORAES, B. L. B. Conceitos e discursos da educação inclusiva e especial: políticas públicas e a formação continuada dos professores o curso AEE Surdos- UFU, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/27089/3/ConceitosDiscursosEduca%c3%a7%c3%a3o.pdf>. Acesso em: 25 out. 2022.

NEVES B. C.; QUADROS R. M. A relação dos surdos com a língua portuguesa em um contexto bilingue. In: RIBEIRO, T.; SILVA A. G. (org.) **Leitura e escrita na educação de surdos das políticas às práticas pedagógicas**. Rio de Janeiro: Wak. 2015.

NICHOLS, Bill. Introdução do documentário. Campinas, SP: Papyrus, 2005.

NOGUEIRA, L. M. Frases em Libras. Goiânia - GO. 2023. 3 imagens

PADDEN, C. A. Simultaneous Interpreting Across Modalities. Interpreting. n.5, v.2, 2000/01, 169-185. Disponível em: <https://fdocuments.in/document/simultaneous-interpreting-across-modalities.html?page=7> Acesso em: 12 set. 2022

PERLIN, G. T. T. Identidades Surdas. In: Skliar C. (org.) **A Surdez: Um Olhar Sobre as Diferenças**. Porto Alegre. Mediação, 1998.



SANTOS, F. M. Análise de conteúdo: a visão de Laurence Bardin. Resenha de: [BARDIN, L. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011, 229p.] Revista Eletrônica de Educação. São Carlos, SP: UFSCar, v.6, no. 1, p.383-387, mai. 2012. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br>. Acesso em: 21 out. 2022.

SASSAKI, R. K. Nada sobre nós, sem nós: Da integração à inclusão – Parte 1. Revista Nacional de Reabilitação, ano X, n. 57, jul./ago. 2007, p. 8-16.

SCHNAPPER, D. La communauté des citoyens : sur l'idéemoderne de nation. Paris: Gallimard, 1994.

SILVA, J. D.; SILVA C. M. M. A pedagogia visual no ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para surdos. Revista Principia - Divulgação Científica e Tecnológica do IFPB, João Pessoa, n. 58, p. 1-10, 2021. ISSN 2447-9187. Disponível em: <https://periodicos.ifpb.edu.br/index.php/principia/article/view/5246> Acesso em 15 fev. 2023.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In. SILVA, T. T. (org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais** / Tomaz Tadeu da Silva (org.), Stuart Hall, Kathryn Woodward. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000. p. 73-102.

SILVA, S. A. A formação do professor para uma educação bilíngue. In. ROCHA, L. R. M.; OLIVEIRA J. P.; REIS M. R. (org.) **Surdez, educação bilíngue e Libras: perspectivas atuais**. Curitiba: CRV, 2016. p. 123-135.

SILVA, S. G. L. Consequências da aquisição tardia da língua brasileira de sinais na compreensão leitora da língua portuguesa, como segunda língua, em sujeitos surdos. In: RIBEIRO, T.; SILVA, A. G. (org.) **Leitura e escrita na educação de surdos das políticas às práticas pedagógicas**. Rio de Janeiro: Wak, 2015.

SKLIAR, C. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. In: **Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

SKLIAR, C. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

SOLER, J. **Cultura Surda: realidades e desafios dos surdos em São Paulo**. Youtube, (2017). Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=OT6sncwV1-w>. Acesso em: 05 fev. 2022.

SOUZA E. M. Poder, diferença e subjetividade a problematização do normal. Revista de estudos organizacionais e sociedade, Face, UFMG, Belo Horizonte. v. 01, n. 01, julho, 2014. ISSN: 23586311.

STROBEL, K. L. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: UFSC, 2008.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TAVEIRA, C.C.; ROSADO, L. A. S. O letramento visual como chave de leitura das práticas pedagógicas e da produção de artefatos no campo da surdez. In. LEBEDEFF, T. B. (org) **Letramento visual e surdez**. Rio de Janeiro: Wak, 2017.

TV ANHANGUERA. Falta de intérpretes na rede pública de educação prejudica acesso de estudantes surdos a aulas online. 03 jul. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/to/tocantins/noticia/2020/07/03/falta-de-interpretes-na-rede-publica-de-educacao-prejudica-acesso-de-estudantes-surdos-a-aulas-online.ghtml> Acesso em: 28 abr. 2023.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escolhidas**. Tomo III. Madrid: Visor Distribuciones, 1995.

VILHALVA, S. **Despertar do silêncio**. Petrópolis: Arara Azul, 2004.

WITCHES P. H.; LOPES M. C. **Forma de vida surda e seus marcadores culturais**. Educação em Revista. Belo Horizonte, v.34: e184713, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/LyFPRW3wSJYZqnRp3JnqgsF/?lang=pt#> Acesso em: 20 jan. 2023.