



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO**

**O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO
BILÍNGUE PARA SURDOS EM UMA REDE PÚBLICA DE
ENSINO: UMA ANÁLISE SÓCIO-HISTÓRICA**

Maceió, 2022



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO**

**O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE
PARA SURDOS EM UMA REDE PÚBLICA DE ENSINO: UMA
ANÁLISE SÓCIO-HISTÓRICA**

Trabalho de Tese apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação, sob a orientação da professora Doutora Neiza de Lourdes Frederico Fumes. Professora Adjunta da Universidade Federal de Alagoas.

Maceió, 2022

Catálogo na Fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecário: Marcelino de Carvalho Freitas Neto – CRB-4 - 1767

S729p Souza, Sirlene Vieira de.

O processo de implementação da educação bilíngue para surdos em uma rede pública de ensino : uma análise sócio-histórica / Sirlene Vieira de Souza. – 2022. 251 f. : il.

Orientadora: Neiza de Lourdes Frederico Fumes.

Tese (doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2022.

Bibliografia: f. 168-176.

Apêndices: f. 178-190.

Anexos: f. 192-251.

1. Educação bilíngue. 2. Surdez. 3. Serviço de Atendimento Educacional Especializado Bilíngue. 4. Materialismo histórico dialético. 5. Psicologia sócio-histórica. I. Título

CDU: 376.33

DEDICATÓRIA

Dedico este estudo a comunidade Surda, a cada trabalhador da Educação brasileira, a cada docente que foi fundamental para a construção da professora pesquisadora que sou, à minha família que me recebeu em seu meio e proveu meu existir, à todes que de alguma maneira provocaram afetações em meu processo de constituição de quem eu sou e de quem busco ser cotidianamente. Sintam-se homenageades. Sou grata.

AGRADECIMENTOS

Eu prometo não fugir a regra de ser piegas nessa hora, então, lá vai...Marinita (minha rainha “má” rrsrsr), sempre preferi as vilãs das histórias infantis e penso mesmo que toda mãe tem um “Q” de mocinha e um “alfabeto inteiro” de bruxa má. E essa maldade é das boas, é daquelas que nos irrita quando com um NÃO enérgico nos nega tantas coisas e nos dá muito mais daquilo que pedimos. Nunca poderei te retribuir!

À minha Tia, vulgo Silvania. Sonhasses junto comigo, eu sei. Será que existe tia irmã? Pois não apenas no agora, mas para sempre, declaro que há! que a vida te retribua infinitamente mais do muito que te doas para nós e para todos.

Ao Isaac. Que coisa mais estranha e complicada é esse negócio de maternidade. De todas as escolas que passei, a tua é a que mais me dá trabalho, também a que mais me educa e ensina. Obrigada por SER!

Gratidão à Simone, Carol, Bebel, meu pai - Família de gente linda, vocês completam o núcleo que me complementa. Que bom. Aos agregados, Cosme e Lenivaldo.

À comunidade Surda, todas as injustiças sofridas por vocês, me revoltam e ao mesmo tempo me instigam a pensar junto em alternativas de transformação dessa realidade que nos fratura e expropria, não desistiremos!

Aos companheiros e amigos de luta, que se esforçam diariamente por uma Educação transformadora e uma sociedade revolucionária, a presença de vocês na minha trajetória me ensina muito. Impossível listá-los sem cometer a falha de esquecer alguém. Eu vos agradeço.

Gratidão aos meus parceiros de pesquisa da Semed- professores, intérpretes de Libras e a equipe gestora do projeto Bilíngue para Surdos, um pouco de todos vocês estão aqui em cada linha desta Tese. Aproveito e estendo meu agradecimento à Márcia Lúcia, amiga e parceira de pesquisa a qual compartilho um dos artigos da tese.

À Neiza, orientadora estimada que me acompanha há tantos anos na pesquisa, sou grata por essa parceria que nos ensina tanto.

Ao Núcleo de Estudos em Educação e Diversidade- NEEDI, somos semente de um movimento para a transformação das estruturas sociais excludentes em direção a uma sociedade mais inclusiva. Avante.

À querida banca de avaliação. Professoras Cristina, Rita, Socorro e Daise, vocês foram importantes para a sistematização da escritura final do trabalho. Suas “marcas” também estão aqui. Obrigada.

A Fundação de Amparo à pesquisa de Alagoas- FAPEAL e a CAPES, o apoio foi essencial para a realização do estudo, e agora, a devolução para a sociedade.

À Universidade Federal de Alagoas- o Centro de Educação, instituição que resiste ao desmonte e aos duros golpes de uma política nefasta. Somos resistência!

À Universidade de Pernambuco, minha segunda casa. Onde aprendo a docência a cada novo semestre e me refaço profissionalmente. Lá construí minha identidade enquanto professora de Libras e Educação Inclusiva.

Aos ‘amigues querides’, meu abraço à todes que foram citados e muito mais aos que não consegui listar, são muitos.

“Outras pessoas, mais curiosas, perguntaram como iria fazer. Escrever por conta própria? Contar o que gostaria de escrever a um ouvinte que traduziria meus sinais? Faço as duas coisas. Cada palavra escrita e cada palavra em sinais são irmãs” (1996, Laborit, p.8).

Resumo

Esse trabalho de tese analisa o processo de implementação da Educação Bilíngue para Surdos em uma rede pública de ensino de uma cidade nordestina, com base nos pressupostos teórico-metodológicos do Materialismo Histórico Dialético - MHD e da Psicologia Sócio-histórica- PSH. Como objetivo geral, buscamos analisar o processo de implementação da Educação Bilíngue para Surdos em uma rede pública de ensino de uma cidade nordestina nos anos de 2019 a 2021, considerando os processos colaborativos desenvolvidos entre a pesquisadora e membros da equipe da Coordenadoria Geral de Educação Especial - CGEE, responsável pelo projeto Bilíngue. Nos movimentos encadeados procuramos discutir criticamente as determinações que constituem a Educação de Surdos na região e as possibilidades de uma prática pedagógica pautada pela colaboração entre os professores da sala comum e o “professor” tradutor intérprete de língua de sinais e língua portuguesa. Como objetivos específicos: (1) Discutir as condições materiais que marcam a Educação de Surdos e a implementação de um projeto de ensino bilíngue para Surdos em uma rede pública de ensino de uma cidade nordestina; (2) Enunciar as possibilidades do trabalho pedagógico colaborativo na promoção de uma Educação Bilíngue para Surdos a partir da pesquisa crítica de colaboração; (3) Evidenciar o processo da fetichização na qual se sujeitou o processo educacional dos estudantes com surdez e os discursos erigidos em torno do Ser Surdo e a aprendizagem das línguas, sejam elas Língua Portuguesa- LP e Língua de Sinais- LS, assim como os processos do ensinar e (4) Compreender as mediações que permeiam o processo histórico do Atendimento Educacional Especializado para Surdos com vista à promoção do Ensino Bilíngue para Surdos em uma rede pública de ensino de uma cidade nordestina. Estruturamos este trabalho no modelo escandinavo, o qual se constitui na elaboração de artigos temáticos que se articulam e reconstroem metodologicamente o desenvolvimento da pesquisa. Nas diferentes etapas de produção de dados utilizamos entrevistas reflexivas; observação participante e não participante; encontros de formação; reuniões colaborativas; diário de pesquisa e produção escrita colaborativa. Para o tratamento e discussão dos dados empregamos a análise de conteúdo, os núcleos de significação e as categorias materialistas. Os resultados apontaram que as relações contraditórias construídas no bojo do processo de implementação do projeto de ensino bilíngue para surdos do município, amparam uma variedade de aspectos como a naturalização do desvio de função do TILSP, além de um processo de formação que se fragmenta na tentativa de atender a uma demanda que só é possível ser atendida plenamente mediante mudanças estruturais que ocorram para além da escola ou Secretaria de Educação. Por fim, análise materialista de implementação da Educação bilíngue para Surdos do município, possibilitou lançar novos pilares para um viés que problematiza as condições concretas desse processo, superando o que se apresenta no imediato, atrelado a isso, alternativas para microtransformações das práticas cotidianas dos profissionais envolvidos no trabalho com estudantes Surdos a partir da colaboração crítica.

Palavras-chave: Educação bilíngue; Surdez; Serviço de Atendimento Educacional Especializado Bilíngue; Materialismo Histórico Dialético e Psicologia Sócio-histórica.

ABSTRACT

This thesis work analyzes the implementation process of Bilingual Education for the Deaf in a public school system in a northeastern city, based on the theoretical-methodological assumptions of Dialectical Historical Materialism - MHD and Socio-historical Psychology - PSH. As a general objective, we seek to analyze the process of implementing Bilingual Education for the Deaf in a public school network in a northeastern city from 2019 to 2021, considering the collaborative processes developed between the researcher and members of the General Coordination of Special Education team. - CGEE, responsible for the Bilingual project. In the linked movements, we sought to critically discuss the determinations that constitute Education for the Deaf in the region and the possibilities of a pedagogical practice guided by collaboration between common room teachers and the “professor” translator interpreter of sign language and Portuguese language. As specific objectives: (1) Discuss the material conditions that mark Education for the Deaf and the implementation of a bilingual teaching project for the Deaf in a public school network in a northeastern city; (2) Enunciate the possibilities of collaborative pedagogical work in promoting Bilingual Education for the Deaf based on critical collaborative research; (3) Highlight the process of fetishization in which the educational process of students with deafness was subjected and the discourses built around Being Deaf and language learning, be they Portuguese Language - LP and Sign Language - LS, as well as the teaching processes and (4) Understanding the mediations that permeate the historical process of Specialized Educational Assistance for the Deaf with a view to promoting Bilingual Education for the Deaf in a public school network in a northeastern city. We structured this work in the Scandinavian model, which consists of the elaboration of thematic articles that articulate and methodologically reconstruct the development of the research. In the different stages of data production we used reflective interviews; participant and non-participant observation; training meetings; collaborative meetings; research diary and collaborative written production. For the treatment and discussion of data, we used content analysis, core meanings and materialistic categories. The results showed that the contradictory relationships built in the midst of the implementation process of the bilingual education project for the deaf in the municipality, support a variety of aspects such as the naturalization of the function deviation of the TILSP, in addition to a training process that is fragmented in the attempt to meet a demand that can only be fully met through structural changes that occur beyond the school or the Department of Education. Finally, a materialist analysis of the implementation of bilingual Education for the Deaf in the municipality, made it possible to launch new pillars for a bias that problematizes the concrete conditions of this process, overcoming what is immediately presented, linked to this, alternatives for microtransformations in the daily practices of professionals involved in working with Deaf students based on critical collaboration.

Keywords: Bilingual education; Deafness; Bilingual Specialized Educational Assistance Service; Dialectical Historical Materialism and Socio-historical Psychology.

RESUMEN

Este trabajo de tesis analiza el proceso de implementación de la Educación Bilingüe para Sordos en un sistema escolar público de una ciudad del nordeste, a partir de los presupuestos teórico-metodológicos del Materialismo Histórico Dialéctico - MHD y de la Psicología Sociohistórica - PSH. Como objetivo general, buscamos analizar el proceso de implementación de la Educación Bilingüe para Sordos en una red de escuelas públicas de una ciudad del nororiente del 2019 al 2021, considerando los procesos colaborativos desarrollados entre la investigadora y los integrantes del equipo de la Coordinación General de Educación Especial. - CGEE, responsable del proyecto Bilingüe. En los movimientos vinculados, buscamos discutir críticamente las determinaciones que constituyen la Educación para Sordos en la región y las posibilidades de una práctica pedagógica guiada por la colaboración entre profesores de sala común y el “profesor” traductor intérprete de lengua de signos y lengua portuguesa. Como objetivos específicos: (1) Discutir las condiciones materiales que marcan la Educación para Sordos y la implementación de un proyecto de enseñanza bilingüe para Sordos en una red de escuelas públicas en una ciudad del noreste; (2) Enunciar las posibilidades del trabajo pedagógico colaborativo en la promoción de la Educación Bilingüe para Sordos a partir de la investigación colaborativa crítica; (3) Destacar el proceso de fetichización en que fue sometido el proceso educativo de los estudiantes con sordera y los discursos contruidos en torno al Ser Sordo y el aprendizaje de lenguas, ya sea Lengua Portuguesa - LP y Lengua de Señas - LS, así como los procesos de enseñanza y (4) Comprender las mediaciones que permean el proceso histórico de la Atención Educativa Especializada para Sordos con miras a promover la Educación Bilingüe para Sordos en una red de escuelas públicas de una ciudad del nordeste. Este trabajo lo estructuramos en el modelo escandinavo, que consiste en la elaboración de artículos temáticos que articulan y reconstruyen metodológicamente el desarrollo de la investigación. En las diferentes etapas de producción de datos utilizamos entrevistas reflexivas; observación participante y no participante; reuniones de formación; reuniones colaborativas; diario de investigación y producción escrita colaborativa. Para el tratamiento y discusión de los datos, utilizamos análisis de contenido, núcleos de significados y categorías materialistas. Los resultados mostraron que las relaciones contradictorias contruidas en medio del proceso de implementación del proyecto de educación bilingüe para sordos en el municipio, sustentan una variedad de aspectos como la naturalización del desvío de funciones de la TILSP, además de un proceso de formación que se fragmenta en el intento de satisfacer una demanda que sólo puede ser satisfecha en su totalidad a través de cambios estructurales que se dan más allá de la escuela o del Departamento de Educación. Finalmente, un análisis materialista de la implementación de la Educación para Sordos bilingüe en el municipio, permitió lanzar nuevos pilares para un sesgo que problematiza las condiciones concretas de este proceso, superando lo que inmediatamente se presenta, vinculado a ello, alternativas de microtransformaciones. en las prácticas cotidianas de los profesionales implicados en el trabajo con alumnos sordos a partir de la colaboración crítica.

Palabras llave: Educación bilingue; Sordera; Servicio de Asistencia Educativa Especializada Bilingüe; Materialismo Histórico Dialéctico y Psicología Sociohistórica.

LISTA DE SIGLAS

AAPPE-Associação de amigos e pais das pessoas especiais

AC- Análise do Conteúdo

AEE- Atendimento Educacional Especializado

AEEB- Atendimento Educacional Especializado Bilíngue

ANADEP - associação nacional das defensoras e defensores públicos

BNCC- Base nacional comum curricular

CADEME- Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais

CAS- Centro de Capacitação de profissionais da educação e de atendimento às pessoas com Surdez – Professora Joelina Alves Cerqueira

CENESP- Centro Nacional de Educação Especial

CGEE- Coordenadoria Geral de Educação Especial

CONDEGE - Colégio Nacional de Defensores Públicos Gerais

CORDE- Ação Conjunta para Integração do Deficiente

DCN- Diretriz Curricular Nacional para Educação bilíngue

DIPEBS- Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos

FENEIS- Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos

HTPC- Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo

INES- Instituto Nacional de Educação de Surdos

IRES- Instituto Bilíngue de Qualificação e Referência em Surdez

L2- Segunda Língua

LDBEN- Lei de Diretriz e Bases da Educação Nacional

LGBTI+- Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transsexuais, Intersexos e mais.

LIBRAS- Língua Brasileira de Sinais

MEC- Ministério da Educação

MHD- Materialismo Histórico-dialético

NEEDI-Núcleo de Estudos em Educação e Diversidade

OMS- Organização Mundial de Saúde

PCCOL- Pesquisa Crítica de colaboração

PHC- Psicologia Histórico Cultural

PHS- Psicologia Histórico-dialética

PNE- Plano Nacional de Educação

SAEEB- Serviço de Atendimento Educacional Especializado Bilíngue

SECADI- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEMED- Secretaria Municipal de Educação

SEMESP- Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação

SENEB- Secretaria Nacional de Educação Básica

SESPE- Secretaria de Educação Especial

STF- Supremo Tribunal Federal

UFAL- Universidade Federal de Alagoas

UFSC- Universidade Federal de Santa Catarina

UNB- Universidade de Brasília

UNICEUB- Centro Universitário de Brasília

ZDI - Zona de Desenvolvimento Iminente

ZDP- Zona de Desenvolvimento proximal

LISTA DE FIGURAS

Seção 1

Figura 1- Esquema da relação singular-particular-universal

Figura 2- Movimento Geral de construção na compreensão do fenômeno

Seção 2

Figura 3- Esquema da organização dos dados, adaptação com base em Mayring (2000; 2004)

Seção 3

Artigo 1

Figura 1- Linha do tempo das ações acompanhadas na pesquisa

LISTA DE QUADROS

Seção 2

Quadro 1- Perfil das colaboradoras da pesquisa- Técnicas Educacionais da SEMED

Seção 3

Artigo 3

Quadro 1- Respostas dos profissionais da Educação de Surdos do Município ao questionário misto

Quadro 2- Respostas dos profissionais da escola piloto sobre a implementação da Educação Bilíngue no Município

Quadro 3- Respostas dos profissionais da escola piloto sobre a experiência com Surdos

Artigo 4

Quadro 1- Núcleo de Significação “Atendimento Educacional Especializado: O não-lugar da língua dos Surdos” e seus indicadores

LISTA DE APÊNDICES E ANEXOS

APÊNDICES

- 1-Roteiro de entrevista com os membros da equipe técnica pedagógica da Secretaria de Educação
- 2-Roteiro de entrevista coletiva com os intérpretes da Rede Municipal
- 3- Minuta da nota técnica escrita em colaboração
- 4- Quadro síntese das etapas da pesquisa.

ANEXOS

- 1-Projeto de Educação bilíngue da Semed
- 2- Plano de formação no formato remoto- grupo geral das 3 escolas envolvidas no projeto de implementação.
- 3- Módulos de formação remoto para professores
- 4- Ementa e programa da disciplina de Libras para a educação infantil, ensino fundamental I e II. Ementa e programa da disciplina de Libras para o ensino fundamental I e EJA.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	22
SEÇÃO 2- A TOTALIDADE DO MÉTODO DO ESTUDO: RASTREANDO A HISTORICIDADE DO OBJETO	33
2.1- O DESIGN DA PESQUISA SOBRE A EDUCAÇÃO DE SURDOS FUNDAMENTADO NO MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO E NA PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA	34
2.2 CONTATOS INICIAIS- ACESSO AO CAMPO DE PESQUISA	35
2.3 O TRÂNSITO ENTRE AS ESCOLAS: IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO BILÍNGUE PARA SURDOS	37
2.3.1 "DIANTE DESSA SITUAÇÃO, O PROJETO NÃO VAI SER MAIS IMPLANTADO AQUI": ESCOLA "A" SAI DE CENA	39
2.3.2 "É TUDO MUITO NOVO": UMA PRÉVIA DA ESCOLA B	40
2.3.3 O ENSINO BILÍNGUE INTEGRA O PROJETO DE TEMPO INTEGRAL: A ESCOLA "C" SE INSERE.....	41
2.3.4 OS SUJEITOS.....	41
2.4 O MÉTODO MATERIALISTA: OS INSTRUMENTOS NA CONSTRUÇÃO DOS DADOS	43
2.5 DISCUSSÃO ANALÍTICA: NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO, CATEGORIAS DO MHD E DA PSH, ANÁLISE TEMÁTICA E DE CONTEÚDO,	47
2.5.1 AS SIGNIFICAÇÕES E A COMPREENSÃO DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE....	53
2.5.2 MEDIAÇÃO E AS PESQUISAS DE COLABORAÇÃO.....	54
2.5.3- HISTORICIDADE.....	56
2.5.4 TOTALIDADE	57
2.5.5 TRABALHO	57
SEÇÃO 3- OS ARTIGOS	60
ARTIGO 1- A PESQUISA SÓCIO-HISTÓRICA NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS: A EXPERIÊNCIA DE UMA ESCOLA PÚBLICA NORDESTINA	60
RESUMO	60
INTRODUÇÃO	60
UM BILINGUISMO PARA QUEM? REFLEXÕES DA INVESTIGAÇÃO SOBRE EDUCAÇÃO E SURDEZ.....	64
METODOLOGIA	66
REFERÊNCIAS	81

ARTIGO 2-EDUCAÇÃO DE SURDOS: O TRABALHO COLABORATIVO ENTRE O PROFESSOR DA SALA COMUM E O TRADUTOR INTÉRPRETE DE LÍNGUA DE SINAIS E LÍNGUA PORTUGUESA.....	84
RESUMO	84
ABSTRACT	85
INTRODUÇÃO	85
A IDENTIDADE E A ATUAÇÃO PROFISSIONAL DOS TRADUTORES INTÉRPRETES DE LIBRAS EM UMA CIDADE DO NORDESTE.....	87
OS FUNDAMENTOS DA COLABORAÇÃO: A ESCOLA COMO CAMPO DE INVESTIGAÇÃO	90
O TRABALHO COLABORATIVO COMO MEDIAÇÃO PARA O PROCESSO REVOLUCIONÁRIO DA PRÁXIS EDUCATIVA NO ENSINO BILÍNGUE PARA SURDOS: UM PONTO DE DISCUSSÃO POLÍTICA	91
O TRADUTOR/INTÉRPRETE EDUCACIONAL E A DIMENSÃO SUBJETIVA DO PROCESSO DE ENSINO BILÍNGUE PARA SURDOS	93
METODOLOGIA	94
EXPOSIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	96
REFERÊNCIA	102
ARTIGO 3- A FETICHIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO COM SURDOS	106
RESUMO	106
ABSTRACT	106
RESUMEN.....	107
INTRODUÇÃO	107
DISCUSSÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA.....	109
A DIMENSÃO SUBJETIVA E OBJETIVA DO TRABALHO COM ESTUDANTES SURDOS: TRABALHO, ATIVIDADE E CONSCIÊNCIA.....	110
OS CAMINHOS ESCOLHIDOS	111
DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS	114
1- O SAEEB COMO ESPAÇO "ÚNICO" PARA PRÁTICAS LINGÜÍSTICAS BILÍNGUES.....	115
2- O PROTAGONISMO DO PROFISSIONAL INTÉRPRETE COMO RESPONSÁVEL PELO PROCESSO EDUCACIONAL DO ESTUDANTE SURDO.....	119
3- A LIBRAS COMO HORIZONTE EXCLUSIVO NA GARANTIA DE UMA EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS	123
CONSIDERAÇÕES.....	130
REFERÊNCIAS	131

ARTIGO 4- DESENVOLVIMENTO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E A RELAÇÃO COM O ENSINO BILÍNGUE PARA SURDOS: AS SIGNIFICAÇÕES DE UMA EQUIPE GESTORA	134
INTRODUÇÃO	134
A EDUCAÇÃO ESPECIAL E AS TENSÕES DE SEUS ATRAVESSAMENTOS POLÍTICOS	138
O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E O “PROFESSOR MULTIFUNCIONAL”	140
SERVIÇO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO BILÍNGUE: UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO PARA ESTUDANTES SURDOS	144
MEDIAÇÕES METODOLÓGICAS	146
EXPOSIÇÃO E DISCUSSÃO DAS INFORMAÇÕES	149
CONCLUSÕES.....	157
REFERÊNCIAS	159
SEÇÃO 4- O CONSTRUCTO SÓCIO-HISTÓRICO DO TRABALHO “FINALIZADO”	164
À GUIA DE CONSIDERAÇÕES: VISLUMBRANDO NOVOS HORIZONTES ...	164
REFERÊNCIAS GERAIS	168
APÊNDICES	177
ANEXOS.....	191

INTRODUÇÃO

*A história dos homens é um instante entre dois passos de um caminhante
(Kafka)*

Vivemos em um momento singular, demandando uma reflexão profunda sobre o contexto apontado pelos veículos midiáticos como “novo normal”, o que nos parece a tentativa de normalizar um contexto trágico marcado pela má gestão de uma crise que se instalou não apenas na área da saúde pública, mas extensiva a todos os setores sociais, aprofundando a desigualdade e exploração da classe trabalhadora. Por isso, é imperioso que haja uma outra perspectiva que considere a Educação em tempos da pandemia por Coronavírus, sob o prisma do Materialismo Histórico Dialético - MHD e da Psicologia Sócio-Histórica- PSH.

O estado de pandemia no Brasil foi notificado oficialmente pelos órgãos competentes em 11 de março de 2020. A Covid-19 foi caracterizada pela Organização Mundial de Saúde - OMS como pandemia, sendo uma doença infecciosa causada pelo vírus SARS-CoV-2. Dados de controle do número de óbitos, contabilizam um número de 684.898 mil pessoas mortas por Covid-19 no Brasil, podendo este número ser bem maior, em relação aos casos não notificados (SITE CORONAVÍRUS BRASIL, 2022)

Por isso, diante desse cenário, um olhar ampliado sobre a sociedade, ressignificando o conhecimento acerca do nosso presente, com as dificuldades já existentes de um passado próximo e nos projetando um futuro incerto. As mudanças significativas que atingiram as relações pessoais e profissionais, todos esses acontecimentos fomentaram inúmeras ponderações sobre o fenômeno estudado na pesquisa.

Essas mudanças sugerem muitas outras transformações que ressoam sob os vários campos sociais, sejam eles, objetivos e/ou subjetivos. No cenário educacional brasileiro, por exemplo, vão surgindo diversos questionamentos, para os quais não temos respostas suficientemente satisfatórias que possam minimizar os impactos causados pela pandemia por Coronavírus que nos assolou, provocando o distanciamento social e o aprofundamento da exclusão educacional de milhões de crianças e jovens em nosso país.

Então, pessoas público-alvo da Educação Especial foram excluídas duplamente no modelo de ensino remoto, imposto como alternativa ao ensino presencial durante a latência da Covid-19. Sobre a questão da pessoa surda, reconhecidamente complexa

(LACERDA, 2013; SKLIAR, 2015; LODI, 2012), acreditamos que este estudo se torna relevante por estar respaldado com o comprometimento social nas diversas ações articuladas com outros sujeitos que se envolveram no debate para a transformação ainda que em pequenas dimensões de seu microcontexto, a saber, a Educação bilíngue para surdos nas escolas municipais.

Antes de qualquer ampla exposição acerca da temática em pauta, evidenciar nas linhas que seguem um pouco da motivação para o desenvolvimento desta pesquisa, pareceu importante. Em vista disto, tento imprimir aqui traços da minha história, mediados pelas várias experiências e que agora se objetivam, por isso, as rasuras construídas se fizeram texto, me constituo. Com o outro, comigo e com o mundo social. Esta pesquisa não emerge nesse momento, foi mediada pelas afetações ao longo do meu percurso pessoal e coletivo, é volitiva e emocionada, assim, nesse texto busco resgatar memórias e reconstituir na letra um pouco da senda da vida, a história individual e partilhada.

Importante destacar que esse interesse em relação ao processo de inclusão da pessoa com deficiência, surgiu antes dos estudos realizados durante o mestrado; durante a graduação (2005- 2009), quando monitora da disciplina de Educação Especial (ainda eletiva) no curso de Biologia da Universidade Federal de Alagoas (2007). Estagiei em uma escola privada, numa classe comum na qual havia estudantes com deficiência intelectual, e, anterior a isso, no contato com um amigo surdo oralizado¹, todavia, a experiência com a pesquisa ainda não era uma realidade para mim.

Então, no mestrado (2009), com a inserção no Núcleo de Estudos em Educação e Diversidade (NEEDI), as mediações da pesquisa ampliaram meu olhar acerca da Educação Especial Inclusiva, da pesquisa colaborativa e do processo histórico constitutivo do atendimento aos estudantes com deficiência. Essas reflexões e seu processo resultaram na dissertação cujo título expressa: Consultoria colaborativa: possibilidades e limites para a prática pedagógica do professor da sala comum com alunos surdos inclusos (SOUZA, 2011).

No mestrado, o estudo foi realizado em uma escola municipal de uma cidade do nordeste, referência no atendimento aos estudantes surdos e objetivou caracterizar a prática pedagógica de uma professora da classe comum com estudantes surdos inseridos;

¹ Surdo oralizado faz referência a uma pessoa surda que utiliza uma ou mais línguas orais para estabelecer uma comunicação com outras pessoas, assim como leitura labial para apreender as informações.

desenvolver ações colaborativas que auxiliassem na superação dos entraves que se apresentavam no processo educativo, fomentando sessões reflexivas sobre a prática pedagógica daquela professora.

Os resultados, na época, demonstraram que para a professora a heterogeneidade da turma se configurava como um entrave para o processo de ensino aprendizagem, ainda que a prática docente estivesse muito voltada à cópia e à memorização, por isso mesmo a professora envolvida no estudo sentia dificuldades em compreender os avanços no desenvolvimento de seus alunos, inclusive na área da linguagem, o que lhe causava angústia.

Os dados revelaram que, a partir da colaboração e reflexão em torno de práticas mais inclusivas e diversificadas, o processo de ensino aprendizagem de toda a turma é favorecido; que a formação específica para o trabalho com turmas com estudantes surdos inseridos é de extrema importância, interferindo diretamente na relação professor e estudantes com surdez. Nesse caso, as questões ultrapassam a prática pedagógica ou questões exclusivamente linguísticas, surgiu daí o interesse em investigar no Doutorado as múltiplas determinações que marcam e constituem o processo de implementação da Educação Bilíngue para Surdos em uma cidade do nordeste.

Assim, todas as significações partilhadas nessa trajetória e as relações sociais vivenciadas constituíram o fenômeno que me proponho a investigar. Não estou neutra. Os fenômenos não se confundem, não se fundem, nem se identificam, mas se constituem dialeticamente². Nesse sentido, o materialismo histórico-dialético é préstimo para a explicação do real, no alcance da essência do objeto da investigação - o processo de implementação da Educação Bilíngue para Surdos em uma rede pública de ensino de um Município do nordeste.

A implementação do ensino bilíngue no município é uma ação desenvolvida pela Secretaria Municipal de Educação - Semed, que tem buscado estar alinhada às políticas públicas para a Educação Bilíngue de Surdos. Dentre as várias possíveis definições, o bilinguismo para surdos era compreendido como uso de duas diferentes línguas em

² Em sua concepção moderna, a dialética pode ser entendida como “[...] o modo de pensarmos as contradições da realidade, o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação” (KONDER, 1998, p.8). A dialética marxista é um método de pensar e transformar o real” (FRANCO, 2012). Sendo assim, a “[...] interpretação dialética opera na constituição e transformação da realidade, ao mesmo tempo que a interpreta” (IANNI, 1982, p.12).

contexto social, para eles, Libras e a Língua portuguesa na modalidade escrita (LODI et al, 2015).

Nessa direção, em 2019, a Semed do município em questão iniciou uma reestruturação na organização da Educação de Surdos, com a proposição de um projeto de Educação bilíngue³ que visava reorganizar as escolas piloto para a oferta de um ensino pautado pelo bilinguismo. "[...] com o propósito de melhoria no atendimento aos estudantes com surdez, se preparando para o Ensino Bilíngue através de formação continuada em parceria com a UFAL" (PROJETO DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE-SEMED, 2019).

Apesar do "corte" temporal, a narrativa que aparentemente se apresenta linear e pouco conflitante, é permeada por uma série de complexos, contraditórios e dialéticos. Dentre os vários acontecimentos, o Brasil atravessava uma série de conflitos políticos que culminaram em 2018, com a eleição de um presidente de extrema direita, ultraconservador, fundamentalista e simpatizante de movimentos nazifascistas. Os resultados que se seguiram foram a retirada de direitos, sobretudo da população historicamente excluída e violada pelo preconceito e extermínio como grupos de Quilombolas, pessoas com deficiência, comunidade LGBTQIA+⁴ e os indígenas. Uma necropolítica⁵ instituída no Brasil (MEDEIROS, 2019).

Nesse cenário, a secretaria responsável por gerir as questões relacionadas à Educação Especial e Diversidade no Ministério da Educação (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão- Secadi/MEC) foi extinta em 2019, sendo criada a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação - Semesp. Vinculada à Semesp, foi criada a Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue para Surdos- Dipebs. Nesse período, houve um seminário nacional promovido pelo Ministério da Educação⁶ para discutir novas políticas para estudantes surdos.

³ Em alguns momentos utilizaremos “projeto de Educação Bilíngue para Surdos” em outros, “projeto de Ensino Bilíngue para Surdos”, visto que no projeto da Semed, há uma alternância no uso dos termos. Ver anexo do projeto.

⁴ LGBTQIA+- Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transsexuais, Queer, Intersexo, Assexual e mais.

⁵ “A **necropolítica** aparece, também, no fato de que o vírus não afeta todas as pessoas de uma maneira igual. (...) ‘O sistema capitalista é baseado na distribuição desigual da oportunidade de viver e de morrer’, diz Achille Mbembe (2003). ‘Essa lógica do sacrifício sempre esteve no coração do neoliberalismo, que deveríamos chamar de necroliberalismo. Esse sistema sempre operou com a ideia de que alguém vale mais do que os outros. Quem não tem valor pode ser descartado’.

⁶ O vídeo de divulgação desse seminário e a reportagem estão disponíveis no site do MEC: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/79431-mec-promove-seminario-nacional-para-discutir-novas-politicas-para-estudantes-surdos?Itemid=164>

Nessa "nova" organização das pastas do governo Bolsonaro⁷, o que se constatou foi uma gestão frágil e em vários casos, com a formação acadêmica de seus gestores distanciada da pasta assumida e com troca de ministros da Educação, em regime de "rodízio". Estas foram substituídos em curto espaço de tempo, além de formação incoerente com o cargo ocupado.

Trago, como exemplo, a atual secretária da Semesp, Karine Silva dos Santos “[...] é Fonoaudióloga formada pela Universidade de Barra Mansa no Rio de Janeiro, especialista em Gestão de Programas e Projetos Educacionais, pela Universidade Católica de Brasília, e especialista em Gestão Pública (SITE MEC, 2022). Há uma clara incompatibilidade na formação da secretária com o cargo ocupado.

Já na Dipebs, após alguns conflitos e mais mudanças no cargo, a única exigência mantida na ocupação dessa pasta foi o diretor ser surdo. Após uma mudança logo nas primeiras semanas de criação da diretoria, assume Crisiane Nunes Bez Batti, tendo formação compatível com a função assumida: “[...] Mestranda em Linguística Aplicada pela Universidade de Santa Catarina- UFSC; possui graduação em Pedagogia pela Faculdade UNIASSELVI (2016) e cursa Letras Libras pela UFSC desde 2016” (SITE MEC, 2020).

Todavia, mais mudanças ocorreram, em uma nova busca no site do MEC, constatamos que Rodrigo Rosso Marques era quem ocupava o cargo de diretor da pasta. Sendo “[...] Doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina, Graduado em Pedagogia e Educação Especial pela Universidade do Sul de Santa Catarina” (SITE MEC, 2022).

Nessa lógica, a comunidade surda iniciou um movimento de grande apoio ao governo Bolsonaro, por sentir que havia por parte da primeira-dama Michelle de Paula Firmo Reinaldo Bolsonaro, representatividade das/nas "lutas surdas", principalmente pelos discursos em língua de sinais feito por Michelle e a criação da DIPEBS com pessoas surdas ocupando funções dentro da organização da pasta. Mesmo assim, as decisões que seguiram ao momento dessas mudanças demonstraram uma maior fragilização das políticas de Educação Especial e sem grandes avanços concretos para a Educação Bilíngue de Surdos.

O plano de desmonte da Educação brasileira não é recente e nem mesmo pauta exclusiva do atual governo, é sistêmica, porém, o que se mostra ainda no campo da

⁷ Presidente da república do Brasil- Jair Messias Bolsonaro.

aparência é uma série de deliberações que fraturam o acesso à educação como direito inalienável e universal.

Dentre as várias ações encaminhadas pelo governo Bolsonaro tivemos cortes nos orçamentos dedicados à manutenção do Plano Nacional de Educação (PNE)- verbas direcionadas a merenda escolar, compra de livros didáticos, cortes no orçamento geral de manutenção das escolares, além dos cortes nos orçamentos das instituições de ensino superior- financiamento das pesquisas e produção de tecnologias.

Ainda, decretos e outros dispositivos legais foram assinados e promulgados, dentre eles o "[...] Decreto nº 10.185/2019, publicado em 20 de dezembro de 2019, no Diário Oficial da União, que extingue cargos como o de Tradutor/ Intérprete de LIBRAS ao proibir a abertura de concurso público para funções técnico-administrativas das instituições de ensino. Foram 68 cargos vetados – cerca de 20 mil vagas do Ministério da Educação e Instituições Federais de Educação, que incluem revisor e transcritor de textos no sistema Braille” (SITE CÂMARA PAULISTA PARA A INCLUSÃO, 2020).

Além da extinção do cargo de tradutor intérprete de Libras/língua portuguesa na esfera Federal, foi assinado o decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020 e publicado em diário oficial da união no dia 01 de outubro de 2020, que trata da "atualização" da *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*, passando a ser chamada de *Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida*.

Este documento começou a ser elaborado no governo Temer, com Mendonça Filho a frente do Ministério da Educação, uma política que atende aos anseios neoliberais e aprofunda a desigualdade e segregação dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Com ele, há claramente o apagamento da escola inclusiva como espaço potencialmente adequado para o processo de ensino aprendizagem de todos e fortalecimento de espaços segregadores e excludentes, como as escolas e classes especiais. Destaco ainda uma fragilização do uso de conceitos importantes como "sistema educacional equitativo e inclusivo" e "aprendizado ao Longo da Vida"(ROCHA, MENDES; LACERDA, 2021).

Como oposição a este decreto, vários movimentos sociais e acadêmicos publicaram notas técnicas de repúdio, projetos de decretos com o objetivo de sustar os efeitos da “atualização” da política de Educação especial inclusiva, além de moções contra o texto encaminhado aos órgãos legislativos e jurídicos: Câmara dos Deputados, Senado e Supremo Tribunal Federal- STF.

Em um período menor que trinta dias da publicação do referido decreto, foram divulgadas nos meios digitais de Associações de Pessoas com Deficiência, Confederação de Trabalhadores da Educação, Associação de Pesquisadores de Educação Especial e Núcleos de Pesquisas de Universidades, dezenas de notas públicas repudiando o decreto nº10.502/20. Dentre esses manifestos a nota técnica nº 14/2020 que tem como assunto,

Projetos de Decreto Legislativo n.º 427/2020, 429/2020, 430/2020, 431/2020, 433/2020, 434/2020, 435/2020, 436/2020, 440/2020, 445/2020 e 449/2020 todos da Câmara dos Deputados, e 437/2020 e 437/2020 do Senado Federal, todos com objetivo de sustar os efeitos do Decreto nº 10.502 de 30 de setembro de 2020 que “Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida” (BRASIL, 2020).

Essa nota técnica foi uma ação da comissão dos Direitos da Pessoa com Deficiência, da Comissão de Infância e Juventude da ANADEP, com apoio do Colégio Nacional de Defensores Públicos Gerais - Condege, divulgada no dia 19 de outubro de 2020, na qual apontam que o decreto apresenta inconstitucionalidade, inconveniência e ilegalidade. Tece considerações baseadas na constituição magna do país e em outros dispositivos que orientam a Educação Inclusiva no Brasil.

Então, para além dos impasses políticos e em meio a tantos retrocessos, a pandemia pelo novo Coronavírus, surpreendeu todo o mundo, no Brasil milhões de infectados e milhares de mortes pela Covid-19⁸. Durante os dois primeiros meses da pandemia, o "mundo parou", comércios, indústrias, escolas, universidades e uma série de serviços dos três setores da sociedade paralisaram seus trabalhos. Isso obrigou as instituições educacionais a desenvolverem formas de manutenção de suas atividades após meses de paralisação das aulas e outras ações como pesquisa e extensão no caso das universidades.

As escolas de educação básica sentiram o agravamento dos impactos da pandemia em todo o processo de ensino aprendizagem e de formação docente, então, a discussão do lugar do público-alvo da educação especial nesse sentido ressurgiu nos debates mediados, agora fundamentalmente pelas mídias, por meio das *lives*, webinários, webconferências e outros vários eventos online.

A pandemia agravou o quadro de exclusão que pessoas com deficiência sempre viveram imersos. Não foi o coronavírus que a causou. Já existia e é uma construção sócio-

⁸ É o nome oficial da doença causada pelo novo coronavírus, também escolhido pela Organização Mundial de Saúde (OMS). Ou seja, quem está com os sintomas principais como tosse, febre, dificuldade para respirar, pode estar com a Covid-19, doença causada pelo Sars-Cov-2.

histórica, registrada pelas pesquisas, livros, periódicos, legislações, publicações dos mais variados segmentos que fazem a documentação histórica, política e econômico do país. Para essa difícil forma de habitar, cheia de restrições, protocolos sanitários a serem seguidos e agravamento da desigualdade social, surgiu um termo amplamente divulgado pela mídia, "Novo normal" (BERINO; CABRAL, 2020; OMS, 2021).

Um “novo normal” que mantém e agudiza as relações de exclusão e estratégias pouco efetivas para o atendimento das urgências educativas dos estudantes, todos eles, inclusive os com deficiências e outras especificidades. Além do desamparo formativo dos professores que agora sentem a pressão do risco constante de contaminação por Coronavírus no seu cotidiano e a obrigação de dominar as diferentes ferramentas tecnológicas para viabilizar suas aulas.

No caso dos surdos, as propostas educativas estão fundamentalmente sob a responsabilidade dos tradutores e intérpretes de Libras/ Língua portuguesa- Tilsp, que atuam nas escolas desses estudantes, com pequenos vídeos produzidos e encaminhados via WhatsApp.

Assim, a educação de Surdos no período de maior expansão de infecção pelo Coronavírus, esteve fundamentalmente sob a responsabilidade quase que exclusiva dos Tilsp, aprofundando as impossibilidades de se estabelecer uma prática orientada pelo ensino bilíngue para os estudantes com surdez, outros determinantes orbitaram nesse movimento de recuos e retrocessos. Foi nesse contexto atípico e devastador que nos situamos no desenvolvimento da pesquisa.

Esse trabalho de tese explícita o movimento dialético da pesquisa, que dentre tantas questões objetivas e subjetivas, subscreeve o processo de investigação da implementação da Educação Bilíngue para Surdos em uma rede pública de ensino de uma cidade nordestina, apoiado nos pressupostos teórico-metodológicos do MHD e da PSH.

A pesquisa se propôs a ser colaborativa (IBIAPINA, 2008; MENDES et al, 2014) por ser um traço bastante demarcado em nossas experiências anteriores. A pesquisa buscou responder:

- Quais as condições objetivas de implementação da Educação Bilíngue para Surdos em uma rede pública de ensino de um município nordestino e quais os tensionamentos desse processo? Na expectativa de atender aos questionamentos, surgiram os objetivos que seguem:
- Geral: Analisar o processo de implementação da Educação Bilíngue para Surdos em uma rede municipal de ensino nos anos de 2019 à 2021, a partir do MHD e da

PSH, desenvolvendo processos colaborativos entre pesquisador e a equipe da Coordenadoria Geral de Educação Especial- CGEE, responsável pelo projeto de Educação Bilíngue.

Contudo, para alcançarmos o objetivo proposto, buscamos:

- Discutir as condições materiais que marcam a Educação de Surdos e a implementação de um projeto de ensino bilíngue em uma rede pública de ensino de uma cidade nordestina.
- Enunciar as possibilidades do trabalho pedagógico colaborativo na promoção de uma Educação Bilíngue para Surdos a partir da pesquisa colaborativa.
- Evidenciar o processo da fetichização na qual se sujeitou o processo educacional dos estudantes com surdez, os discursos erigidos em torno do Ser Surdo e a aprendizagem das línguas, sejam elas Língua Portuguesa- LP e Língua de Sinais- LS, assim como os processos do ensinar.
- Compreender as mediações que permeiam o processo histórico do Atendimento Educacional Especializado para Surdos com vista à promoção do Ensino Bilíngue Surdos em uma rede pública de ensino de uma cidade nordestina.

Portanto, neste trabalho defendemos a seguinte tese:

Nos estudos que se dedicam a discussão da Educação de Surdos e suas unidades dialéticas complexas, é hegemônico um desenvolvimento linear, subjetivista e demarcado exclusivamente por questões linguísticas, culturais e identitárias de modo dicotômico sujeito/objeto, subjetividade/objetividade, característico de um conhecimento positivista, desconsiderando a totalidade da realidade. Portanto, defendemos que a analisar o processo de implementação da Educação Bilíngue para Surdos orientados pelo MHD, pela PSH e com uma organização a partir da colaboração, poderá criar mediações para um movimento de mudança, sejam elas, nas práticas educativas e/ou na tomada de consciência acerca das determinações que impõem ao trabalhador da Educação de Surdos, condições perversas no desenvolvimento de sua atividade.

Para compreensão explícita e objetiva do processo de pesquisa, das tomadas de decisões, dos sujeitos da colaboração e das mediações presentes, o texto foi escrito com a configuração que segue. Organizamos este trabalho baseado no modelo escandinavo, o qual se constitui na elaboração de artigos temáticos que se articulam e reconstroem metodologicamente o desenvolvimento da pesquisa.

Como ponto de destaque, quero informar que este trabalho foi construído a partir de muitas vozes e por algumas mãos. Esses parceiros de escrita são pessoas que estiveram

mais envolvidas no processo colaborativo, ou seja, co-pesquisadores (IBIAPINA, 2008). duas professoras da equipe gestora da Secretaria Municipal de Educação e uma professora da rede municipal, especialista na área de Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado.

Assim, iniciamos após essa introdução com uma divisão específica, sendo essa organização por Seção na escrita dos artigos que compõem este estudo. Apresento em seguida a estrutura textual.

Na seção **um (1)** - É apresentada a motivação pelo estudo, o contexto em que se desenvolveu o movimento da pesquisa, a questão norteadora e os objetivos elencados para as ações desenvolvidas.

A seção **dois (2) explicita** a base teórico-metodológica da pesquisa sob o título: **A TOTALIDADE DO MÉTODO DO ESTUDO: rastreando a historicidade do objeto**, para compor e ampliar a fundamentação da Seção um, detalhamos o delineamento da metodologia, o acesso aos sujeitos e campo de pesquisa, os instrumentos para a construção dos dados e as categorias de análise do MHD e da PSH por meio do subtítulo – **O design da pesquisa sobre a Educação de Surdos fundamentado no MHD e na PSH.**

Na seção **três (3)** – Foram elaborados quatro artigos que tratam de questões *sine qua non* para a pesquisa, com destaque para a realidade material, e as relações que a constitui, assim como os determinantes sociais que reverberam sob as subjetividades dos sujeitos e catalisam suas práticas individuais, profissionais e coletivas.

No artigo 1, **A Pesquisa sócio-histórica na Educação Bilíngue para Surdos: a experiência de uma escola pública nordestina** buscamos tecer o relato das experiências e mediações do processo de implementação do projeto de ensino bilíngue para Surdos por uma secretaria municipal de educação situada na região nordeste, das ações desenvolvidas, algumas escolas foram escolhidas para receber o projeto piloto. Foi sobre esse processo que nos debruçamos.

O Artigo 2, **Bilinguismo para surdos: o trabalho colaborativo entre o professor da sala comum e o Tradutor intérprete de Língua de Sinais e Língua Portuguesa**, faz uma reflexão das possibilidades do trabalho colaborativo e do coensino como um processo de reorganização da práxis docente a partir da colaboração, entrelaçando o encontro na sala de aula das figuras do “professor” tradutor intérprete de Língua de sinais/língua portuguesa e o professor regente.

O artigo 3, **A fetichização do trabalho pedagógico com Surdos** tece uma análise crítica a respeito da fetichização instituída sobre o trabalho com surdos, criando um "universo paralelo" às demais discussões da educação de um público que se convencionou denominar público-alvo da Educação Especial, atribuindo aos profissionais que desenvolvem atividades com surdos ou no campo da surdez como "exóticos" (FORMOZO, 2013). A fetichização do trabalho com surdos diz respeito a naturalização de processos limitados quanto a oferta e garantia de uma pedagogia bilíngue.

E, no Artigo 4, **Desenvolvimento do Atendimento Educacional Especializado e a relação com o ensino bilíngue para surdos: as significações de uma equipe gestora**, buscamos compreender as significações da equipe gestora responsável pela implementação do projeto de Educação Bilíngue no município acerca do AEE e do SAEEB.

Por fim, na Seção 4 - **O constructo sócio-histórico do trabalho “finalizado”**, são expostas à guisa das considerações gerais, todo o processo construído em contato com o fenômeno investigado por meio das categorias do Materialismo Histórico dialético e da Psicologia Sócio-histórica. Destacando que ele não se fecha em si mesmo, mas aponta infinitas possibilidades e transformações do contexto investigado.

SEÇÃO 2- A TOTALIDADE DO MÉTODO DO ESTUDO: RASTREANDO A HISTORICIDADE DO OBJETO

Esta seção explicita a organização metodológica do trabalho, seus fundamentos teóricos, os procedimentos adotados, a caracterização dos sujeitos envolvidos na e pela pesquisa; as escolhas do método de análise e os instrumentos adotados. Antes da exposição dos fundamentos e os aspectos metodológicos procedimentais, é importante comunicar que para esta tese optamos por um modelo de organização que foge do tradicional adotado pelos trabalhos dessa natureza no Brasil, qual seja, o modelo escandinavo.

Nesse formato, o trabalho apresenta traços organizativos do modelo convencional, porém, os fundamentos, resultados e as discussões são apresentados em uma coleção de artigos que podem já estarem publicizados em periódicos ou no prelo. Toda essa organização dá corpo e responde à problemática pesquisada (CARMO, 2019).

O estudo está ancorado no materialismo histórico dialético- MHD e na psicologia sócio-histórica- PSH, por isso, buscamos o diálogo constante e indissociável entre os fundamentos epistemológicos e as etapas metodológicas, sem partes, sem divisões. Um contínuo que não é linear, nem fragmentado, é uma relação intrínseca entre teoria e método. Para Vigotski não há dissociação entre teoria e método, para ele, na elaboração teórica, evidencia-se a construção do método e na discussão do método aprofunda-se a reflexão teórica (MOLON, 2008, P. 58).

A pesquisa intencionou rastrear e apreender o fenômeno em movimento, para isso o materialismo histórico nos possibilitou uma aproximação, e assim desvelar o aparente e compreender suas múltiplas determinações,

Apenas um reduzido quadro de intelectuais se funda numa perspectiva do materialismo histórico, ou seja, o que compreende concretamente a prática educacional na sociedade de classes como uma prática contraditória, estando, portanto, as relações da educação longe da prática, longe das transformações históricas. Isso quer dizer que o que acontece na vida dos sujeitos enquanto seres sociais não necessariamente é refletido em estudos e pesquisas (MECHEIN, 2018, p. 93).

Necessário se faz que as pesquisas em educação avancem para além dos delineamentos históricos ou os fundamentos psicossociais do ato educativo, que se configurem como instrumentos de luta e conscientização a respeito das contradições que produzem e reproduzem as desigualdades sociais multideterminadas. No cerne dos estudos produzidos no contexto acadêmico, é essencial que esses conhecimentos

cheguem e sejam apreendidos pelos sujeitos comuns, legitimados não apenas pelos círculos formados pelas universidades, mas para fora desses círculos também.

Por isso mesmo, as escolhas metodológicas são, além da opção por um modo de construir a pesquisa, também a expressão de posicionamento político do pesquisador (MECHEIN et al, 2018). A orientação da investigação foi pautada pela perspectiva dialética. Autores como Gadotti (2012), Mechein et al (2018) e Severino (2007), a respeito da dialética explicam que esta é uma epistemologia ligada à condição humana e sua ação, existindo intrinsecamente em pressupostos como a totalidade, historicidade, complexidade, dialeticidade, praxidade, cientificidade, concreticidade.

A dialética considera o objeto em todas as suas dimensões, suas características próprias, suas contradições e o seu devir. "[...] A partir da realidade dos sujeitos pesquisados, do local onde trabalham, de suas histórias de vida, de seus processos de constituição e da contradição inerente da dialética" (MICHEIN et al, 2018, p. 97), é que pode ser realizada a análise de estudos estruturados pela historicidade dialética.

Nesse tipo de pesquisa, com viés materialista, o método articula explícita ou implicitamente todas as unidades que o compõem: objeto de investigação, o problema, referencial teórico, metodologia, a relação entre pesquisador e realidade, entre pesquisador e pesquisado, a análise e as considerações.

2.1- O design da pesquisa sobre a Educação de Surdos fundamentado no Materialismo Histórico dialético e na Psicologia Sócio-histórica

Nesta seção faremos a exposição do desenho do estudo, o detalhamento dos caminhos escolhidos, e do método como questão constitutiva de todo o processo de pesquisa. Para melhor compreensão foi estruturado em artigos seguindo a organização e construção das etapas. A pesquisa é um movimento plural e como tal, possui demarcações que devem se apresentar flexíveis e ao mesmo tempo rigorosas, pautadas em objetivos bem definidos. São os processos interativos que se constituem e são constitutivos da ação objetiva e subjetiva na intenção prática de implementação de um ensino bilíngue que nos instigou enquanto investigadora.

Não nos preocupa ver sob uma lente quantitativa ou enquadrar o fenômeno em suposições aparentes, mas a partir de uma abordagem materialista apreender as significações desse processo nos sujeitos envolvidos, isso tornar-se-á possível com as lentes da sócio-histórica e seu método dialético. É nesse ponto que nos encontramos.

O método materialista é um conjunto de respostas ontológicas, não um compêndio técnico a ser aplicado. O método em Marx baseia-se em rastrear a partir das categorias fundamentais o objeto social investigado, a historicidade concreta do objeto, método dialético. Assim, emerge na pesquisa em Educação uma diversidade de abordagens, sendo necessário ampliar o debate entre pesquisadores (TOMIO; SCHROEDER; ADRIANO, 2017, p. 03).

Nesse movimento da pesquisa, a teoria emerge como uma tentativa de apreender a realidade e o movimento histórico do fenômeno que são dinâmicos, mutáveis e contraditórios. Por isso na análise, parte-se do empírico, a fala é o ponto de partida e vai-se buscando o que a constitui, o sujeito expressa em toda sua objetividade a própria subjetividade, portanto, esse tipo de pesquisa é ontológica, epistemológica e metodológica. Esse movimento é um ir e vir, mover-se pela crítica e autocritica na realidade que se apresenta opaca, assim, aponta o devir. O futuro também constitui o presente (AGUIAR, 2016).

Empreender na escrita um movimento pela via materialista, ancorada na psicologia sócio-histórica nos auxilia a compreender mais claramente o que se enuncia ao longo do estudo. Tradicionalmente os estudos que se debruçam sobre a temática da surdez não são desenvolvidos sob a égide materialista, mesmo quando consideram a produção de Vigotski, utilizam apenas fragmentos e não consideram as várias determinações que permeiam esse fenômeno, limitando a discussão às variantes como: linguística, identidade e concepções de ensino para Surdos. Trabalhos, como os de Amorin et al (2017) tecem considerações sobre os estudos e o quanto "[...] O debate e os avanços, por mais que sejam muito importantes, ainda estão muito rasos perante a necessidade real das pessoas surdas" (P. 497).

2.2 Contatos iniciais- Acesso ao campo de pesquisa

Previamente foi mantido contato com a Secretaria Municipal de Educação-Semed, ou seja, houve um deslocamento até a sede da secretaria para expressar a intencionalidade do estudo, sem, contudo, formalizar a parceria, naquele momento foi aceita a proposta inicial da pesquisadora, ficando agendado um segundo encontro para

apresentação do projeto e agendamento da primeira entrevista com a equipe responsável⁹ pela implementação da Educação bilíngue para Surdos do município.

Na segunda visita à secretaria, expusemos o conteúdo do projeto de pesquisa, seus objetivos iniciais, a busca pelas escolas, professores e técnicos inseridos no processo, apontando a relevância daquele momento para a educação do município, enquanto um movimento histórico e transformador para a educação de Surdos. E finalmente, no dia 13 de fevereiro de 2019 foi realizada a primeira reunião e entrevista com as profissionais responsáveis por implementar o Ensino Bilíngue para Surdos no Município.

Essa reunião tinha como objetivo, estabelecer uma parceria entre pesquisador e a equipe da Semed para viabilizar o acesso e a colaboração durante o processo de implementação do ensino bilíngue. Sendo assim, pela própria especificidade do objeto de estudo, nosso critério de escolha já estava posto, visto que a proposição era inovadora no Município, ou seja, não existia um outro campo a ser escolhido com esse mesmo fenômeno de investigação.

Três pessoas do gênero feminino compunham a equipe de implementação: uma professora, uma intérprete/instrutora de Libras e uma técnica para assuntos pedagógicos, além da coordenadora geral do departamento de Educação Especial. Este primeiro encontro foi realizado no prédio provisório da Semed, estavam presentes três das quatro pessoas citadas, uma das técnicas¹⁰ educacional estava ausente por questões de saúde.

Naquele momento foi aceita a parceria entre pesquisadora (Universidade) e a Secretaria Municipal de Educação- Semed, representada pela Coordenadoria geral de Educação Especial do município- CGEE, por fim, foi marcado um novo encontro para a realização de uma entrevista não estruturada com as três técnicas educacionais.

Nossa investigação, intentou desvelar as contradições que se apresentavam e alcançar a gênese dos fenômenos para além da aparência, não objetivamos reiterar a dicotomia sujeito/objeto ou subjetividade/objetividade, antes explicitar o caráter complexo dessas relações e suas contradições, por isso, as colocações de Marx e Engels ajudam nossa argumentação.

⁹ Essa equipe era composta por professores que desempenhavam a função de técnicos educacionais no setor da Educação especial, além, desses uma instrutora de Libras também compunha o grupo. Este setor era organizado por tipo de deficiência, assim, havia subgrupos responsáveis pelo acompanhamento das escolas. Por isso, diretamente envolvidas com a implantação do projeto piloto de Educação bilíngue para surdos havia duas professoras e uma instrutora de Libras, no decorrer do projeto, uma intérprete de Libras também se juntou à equipe. Mais tarde a equipe inicial, diluiu-se e uma nova equipe foi formada, porém, essa segunda composição não participou do estudo.

¹⁰ Sempre que utilizarmos o termo “técnicas educacional”, estamos fazendo referência direta ao cargo que ocupavam e suas funções dentro da Coordenadoria Geral de Educação Especial- CGEE.

O mundo que nos aparece sob a dicotomia entre sujeito e objeto, entre subjetividade e objetividade, tem de ser desvendado nas suas raízes, para compreendermos o porquê dessa cisão, enquanto as ilusões mencionadas optam por um dos dois polos e os absolutizam. A apreensão da verdade do real consiste justamente na explicação da forma pela qual o real se desdobra em sujeito e objeto (MARX; ENGELS, 2007, p.11).

Para o desenvolvimento da pesquisa adotamos metodologicamente o MHD, a PSH e suas contribuições teóricas para a problematização das questões que insurge sobre o fenômeno que ora nos propomos a investigar. Desta forma para termos acesso às escolas “A”, “B” e “C”¹¹, buscamos inicialmente o contato com a equipe da secretaria, responsável pela implementação da política de ensino bilíngue como o previsto nos documentos que orientam a Educação Inclusiva do município, tais como o Guia de Educação Especial para a Inclusão na Rede Municipal de ensino de uma cidade nordestina (2016) e a resolução nº 01/2016 do Conselho Municipal de Educação- Comed, ambos os documentos tratam de orientar as ações de todas as etapas e modalidades da educação básica acerca da perspectiva inclusiva escolar.

Após o primeiro contato com a equipe, seguimos acompanhando a primeira escola, essa que receberia antecipadamente o projeto de Educação Bilíngue, nas demais a implementação seguiria na sequência. A primeira escola chamaremos de "Escola A", abaixo faremos sua breve contextualização a partir de algumas informações que foram reunidas ao longo das observações participantes e não participantes.

2.3 O trânsito entre as Escolas: Implementação do ensino bilíngue para Surdos

Nesse tópico, mais que caracterizar um espaço físico e os participantes da pesquisa, explicita o processo dinâmico que foi empreendido na busca de atingir o objetivo de implementar uma proposta pedagógica para os estudantes surdos que mais se alinhassem ao bilinguismo. Após os primeiros contatos com a equipe, seguimos acompanhando as visitas às escolas que receberiam o Projeto de Educação Bilíngue para Surdos, as quais serão identificadas por “Escola A”, B e “Escola C.”

Inicialmente o projeto seria desenvolvido na escola que chamaremos de “Escola A”, por isso, na apresentação dos dados essa escola e seu corpo docente serão citados em

¹¹ Identificamos as escolas alvo do projeto com as letras alfabéticas: A, B e C.

vários momentos, pois os caminhos nunca são retilíneos, apresentam idas e vindas e alguns momentos de recuos.

Na escola A, foram realizadas algumas ações efetivas pela equipe da Semed, em todas me fiz sempre presente. As reuniões eram quinzenais e se configuraram no planejamento das técnicas responsáveis em encontros de formação, e cada encontro era conduzido por uma pessoa convidada. No total foram seis encontros que aconteciam no horário de Trabalho Pedagógico Coletivo- HTPC, com observações participantes (02) e não participantes (04). Ou seja, nessa escola os encontros foram presenciais, pois aconteceram pouco antes do estado de pandemia ser declarado no país, especificamente de junho a novembro de 2019.

O Perfil dos Convidados: Esses formadores, foram convidados pela equipe gestora da Secretaria Municipal de Educação- Semed, especificamente pelo setor da Coordenadoria de Educação Especial do Município, esses eram do Centro de Capacitação dos profissionais da educação e de atendimento às pessoas com Surdez -CAS, duas professoras e intérpretes de Libras, um professor e instrutor Surdo; as técnicas da Semed (colaboradoras da pesquisa) e a pesquisadora colaboradora.

Todas as temáticas versaram sobre a Educação de Surdos e o bilinguismo, em dois momentos de formação participei como facilitadora das discussões sobre "Cultura e identidades Surdas sob uma ótica sócio-histórica" e posteriormente sobre " O ensino de Língua portuguesa para Surdos". Alguns desses episódios faremos referência ao longo do texto. Todos esses encontros de formação aconteceram no período das 17:30 às 20:00 horas de junho à novembro de 2019.

A contextualização apresentada é o resultado dos registros em diário de bordo e coleta de informações com a secretaria e gestão da escola. **Escola A** estava localizada na parte alta da cidade em um bairro popular, era uma escola reconhecida pelas boas práticas de inclusão que desenvolvia com estudantes público-alvo da educação especial, inclusive premiada por seu trabalho na comunidade e as boas práticas inclusivas. Os/as estudantes dessa escola eram fundamentalmente de famílias de baixo poder econômico e residiam no entorno da instituição (Diário de bordo, 13/06/2019).

A estrutura da **Escola A** era pequena, apesar de haver na época espaço não construído, passível de ampliação. As crianças não tinham quadra, refeitório ou um pátio adequado para atividades recreativas, de atividade física ou eventos coletivos.

As salas eram bem organizadas e decoradas, chamou atenção a sala de recursos multifuncionais, sendo esta a menor da escola, a professora era muito atenciosa e com

bom domínio da área, reclamou da falta de estrutura do espaço para o Atendimento Educacional Especializado- AEE, ela mesma produzira muitos materiais pedagógicos para utilização durante os atendimentos, na sala havia também um computador, porém, sem acesso a internet.

Havia uma pequena cozinha onde era preparada a merenda escolar, inclusive, nos encontros do horário de Trabalho Pedagógico Coletivo-HTPC as merendeiras preparavam um jantar para todos/todas os/as participantes da atividade. Essas informações foram repassadas nas conversas com os professores participantes das formações e com base nas observações em campo.

2.3.1 "Diante dessa situação, o projeto não vai ser mais implantado aqui": Escola "A" sai de cena

O critério inicial de escolha dessa escola se deu pelo número de crianças Surdas matriculadas, cinco crianças estavam matriculadas em classes diferentes naquele ano. Esse número poderia parecer pequeno se comparado ao número total de crianças surdas matriculadas na rede municipal de educação (por volta de cinquenta surdos na época), porém, o fato a ser observado é a concentração desse público em uma mesma escola, comumente eles se encontravam dispersos em várias escolas, o que inviabiliza o contato Surdo-Surdo.

O projeto foi interrompido na escola “A”, pois estava condicionando sua realização à uma reforma estrutural para que fossem viabilizados espaços mais adequados para as crianças e os professores. Na continuidade do nosso recorte traremos episódios que explicitam o sentimento de frustração dos professores, diante das condições materiais para o desenvolvimento de sua atividade.

A escola apresenta a seguinte organização: ofertava o Ensino Fundamental I nos turnos Matutino e vespertino. Tinha oito salas de aula; uma sala de recursos multifuncionais onde funcionava o Atendimento Educacional Especializado - esse era um espaço bastante pequeno, uma sala de professores, uma sala da coordenação, uma secretaria, uma sala para direção, uma biblioteca, almoxarifado, cozinha com duas despensas, nove banheiros e uma pequena área descoberta que era utilizada como o pátio da escola.

Os recursos tecnológicos disponíveis eram resumidamente cinco televisões, cinco aparelhos de Dvd's, um notebook e um projetor. O quadro de pessoal da escola era composto por quatorze professores, trezentos e vinte estudantes, destes, 5 eram surdos,

serviços gerais (não informado o número), merendeiras (não informado o número) e dois assistentes administrativos. A respeito das formações dos professores, a maioria possuía graduação e pós-graduação na área da educação.

2.3.2 "É tudo muito novo": uma prévia da escola B

A **Escola B**, estava localizada no que se convencionou a chamar de “parte alta da cidade”, na rota de saída do município, foi construída dentro do campus da Universidade Federal, sendo que há uma parceria direta entre universidade e escola. O prédio onde funciona “teve sua origem no subprograma Educação do CAIC “Jorge de Lima”, o qual foi construído com recursos federais, inaugurada em 25 de junho de 1993” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2021).

Nessa escola já existia um atendimento especializado em língua de sinais com os estudantes surdos, realizado pela tradutora e intérprete de Libras daquela instituição. Era uma escola que atendia da educação infantil ao fundamental I, e mantinha em seu quadro de funcionários intérpretes de Libras.

O funcionamento da escola era nos períodos matutino e vespertino, atendia oitocentos e seis estudantes. Ofertava o Atendimento Educacional Especializado- AEE e o Serviço de Atendimento Educacional Especializado Bilíngue- SAEEB). O perfil do corpo docente era bastante diversificado, todos com vínculo por concurso público e com um número expressivo de formação continuada como pós-graduação.

As áreas de formação inicial eram: Pedagogia, licenciatura em história, licenciatura em educação física, licenciatura em geografia, licenciatura em educação, física, Letras, Magistério e Filosofia. A pós-graduação dos professores era lato sensu, nas áreas: docência do ensino superior, educação infantil, psicopedagogia, mídias na educação, metodologia da língua portuguesa, Letras, coordenação pedagógica, história do Brasil, docência, gestão, coordenação e supervisão, metodologia do ensino e Libras. Havia dois profissionais com certificação de proficiência no uso da Libras.

Outros profissionais formavam o quadro de recursos humanos da escola: auxiliares de serviços gerais, secretários, auxiliares de sala, apoio administrativo, estagiários, bibliotecário, assistente social, merendeira e vigilante. A escola atendia uma parcela da comunidade em vulnerabilidade econômica. Quando criada em 1993, a escola atendia educação infantil e sala de Educação Especial.

Sobre os recursos didáticos e pedagógicos a escola possuía um amplo conjunto desses instrumentos, desde computadores a jogos para o trabalho das várias áreas do

conhecimento. No que se refere às instalações físicas, a “Escola B”, possui uma vasta área construída e vários espaços descobertos (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2021). Nas áreas construídas,

uma sala para recepção, secretaria, quatro salas de aulas destinada à educação infantil, uma sala de aula para o ensino fundamental, sala do Programa Mais Educação e de apoio pedagógico, sala multifuncional para atendimento aos alunos especiais, sala de atendimento do serviço social, 4 banheiros, auditório com capacidade para 100 pessoas. [...] duas pequenas salas para armazenar livros e materiais de apoio pedagógico (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2021).

A escola era ampla e possuía muitos espaços, destinados às atividades cotidianas: uma sala de reunião, dois banheiros, sala de direção com banheiros, almoxarifado, sala de xerox, sala de apoio para recursos visuais e laboratório de informática, duas salas para coordenação pedagógica, refeitório, cozinha e depósito de merenda escolar, um banheiro adaptado para pessoas com deficiência e com necessidades especiais, além de uma quadra poliesportiva desativada há mais de dez anos. As salas de aula (12), sala dos professores (1) com um banheiro e dois almoxarifados ficavam no andar superior.

O Projeto Político Pedagógico- PPP da escola, em seu conteúdo reafirma a orientação teórico-metodológica da instituição, explicitada pelos pressupostos da sócio-histórica e do materialismo histórico-dialético. No documento está registrado a importância da educação especial numa perspectiva inclusiva, com tópico específico de discussão. Na escola acontecem muitos projetos e se insere em vários programas Federais e Municipais. Os professores também tinham o horário de planejamento coletivo (HTPC- Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) e individual (HTPI- Trabalho Pedagógico individual).

2.3.3 O ensino bilíngue integra o Projeto de tempo integral: A escola "C" se insere

No segundo semestre de 2020, uma nova integrante (“P”) iniciou as atividades junto ao grupo inicial responsável, sendo ela uma outra técnica da Semed. O objetivo desta pessoa era articular o ensino bilíngue dentro do projeto de uma outra escola de tempo integral. Localizada na parte baixa da cidade, em um bairro periférico a escola “C” começa a ser considerada para ser mais um polo no atendimento aos estudantes surdos da rede municipal.

2.3.4 Os sujeitos

Não foi simples delinear os sujeitos desta pesquisa, tendo em vista às inúmeras adversidades que surgiram ao longo do caminho trilhado, decorrente em parte pela eclosão da pandemia por Coronavírus, por outro lado, os vários determinantes sociais (econômicos, culturais e políticos) e novos contornos que inicialmente não eram previstos (limitação dos contatos via mídias digitais).

A intenção inicial era construir uma relação de colaboração com os professores da escola "A", apenas no andamento do estudo as escolas "B" e "C", entraram no planejamento da Semed para a implementação e a escola "A" se retirou da proposta por julgar a inviabilidade estrutural da escola em receber o projeto de ensino bilíngue. Percebemo-nos em um emaranhado de relações que não puderam ser controladas.

No início a equipe compreendeu que o foco do estudo seriam os professores, sua práxis e todos as unidades dialéticas presentes no processo de implementação da proposta bilíngue no município, todavia, no decorrer das interações e principalmente com as condições materiais a partir do surgimento da Pandemia por Covid-19, essas relações e os objetivos se modificaram. Desta maneira, fomos estreitando o contato com a equipe de trabalho da Semed e as possibilidades para a colaboração foram emergindo a cada iniciativa nossa, a cada contrapartida delas. Então nos organizamos, não como equipe da Semed e pesquisadora, mas como equipe de trabalho da Educação Bilíngue para Surdos do município e caminhamos em direção a pesquisa colaborativa.

Não podemos desconsiderar os professores das Escolas A, B ou C, que nos acolheram de forma calorosa e com bastante entusiasmo na proposta de implantação do ensino bilíngue, por isso, pontuamos a importância de todos eles para o norteamento de todo o processo. Em seguida caracterizamos a equipe¹² da Semed mais detalhadamente; sobre os professores, apenas no momento da exposição dos espaços das escolas nos tópicos anteriores, trazemos os perfis de formação em razão do expressivo número de professores e demais profissionais das escolas envolvidos no processo.

Quadro 1- perfil das colaboradoras da pesquisa- Técnicas Educacionais da Semed

Dandara	Anastácia	Marielle
Magistério;	Pedagoga;	Pedagoga;

¹² Nomes fictícios inspirados em mulheres negras que lutaram e resistiram por suas convicções sociais, políticas e que marcaram a história do país.

Pedagoga pela Universidade Federal; Especialização em Psicopedagogia; 18 anos de trabalho na rede Municipal e estadual; 9 anos na coordenadoria de Educação especial do município (foi redirecionada como técnica); Concursado no município para o cargo de professora Carga horária do estado cumpre no município via convênio;	Especialista em docência do ensino superior; Autoformação em Libras em 1996 (espaço religioso de contato com os surdos); Curso de intérprete de Libras em 2000 pela AAPPE Inicialmente interpretava apenas na Igreja; A partir de 2000 iniciou profissionalmente na interpretação; 2008 a 2013- atuou no Centro de Capacitação dos profissionais da educação e de atendimento às pessoas com surdez, com o ensino da Libras para Surdos, sua primeira experiência com docência na Libras; 2018 Adentrou via concurso no município como instrutora de Libras e foi lotada (redirecionada) na coordenadoria de educação especial; intérprete concursada na UFAL.	Curso de formação de professor para trabalhar com surdos pelo Ines¹³ durante 6 meses (curso adicional); Especialização em Educação especial pela UFAL. Curso de Libras pela AAPPE¹⁴ Curso de intérprete em 2015 Está no município desde 1997; Adentrou na coordenadoria de Educação especial do município no ano 2000 (foi redirecionada como técnica); Concursado no município para o cargo de professora No ano da pesquisa permanecia na secretaria de Educação, no setor responsável pela educação especial. 23 anos de docência.
---	---	--

Fonte: Autor.

2.4 O método Materialista: os instrumentos na construção dos dados

As escolhas metodológicas são, além da opção por um modo de construir a pesquisa, também a expressão do posicionamento político do pesquisador. O campo da educação de fato tem uma dimensão política, e não se pode deixar de tê-la (MECHEIN et al, 2016, p. 95).

¹³ O atual Instituto Nacional de Educação de Surdos foi criado em meados do século XIX por iniciativa do surdo francês E. Huet, tendo como primeira denominação Colégio Nacional para Surdos-Mudos, de ambos os sexos. Em junho de 1855, E. Huet apresentou ao Imperador D. Pedro II um relatório cujo conteúdo revelava a intenção de fundar uma escola para surdos no Brasil. Neste documento, também informou sobre a sua experiência anterior como diretor de uma instituição para surdos na França: o Instituto dos Surdos-Mudos de Bourges (<http://www.ines.gov.br/conheca-o-ines>).

¹⁴ AAPPE-Associação de amigos e pais das pessoas especiais, atualmente, IRES- Instituto Bilíngue de Qualificação e Referência em Surdez.

O movimento de pesquisa é empreendido no intuito de descobrir, produzir, rediscutir novos e clássicos conhecimentos, todavia, é necessário desenhar ou projetar o trajeto a ser seguido, uma vez que cada caminho poderá levar o investigador a alcançar diferentes resultados, devendo assim avaliar as possibilidades apresentadas pelo contexto investigado no qual pretende trabalhar.

Assim, design da pesquisa é o mapa, contorno e o caminho que a partir de uma questão norteará a investigação e as decisões na direção dos objetivos traçados previamente. A abordagem teórico-metodológica foi materialista, alinhada a sócio-histórica e com elementos da pesquisa crítica de colaboração, coerentes com a natureza do objeto de estudo e aos objetivos propostos. Pensando na colaboração, Ibiapina (2008, 2016), afirma que a pesquisa colaborativa tem um caráter de formação e investigação científica, ou seja, teoria e prática se entrelaçam, se cruzam, para alcançar os objetivos propostos, que, em geral correspondem à resolução de alguma problemática do contexto em que se está inserido.

Objetivamos apreender o movimento do fenômeno investigado. Em certa medida, a pesquisa de colaboração é vista como uma abordagem que poderá mediar a tensão contínua entre o processo de geração de conhecimento e o uso desse conhecimento, entre o mundo "acadêmico" e o "real", entre intelectuais e trabalhadores, entre ciência e vida. Por se nutrir nas concepções teórico-metodológicas vigotskianas procura a "transformação tanto nas práticas subjetivas do professor, quanto da realidade de uma maneira geral, buscando romper com as ações naturalizantes, alienadas e individualistas" (SARMENTO, 2018, p. 26).

Para o registro destas possibilidades a serem promovidas pelas pesquisas de tipo colaborativa e a Pesquisa Crítica de Colaboração em contextos de inclusão, vários instrumentos são utilizados, sobretudo sendo a PCCOI¹⁵ orientada pela dialética.

Como nos ocupamos do processo e em estabelecer trocas subjetivas que se objetivam nas relações que são constituídas no desenvolvimento da pesquisa, o processo de construção dos dados utilizou a observação direta, que, para Grossi (1981), a comunidade participa na análise de sua própria realidade, visando promover uma transformação social em benefício dos participantes que são oprimidos; é, portanto, uma atividade de pesquisa educacional orientada para a ação. "A observação é, nesse sentido,

¹⁵ Pesquisa Crítica de colaboração

um encontro de muitas vozes: ao se observar um evento, depara-se com diferentes discursos verbais, gestuais e expressivos"(FREITAS, 2002, p.28).

Lakatos e Marconi (1991) definem a pesquisa participante como um tipo de pesquisa que não possui um planejamento ou um projeto anterior à prática. Este só será construído junto aos participantes, os quais auxiliarão na escolha das bases teóricas da pesquisa, de seus objetivos e hipóteses e na elaboração do cronograma de atividades, no entanto, este trabalho já possuía um projeto prévio, embora flexível, que foi “tomando corpo” a partir das observações e das necessidades dos partícipes do estudo. Por isso, preferimos nomear esta pesquisa como colaborativa, tendo as observações um caráter participativo.

O diário de bordo foi um importante instrumento para recuperar alguns momentos físicos e virtuais, registrar os planejamentos e os momentos de reflexão a partir da observação. Esse tipo de apreensão dos dados consiste em o pesquisador tomar nota das narrativas e atividade das pessoas envolvidas no estudo (CRESWELL, 2007).

Além do diário de bordo (dois diários manuscritos) e filmagens de todos os momentos presenciais, remotos de formação e reuniões (34 filmagens, com duração entre 2:30- 4:00 horas), o questionário (foi aplicado 1 (um) com os profissionais da escola “B”) e a entrevista semiestruturada (foram realizadas 5 ao longo das etapas do estudo- com as técnicas da Semed e com os intérpretes de Libras do município) foi mais um recurso utilizado para na construção dos dados, tem como característica perguntas elaboradas de modo a gerar possibilidades de diversas respostas, de que resulta um grande volume de texto nas transcrições. Por isso,

A entrevista semiestruturada representa, como o próprio nome sugere, o meio-termo entre entrevista estruturada e a entrevista não-estruturada. Geralmente se parte de um protocolo que inclui os temas a serem discutidos na entrevista, mas eles não são introduzidos da mesma maneira, na mesma ordem, nem se espera que os entrevistados sejam limitados nas suas respostas e nem que respondam a tudo da mesma maneira. O entrevistador é livre para deixar os entrevistados desenvolverem as questões da maneira que eles quiserem (MOREIRA; CALEFFE, 2006, p. 169).

Neste estudo, as entrevistas além de semiestruturadas foram coletivas. Realizar pesquisa junto aos sujeitos, é observar suas experiências emergindo a partir de suas falas, seus discursos e subjetividades, não sendo possível compreender esse fenômeno desprendido de suas histórias e do processo de formação humana. Por isso, a entrevista

é uma das técnicas mais utilizadas, sobretudo na área da educação e pelos mais diversos métodos de pesquisa.

A entrevista coletiva semiestruturada foi utilizada em três momentos durante o processo de construção coletiva dos dados e seu registro- No início da pesquisa com a equipe gestora em fevereiro de 2019; com os intérpretes de Libras em abril de 2021 em três blocos e ao término do estudo em setembro de 2022. Os sujeitos interagem, encenam pelo discurso, pela linguagem suas experiências sociais, com uma fala relativamente espontânea deixam "escapar" o que viveu, sentiu e pensou relativo a algo ou alguma coisa.

A entrevista, na pesquisa qualitativa de cunho sócio-histórico, também é marcada por essa dimensão do social. Ela não se reduz a uma troca de perguntas e respostas previamente preparadas, mas é concebida como uma produção de linguagem, portanto, dialógica. Os sentidos são criados na interlocução e dependem da situação experienciada, dos horizontes espaciais ocupados pelo pesquisador e pelo entrevistado. As enunciações acontecidas dependem da situação concreta em que se realizam, da relação que se estabelece entre os interlocutores, depende de com quem se fala. Na entrevista é o sujeito que se expressa, mas sua voz carrega o tom de outras vozes, refletindo a realidade de seu grupo, gênero, etnia, classe, momento histórico e social (FREITAS, 2002, p. 29).

Então, por serem os sujeitos, pessoas reais os produtores dessas histórias, é importante que o pesquisador tenha cuidado e ética, que considere a subjetividade desses sujeitos, que não sejam considerados como fornecedores de relatos ou dados, mas como ser ontologicamente constituído e que são complexos em todo seu processo de constituição humana. Por isso, esse estudo esteve em todo momento preocupado com os princípios éticos.

Desta forma, passou pelo crivo do comitê de ética da Universidade Federal de Alagoas, recebendo aprovação, devidamente registado sob o protocolo de número 19545519.4.0000.5013. Por isso, todos os instrumentos utilizados na construção dos dados respeitaram os princípios éticos relacionados à pesquisa acadêmica.

Destaco ainda que também foram realizadas Filmagens das entrevistas, dos encontros pedagógicos, das reuniões de planejamento, todos os momentos vivenciados ao longo da pesquisa foram gravados¹⁶. Assim, a videografia foi mais um instrumento utilizado ao longo do processo,

O uso de filmagens (videografia) tem sido um instrumento importante de investigação, por proporcionar a visualização e o retorno frequente

¹⁶ Todas essas etapas, com datas, duração e temáticas específicas estão no apêndice do trabalho, sob o título, "tabela geral das etapas", também há um detalhamento no primeiro artigo da seção 3.

às relações vividas no processo de pesquisa, por capturar os cenários e os contextos em pormenores, bem como as manifestações dos sujeitos por meio das falas, gestos, sentimentos, expressões etc. (MOLON, 2008, p. 65).

De modo geral os instrumentos adotados para mediar e tornar possível o registro, a imersão no contexto e a construção das relações dialógicas foram os apresentados: entrevistas coletivas, questionário, observação participante, encontros de reflexão, filmagens e diário de pesquisa. Importante lembrar que esse estudo esteve situado em um contexto pandêmico, que nos obrigou a tomada de decisões para a conclusão da pesquisa, avanços e recuos.

2.5 Discussão analítica: núcleo de significação, categorias do MHD e da PSH, análise temática e de conteúdo,

Para a análise e interpretação dos dados recorreremos à PSH e ao MHD, como fundamento teórico e metodológico norteador, especificamente com os Núcleos de Significação (AGUIAR; OZELLA, 2006; 2013; AGUIAR, SOARES e MACHADO, 2015), e as categorias: Historicidade (AGUIAR e BOCK, 2016); Totalidade (DUARTE, 2012; DOUNIS, 2019, BORDINI, 2006); Trabalho (MARX, 2010, 2017; MARX; ENGELS, 2007) Mediação e dimensão subjetiva da realidade, sob o olhar da pesquisa de colaboração (LIBERALI, 2004; 2008; MAGALHÃES, 2009; MAGALHÃES; FIDALGO, 2010; VIGOTSKI, 2008). A psicologia sócio-histórica reelabora a concepção de mundo, de homem e de conhecimento para a construção de um saber que considera a totalidade do fenômeno investigado,

Trata-se da concepção materialista histórica dialética. Isso quer dizer que a forma de análise adotada entende o processo histórico humano a partir das determinações fundamentais da base material sobre a superestrutura, num processo necessariamente dialético (KAHHLE e ROSA, 2009, p. 25).

O desenvolvimento dos postulados vigotskianos estão pautados em um projeto de nova sociedade. Para Vigotski (1934, 1991), todo ser humano é histórico e se constitui na relação com a cultura, essas relações são fundamentalmente mediadas por signos semióticos e por instrumentos. Cultura é tudo que se vale para interferir na realidade e nos altera, assim a vida determina a consciência. Por isso mesmo os princípios de suas obras valorizam a diversidade humana e a construção das estruturas psicológicas superiores.

Os fundamentos da psicologia sócio-histórica estão nas obras de Vigotski, Luria e Leontiev (1988). As obras destes autores explicam a unidade dinâmica da relação indivíduo e sociedade. Por isso, investigar a construção do psiquismo enquanto imagem subjetiva da realidade objetiva é uma grande revolução para a compreensão de homem e mundo para a época da juventude dos autores (Século XX) e ainda sim tão atual, a obra Vigotskiana sem dúvidas é atemporal.

Desenvolver pesquisa no envoltório da psicologia sócio-histórica é construir uma compreensão do fenômeno em sua processualidade e totalidade. O mundo empírico representa apenas o aparente, por isso o materialismo dialético, onde a sócio-histórica está ancorada nos possibilita realizar uma análise genotípica. Para uma verdadeira aproximação e apreensão da realidade deve explicitar as relações entre as dimensões singular-particular- universal e o método materialista abre as possibilidades para este alcance do real.

A singularidade se refere às definibilidades exteriores, irrepetíveis do fenômeno em sua manifestação imediata, acessível à contemplação (PASQUALINI; MARTINS, 2015). No marxismo concreto e empírico não são sinônimos. O empírico nos mostra uma pseudoconcreticidade do fenômeno, o parente, o que quase que imediatamente é percebido. Já o concreto só pode ser alcançado pelo pensamento em um processo de análise que supera a dimensão singular do fenômeno.

Isso exige a reflexão crítica e a criação de novos conhecimentos, a inventividade no processo de investigação sobre a singularidade, a virtualidade, os episódios e os fragmentos do cotidiano, que não suportam mais os conceitos fechados em si mesmos, a descrição do factual perdida em meras constatações empíricas ou especulações abstratas ou solipsistas (MOLON, 2008, p. 58).

O concreto real é o ponto de partida e o concreto pensado, o ponto de chegada. Então, como alcançar o concreto pensado? É necessário revelar as relações dinâmico causais e as múltiplas mediações que o determinam e constituem. É nessa dinâmica de partida com o objetivo de apreensão dos fenômenos e assim chegar ao concreto pensado que metodologicamente se estrutura a pesquisa sócio-histórica.

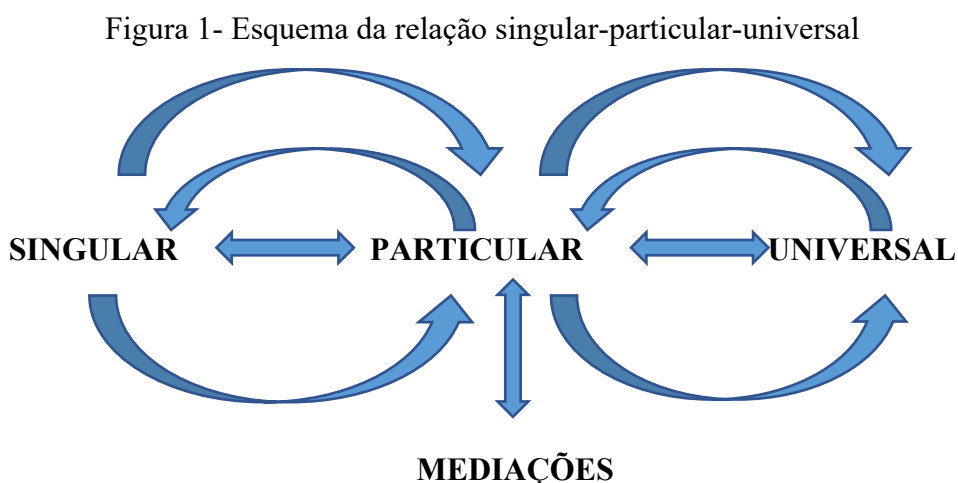
Todo fenômeno é singular e contém em si mesmo múltiplas determinações universais. É unidade dialética, o específico e o universal são inseparáveis. Para compreender essa relação, o conceito de universalidade e singularidade fica explícito quando compreendemos a atividade do trabalho a partir dos postulados de Marx (2010). Trabalho é uma mediação entre homem e natureza, pelo qual o homem por sua atividade

a transforma e nesse processo, transforma a si mesmo (PASQUALINI; MARTINS, 2015, p. 365).

Assim, a relação entre singular e universal nos remete a máxima, todo e partes. O singular é parte de um todo. Esse todo (Universal) se cria e realiza na interação das partes singulares. As partes não existem em si mesmas, mas se relacionam com o todo. Há uma relação dialética. Enquanto singular-universal, o fenômeno assume especificidades que constituem sua particularidade em dada realidade, porém, não completo, não universal. Não obstante, singularidade e universalidade são contraditórias. De acordo com as autoras, o particular é a expressão lógica da categoria de mediação entre o singular e o universal (PASQUALINI; MARTINS, 2015).

A investigação guiada pelas categorias materialistas e sócio-históricas, possibilitam desvelar essas relações que são contraditórias na qual elas mesmas constituem e são constituídas dialeticamente. Tem-se a categoria *trabalho* como fundante e várias outras, a exemplo da mediação, e que são essenciais para o processo de pesquisa. Para alguns autores como Almeida (2001), a mediação é o resultado ou produto de uma relação entre dois termos que se reduz à soma de ambos. Mas, para a dialética, a mediação não é produto ou soma de partes ou equilíbrio.

Mediação no Materialismo histórico-dialético é um processo que tem como referência a diferença, a heterogeneidade e o desequilíbrio, sendo o trabalho a mediação da relação entre homem e natureza. São essas relações o constructo das estruturas psíquicas do sujeito. Por isso mesmo, compreender que o particular expressa o universal e condiciona o modo de ser da singularidade é um avanço considerável para o desvelamento da realidade concreta. Semioticamente, poderíamos representar essa relação,



Fonte: Autora, 2020

Para Lukács (1967), a particularidade não é mais que a universalidade abstrata em uma totalidade concreta de determinações particulares. Assim, “[...] A existência de cada indivíduo singular é uma síntese de múltiplas determinações” (PASQUALINI e MARTINS, 2015. p. 368). Para Marx o caminho metodológico a ser traçado é pela via do concreto pensado, assim deve-se caminhar da singularidade em direção à universalidade ou inversamente pela mediação da particularidade em ambos os percursos.

Bock (1999) resgata a concepção liberal de homem que a psicologia clássica reproduz dos pensamentos de teóricos que sistematizam tais pressupostos, como Michael Lowy, em contrapartida tece considerações sobre a importância de uma compreensão de homem e mundo pela ótica da sócio-histórica; para isso desenvolve seu pensamento a partir de uma analogia com uma das histórias do Barão de Munchhausen, nela a personagem relata sua fuga de um pântano do qual afundara junto com seu cavalo, tendo conseguido escapar ao puxar a própria peruca, testemunha fatos extraordinários e faz viagens fantásticas .

Então, com essa analogia tece considerações acerca do positivismo e a objetividade, para aquela filosofia seria um problema, assim os determinantes exteriores seriam eliminados pelo esforço e vontade como a iniciativa de Munchhausen em salvar-se puxando os próprios cabelos.

Contudo, a naturalização dos fenômenos sociais e humanos é um traço marcante. Em oposição, para a sócio-histórica o homem só pode ser compreendido em sua inserção social, o objeto está sempre em movimento e compreendê-lo significa captá-lo nesse movimento, no desvelamento das múltiplas determinações que compõe sua totalidade.

Por isso, uma metodologia para captar e apreender essa realidade, só é possível se dialética, uma vez que o todo se cria a si mesmo na interação das partes (BOCK, 1999). Tudo se relaciona, se transforma, essa mudança é qualitativa e repercute sobre a subjetividade e consciência dos sujeitos. Nesse sentido, “não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência” (MARX; ENGELS, 1980, p. 26).

Dessa maneira, para Marx não existe natureza humana, existe condição humana. O homem é um ser ativo, social e histórico. O homem é criado pelo homem e esse homem concreto é objeto da psicologia. Charlot é um dos críticos da concepção do homem natural. Para Charlot, “o homem é inteiramente, ao mesmo tempo, biológico e social” (1979, p. 268).

A ideia de natureza humana tem um caráter ideológico, pois camufla as determinações sociais da realidade concreta. O ocultamento dessa realidade torna-se alienação ideológica. Para Marx ideologia é um conceito crítico, que implica ilusão e mistificação da realidade, ela se refere à consciência deformada da realidade construída pela classe dominante e que se torna ideia igualmente dominante na sociedade. Desta forma a ideologia cria universais abstratos.

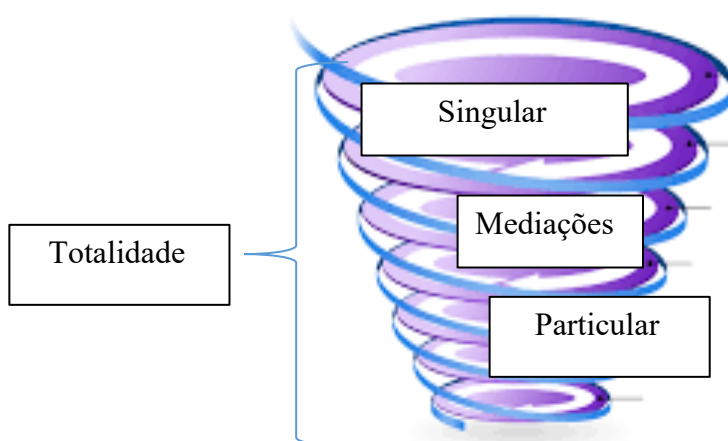
A ideologia é uma abstração necessária para a dominação de classe. Rompendo com essa naturalização da ideia de homem que é ideológica, Charlot afirma que toda assimilação de modelos sociais supre a ausência de instintos pré-determinados (1979, p. 272). Por isso, as explicações sobre o homem na sócio-histórica devem ser baseadas no mundo social e histórico.

Esse homem sócio-histórico intervém na realidade, produzindo sua sobrevivência ativamente por meio da atividade. Em um movimento de espiral e permeado por contradições. À medida que modifica a natureza através da atividade do trabalho, o homem se desenvolve em contato com a cultura e com outros homens.

Nessa apropriação da cultura a linguagem é um importante instrumento de mediação que é desenvolvida no processo da atividade que se transforma em consciência através do uso de ferramentas, como os signos proporcionados pela cultura e pelo social. O signo é matéria prima da consciência. Todas essas categorias são desenvolvidas nas obras de Vigotski, objetivando desvelar a gênese da consciência do ser social e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores a partir das condições objetivas da vida social.

Assim, as determinações das condições materiais não são evidentes e para apreendê-las, por isso, o procedimento de análise a partir dos núcleos de significações potencializa a construção desse conhecimento do real. As significações partem do geral, descrevendo o movimento contraditório da totalidade na qual se encontram os indivíduos e chega ao particular, ao processo individual. Podemos assim, simbolizar imageticamente:

Figura 2- Movimento Geral de construção na compreensão do fenômeno



Fonte: Autora, 2020

Enquanto procedimento metodológico de análise, os núcleos de significação são potenciais unidades de análise para registrar a dinâmica do movimento do real. Quando destacamos as unidades que contenham as propriedades do todo, pinçamos trechos que revelam a subjetividade do sujeito, na articulação desse exercício de idas e vindas nesses recortes, emergindo indicadores que sinalizam prévias interpretações, é processual, não produto. Aqui teremos sínteses. Tentando superar o aparente, a síntese não pode representar o ajuntamento de partes, mas os critérios para a formação dos núcleos de significações seriam as semelhanças, complementam-se e se negam.

Então, o núcleo deve ser a síntese que melhor revela o sujeito e muitas vezes são contraditórios e ao mesmo tempo constitutivos de si mesmos, assim revelam o além do aparente. Finalmente, o pesquisador realiza uma articulação intra e internúcleos num processo de idas e vindas e assim desvela a realidade concreta do fenômeno estudado, por isso,

análises intra e internúcleos, compõem duas fases distintas. A primeira, a fase intranúcleo, analisa e interpreta o conjunto de indicadores que constituíram o núcleo, ou seja, sua totalidade [...] A segunda fase analítica dos NS, a fase internúcleos, ocupa-se das discussões teóricas suscitadas na primeira e busca sínteses ainda mais refinadas para interpretar e explicar o fenômeno estudado em uma totalidade mais ampla (PENTEADO, P. 111).

Nesse sentido, para a abstração desses complexos, além dos NS, outro procedimento metodológico foi a análise temática e de conteúdo (MINAYO, 2012) que nos auxiliou a desvelar as “camadas” que tornam nebulosas as relações sociais nas quais desenvolve o fenômeno da implementação do projeto de ensino bilíngue da Semed.

Por isso, "[...] a intenção de uma pesquisa científica é esta: ampliar o conhecimento socialmente produzido, fazendo da espiral um símbolo da propagação da atividade intelectual e manual da humanidade" (MECHEIN, 2018, p. 96). Dito isso, todas essas premissas são a base na qual construímos esse trabalho para auxiliar na compreensão da realidade na qual estamos inseridos.

2.5.1 As significações e a compreensão da Educação Bilíngue

A significação é a articulação entre sentidos e significados, estes apresentam duas faces do signo. Sendo o significado elemento mais estável do signo, é direcionado e partilhado socialmente. O sentido, por sua vez, revela a apreensão individual do significado, atualizado na história do sujeito a partir das experiências pessoais. São unidades constitutivas e contraditórias do pensamento e palavra. Nessa direção,

Não é a ação, não é a atividade prática, não é a dimensão biológica que constituem o sujeito, mas a significação, a produção material, de natureza social, de signos. Os signos são resultantes das e nas relações sociais, na história da e na produção humana. O princípio da significação possibilita compreender a conversão das relações sociais em funções psicológicas, ou seja, compreender o desenvolvimento histórico-cultural dos sujeitos (MOLON, 2016, p. 568).

Por isso, os núcleos de significações vêm para explicar o movimento dessa realidade concreta que é a implementação das salas bilíngues no município, isso só é possível mediante o desvelamento das determinações que constituem esse fenômeno. O núcleo de significação é um procedimento de análise, não é técnico, mas deve ter uma articulação intrínseca com os fundamentos epistemológicos do estudo em sua totalidade.

Apreender os sentidos e significados é compreender que o sujeito é objeto de conhecimento e não apenas o discurso, é se aproximar das zonas de sentidos coletivas e para isso as categorias materialistas são potentes para promover uma compreensão do real. A categoria vem para explicar o movimento da realidade dos fenômenos, sendo ela um constructo teórico. Não basta descrever a realidade, mas explicá-la e para isso,

A relação entre teoria e prática faz lembrar que a significação não é imediata nem uma reação direta a uma determinada situação, ou seja, nada no sujeito é imediato. Tudo é mediado. As relações intersubjetivas fazem a mediação semiótica, fazem a conversão do plano interpsicológico no plano intrapsicológico, sem deixar de ser social, já que na conversão ocorre a superação e a mediação, a negação dialética, em que o social é a condição sine qua non do individual. Assim, os modos de subjetivação estão situados nas práticas históricas e sociais em que os sujeitos experimentam e se apropriam dos significados

instituídos e convencionados e (re)constroem sentidos (MOLON, 2016, p. 575).

Então, quando se desenvolve uma perspectiva materialista histórico-dialética, o desenvolvimento do sujeito é analisado como um processo histórico não reduzido a uma ideia de fatos lineares, antes, contraditório, heterogêneo que se realiza no bojo das relações sociais de dominação que marca a história da humanidade. Nessa esteira, a educação escolar de Surdos e ouvintes tornou-se a forma dominante de Educação no capitalismo (SAVIANI; DUARTE, 2015).

Defendo a importância de se lançar um outro olhar sobre esse fenômeno. Partindo de sua materialidade, da experiência humana para explicar suas formas de desenvolvimento na sociedade,

Portanto, o fato de não existir álbi para a experiência humana significa dizer que essa experiência, apesar de única e irrepitível, acontece no social, na história das e nas relações sociais de produção. No processo de significação, as apropriações únicas de cada um constituem processos de subjetivação que encontram ressonância em um tempo e em um lugar específico, com determinadas condições materiais de produção (MOLON, 2016, p. 568).

Explicar a realidade é essencial e para isso compreender que os sujeitos são parte de uma totalidade e que ao mesmo tempo em que subjetivam as experiências objetivas, objetivam suas subjetividades, é apreender o movimento dialético do desenvolvimento da educação de Surdos e as zonas de significações que os envolvidos no estudo revelaram.

Todo esse movimento se desenvolveu no bojo da intencionalidade de se criar Zonas de desenvolvimento coletivas no processo de formação continuada numa perspectiva colaborativa, ou seja, empreender uma construção e reelaboração coletiva de conhecimentos que reverberam nas subjetividades e se objetivam na realidade concreta produzindo significações.

2.5.2 Mediação e as pesquisas de colaboração

Na conjuntura educacional quando a categoria "mediação" é utilizada, não é incomum percebermos esse conceito delineado como uma "ponte" entre duas pessoas ou ações, posto como um acessório ao processo educacional. Importante ressignificar alguns conhecimentos que circulam a temática. Aqui recorreremos a Vigotski e outros estudiosos da sócio-histórica que nos ajudam a compreender que mediação está no centro de todo

processo de aprendizagem. Berni (2006), discorrendo sobre a categoria mediação em Vigotski, esclarece,

É o processo que caracteriza a relação do homem com o mundo e com outros homens. Assim temos I: instrumentos; S: sujeito e O: objeto. A mediação é vista como central, pois é neste processo que as Funções Psicológicas Superiores (FPS) - tipicamente humanas - se desenvolvem. As FPS relacionam-se com ações intencionais – planejamento, memória voluntária, imaginação, enquanto as FPE (funções psicológicas elementares) dizem respeito ao que é biológico, nato, extintivo, reflexo (BERNI, 2006, p. 7).

A mediação está no núcleo da práxis e nos remete a pesquisa colaborativa como uma atividade mediada no coletivo e para o coletivo, então, a colaboração “[...] como um espaço para refletir sobre os conhecimentos, compartilhar significações e reorganizar estruturas internalizadas, assim ampliando o conhecimento prático e teórico de pesquisadores e professores (DOUNIS, 2019).

Aqui elegemos o campo pedagógico da Educação de Surdos como pano de fundo para compreendermos as relações entre mediação e a pesquisa de tipo colaborativo. Magalhães (1996), vê como uma ação mediada,

Em uma abordagem sócio-histórica/cultural, a aprendizagem de qualquer conhecimento novo parte do OUTRO, de padrões interacionais interpessoais. Assim, a aprendizagem é entendida, independentemente da idade, como social e contextualmente situada, como um processo de reconstrução interna de atividades externas, em que a relação social tem o papel primário em determinar o funcionamento intrapsicológico ou intramental (P. 3).

Esses dois pressupostos são as lentes pelas quais discutiremos nos artigos que seguem organizados na seção 3, as informações construídas a partir da Pesquisa de Colaboração, por ser ela mola propulsora das ações: Descrever, Informar, Confrontar e Reconstruir (LIBERALI 2009; SARMENTO, 2018; DOUNIS, 2019). Porém, conscientemente compreendemos que os quatro princípios da PCCOL não foram desenvolvidos, por isso, os procedimentos metodológicos estiveram mais próximos da pesquisa colaborativa, pinçando elementos orientadores da PCCOL.

Além disso, os matizes categoriais do materialismo histórico dialético e da sócio-histórica. Nessa perspectiva, a categoria historicidade é o fundamento de todas as argumentações que aparecem nesse texto, ou seja, ela é transversal em toda a nossa análise do processo, por isso dedicamos um tópico específico a seguir.

2.5.3- Historicidade

A categoria historicidade será desenvolvida com maior atenção na análise dos dados, que estão organizados em artigos nas próximas páginas desse trabalho, na demonstração do movimento que constitui o processo que investigamos, a historicidade é o fundamento que alicerça as experiências sociais. Assim, o sujeito pode ser único e histórico, as experiências são reconfiguradas na subjetividade,

Na perspectiva sócio-histórica, a compreensão a respeito do psiquismo e dos fenômenos psicológicos está pautada pela categoria historicidade, que implica considerar a subjetividade, conjunto de todos os aspectos psicológicos, produzidos pelo psiquismo, é constituída em um processo ativo de relação entre o sujeito e a realidade objetiva. A compreensão desses processos e aspectos pela via da historicidade impõe considerar de forma dialética a relação subjetividade-objetividade, formulação que aponta exatamente para a atividade do sujeito sobre o objeto, transformando a ambos e constituindo as experiências que são registradas a partir dessa dinâmica (GONÇALVES, FURTADO, 2016, p. 56).

Para Vigotski, todo ser humano é histórico, e se forma na relação com a cultura, esta é tudo de que se vale para interferir na realidade e nos alterar. A vida determina a consciência. As principais obras de Vigotski (VIGOTSKI 1928; 1930; 1932; 1934a; 1934b; 1935a; 1935b; 1995 e 2012) valorizam a diversidade humana e a partir daí a construção das estruturas psicológicas superiores.

O conhecimento é um instrumento cultural que auxilia seu desenvolvimento e a transformação da realidade. Seu desenvolvimento não é linear; é um ir e vir e não é uma linha ascendente, um acúmulo de conhecimento. É a atividade que vai impulsionar o desenvolvimento do estudante, sua subjetividade. Cada sujeito é único, irrepetível e ao mesmo tempo histórico, construídos nas relações contraditórias, situadas na história e na totalidade, portanto, dialética.

A historicidade é fundamental para compreender a sociedade, ela não está restrita à cronologia, acima de tudo, é dialética. A realidade é dinâmica e por isso evoca a categoria totalidade que é caracterizada por múltiplas determinações, um complexo dentro de complexos. Essa historicidade e essa totalidade mantêm uma relação mediada, essa mediação se dá também pelo trabalho em suas várias instâncias. Assim, "[...] O trabalho educativo se posiciona em relação à cultura humana, às objetivações produzidas historicamente" (DUARTE, 2012, p. 50). Por isso, essas categorias foram apropriadas para a pesquisa que desenvolvemos. Discutiremos introdutoriamente questões relacionadas à categoria da totalidade.

2.5.4 Totalidade

Falando sobre a historicidade e, portanto, no seu amálgama a totalidade, essa é senão a constituição da própria realidade, não é um compêndio de fatos que se aglomeram e formam um todo, explicando esse conceito e as suas complexidades, Dounis (2019) nos diz que,

A totalidade não é imutável, perfeita ou acabada; está em constante processo de renovação a partir de suas partes que se relacionam dialeticamente com o todo. Nesse sentido, afirma que cada fenômeno pode ser entendido como um momento do todo, um fato histórico, que dialeticamente compõe o todo em sua gênese (p. 152).

Por sua constituição dialética a totalidade de um fenômeno mantém uma relação interna entre suas partes, uma conexão entre si e com o todo. Essa categoria irá favorecer a análise e discussão do processo de implementação do ensino bilíngue para surdos em uma cidade do nordeste, visto que esse todo constitui a si mesmo na interação com as partes. Isso, situado na própria historicidade do fenômeno social.

A totalidade não existe isoladamente e nem pode ser analisada por partes de forma fragmentada. O desenvolvimento da humanidade e seus processos sociais são analisados pela perspectiva materialista histórico-dialética como histórico, contraditório, heterogêneo que se realiza por meio das relações concretas e de dominação, características do nosso desenvolvimento social, só por meio da historicidade e totalidade poderemos apreender essa dinâmica (DUARTE, 2012). Dentro desse movimento que a sociedade se desenvolve, o trabalho é categoria fundante, vamos compreender melhor como se dá essa relação entre sociedade e trabalho.

2.5.5 Trabalho

Nas palavras de Marx “[...] O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza” (MARX, 2017, p. 255). A atividade humana do trabalho contemporâneo é o refluxo de uma dinâmica histórica e cultural que está inserida em uma superestrutura econômica, complexa e contraditória. O capital, sistema que impõem as formas de produção e consumo, propiciando as condições ideais para o trabalho voltado a sua manutenção. “[...] Por meio do trabalho acontece uma dupla produção: a produção dos objetos culturais e a produção do próprio homem” (MOLON, 2008, p.57).

Enquanto estrutura, o capital interfere em toda a atividade humana, assim estamos considerando a educação como campo influenciado diretamente pela lógica do capital e todas as implicações filosóficas e econômicas que se instalam no cerne da atual sociedade capitalista. Por meio do trabalho o homem imprime na natureza uma dimensão humana, e a passagem do biológico ao social (MOLON, 2008). Nesse processo desenvolveu-se como prática os sistemas de produção, sendo o capitalismo um dos mais perversos à própria condição humana (MARX, 2017).

O capital tem como traço a crise estrutural, à medida que ele a provoca se retroalimenta dos efeitos que essa dinâmica provoca na sociedade. É incontrollável, transforma a natureza com o único objetivo de produzir e concentrar riquezas. E a produção dessas riquezas só é possível através do trabalho. São estacas do capital o trabalho humano e a transformação devastadora da natureza. Esses são elementos característicos desse tipo de estruturação socioeconômica.

O capitalismo se apresenta nos vários períodos históricos da sociedade, inclusive em compreensões de mundo e homem dicotômicas, como na ditadura e na democracia. Para alguns autores a democracia é a forma mais política do capital e sua defesa é uma tendência reformista da esquerda (TONET, 2019). Até hoje, a tentativa foi de reformar e humanizar o capital em um pensamento político que atribui ao estado a função de conduzir à sociedade ao socialismo e não a própria classe trabalhadora.

Com as deformações ao pensamento de Marx, as reformulações atingem inclusive o método científico, assim, a prática social “encarnou” as deformações ao pensamento Marxiano, toda a luta travada, foi realizada com o capital, com o estado e não contra o capitalismo. O proletariado é o sujeito ativo para as transformações estruturais na sociedade. A superação do capital não está em pauta. Para isso temos que pensar do ponto de vista de classe e compreender a realidade social como ela é, da origem a uma concepção de mundo radicalmente nova.

Por isso, compreender a sociedade é afastar-se do pensamento burguês, que entende a desigualdade, por exemplo, como insuperável e por isso busca meios de regulação da desigualdade social, como leis e o próprio Estado, esse pensamento é incompatível com a revolução. No capital o trabalhador é expropriado do produto do seu trabalho, alienado de sua real condição, por tanto expropriado de sua humanidade.

Nessa direção, o proletariado precisa de uma nova teoria que demonstre que a sociedade é integralmente histórica, ou seja, radical historicidade do ser social. Que

demonstre que somos nós que construímos a realidade social. Uma totalidade ontológica, sem fragmentação.

Então, a realidade é um compósito de aparência e essência e qualquer mudança na direção de uma superação do capital deve ser social e não política (TONET, 2019). Só assim haverá possibilidade de uma sociedade plenamente livre, com uma forma de trabalho livre na abolição de toda e qualquer forma de exploração do homem pelo homem. Trabalho livremente associado.

Assim, uma sociedade plenamente livre, é pautada na emancipação humana, isso muda a relação entre as pessoas e das pessoas com a natureza. Não existe Educação emancipadora, nem emancipatória em uma estrutura social capitalista, pois os atuais processos educacionais objetivam formar força de trabalho e incutir nas pessoas verdades universais como cidadania e democracia com o objetivo de instrumentalizar o sujeito para produzir bens e viabilizar o lucro. O Estado organiza a Educação e esta reproduz a lógica capitalista, justamente por não termos uma Educação revolucionária e radicalmente crítica.

Seção 3- Os artigos

Nesta seção, organizamos o caminho analítico dos dados construídos no processo da pesquisa, esse item do texto é organizado em três artigos publicados em periódicos (o título das revistas sinalizadas em nota de rodapé) e um capítulo de livro, compostos por suas partes de acordo com a exigência dos periódicos e livro, aonde foram publicizados, porém, em geral apresentam introdução, fundamentação teórica, metodologia e discussão dos dados.

ARTIGO 1- A PESQUISA SÓCIO-HISTÓRICA NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS: A EXPERIÊNCIA DE UMA ESCOLA PÚBLICA NORDESTINA¹⁷

Sirlene Vieira de Souza
Neiza de Lourdes Frederico Fumes
Marluce Sibaldo Leite¹⁸

Resumo

Esse artigo explicita alguns elementos do processo de implementação da Educação bilíngue para surdos em uma rede pública de ensino cidade nordestina, sobretudo a partir das narrativas de duas integrantes da equipe gestora da Secretaria Municipal de Educação, responsável pela proposta. Várias ações foram desenvolvidas, principalmente durante a pandemia por Covid-19. A base teórico-metodológica desenvolvida foi ancorada no Materialismo Histórico Dialético e na Psicologia Sócio-Histórica. As categorias elencadas para a discussão dos dados foram: historicidade, totalidade e mediação. Os resultados apontaram que, embora o desenvolvimento da Educação de Surdos seja avaliado como um avanço, alguns determinantes sócio-políticos cerceiam maiores transformações, insurgindo sobre a área limites e tensionando para a manutenção de uma lógica neoliberal que fragiliza e reproduz ideologias dominantes. Além disso, as mediações que atravessam a constituição dos profissionais que trabalham no projeto de Ensino bilíngue, transversalizam suas práticas e expressam a contradição nas relações que se estabelecem ao longo do processo. Todavia, há em um genuíno esforço para modificar a realidade na qual estão inseridos.

Palavras-chave: Educação Bilíngue, pesquisa sócio-histórica, mediações

Introdução

Uma pesquisa sobre a Educação de Surdos desenvolvida a partir da Psicologia sócio-histórica- PSH e do Materialismo Histórico dialético- MHD, é uma busca contínua

¹⁷ Texto submetido à revista Contemporânea de Educação da UFRJ.

¹⁸ Especialista da área de educação de Surdos e uma das primeiras professoras a trabalhar com Surdos no município, participante do processo de colaboração da pesquisa.

por apreender a totalidade que constitui essa área do conhecimento. Assim, nosso objetivo foi tecer algumas reflexões a partir das experiências e mediações da pesquisa sobre o processo de implementação da Educação bilíngue para surdos em uma rede pública de ensino da região nordeste. Para isso, a questão norteadora para este recorte foi: como se estruturaram as ações vivenciadas e quais mediações se destacaram no processo de implementação do projeto de Educação bilíngue para surdos no município?

Compreender as tramas sociais que remontam a estrutura na qual se produz as experiências e atravessamentos das escolas e dos profissionais que atendem esses estudantes é foi um grande desafio para o pesquisador.

Uma das primeiras questões a ser analisada é o fato de que as narrativas dramáticas dos projetos de Educação para Surdos não são o resultado isolado da condição biológica desses sujeitos. Como nos diz Charlot, “[...]O homem é inteiramente, ao mesmo tempo, biológico e social” (1979, p. 268). Esse é o ponto de partida, compreender o sujeito Surdo como ser social, carregado de traços que ultrapassam o biológico. Assim, a totalidade determina o homem (MARX; ENGELS, 2007).

Além disso, é necessário desvelar as determinações sociais para que possamos compreender a materialidade da Educação de Surdos e as ideologias como hoje se apresentam. O hoje é eco do ontem e ele mesmo ressonância do amanhã, por isso, não é a surdez, o oralismo, a comunicação total ou o bilinguismo representantes da totalidade do fenômeno da Educação de Surdos. Antes, são unidades constitutivas e constituídas de uma série de determinações que são sociais, econômicas e que numa relação dialética são proposições históricas e culturais dos estudos surdos.

Por isso, limitar as discussões a essas unidades é inverter as causalidades do fenômeno, centrando na falta de audição a justificativa para os processos de exclusão e retirada de direitos que os surdos têm sofrido ao longo de todo seu processo educacional. Por isso, a crítica da crítica é compreendida aqui a partir das contribuições marxistas, ou seja,

Podemos constatar que, para Marx, crítica é: a) análise genética das entificações (o que é), b) busca histórico-social dos pressupostos (como se formou), c) explicitação da processualidade do ser em si mesmo (como se desenvolve) e d) exposição dos limites e possibilidades de transformação do real (como ir radicalmente adiante) (TONET, MOREIRA NETO; LIMA 2009, P.170).

Assim, utilizo o termo "crítica da crítica" para sinalizar que as explicitações partiram da análise dos constructos ideológicos dos estudos contemporâneos sobre a

Educação de Surdos que se identificaram como críticos e que defendiam a pauta do bilinguismo como proposta adequada ao desenvolvimento sociocultural para a comunidade surda. Essa análise buscou compreender a gênese do fenômeno, seu processo histórico e o desenvolvimento social, discutindo suas implicações e as possibilidades para a transformação da realidade.

Por outro lado, as ideologias se desenvolvem sob os mais variados movimentos que tensionam o campo da Educação de Surdos, inclusive no ensino de línguas e aqui discutimos especificamente o bilinguismo em uma prática que denominamos- apoiados em Duarte (2001), Marx (2017) e Grespan (2021) de fetichização¹⁹ do trabalho pedagógico com Surdos.

Então, o ponto de partida foi um exercício de idas, vindas, retornos e avanços. A história não é uma relação ascendente dos fatos, por isso da crítica aos trabalhos que assumem uma visão simplista de Educação para Surdos, desembocando em um mesmo fator para explicar a história, língua, cultura e identidade. A dominação neoliberal reside sobre o Surdo.

Além disso, é comum localizarmos as propostas de Educação Bilíngue acompanhadas da Educação Especial inclusiva, como sendo um novo paradigma de Educação Especial para Surdos, quando na verdade o bilinguismo opõe-se em alguns seguimentos da sociedade à inclusão escolar dos Surdos, por considerar que a escola bilíngue para Surdos seria potencialmente o melhor espaço para o ensino aprendizagem dos estudantes com surdez.

Todavia, no embate de ideias em torno da temática da escola inclusiva versus escola bilíngue para surdos, não é comum encontrarmos um debate que considere como fundamental os determinantes sociais constituintes da sociedade capitalista que se expressa na divisão de classes e nas desigualdades provenientes da exploração do trabalho, determinações que impactam diretamente as propostas educacionais voltadas as pessoas surdas (CAVALCANTE, 2017). Essa naturalização diz respeito ao que chamamos fetichização dos processos pedagógicos na Educação de surdos.

¹⁹ Esses autores não tratam especificamente sobre a fetichização no campo da Educação de Surdos. Estamos por um processo de abstração e discussão analítica discursiva, articulando o conceito de fetichização a partir do materialismo histórico dialético nas considerações sobre o trabalho pedagógico com estudantes Surdos. Portanto, “[...] contudo, o fetichismo, para além da mercadoria, diz respeito a formas sociais de maior complexidade. Marx formulou o conceito de fetichismo em sentido amplo para explicar e, ao mesmo tempo, desmascarar os mecanismos mistificadores do mundo organizado pelo valor que se valoriza” (GRESPLAN, 2021, P. 34).

Nessa complexa relação que se estabelece na sociedade do capital, o bilinguismo opõe-se parcialmente, quando defende a condição do sujeito surdo enquanto expressão linguística, cultural e identitária provenientes de uma língua de modalidade gesto visual, diferentemente da língua portuguesa, oral auditiva e contrário ao ideário da surdez como patologia. Nos parece urgente avançar nesse processo de superação das estruturas que sustentam a fetichização educacional dos processos de ensino voltados para esses sujeitos.

Portanto, o debate deve avançar e superar a polarização surdo versus ouvintes que encontra amparo no campo da Educação Especial, de caráter segregacionista. Ir em direção ao confronto das condições materiais produzidas pela estrutura do capital que afetam diretamente a participação social do Surdo, assim não é a surdez fator determinante, mas as condições concretas produzidas pela estrutura social (BUENO; FERRARI, 2013).

Por isso, essa dicotomia (escola inclusiva x escola bilíngue; surdo x ouvinte) é mais um mecanismo de exclusão e mantenedora da desigualdade, pois coloca no centro a surdez, ocultando, invertendo e naturalizando as questões da gênese das condições reais da Educação de Surdos no Brasil, portanto, é ideológico.

A Ideologia para Marx está posta nas relações sociais, ou seja, são as expressões da sociedade. Como as ideias se transformam materialmente e subjagam o homem e os domina. Essas mesmas ideias voltam-se contra os seres humanos, dominando-os, porém, ideologia não são apenas ideias. Em toda ideologia, ocorre um ocultamento. Inverte e naturaliza. Apresenta o interesse particular como se fosse universal (MARX; ENGELS, 1946).

Por exemplo, a centralidade da Língua Brasileira de Sinais- Libras, nas leis e decretos desconsidera outras realidades, portanto, exclui e marginaliza também, encontramos então um princípio ideológico e de contradição, mesmo os estudos que anunciam uma abordagem que considera a totalidade e desvela as relações que estão em constante movimento no processo de Educação da Pessoa Surda, não objetivam o anunciado (PINHEIRO; MATTOS, 2020).

Além de aspectos ideológicos a serem superados, outros que estão voltados a contradição, também precisam de atenção, principalmente por estarmos atentos a totalidade da proposta de Educação para surdos, dita, bilíngue. O princípio da contradição social, reside no antagonismo complementar que se encontra nas relações de classe, na luta por interesses diferentes que estão em constante disputa, oposições reais que podem ter aparência mistificadora (BOTTOMORE, 1983).

Um bilinguismo para quem? Reflexões da investigação sobre Educação e Surdez

A Educação de Surdos, semelhantemente à Educação geral, está ideologicamente apropriada pelos ideais hegemônicos neoliberais e pós-modernos, característicos do século XXI. Assim, intencionalmente, há nas publicações brasileiras sobre Educação e mais precisamente do pensamento de Vigotski, uma forçosa aproximação das ideias desse autor à ideologia neoliberal, afastando sua psicologia do universo filosófico Marxista (DUARTE, 2001). E, nesse movimento que tenta descaracterizar a obra Vigotskiana como marxista, várias posições ideológicas compõem um "leque" de interpretações como podemos encontrar em Duarte (2001). Dentre essas interpretações que "colam" Vigotski aos ideais pós-modernos temos,

O lema do "aprender a aprender" é por nós interpretado como uma expressão inequívoca das proposições educacionais afinadas com o projeto neoliberal, considerado projeto político de adequação das estruturas e instituições sociais às características do processo de reprodução do capital no final do século XX (DUARTE, 2011, P. 03).

Por isso, esse alinhamento com as proposições educacionais neoliberais do “aprender a aprender” voltadas também ao ensino da língua portuguesa para surdos pode ser superado e alçar diferentes compreensões que rompem com o estabelecido. Desta maneira, compreendemos que a aprendizagem do português por pessoas surdas não deverá ser condicionada ao oralismo. Não existe relação direta entre fala e escrita, e, desta forma não há qualquer prejuízo em trabalhar com estudantes Surdos apenas a modalidade escrita da língua portuguesa,

Por mais de 100 anos, vigorou a crença de que para a criança surda ter acesso à instrução formal era necessário que tivesse um bom desenvolvimento da fala e da leitura labial, ou seja, o aluno surdo sempre teve seu desempenho escolar medido e vinculado ao seu (bom) desempenho de fala e a sua (boa) habilidade para a oralização. Mais recentemente, com a maior visibilidade da língua de sinais, resultado de lutas da comunidade surda e de trabalhos pioneiros que comprovaram sua condição de língua natural, essa lógica se inverte e já há trabalhos que fazem a vinculação do bom aproveitamento escolar ao domínio efetivo da língua de sinais pelo surdo. E mais, já se define, nesses trabalhos, a relação dos papéis da língua de sinais e do português (oral ou escrito) para o sujeito surdo como sendo da ordem de língua materna/primeira língua e segunda língua, respectivamente (SILVA, 2008, p. 57).

Assim, a aquisição de L1(Língua de sinais) é fundamentalmente primordial para a aprendizagem de L2 (língua portuguesa na modalidade escrita), considerando que, para o surdo, a língua portuguesa na modalidade escrita é predominantemente visual. Todavia, não reduzida à memorização e à cópia, tão pouco limitada à fala (oralização), mas haver uma relação de significações a partir da aprendizagem de uma primeira língua e seu uso dentro da comunidade a qual pertence, será um elo, um ponto de partida para a aprendizagem de outras línguas.

Ademais, a discussão em torno da aquisição de língua das crianças Surdas não é unânime, nem tão pouco simples. Há uma variação de posições teóricas que influenciam, diretamente, o modo de compreensão do processo de ensino aprendizagem dos estudantes Surdos. Sejam eles filhos de pais ouvintes ou de pais Surdos (LACERDA, 2013).

Nesse sentido, compreendemos o papel preponderante da linguagem como instrumento de regulação cultural e mediadora do desenvolvimento dos processos psicológicos superiores, inclui também as línguas de sinais e não apenas as línguas orais, isto é, a linguagem não está restrita apenas à modalidade oral ou à capacidade de fala das pessoas (VIGOTSKY, 2009).

De fato, os estudos em torno da aquisição das línguas de sinais são recentes e bastante complexos dada sua natureza linguística e cognitiva. Faria (2011) afirma que, “Assumir como possibilidade a passagem do oral para o escrito e o acesso ao escrito sem passar pelo oral, convoca uma reflexão sobre as especificidades formais da linguagem” (p.11).

Assim, partiremos do pressuposto da aquisição de uma língua oral de escrita alfabética exclusivamente através de sua escrita gráfica, ou seja, é possível a separação entre oralidade e escrita neste contexto. Portanto, compreendemos que é possível ao surdo chegar ao português unicamente via escrita. A aprendizagem da Língua Portuguesa, em sua modalidade oral, é eletiva ao surdo como posto pelo decreto nº 5.626/2005, porém, o que nos importa agora, é compreender o bilinguismo como um lugar social construído no processo de Educação de Surdos, circundado de complexos e relações contraditórias,

Na perspectiva sociolinguística, dentre os tipos de bilinguismo possíveis, o dos surdos brasileiros se caracterizaria como “bilinguismo diglótico”, posto que as duas línguas em situação de complementaridade têm funções distintas por seus usuários, em um dado grupo social. Geralmente o critério de uso é dependente da situação comunicativa: via de regra, a comunidade usa uma língua (a de prestígio) para atividades públicas importantes e eventos sociais e outra para usos mais domésticos e íntimos (a sem prestígio) (FERNANDES, MOREIRA, 2009, p. 226).

Por isso, assumimos, como base epistemológica, o pensamento de Vigotski sobre as pessoas com deficiência e sobre a linguagem. Em sua obra “[...] explicita fundamentos científicos, metodológicos e sociais que o autor propõe serem pressupostos básicos para o trabalho com sujeitos que apresentam deficiência.

Destaca-se que, apesar de transcorrido mais de um século, as discussões propostas ainda são bastante atuais” (LACERDA, 2013). O constructo da educação de Surdos, quando analisado sob as lentes do Materialismo histórico dialético e da sócio-histórica, nos instiga a buscarmos compreender as relações que compõem a realidade e a desenvolver uma consciência crítica a despeito da condição linguística desses estudantes.

METODOLOGIA

A metodologia da pesquisa foi essencialmente colaborativa (CAPELLINNI, 2004; IBIAPINA, 2008, LIBERATO, 2009; GONÇALVES et al, 2014; CAPELLINI, ZERBATO, 2019); e investigou a implementação da Educação bilíngue para Surdos em um município nordestino. Foi colaborativa pois os participantes do estudo não foram meramente informantes, assumiram papéis de colaboradores e co-pesquisadores dentro de suas possibilidades individuais em uma atividade essencialmente coletiva.

Para este artigo, recorremos a uma entrevista semiestruturada com a coordenadora do projeto de implementação da Educação Bilíngue para Surdos do Município e a coordenadora de ensino bilíngue de uma das escolas piloto que recebeu o projeto (escola B) e de modo resumido elementos do todo que nos auxiliou para a caracterização dessas etapas, como uma linha do tempo comentada para situar a processualidade vivenciada.

Essa linha do tempo foi construída a partir da videografia que se construiu com as filmagens dos encontros de formação, reuniões de planejamento e entrevistas. Os registros em diário de pesquisa também foram utilizados para essa sistematização. Inicialmente, anunciamos quem foram as parceiras de pesquisa as quais mais diretamente aparecem na discussão deste recorte dos dados.

As participantes, em particular, a coordenadora do projeto de implementação da Educação Bilíngue para Surdos do Município, chamaremos de Sueli Segala²⁰ e a coordenadora de ensino bilíngue de uma das escolas piloto (escola B), Anastácia²¹. Esses

²⁰ Codinome utilizado é de uma pessoa surda. Sueli Ramalho Segala é uma atriz, escritora, professora de Libras e intérprete brasileira. É surda e teve contato com 32 línguas de sinais.

²¹ O codinome utilizado é uma homenagem póstuma à uma personalidade importante da história de resistência da comunidade Quilombola. Anastácia foi uma mulher escravizada de ascendência africana,

são nomes fictícios que utilizamos na totalidade do trabalho, assim, criamos uma identificação padronizada para cada uma das participantes, quando aparecem ao longo de todo o trabalho da tese em vários momentos.

A respeito do perfil das entrevistadas, Sueli Segala era instrutora de Libras do município, com formação em Pedagogia e Pós-graduação em Psicopedagogia, Educação Especial, Libras, e o curso de intérprete de Libras. Quando chegou à Semed, foi designada como intérprete de Libras em uma escola municipal, posteriormente foi transferida para o setor da Coordenadoria geral de Educação Especial, onde ficou responsável pela coordenação do projeto de Educação Bilíngue de Surdos do Município, após mudanças na equipe que iniciara a implementação da proposta.

Já Anastácia era formada em Pedagogia, com especialização em docência do Ensino Superior e proficiência em Libras para tradução e interpretação. Na época do desenvolvimento do estudo era mestranda em um Programa de Pós-graduação em Linguística. Semelhantemente à Sueli, iniciou suas atividades via concurso público na Semed no ano de 2018. Ocupou o cargo de instrutora de Língua Brasileira de Sinais-Libras e a princípio, foi lotada na Semed no setor da CGEE, posteriormente solicitou transferência para a escola B, onde permaneceu mesmo após a finalização da construção dos dados.

O campo de pesquisa seguiu a dinâmica do processo vivenciado pelos envolvidos na implementação da proposta de Educação bilíngue para Surdos do município, por isso, os espaços visitados alternaram entre o físico e o virtual, há de se considerar que o desenvolvimento da pesquisa foi transversalmente afetada com as condições impostas pela pandemia da Covid-19, por isso, iniciamos presencialmente em uma escola (escola A), essa mesma instituição se retirou do projeto proposto por questões políticas e estruturais.

A configuração da Educação de Surdos da rede municipal de ensino contava com 56 estudantes surdos matriculados em 27 escolas do Município; 2 professores intérpretes; 16 intérpretes de Libras concursados; 9 intérpretes de Libras contratados; 2 estagiários intérpretes de Libras; 2 instrutores de Libras; 2 professores surdos, 2 salas de SAEEB e 3 escolas em processo de implementação do projeto de Educação bilíngue, sendo a escola B a que mais avançou nas etapas previstas e com 14 estudantes surdos matriculados.

Anastácia é retratada como possuidora de uma grande beleza, com olhos azuis penetrantes e usando uma máscara punitiva de ferro.

Com a exclusão da escola “A”, o projeto da prefeitura migrou para outra escola (escola B), onde permaneceu até a finalização da pesquisa. E, a partir desse momento, as ações propostas pelo projeto ocorreram fundamentalmente no modelo virtual, com os profissionais da escola B e com outros profissionais das escolas que estariam recebendo estudantes Surdos.

Assim, tivemos ao longo das vivências desta pesquisa, três escolas contempladas para receberem inicialmente maior atenção na implementação da Educação bilíngue para Surdos. Esses profissionais (professores, gestores e intérpretes de Libras), participavam dos momentos de formação.

A escola B era uma instituição municipal, funcionando com as etapas da educação infantil ao fundamental I, e a modalidade de Educação de Jovens, Adultos e Idosos- EJA. Seu funcionamento era nos três turnos.

Quanto a infraestrutura, era bastante ampla, porém, com muitos espaços sem manutenção e necessitando de várias reformas. Havia uma Sala de Recursos Multifuncionais, onde funcionava o AEE e uma Sala de Atendimento Educacional Especializado Bilíngue. Também havia uma biblioteca ampla, sala para aulas de balé, salas de aula, refeitório, cozinha, banheiros para funcionários e estudantes, pátio, uma quadra poliesportiva desativada, secretaria, sala de professores, sala para coordenação e gestor.

Para este artigo, utilizamos a entrevista reflexiva que realizamos com as duas profissionais da equipe da Semed, com o objetivo de explicitar os processos que se efetivaram ao longo dos dois anos e meio que estabelecemos parceria colaborativa com a equipe gestora da Semed e com os profissionais atuantes na Educação de Surdos do Município. Ainda acerca do uso da técnica de entrevista,

A entrevista é importante instrumento de trabalho nos vários campos das ciências sociais ou de outros setores de atividades, como da Sociologia, da Antropologia, da Psicologia Social, da Política, do Serviço Social, do Jornalismo, das Relações Públicas da Pesquisa de Mercado e outras (MARCONI, LAKATOS, 2003, P. 196).

Destacamos que a discussão analítica, não está estritamente pautada na última entrevista, impossível, pois, nosso trabalho esteve em todos os momentos em um esforço hercúleo para garantir um estreito diálogo com a base epistemológica da sócio-histórica.

No decorrer do processo de produção dos dados realizamos entrevistas de vários tipos- 5 entrevistas no total- sendo semiestruturadas e a despadronizada ou não-estruturada. A semiestruturada, tem como uma de suas características a elaboração prévia

de um roteiro (MANZINI, 2003), porém, com a possibilidade de no desenrolar do momento de interação com o entrevistado, novas perguntas surgirem, ou seja, é flexível em seu desdobramento. Em relação ao último tipo,

O entrevistador tem liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada. É uma forma de poder explorar mais amplamente uma questão. Em geral, as perguntas são abertas e podem ser respondidas dentro de uma conversação informal (MARCONI, LAKATOS, 2003, P. 197).

Além da entrevista final, nos reportaremos em vários momentos as etapas vivenciadas ao longo do percurso de pesquisa, essas etapas foram organizadas em uma linha do tempo, as ações desenvolvidas que aparecerão nas discussões foram registradas em instrumentos como vídeo e diário de pesquisa. Então, no subtópico que segue, sintetizo as etapas e os procedimentos metodológicos desenvolvidos ao longo de toda a pesquisa.

Para compreender o movimento de análise que empreendemos neste trabalho é importante superarmos uma concepção instrumental reducionista que incorre sob as pesquisas. Então, a premissa a ser compreendida é a de que nossa análise foi uma dinâmica constante ao longo de todas as etapas e, aqui, a sistematizamos. Para isso, organizamos os dados aqui apresentados a partir de um procedimento interpretativo, articulado com as categorias Materialistas de análise: Historicidade, totalidade e mediação (VIGOTSKI, 1993, 1998; BOCK, FURTADO, 2007). Dessa maneira,

As categorias se apresentam então como aspectos do fenômeno, constituídos a partir do estudo do processo, do movimento, da gênese deste último. As categorias de análise devem dar conta de explicitar, descrever e explicar o fenômeno estudado em sua totalidade. São construções ideais (no plano das ideias) que representam a realidade concreta e, como tais, carregam o movimento do fenômeno estudado, suas contradições e sua historicidade (GONÇALVES, 2007, p. 57).

Essas categorias de análise emergem a partir da dialogicidade que as revelam nos vários momentos dos encontros. Quanto a isso,

A trama de diálogos no curso da pesquisa adquire uma organização própria, em que os participantes se convertem em sujeitos ativos que não só respondem às perguntas formuladas pelo pesquisador, mas constroem suas próprias perguntas e reflexões. Essa posição ativa lhes permite expressar sua experiência e compartilhar reflexões muitas vezes inauguradas ali (REY, 2011, p. 86).

Por isso, na organização das informações da entrevista, dos registros escritos em diário de pesquisa e das transcrições de vídeo filmagem dos encontros de formação e

reuniões de planejamento, fizemos um movimento interpretativo crítico-reflexivo. Essa técnica procura associar as ideias expressas pelos autores das informações e as reflexões argumentativas do pesquisador “[...] a partir daí, fazer uma crítica, do ponto de vista da coerência interna e validade dos argumentos empregados no texto e da profundidade e originalidade dada à análise do problema” (MARCONI, LACATOS, 2003). Então, as categorias historicidade, totalidade e mediação foram evocadas para o diálogo com os dados.

Discussão dos dados

Traremos aqui a discussão de alguns dos dados que nos auxiliaram a compreender todo o percurso que a Semed realizou. A linha do tempo construída explicita resumidamente o movimento da pesquisa e algumas das mediações que tensionaram todo o processo vivenciado pelos envolvidos no projeto de Educação bilíngue na rede pública de ensino em questão, assim como aponta para as pausas e as retomadas, os planejamentos e replanejamentos e toda a produção em colaboração. É importante, compreender que essas etapas se articulam e ao mesmo tempo se afastam, não são lineares.

As categorias historicidade, totalidade e mediação para compreender o processo

O ponto de partida do estudo em tela é um exercício para a apreensão das condições materiais e suas multideterminações sociais que tensionam a implementação do projeto de Educação Bilíngue para surdos da rede municipal de ensino

As condições materiais desse processo, apontam para as tomadas de decisão dos profissionais envolvidos, as mudanças que a política linguística do país prescreve produz afetações nesses sujeitos, isso diz respeito ao fato do homem está inserido nessa dada realidade, a produzindo e dialeticamente sendo constituído por ela. Assim, é um equívoco, reduzir historicidade à uma sequência de fatos. Para o constructo Marxiano,

Não falamos com isso da história das coisas ou de alguém ou mesmo da história geral e inespecífica. Ao pensarmos em historicidade dentro dessa matriz epistemológica, estamos lidando com a ideia de que tudo está em constante movimento e em transformação (DOUNIS, SILVA, FUMES, 2022, P. 24).

Ou seja, estudar um fenômeno é considerá-lo dentro de um processo de mudança, nesse movimento reside uma relação dialética entre sujeito e sociedade. “[...] Nesse sentido, considerar a historicidade implica em buscar a gênese dos fenômenos que se constituem na vida material do homem no decorrer da produção da sua existência” (DOUNIS, SILVA, FUMES, 2022). Nessa busca, sistematizamos um pouco do

O Projeto de Educação bilíngue para Surdos da CGE/Semed, estava delimitado pelas várias determinações sociais que no processo de elaboração das políticas linguísticas foram se instituindo no país. Assim, desde o primeiro contato com a escola A, como nos mostra a síntese das etapas da pesquisa, as ações pensadas, estavam dentro de um projeto maior de sociedade, ou seja, havia uma orientação anterior ao momento que construção textual do projeto bilíngue, para que a secretaria de educação reorganizasse as escolas, que proporcionassem aos estudantes um ensino pautado pela perspectiva do bilinguismo em cumprimento ao posto pela política educacional do Brasil.

A elaboração do projeto de Educação bilíngue pela Semed ocorreu em um momento de efervescência política na qual foi amplamente divulgada pelas mídias uma maior representatividade surda e o suposto amadrinhamento da primeira-Dama da época, Michelle Bolsonaro à comunidade Surda, slogan utilizado para fins políticos, além da recente criação da modalidade de Educação Bilíngue para Surdos pela lei nº 14.191/21, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDBEN, nº 9.394/96. Então, é importante considerar dentro desse processo, todas esses determinantes sociais que marcam os caminhos assumidos pela Semed. O dispositivo legal define,

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 (BRASIL, 2021).

As mudanças propostas no projeto bilíngue, buscavam atender ao que a recente modalidade de Educação preconizava, todavia, as escolas escolhidas para serem polos no atendimento aos estudantes surdos, se deparavam com vários desafios que tensionavam diretamente as ações planejadas.

Ademais todo esse processo aponta para o que são as marcas históricas, a partir das experiências que o homem subjetiva através das relações mediadas em seu meio sociocultural, sabendo que as instituições são geridas por homens que expressam sua historicidade nas suas práticas (AGUIAR, SOARES, MACHADO, 2015). Dialogamos assim com a categoria historicidade.

O início do projeto bilíngue ocorreu em meados de 2019, em um tempo de preâmbulo de um dos marcos históricos mais impactantes para a sociedade brasileira, a pandemia por covid-19. Inicialmente as ações foram presenciais em uma instituição que

denominamos de escola A, após cinco encontros entre formação continuada e reuniões com a equipe da Samed, a escola se retirou da proposta, pois julgava que sua estrutura física era inadequada para atender às novas demandas que a implementação geraria. Presenciamos o desapontamento dos professores da escola A no momento da desistência em participar da implementação.

Então, o país foi surpreendido pelo fechamento das escolas e outros espaços sociais em decorrência da pandemia por covid-19, alguns meses se passaram até que a escola B, passa a ser a primeira escola da rede municipal de ensino a desenvolver uma proposta de ensino bilíngue para surdos, com a organização e oferta do Serviço de Atendimento Educacional especializado bilíngue- SAEEB. Todavia, não podemos perder de vista que todas essas ações foram iniciadas e desenvolvidas por um longo período, no modelo remoto.

Estávamos em distanciamento social, como uma das medidas sanitárias para o controle da pandemia. Por isso, todas as ações citadas a partir do ano de 2020 até o final da pesquisa, ocorreram com o apoio das ferramentas digitais da informação e comunicação, plataformas como google meet, google classroom, google Docs, WhatsApp e Youtube.

Todavia, as aulas e as atividades pedagógicas das escolas foram retornando seguindo as orientações sanitárias do estado, as formações continuadas permaneceram no formato remoto até o momento que finalizamos a construção dos dados, como é possível visualizar no esquema da figura 1, no início desse tópico.

Conscientemente dando saltos na narrativa que estamos construindo sobre o processo, isso fazemos com tranquilidade, pois, está claro que nosso objetivo principal não é nos limitar ao cronológico, para tanto, sentimos a necessidade de pinçar alguns diálogos da entrevista final com Anastácia e Sueli Segala. Provocamos as duas professoras para que fizessem uma reflexão acerca dos resultados alcançados até aquele momento (no esquema, sinalizamos o período da entrevista final). Sobre as mudanças Anastácia diz,

vejo a evolução no sentido de que hoje, se você for conversar com qualquer professor, pelo menos da escola [B], você vai ver o quanto eles têm a noção do como é importante esse trabalho com as crianças surdas. [...] Hoje, eles têm esse entendimento de que essa criança, ela precisa primeiro adquirir uma língua para que depois ela consiga estar na sala e entender o que o professor está falando através do intérprete e tudo. E até a parceria que eu vejo. Uma parceria muito legal entre professores, intérpretes, pelo menos [na escola B]. “[...]Independente de nós, não, não estamos no ideal. Nós queremos estar com classes

bilíngues, enfim, mas esse espaço em que eles estão agregados, isso tem dado muitos resultados e resultados muito significativos (ENTREVISTA ANASTÁCIA 19/09/2022).

Essas micro mudanças que Anastácia pontua foram possíveis em parte, pelas ações desenvolvidas as quais sintetizamos no esquema (figura 1) que aparece nesse texto. Ela retoma a problemática da naturalização da presença do intérprete como garantia de uma educação que atenda as especificidades linguísticas dos estudantes Surdos e denuncia que essas mudanças ainda são insuficientes como apontam vários autores (SKLIAR, 2005, 2013a, 2013b; LODI, LACERDA, 2010; LODI, 2015).

Anastácia reafirma o desejo para a criação de classes bilíngues, uma vez que, para abertura de uma escola apenas para surdos no Município, o número de estudantes surdos matriculados na rede seria insuficiente. Dados da CGEE, apontam 56 crianças Surdas com matrículas nas escolas municipais. O que tornaria inviável uma escola para um público tão reduzido, essa foi uma das justificativas que registramos ao longo de várias conversas com a equipe gestora da Samed.

Por fim, Anastácia e Sueli, concordam acerca da importância que o espaço do SAEEB tem representado para os objetivos do projeto de educação bilíngue para Surdos. Sueli apoia,

hoje eu já vejo escolas, professores, intérpretes. A gente precisa fazer alguma coisa. Acho que precisa melhorar nesse ponto de formação de ver essa formação realmente que, que... o que faz a gente como profissional na sala ou fora dela. Mas consigo ver evoluções, sim. Por exemplo, um surdo chegando a ir para como eu falei que foi lotada hoje [referindo-se a uma instrutora surda contratada pela Samed], um surdo trabalhando lá no SAEEB. Isso é evolução e eu não consigo deixar de te dizer que evoluímos. Sim, precisamos de muito (ENTREVISTA SUELI SEGALA 19/09/2022).

Assim, todas as ações organizadas, desenvolvidas e acompanhadas junto a equipe gestora e aos profissionais das escolas envolvidas no projeto se constituíram como mediações que reverberam diretamente na práxis cotidiana dessas escolas, assim como, nas subjetividades desses sujeitos que estiveram à frente desse processo.

Dentre as ações e etapas do nosso estudo no acompanhamento colaborativo de implementação do ensino bilíngue, os meses que seguiram como é possível visualizar no esquema 1, encontros remotos de formação aconteceram, alguns voltados aos intérpretes de Libras, outros, aos profissionais das três escolas que foram agregadas ao projeto, escolas B, C e D. Porém, a escola B é considerada com maior evolução, por ter uma equipe de profissionais bilíngues e ser a primeira a organizar o funcionamento do SAEEB.

Essas formações versaram sobre a Educação bilíngue de surdos, diferentes formadores estiveram responsáveis em conduzir esses encontros formativos: especialistas da área; profissionais ouvintes e surdos, professores de Libras, professores universitários; profissionais do CAS, da UFAL, Psicólogos, intérpretes de Libras da escola B e a equipe gestora da Samed. Reitero que a colaboração foi o meio de ação, nos localizamos também nessa listagem de formadores. Mediações se desenvolveram nesse processo coletivo experienciado pelo grupo, visto que, “[...] é o processo que caracteriza a relação do homem com o mundo e com outros homens” (BERINI, 2007).

As mediações que tracejam as experiências desses profissionais no desenvolvimento de suas funções dentro da escola e na gestão do projeto, mediações que mistificam a apreensão material da realidade da educação de surdos, quando lemas como “já foi pior”, “temos avançado pouco, mas temos” ou “é um trabalho de formiguinha”, tornam nebulosas as tomadas de consciência dos profissionais envolvidos, o modelo de sociedade e conseqüentemente a estruturação dessas políticas educacionais limitam os sujeitos que estão do lado mais fragilizado do sistema, ou seja, os trabalhadores.

Nesse sentido, além, dos encontros formativos, outras ações que estiveram bastante alinhadas à dinâmica da colaboração como orienta Ibiapina (2008); por exemplo, a construção de uma nota técnica que demandou um trabalho coletivo e partilhado de estudo e escrita entre nós e a equipe da Samed, entretanto, até o encerramento da produção dos dados a nota técnica não fora publicada, estava em trâmite interno na secretaria Municipal de Educação.

Assim, a construção desse dispositivo para orientação da reorganização das escolas na implementação do ensino bilíngue para os estudantes surdos, se deu em um momento de mudanças na pasta da Educação do Município mediante as eleições e a conseqüente troca de gestão, essas alterações preocupavam no sentido de haver retrocessos nas metas alcançadas na escola B. Revela,

A chegada do [instrutor surdo] também foi muito importante para eles, sabe [se referindo a escola B]? E assim eu vejo que a gente está avançando e eu espero que continue. Que a gente não tenha que retomar tudo que está sendo feito, mas que a gente progrida cada vez mais (ENTREVISTA ANASTÁCIA 19/09/2022).

Anastácia reconhece nesse e outros trechos já destacados os avanços que as novas mediações possibilitaram para o desenvolvimento coletivo do grupo de profissionais da escola B. Vigotski compreende a mediação como processo cultural pela aprendizagem, tendo como aporte o referencial marxiano (ZANOLLA, 2012). Isso se revelou

intensamente nas narrativas dos grupos de profissionais durante os encontros de formação que acompanhamos e nos ministrados por nós, sobretudo nas falas dos professores da sala comum.

Essas relações mediadas promoveram aprendizagem e provocaram novos olhares para os processos do aprender e do ensinar voltados aos estudantes surdos, então, essas ações promovidas pelo processo de implementação do projeto bilíngue em articulação com a colaboração, se configurou em diversos momentos em mediações ora entre o grande grupo, ora entre nós e a equipe gestora da Semed.

A equipe da CGEE/ Semed juntamente, desenvolveram uma série de ações como podemos constatar na síntese da imagem 1, essas ações foram vivenciadas sem grandes fomentos financeiros. Nos diálogos que seguem Sueli e Anastácia fazem colocações muito relevantes, acerca dessas condições de trabalho,

Mas essa não é a realidade de hoje. Hoje a gente... eu posso dizer, trabalha com inclusão. A gente não trabalha com ensino bilíngue de fato, na educação bilíngue, de fato, a gente não trabalha. A gente trabalha com inclusão. Vamos dizer que a inclusão melhorada, porque a gente tem um espaço com profissionais fluentes em Libras, profissionais bilíngues que dão um atendimento a mais para esses alunos. Mas a gente não faz educação bilíngue de fato, mas tem uma inclusão. Não é o que a gente trabalha. Acho que é isso (ENTREVISTA ANASTÁCIA 19/09/2022).

Na continuidade da conversa, Sueli, concorda com os apontamentos de Anastácia e complementa quando diz,

E aí, quando Anastácia coloca que a gente não faz ensino bilíngue, é porque nós não temos esse profissional [professor bilíngue]. A verdade é essa também, porque eu acho que teria que passar por uma reestruturação de tudo, do começo. Eu ainda acredito que a gente não faça o ensino bilíngue. A gente tem que trabalhar para fazer [ênfase]. Porque a nomenclatura não se encaixa. O ensino bilíngue para eu ter o ensino tem que ter a sala, tem que ter o professor bilíngue e eu não tenho. E aí, como é que eu vou dizer que eu faço ensino bilíngue? Então a gente poderia ter a classe bilíngue, que é colocar pelo menos os surdos, E... Nessa sala e aí a gente tenta no Polo Bilíngue [SAEEB] (ENTREVISTA SUELI SEGALA 19/09/2022).

Embora, esteja bastante presente a naturalização das condições de trabalhos desses profissionais, em meio aos tensionamentos ideológicos, políticos e mesmo da atividade do trabalho, os próprios sujeitos assumem um lugar de luta por reivindicações que valorize sua função e piso salarial. Por isso, encontramos nas falas um tom de

contentamento pelos pequenos avanços e ao mesmo tempo a expressão genuína de insatisfação em relação as condições materiais postas.

Uma série de fatores fraturaram o processo de reestruturação da rede municipal de ensino, condição fundamental para a real implementação de uma Educação Bilíngue para os estudantes surdos, tais fatores não são isolados. Sueli acerca da necessidade de mudanças estruturais, nos diz,

[...]A gente quer que a escola esteja estruturada como Semed. A gente fica tentando... Não sei se é tapar os buracos, mas é realmente fazer com que o aluno seja assistido. Poxa, ele não sabe Libras, ele chegou na escola, Ele não tem ninguém para conversar em Libras. Se ele tem um intérprete, pra mim já é uma luz no fim do túnel, eu falo que o intérprete é um artigo de luxo porque é difícil de ter um. Então eu como Semed, compreendo que a gente precisa ter um ensino bilíngue de fato (ENTREVISTA SUELI SEGALA 19/09/2022).

Aqui temos dois elementos em disputa que estão situados na área da Educação de surdos, a relação bilinguismo e a oferta SAEEB, contraditoriamente em articulação com a insistente presença do profissional tradutor intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Português- Tilsp nas salas de aula da educação infantil e fundamental I e no próprio SAEEB que tem o Tilsp e o instrutor de Libras, como os profissionais responsáveis pelo desenvolvimento das atividades do atendimento bilíngue na escola B.

Com tudo, mais uma vez a ênfase da presença desses profissionais nas séries iniciais, por outro lado, vai se intensificando a narrativa da necessidade urgente do professor ou instrutor surdo no espaço escolar, porém, ainda voltado para as atividades no SAEEB. Quanto a isso, o decreto 5.626/05 no seu capítulo VI, art. 22, orienta explicitamente organização de,

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

II - escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, **para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio** ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como **com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa** (BRASIL, 2005. Grifo nosso).

Então, para uma Educação Bilíngue, professores da Educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental I que atuam com crianças surdas, devem ser usuários fluentes em Libras para que seja possível toda a instrução escolar diretamente em língua de sinais, há de se considerar que nessa etapa, as crianças Surdas estão em processo de

aprendizagem da Libras, isso ocorre em partes por serem oriundas de famílias ouvintes em sua maioria (LACERDA, SANTOS, 2013), dito isso, a escola mais que um espaço de ensino dos conteúdos curriculares, é a via pela qual adquirem e aprendem a Libras e a língua portuguesa escrita.

Temos outros tensionamentos entre o que se objetiva alcançar pelos trabalhadores e o que concretamente se torna viável pela organização própria de uma educação pautada pelo liberalismo, essas pressões vão se revelando na complementação de suas falas, como por exemplo, as mudanças políticas e de gestão. Sobre isso nos falam,

eu também penso um pouco parecido com a Sueli. A gente precisa mudar desde a contratação, né? Acho que intérpretes nós já temos aos montes. De fato, a gente precisa de professores bilíngues. Porém, eu fico pensando onde estão esses professores? de Letras? Não é assim que vamos, vamos... pensar, onde está o curso de pedagogia bilíngue? Aqui não tem. [...] até porque não tem oferta de formação e o Letras Libras também não forma professor bilíngue para atuar na educação infantil, nas séries iniciais do ensino fundamental. E aí assim é uma questão que a rede precisa. Eu penso que cutucar, cutucar os setores das instâncias. Para que isso aconteça, nós precisamos de professores bilíngues. Cadê as formações para isso, né? Vamos instigar a Universidade, vamos chegar às instâncias para que isso aconteça (ENTREVISTA ANASTÁCIA 19/09/2022).

Os apontamentos das duas profissionais, trazem a baila reivindicações legítimas. São condições produzidas pelo sistema capitalista que pressiona e expropria o trabalhador em todas as dimensões de sua atividade, gerando demandas cada vez maiores, ou seja, “[...] a relação de tensão que se estabelece entre elementos, embora contrários e em constante luta, é responsável pela produção do novo, de novas formas de viver, geradas no movimento intrínseco à superação” (PENTEADO, 2017, P. 87). Sueli retorna à demanda da reestruturação da rede para que torne plenamente possível realizar as projeções,

eu acredito que a Semed, ela tem a noção de que ela já conseguiu fazer alguma coisa. Mas eu acho que reestruturar é um passo muito difícil. E tipo assim a gente já alcançou isso. Então, vamos continuar assim porque está dando certo. Entre parênteses. A gente sabe que precisa reestruturar para reorganizar, para se chegar esse ensino bilíngue de fato. [...] E aí se colocou essa contratação do instrutor surdo, coloquei no PSS também, mas por questões financeiras, também não conseguiu. Então, é essa parte que eu acho complicado, porque se eu sei que eu preciso estruturar a rede, se eu não consigo estruturar a rede toda. Vamos tentar reestruturar essas escolas [referindo-se as 3 escolas piloto]. Eu acho que essas escolas é que não podia faltar esse profissional, o professor bilíngue nas séries iniciais e o intérprete em

seguida, o instrutor Surdo, do SAEEB (ENTREVISTA SUELI SEGALA 19/09/2022).

As narrativas das profissionais expressam ou melhor denunciam as carências sofridas pela classe trabalhadora da educação de Surdos, assim como as colocações de Sueli. Ambas expõem, os desafios impostos pelo sistema que precariza as condições reais da atividade de ensino, ao passo, que as exigências político-pedagógicas os pressionam com uma série de prescrições curriculares, didáticas, de gestão e de espaço físico.

Assim, diante dos determinantes sociais que constituem e delimitam a organização e funcionamento do projeto de implementação de Educação Bilíngue para Surdos do Município, várias forças objetivas repercutem sobre a realidade dos profissionais diretamente envolvidos nesse processo, esses tensionamentos se apresentam dialeticamente enquanto mediações que também reverberam na subjetividade desses mesmos indivíduos, sejam elas, de ordem individual e/ou coletivas.

Nos encontros sinalizados no esquema síntese da imagem 1 como escrita colaborativa dos artigos, pudemos trazer ao debate algumas dessas questões que ressurgem nas narrativas de Anastácia, aquele foi um espaço de valiosas mediações entre nós. O trecho que segue reitera nosso argumento,

de pouquinho em pouquinho está andando. Mas às vezes a gente quer ver a coisa muito bem, muito boa. E tudo. E aí eu volto para o projeto. Quando a gente pensava que essa não seria a última alternativa, que eles ficassem na sala, na sala de aula regular e tivesse um atendimento bilíngue. Essa não era a última alternativa. Esse era um passo e o último passo era que eles tivessem, estivessem em salas bilíngues de fato, com profissionais surdos ou profissionais fluentes em Libras. Essa era a proposta final para que, de fato, eles tivessem o estudo integral na língua deles (ENTREVISTA ANASTÁCIA 19/09/2022).

Nesse sentido, os apontamentos mais direcionados as mediações e determinantes sociais que vão reconfigurando esses “novos” espaços para a atividade com os estudantes Surdos numa perspectiva de ensino bilíngue, revelam “carecimentos radicais”, o que Penteado, discute no bojo das contradições²³ esses carecimentos como,

produções históricas geradas em um determinado grupo social que indicam propostas, ações, consignas que, apesar de serem de possível

²³ A contradição dialética de Karl Marx é negação e superação, constituindo-se numa unidade de contradições e produzindo, nessa síntese, a identidade da dialética. “A dialética, portanto, é ciência que mostra como as contradições podem ser concretamente (isto é, vir-a-ser) idênticas, como passam uma na outra, mostrando também por que a razão não deve tomar essas contradições como coisas mortas, petrificadas, mas como coisas vivas, móveis, lutando uma contra a outra em e através de sua luta” (LEFEBVRE, 1983, p. 192).

atendimento, considerando-se as condições sociais e econômicas de determinado momento histórico, são ignoradas, fazendo com que se transformem em “carecimentos” que mobilizam e questionam a sociedade. Tais carecimentos, apesar de não necessariamente terem caráter revolucionário, configuram-se como um tipo de necessidade cuja busca por atendimento pode questionar a ordem vigente, os valores estabelecidos, tendo como desdobramentos possíveis críticas em direção às condições impostas pelo sistema institucional, político, num movimento de produção de novas significações, novas necessidades e/ou carecimentos radicais (PENTEADO, 2017, P. 26).

Essa definição que a pesquisadora traz nos parece bem responsiva para nosso ponto de discussão, pois para ela, os carecimentos radicais contêm o “germe” da contradição social, que podem ou não produzir movimento de superação da realidade. É preciso estar atento, pois “[...] a naturalidade intrínseca às coisas obscurece o caráter histórico do capitalismo e, assim, contribui muito para sua aceitação e manutenção” (GRESPLAN, 2021, P. 34).

Caminhamos para a apreensão das determinações que vão sinalizando para a totalidade do fenômeno e suas contradições. Para Kosik, “[...] totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual e do qual um fato qualquer pode vir a ser racionalmente compreendido” (1976, P. 44).

Contudo, essas relações são complexas se constituem dialeticamente, em um movimento de contradição que podem, se constituir em “terreno fértil” para a superação de algumas dessas mesmas contradições que dificultam a construção de Educação Bilíngue para surdos com vistas à transformação das estruturas sociais que as inviabilizam enquanto projeto de práticas evolucionárias.

Por fim, “[...] entende-se superação como a solução transitória da contradição por meio da elaboração de sínteses provisórias que permitem a passagem de um estado de pensamento a outro” (PENTEADO, 2017, P. 87).

Considerações

O movimento de pesquisa, produziu possibilidades de alteração de pensamento no sentido de nos apropriarmos de novos conhecimentos, nisso, nos tornamos outros diante da realidade do projeto de Educação para Surdos. Possivelmente assumindo novos modos de pensar, de sentir, vez ou outra, de agir, porque, nesse mesmo movimento das microtransformações, “velhas” práticas, mediações, se reafirmam e permanecem, outras, se confrontam e são modificadas. Mas nunca da mesma forma. A sociedade civil vive a “[...]contradição do sistema capitalista e, ao questionar as condições contraditórias desse

sistema, gera um movimento que, em seu próprio bojo, evidencia novas reivindicações por mudanças” (PENTEADO, 2017, P. 26).

Por isso, pesquisas colaborativas à luz da Sócio-histórica e do materialismo histórico dialético, se apresentam, inclusive com condições de transformar essa realidade no plano da materialidade. Assim, alcançamos objetivamente, a partir das narrativas de duas integrantes da equipe da secretaria municipal de Educação, mais especificamente do setor, denominado Coordenadoria geral de Educação Especial, explicitar brevemente alguns elementos do percurso e resultados com vistas à implementação de uma política e Educação Bilíngue para estudantes com surdez em um município do nordeste.

Contudo, passadas algumas décadas das primeiras assertivas no sentido de reconhecer como importante e necessária uma proposta educacional pautada nas especificidades linguísticas da população Surda do Brasil, a política de educação bilíngue ainda se apresenta fragilizada e pouco clara enquanto diretriz e mesmo nas suas condições materiais nos espaços designados como bilíngues como por exemplo, as escolas polos de Educação de Surdos e mesmo as salas do Serviço Educacional Especializado Bilíngue-SAEEB.

Referências

- BERNI, R. I. G. A construção da prática do professor de educação infantil: um trabalho crítico-colaborativo. **Dissertação** em linguística Aplicada e estudos da linguagem. 2007. PUC: SP. 143 p.
- BOCK, Ana M.; GONÇALVES, Maria da G.; FURTADO, Odair. (Orgs). Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2007. Disponível em: <https://www.ex-isto.com/2021/07/psicologia-socio-historica-livro.html>
- BOTTOMORE, T. A Dictionary of Marxist Thought. 1983, Basil Blackwell Publisher Limited, de Oxford, Inglaterra.
- BRASIL, Decreto 5.626/2005. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 23 de outubro de 2022.
- BRASIL, Decreto Nº10.502/2020. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 23 de outubro de 2022.
- BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases- LDBEN, Nº 9.394/96. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 23 de outubro de 2022.
- BRASIL, Projeto de Lei Nº 4.909/2020. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 23 de outubro de 2022.
- CAPELLINI, V. L. M. F; ZERBATO, A. P. **O que é ensino colaborativo?** São Paulo: Edicon, 2019.
- DORZIAT, A. **Estudos Surdos: diferentes olhares**. Porto Alegre: Mediação, 2011.
- DOUNIS, A. B; SILVA, L. L.; FUMES, N. de L. F. O método e a análise na perspectiva do materialismo histórico-dialético e da psicologia sócio-histórica: um diálogo com as pesquisas em educação especial como instrumento e resultado. In: **A produção sócio-histórica do conhecimento em educação especial**. FUMES, N. de L. F; FERREIRA, R. M. F; PEDRAZA, I. R. D. (Orgs). – Marília: ABPEE, 2022. Disponível em:

- https://www.researchgate.net/publication/363169190_A_producao_socio-historica_do_conhecimento_em_Educacao_Especial. Acesso em 11 de Outubro de 2022.
- DOUNIS, A. B. *Rede de Apoio à Inclusão Escolar de uma estudante com Paralisia Cerebral: Mediações de um Processo Colaborativo*. Tese (Doutorado em Educação). 2019. 320f. Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019.
- DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria Vigotskiana**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001
- FERNANDES, S; MOREIRA, L. C. **Desdobramentos político-pedagógicos do bilinguismo para surdos: reflexões e encaminhamentos**. Revista Educação Especial (UFSM), v. 22, p. 225-236, 2009.
- GRESPLAN, J. **Marx: uma introdução**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2021.
- KOSIK, K. *Dialética do Concreto*. 2º ed. RJ: Paz e terra, 1976
- LACERDA, C.B.F. de. Surdez e Linguagem: implicações para as práticas educacionais, In: MELETTI, S. M. F; KASSAR, M. de C. M. (Orgs). **Escolarização de alunos com deficiências: desafios e possibilidades**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. P. 171-202.
- LACERDA, C.B.F.de e SANTOS, L. F. **Tenho um aluno surdo e agora? Introdução à Libras e educação de surdos**. São Carlos: EduFSCAR, 2013.
- LAKATOS, E. M; MARCONI, E. M. de A. Fundamentos de metodologia científica 1
- LAKATOS, E. M; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica 1**. 5 ed. São Paulo: Atlas 2003.
- LODI, C. B; LACERDA, C. B. F. de. **Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e línguas de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- LODI, C. B; MÉLO, A. D. B. de; FERNANDES, E. **Letramento Bilinguismo e Educação de Surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2015.
- MANZINI, E. J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semiestruturada. In: OMOTE, S. et al (Orgs). *Colóquios sobre pesquisa em educação especial*. Londrina: Eduel, 2003. P. 11-25.
- Maria Lakatos. - 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003.
- MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. SP: Boitempo, 2007.
- MARX, K. **O capital**- livro 1. SP: Boitempo, 2017.
- MENDES, E. G; VILARONGA, C. A. R; ZERBATO, A. P. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar**. São Carlos: EduFSCar, 2014.
- NUNES, S da S; SAIA, A. L; SILVA, L. J; MIMESSI, S. D. Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 19, Número 3, setembro/dezembro de 2015. Pág. 537-545.
- PENTEADO, M. E. L. A Dimensão Subjetiva da Docência: significações de professores e gestores sobre “ser professor”, produzidas em um processo de pesquisa e formação. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2017.
- PINHEIRO, L. M; MATOS, D. S. **A abordagem Bilíngue para Surdos na Escola "Inclusiva": Um enfoque sócio-histórico-cultural**. Revista Brasileira da Pesquisa sócio-histórico-cultural e da atividade. V. 2, n. 2, Ano 2020. ISSN 2596-268X. Disponível em: <https://www.revistashc.org/index.php/shc/article/view/67>. Acesso em 17 de março de 2021.
- REY, F. G. **Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.
- REY, F. G. **Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural**. São Paulo:

- ROCHA, L. R. M. da; MENDES, E. G; LACERDA, C. B. F de. **Políticas de Educação Especial em disputa: uma análise do Decreto Nº 10.502/2020**. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 16, p. 118, 2021. Disponível em: <<https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em 19 de julho de 2021.
- SILVA, A. S. da. Fetichismo, Alienação e Educação como mercadoria. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.19, Nº 1, p.123-139, jan./jun. 2011. Disponível em:<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article>. Acesso em: 06 de maio de 2021.
- SKLIAR, C. de. (org.) **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- SKLIAR, C. de. (org.) **Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos: processos e projetos pedagógicos**. Porto Alegre: Mediação, 2013.
- SKLIAR, C. de. (org.) **Educação e Exclusão: Abordagens socioantropológicas em educação especial**. Porto Alegre: Mediação, 2013. Thomson, 2003.
- VIGOTSKI, L. S. **A Formação Social da Mente**. 6a edição. Trad. José Cipolla Neto, Luis S. M. Barreto e Solange C. Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes Editora, 1993.

Artigo 2²⁴



Revista Cocar
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade do Estado do Pará
Belém-Pará- Brasil

Revista Cocar. V.00 N.00 Mês./Mês./ Ano p.

ISSN: 2237-0315

Educação de Surdos: o trabalho colaborativo entre o professor da sala comum e o Tradutor intérprete de Língua de Sinais e Língua Portuguesa

Deaf Education: the collaborative work between the common room teacher and the Sign Language and Portuguese Language Interpreter Translator

Sirlene Vieira de Souza

Universidade de Pernambuco- UPE

Meire Santos Pereira

Universidade Federal de Alagoas- UFAL

Secretaria Municipal de Educação-SEMED

Neiza de Lourdes Frederico Fumes

Universidade Federal de Alagoas -UFAL

Resumo

Este artigo é um recorte dos resultados do trabalho de Tese em Educação. Aqui discutimos o potencial do trabalho colaborativo para a promoção de práticas bilíngues na Educação de Surdos e sua inclusão escolar, problematizando as mediações que tensionam a atividade do professor da sala comum e do tradutor intérprete de Língua de sinais e língua portuguesa-TILSP, a matriz teórico-metodológica foi o materialismo histórico-dialético e a psicologia sócio-histórica, para a construção de todo o texto e a análise dos dados, evocamos as categorias Historicidade, Trabalho, Mediação e Atividade. Os resultados apontaram para a necessidade da oferta de uma formação que considerem os sentidos e significados que os professores atribuem à prática com estudantes Surdos e as suas subjetividades; que há um desvio de função no trabalho dos TILSP e que o trabalho colaborativo mediado pelo coensino é um caminho possível dentro das condições materiais que se apresentam na atual conjuntura brasileira.

Palavras-chave: Tradutor/Intérprete de Libras; colaboração; Bilinguismo.

²⁴ Artigo submetido e aprovado na revista Cocar. Aguardando publicação. Link de acesso ao periódico: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/index>. De acordo com a Resolução 07/2019 do PPGE-UFAL, os manuscritos que compõem a tese devem vir na formatação de sua submissão/ publicação.

Abstract

This article is a clipping of the results of the Thesis in Education work. Here we discuss the potential of collaborative work to promote bilingual practices in Deaf Education and their school inclusion, questioning the mediations that stress the activity of the common room teacher and the interpreter translator of Sign Language and Portuguese Language - TILSP, the matrix theoretical-methodological approach was historical-dialectical materialism and socio-historical psychology, for the construction of the entire text and data analysis, we evoked the categories Historicity, Work, Mediation and Activity. The results pointed to the need to offer training that considers the senses and meanings that teachers attribute to the practice with Deaf students and their subjectivities; that there is a deviation of function in the work of TILSP and that collaborative work mediated by co-teaching is a possible path within the material conditions that present themselves in the current Brazilian conjuncture.

Keywords: Libras Translator/Interpreter; collaboration; Bilingualism.

Introdução

A educação de Surdos no Brasil continua sendo ao longo de muitas décadas um grande desafio, principalmente, quando se trata do atendimento aos estudantes Surdos da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Isto porque 95% das crianças Surdas são filhas de pais ouvintes e, conseqüentemente, chegam à escola sem a aquisição de uma primeira língua (Libras), o que dificulta o trabalho desenvolvido pelos profissionais da escola, professores e intérpretes de Libras.

Diante dos desafios apresentados à rede Municipal de Educação de uma cidade Nordestina, a sua Coordenadoria Geral da Educação Especial - CGEE, desde o ano de 2018, vinha trabalhando no desenvolvimento de uma proposta para o Ensino Bilíngue de Surdos com base nas políticas públicas Nacionais, Estaduais e Municipais, organizando uma série de atividades para implementar dentro da rede uma abordagem educacional bilíngue para os estudantes Surdos. O objetivo da proposta era garantir aos estudantes com Surdez o seu pleno desenvolvimento linguístico, cognitivo, educacional e social, oportunizando-lhes o acesso a Libras como sua primeira língua e o ensino do português escrito como segunda língua.

As ações realizadas nos anos de 2019, 2020, 2021 e durante a escrita deste trabalho, foram: i) implementação da política de Educação Bilíngue de Surdos e o Serviço de Atendimento Educacional Especializado Bilíngue - SAEEB, em Escolas Municipais; ii) direcionamento das matrículas de estudantes Surdos (novos ingressantes a rede) para as escolas selecionadas que receberiam o projeto das salas bilíngues; iii) transferência interna dos estudantes para uma das três escolas com a garantia do transporte escolar no período pós pandemia.

Também, iv) Implantação da sala do SAEEB- Serviço de Atendimento Educacional Especializado Bilíngue em uma das escolas; v.) realocação dos profissionais instrutores de Libras e intérpretes de Libras para as três escolas selecionadas; vi) oficinas e curso básico de Libras *online* nas escolas e turmas com estudantes Surdos matriculados; vii) solicitação da CGEE ao secretário de Educação da convocação urgente de novos tradutores/intérpretes de Libras aprovados no concurso público realizado no ano de 2017; viii) participação da Comissão da Educação Integral Integrada para tratar da educação de surdos em uma escola municipal; ix) formação continuada específica para os profissionais de Libras; x) formação continuada para as técnicas da CGEE, Comissão da Educação Integral e profissionais das escolas selecionadas (gestores, professores, intérpretes de Libras,

instrutores de Libras, administrativo e apoio) e consultoria da Professora Dra. Cristina Broglia Feitosa de Lacerda²⁵ à equipe técnica pedagógica da Coordenadoria Geral de Educação Especial- CGEE.

Nem todas essas atividades foram finalizadas, há de se considerar que as atividades elencadas anteriormente estão contingenciadas pelas complexas relações sociopolíticas das instituições escolares, as quais impactaram diretamente cada ação planejada pela equipe. Tais ações não se findaram em si mesmas, são processuais e emolduradas pelas estruturas políticas que ascendem à organização da própria CGEE. Por isso mesmo, dar visibilidade aos diversos aspectos desse fenômeno, além de discutir o bilinguismo pretendido, entendido e implementado a partir do projeto e das condições materiais de implementação, foi o que nos instigou à investigação.

Nesse processo de reflexão crítica, apreender os princípios do bilinguismo anunciado pela rede municipal e o que está posto na literatura, é de fundamental importância para compreendermos como está estruturada a Educação de Surdos no município. Comumente o bilinguismo de Surdos é reduzido a ideia do uso e domínio de duas línguas, nesse caso, a Língua de Sinais-LS e a língua oral e/ou escrita do país ao qual pertence. Esse é um princípio bastante reducionista e problemático da condição linguística das pessoas com surdez.

Essa concepção é fundamentada na compreensão clássica do bilíngue, onde se acredita que ambas as línguas são de igual domínio pelo falante, o recente reconhecimento e estudos sobre as línguas de Sinais e a condição linguística dos surdos, apontam para os equívocos divulgados na área do bilinguismo (GROSJEAN, 1992, 1994, 2008; WEI 2013). Um dos principais é limitar a definição do bilinguismo como o uso fluente de duas línguas, premissa assumida pelo município onde o estudo foi desenvolvido. "Todavia, nos estudos em Linguística, os conceitos de Bilinguismo, ao longo do século XX, foram-se tornando mais amplos" (SILVA, 2017). Assim, diferentemente de uma visão tradicional de bilíngue, deve-se considerar uma visão ampla do bilíngue, na qual esse é visto como um todo integrado, em que a coexistência de duas línguas produz um sistema linguístico completo, mas diferente.

Por isso, numa perspectiva integral do bilinguismo, não se espera que o estudante Surdo tenha a mesma fluência em ambas as línguas (gesto-visual, oral e/ou escrita) e suas habilidades, quais sejam elas, compreensão, escrita e produção. O uso cotidiano de ambas as línguas e as situações vivenciadas são decisivas no quanto esses sujeitos desenvolvem essas línguas. Assim, para ser considerado bilíngue, um Surdo não precisa dominar a LS- língua de sinais e a língua majoritária em todas as suas modalidades, nem desenvolver todas as habilidades. E, assim, vai se delineando diferentes tipos de bilinguismo (SILVA, 2017).

Nesse movimento do uso de duas línguas, no ano de 2018 no município em questão, as crianças Surdas estavam inseridas na sala regular acompanhadas por um intérprete de Libras que atuava, não apenas, para intermediar a comunicação entre os professores e demais atores sociais da escola, sobretudo, em uma tentativa de parceria com o professor regente a fim de que a condução do processo pedagógico

²⁵ Graduação em Fonoaudiologia pela Universidade de São Paulo (1984), Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1992) e Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1996). Atualmente professor Associado II da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) no Curso de Licenciatura em Educação Especial e no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial- PPGEs.

alcançasse os objetivos propostos. Porém, com um foco muito específico que era auxiliar no processo de fluência nas duas línguas dos estudantes com surdez.

Na escola, o tradutor intérprete de Língua de Sinais e língua portuguesa - TILSP é um agente ativo na sala de aula (LACERDA 2010; SOUZA, 2012), desenvolve atividades que extrapolam o campo da acessibilidade e caminham ao pedagógico, adapta e/ou cria recursos didático-pedagógicos que se apoiam na visualidade para favorecer o processo de aprendizagem do estudante Surdo na sala comum. Contudo, na prática, essas atribuições do intérprete são alargadas e o profissional acaba assumindo toda a responsabilidade pela condução do processo de ensino-aprendizagem desses sujeitos.

Desta forma, se tem estabelecido uma prática colaborativa entre "professor intérprete de Libras" e o professor regente da sala comum? Em outras palavras, a prática colaborativa se configura no processo de Ensino Bilíngue para Surdos no Município e o trabalho colaborativo poderá se configurar como uma possibilidade de avanços para a educação de surdos? Em quais medidas?

Sem dúvidas, a Educação de Surdos alcançou muitos avanços ao incluir a presença dos intérpretes de Libras em sala de aula, todavia, a legislação do país preconiza sala de instrução Libras como L1 e língua portuguesa na modalidade escrita como L2 da educação infantil ao fundamental I, apenas a partir do fundamental II a presença do intérprete de Libras é previsto nos documentos oficiais. A despeito disso, há lacunas quanto à sua atuação e compreensão do trabalho desse profissional, cuja valorização de seu trabalho é imperativa, dada a responsabilidade de atuação colaborativa junto ao professor de sala, na condução do trabalho com os estudantes Surdos e ouvintes.

O que se observa na prática escolar é a figura dos intérpretes em todos os níveis de escolarização em salas comuns, sem que a língua de sinais seja a língua de instrução e circulação dentro da escola como posto pelas políticas linguísticas de Surdos do Brasil.

Nesse sentido, rompendo com paradigmas que colocam toda a responsabilidade em apenas um profissional, desconsiderando a corresponsabilização coletiva daqueles que participam dos espaços de aprendizagem frequentados pelo estudante no cotidiano escolar, nosso objetivo foi compreender os tensionamentos da atividade dos professores e tradutores intérpretes de Libras-língua portuguesa na educação de surdos do Município e discutir as possibilidades do trabalho colaborativo e o coensino para a promoção da Educação Bilíngue para estudantes com surdez em uma cidade do Nordeste.

A identidade e a atuação profissional dos tradutores intérpretes de Libras em uma cidade do Nordeste

A identidade está relacionada às mais variadas áreas da vida humana- social, cultural e econômica. A produção dessa identidade está atrelada à forma de estruturação e de organização da sociedade. Para Silva, "a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora. A identidade está sempre ligada a uma forte separação entre “nós” e “eles” (2011, p. 82). Falar sobre a identidade do profissional tradutor intérprete de Libras é, sobretudo, compreender os determinantes que contribuem para a construção

dessas identidades. Dentre eles, a Educação de Surdos e as relações de trabalho do tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa.

Assim, o desenvolvimento local da Educação de Surdos seguiu as transformações produzidas pelo movimento da Educação Inclusiva que provocou uma reorganização das classes comuns. Especificamente, a partir do ano de 2001, na cidade onde nossa pesquisa se desenvolveu, as classes especiais com Surdos foram gradativamente suprimidas, dando lugar à inclusão desses estudantes em escolas polo para o atendimento educacional ao Surdo em salas comuns.

Naquela conjuntura, os primeiros profissionais tradutores/intérpretes de Libras e Língua Portuguesa, foram contratados pela Secretaria de Educação do Município - SEMED, para atuarem na inclusão dos estudantes Surdos e acompanhamento de suas famílias. O primeiro concurso para o cargo tradutor/intérprete, ocorreu em 2006, como é possível observar na redação do projeto a seguir, quando faz o resgate do processo de ingresso dos intérpretes na rede municipal, o cargo criado é denominado "professor intérprete de Libras" e "professor instrutor de Libras", este último, sem aprovações no certame,

Mediante os avanços legais e linguísticos em torno da língua de sinais, em 2006 houve o primeiro concurso para professores na área de LIBRAS na rede municipal de educação, sendo aprovados 06 professores/intérpretes de Libras e nenhum professor/instrutor de Libras (PROJETO DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE DO MUNICÍPIO, 2019, NP).

Um fato a se considerar, é não encontrarmos na legislação as figuras do "professor intérprete de Libras" e "professor instrutor de Libras". O decreto 5.626/2005 apresenta a formação e função do Instrutor de Língua Brasileira de Sinais; Tradutor intérprete de Língua de Sinais e Língua Portuguesa- TILSP, professor ouvinte Bilíngue e Professor de Libras.

Diferentemente, sobre a formação e as atribuições do "professor intérprete de Libras" e "professor Instrutor de Libras", o projeto elenca,

Formação do intérprete de Libras: Ensino médio ou ensino superior com Prolibras ou certificação em tradução e interpretação da Libras reconhecido por instituições credenciadas ao MEC. *Formação do professor instrutor de Libras:* Ensino médio normal completo (antigo magistério) e possuir cursos de educação profissional, cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e cursos de formação continuada promovidos por instituições credenciadas, por secretarias de educação, nos termos do Art. 6º do Decreto Federal nº 5.626/2005, ou ensino superior completo em Pedagogia ou Curso Normal Superior, em que a Libras e a Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue, nos termos do Art. 5º do Decreto Federal nº 5.626/2005, ou Ensino superior completo em licenciatura em Letras/Libras (PROJETO DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE DO MUNICÍPIO, 2019, NP. Grifo nosso).

Contudo, quando comparamos os dois documentos, observamos que no projeto há uma mescla no perfil do "professor instrutor de Libras", ou seja, uma junção do perfil de professor de Libras com o de instrutor de Libras. Nas exigências, o decreto nº 5626/05 aponta para esses dois perfis,

Art. 4º A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua.

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

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

I - Cursos de educação profissional; II - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior; e III - cursos de formação continuada promovidos por instituições credenciadas por secretarias de educação (BRASIL, 2005, Grifo nosso).

Vale destacar que o decreto nº 5.626/2005 não orienta atribuições voltadas à docência na função do TILSP, justamente porque para a docência, o decreto traz a figura do professor de Libras, professor ouvinte bilíngue e instrutor de Libras em nível médio. Todos estes, com uma formação pedagógica para atuação escolar e para o ensino técnico-instrumental da Libras, nos vários níveis e etapas da Educação.

Quando afirmamos que as atribuições do tradutor intérprete de Libras não abrange a docência pelo referido decreto, entendemos também que a mesma definição deveria constar no projeto de Educação Bilíngue do Município. Apesar disso, várias pesquisas desenvolvidas sobre a temática mostram que os TILSP acabam por assumir "compulsoriamente" o papel de professores na Educação de estudantes Surdos (ROMEIRO, OLIVEIRA; SILVÉRIO, 2014). Reside nesse movimento um princípio de contradição, embora no projeto, o item formação não faça alusão a um perfil para o ensino, no item "atribuições" desse mesmo documento, dentre as várias orientações para o desempenho do "professor tradutor intérprete de Libras", destacamos

Atribuições do intérprete de Libras: Produzir, aplicar e utilizar os materiais didáticos acessíveis em Libras e Língua Portuguesa para proporcionar o ensino e aprendizagem dos estudantes em L1 (ensino de Libras) e L2 (ensino de Língua Portuguesa), adaptados às necessidades de cada criança/estudante, planejadas e construídos pelos/as professores/as do AEE/SAEEB, professor de sala de aula comum, Coordenador Pedagógico e pela CGEE (PROJETO DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE DO MUNICÍPIO, 2019. NP).

Sobre as atribuições do "professor instrutor de Libras", o Projeto de Educação Bilíngue do Município define,

Trabalhar com ensino de Libras em turmas bilíngues, no Serviço de Atendimento Educacional Especializado Bilíngue (SAEEB) ao estudante com surdez, podendo, também, ministrar cursos para funcionários da escola e pais dos estudantes surdos ou interessados, organizar o planejamento de suas atividades com estudantes surdos, registrar o cronograma dos atendimentos aos estudantes com surdez nas turmas bilíngues do SAEEB e dos cursos ministrados (2019, NP).

Nas atribuições, o caráter pedagógico está presente no desempenho do profissional denominado "professor Tradutor/Intérprete de Libras", este, diferencia-se do que está posto no decreto 5.626/2005, acerca do tradutor e intérprete de Libras,

§ 1º O profissional a que se refere o caput atuará: I - nos processos seletivos para cursos na instituição de ensino; II - nas salas de aula para viabilizar o acesso dos alunos aos conhecimentos e conteúdos curriculares, em todas as atividades didático-pedagógicas; e III - no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim da instituição de ensino (BRASIL, 2005).

Essas designações e atribuições que os profissionais assumiram quando ingressaram na rede na Municipal de Educação, sofreram mudanças, ao menos parcialmente no quesito designação. Em 2017, no segundo concurso da rede municipal, o cargo passou a ser: professor de Libras, tradutor/intérprete de Libras e Instrutor de Libras. O perfil de formação estava alinhado completamente ao que o decreto Federal (BRASIL, 2005) já preconizava, porém, as atribuições eram as mesmas sinalizadas anteriormente.

Desse modo, a dinâmica presente nas ações de implementação do projeto nos remete a um processo de compreensão e análise dos fatores constituintes da realidade da Educação bilíngue para Surdos a partir da pesquisa crítica de colaboração, desenvolvida com a equipe da Secretaria Municipal de Educação-SEMED e com o envolvimento do grupo de professores e tradutores intérpretes de Libras do Município. Este artigo faz uma discussão das mediações constituídas durante o processo de pesquisa.

Os fundamentos da colaboração: A escola como campo de investigação

Iniciar nossa discussão é atravessar leituras que nos conduzem aos fundamentos das pesquisas de tipo colaborativa, principalmente porque esse tipo de estudo se orienta pelas diversas formas de ação coletiva para a resolução de problemas e transformação social (THIOLLENT, 1986).

A pesquisa colaborativa, em suas várias configurações (IBIAPINA, 2008; IBIAPINA, BANDEIRA; ARAÚJO, 2016), se desenvolve no seio da pesquisa-ação. Essa linha não é exclusiva do campo da Educação, antes, se amplia pelas diversas áreas de atuação e do conhecimento: comunicação, organização, serviço social, difusão de tecnologia rural, militância política ou sindical, dentre outras.

Por outro lado, a pesquisa-ação diferencia-se dos moldes tradicionais positivistas que supervalorizam o controle quantitativo dos fenômenos que investigam, não lançando vista sobre o processo das interações entre os sujeitos envolvidos. Como alternativa a essas premissas, a pesquisa-ação emerge no cenário social.

Sendo comum os dissensos dentro do campo científico, Thiollent (1986), metodólogo que sistematizou a discussão da pesquisa-ação mundialmente, relatou em uma de suas obras as discordâncias entre os estudiosos do método, incluindo o próprio termo a ser utilizado. O autor explica que,

As expressões "pesquisa participante" e "pesquisa-ação" são frequentemente dadas como sinônimas. A nosso ver, não o são, porque a pesquisa-ação, além da participação, supõe uma forma de ação planejada

de caráter social, educacional, técnico ou outro, que nem sempre se encontra em propostas de pesquisa participante (THIOLLENT, 1986, P. 7).

Assim, a pesquisa-ação é um método versátil. As questões valorativas são flexíveis devida sua ampla definição, daí a importância de se ter atenção quando se toma a pesquisa-ação como método de investigação, pois essa nem sempre será sinônimo de emancipação humana. Os valores vigentes de cada sociedade alteram o teor das propostas de pesquisa-ação.

Por isso, pode-se encontrar diferentes formas nas áreas de uso da pesquisa-ação ou pesquisa participante, como queira denominar, visto que não há uniformidade no uso dos termos dentro da literatura. Para Thiollent (1986), toda pesquisa-ação é participante, porém, nem toda pesquisa participante é pesquisa-ação.

Nesse sentido, o trabalho colaborativo e o coensino, estão amparados na premissa básica que é a resolução de problemas com vistas à transformação da realidade, todo processo de ensino deverá ser pautado pelo movimento da produção de conhecimento, todo professor deverá ser um pesquisador da própria prática e das práticas do coletivo no qual se insere. Essas premissas encontram amparo na pesquisa ação, por isso mesmo escolhemos essa configuração de pesquisa interventiva.

Ademais, modelo de trabalho colaborativo e coensino são baseados na abordagem social porque pressupõe que a escola deve ser modificada e que é preciso qualificar o ensino ministrado em classe comum, local onde o estudante passa a maior parte do tempo de sua jornada escolar. O coensino ou ensino colaborativo envolve um trabalho de parceria. Essa proposta pressupõe,

mudanças na organização escolar, como a contratação de professores de educação especial em número suficiente para oferecer suporte na classe comum, a formação de equipes colaborativas, a inserção dos recursos materiais necessários na classe comum e a melhoria na qualidade do ensino para todos (MENDES, VILARONGA e ZERBATO, 2014, p. 26).

Assim, o trabalho colaborativo requer um maior investimento econômico e de recursos humanos que os demais serviços de atendimento exigem. Os estudos colaborativos atendem à produção de pesquisas e favorecem a formação continuada em serviço dos professores da escola regular em uma relação de bidocência em que dois professores trabalham juntos. Todavia, há uma importante discussão de base epistemológica e ética quando se pensa em ensino colaborativo ou bidocência entre professor da sala comum e o tradutor/intérprete de Língua Brasileira de Sinais, na continuidade nos detemos nesta argumentação.

O trabalho colaborativo como mediação para o processo revolucionário da práxis educativa no ensino bilíngue para Surdos: um ponto de discussão política

A literatura aponta o professor da sala comum e o professor da Educação Especial como os profissionais, acertadamente indicados no estabelecimento de um movimento dentro da escola com o coensino ou a bidocência, não encontramos

ampla discussão da parceria professor regente e TILSP, eventualmente encontramos a tríade- professor comum/professor especializado/TILSP. Sobre isso,

Tuxi (2009) e Xavier (2012) encontraram em suas pesquisas de campo, intérpretes e professores que trabalhavam no regime de co-docência, e chegam a refletir que talvez seja uma das alternativas para amenizar este conflito. Justificam que nas séries iniciais o papel do intérprete é muito confundido, diferente do ensino médio, superior e profissionalizante onde os surdos são adultos. [...] Por mais que o intérprete tenha a formação específica e saiba que sua função é apenas mediar a comunicação não se pode negar que seu trabalho na sala de aula é complexo (SUZANA, 2014, p. 3,4).

Não há consenso entre os pesquisadores da área da Educação de Surdos sobre a nomenclatura e função, não é por acaso o fato. Historicamente, os profissionais da Educação Especial foram constituídos em uma função de tutoramento das pessoas com deficiência e por extensão das pessoas Surdas, sendo estes últimos categorizados social e culturalmente como "*deficientes*".

Outros determinantes se encontram nesse ponto, dentre os vários, o recente reconhecimento da profissão do Tradutor/Intérprete de Libras-Língua Portuguesa, através do dispositivo legal nº 12.319, de 1º de Setembro de 2010, mesmo com o reconhecimento, a atividade desse profissional não se restringe ao que está posto nos dispositivos legais, como dito, o Tradutor/intérprete de Libras desenvolve um trabalho fundamentalmente pedagógico, muitas vezes independentemente de ter na formação inicial a licenciatura como base, esse fenômeno se localiza nas relações de trabalho, sobretudo, na premissa coloquial "se faz o que dá", dentro do sistema de ensino brasileiro, no item Educação de Surdos.

Esse desvio de função, expressa as condições materiais do ensino dito bilíngue para Surdos dentro do município, comumente exposto por outras pesquisas (VALIM e RAGGI, 2020; RIBEIRO, 2020; SILVA LIMA, 2020) a despeito da atuação do intérprete em outras regiões do país.

Por isso nessa pesquisa, o trabalho foi desenvolvido dentro das condições concretas que se apresentavam no município, reafirmamos, que tal realidade não estava alinhada plenamente ao que estava previsto em lei, a saber, salas de instrução Libras e Língua portuguesa na educação infantil e fundamental I e a figura do tradutor intérprete no fundamental II, Ensino médio e Superior (BRASIL, 2005).

Reconhecidamente, o projeto de Educação bilíngue para Surdos intentava de alguma forma aproximar a realidade da rede ao que preconizava a legislação, no tocante à organizar salas de Atendimento Educacional Especializado Bilíngue- SAEEB, ainda sim, os profissionais que atendiam aos estudantes Surdos do fundamental I eram os intérpretes de Libras, e apenas no ano de 2022, foi designado ao espaço do SAEEB de uma das escolas que iniciou a implementação do projeto de ensino bilíngue para estudantes com surdez, um professor Surdo que participara via seleção simplificada de um certame da secretaria Municipal de Educação.

Por outro lado, há uma reformulação nas ações, porém, as mudanças não são estruturais, permanecendo no campo reformista. Dentro desse contexto nos parece mister trazer as ideias de Ball e Bowe (1992), para nos auxiliar na compreensão das determinações sociais que permearam todas as ações de pesquisa. Os autores sistematizaram, o que chamaram de ciclo de políticas.

O ciclo de políticas, nos ajudam a compreender a dialética entre os processos de formulação e implementação das políticas linguísticas e da Educação em geral, situadas dentro de um campo de disputas e embates políticos ideológicos. O ciclo está organizado em "*políticas propostas*", "*política de fato*" e "*política em uso*" (BALL e BOWE, 1992), importante destacar que esses três elementos são dinâmicos e flexíveis como bem formulou os autores nas discussões de sua obra à posteriori. Não iremos nos deter exaustivamente sobre a teorização do ciclo de políticas nesse momento, nos importa por hora, entender que na formulação e implantação de políticas, vários contextos se articulam dialeticamente,

Os autores propuseram um ciclo contínuo constituído por três contextos principais: o contexto de influência, o contexto de produção de texto, e o contexto de prática. Esses contextos estão inter-relacionados, não tem uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares. Cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates (BOWE et al, 1992).

Ademais, cientes da dinâmica que é o constructo das políticas instituídas, sobretudo as da Educação, aqui damos ênfase a política em uso, ou seja, a maneira como se evidenciou a política de Educação de Surdos no Município com a elaboração e implementação processual do que se nomeou de Ensino Bilíngue para Surdos. Foi nesse contexto que desenvolvemos ações de pesquisa, dentro de uma perspectiva de colaboração.

A pesquisa colaborativa nesse contexto, poderá provocar micro revoluções quando estabelece pontos de ações que são pensadas coletivamente, ao mesmo tempo em que traz à baila elementos de reflexão e discussão potencialmente transformadores para a prática educativa, aí encontramos a práxis como expressão máxima do trabalho colaborativo dentro da escola.

O tradutor/intérprete educacional e a dimensão subjetiva do processo de Ensino Bilíngue para Surdos

O desenvolvimento psicológico se dá, entre outras coisas, a partir da apropriação dos instrumentos psicológicos dos sistemas signíquicos. A força motriz para esse desenvolvimento é a relação entre o sujeito mais desenvolvido com o sujeito menos desenvolvido, ou seja, na discussão das zonas de desenvolvimento iminente (ZDI) em Vigotski, o par mais experiente poderá ou não ser um adulto.

Por isso, nessa relação mediada entre a criança e o par mais experiente na apropriação do conhecimento e da linguagem as figuras do tradutor intérprete de Libras e do ouvinte bilíngue, passaram a ser preponderantes nas escolas, sejam essas comuns inclusivas ou com a proposta de ensino bilíngue com salas de Atendimento Educacional Especializado Bilíngue para Surdos- SAEEB, conforme o nosso lócus da pesquisa.

Por certo, em muitos casos esses profissionais assumem mais que o papel de intérprete facilitador da acessibilidade, sobretudo de educadores bilíngues lidando cotidianamente com as necessidades educacionais das crianças Surdas, assumindo o papel de um segundo professor em sala de aula.

Assim, diante do desafio do ensino para Surdos, são os intérpretes educacionais que estão na "linha de frente", devendo se adequar à realidade imposta

e ao nível de ensino no qual atuam, a fim de suprir as necessidades linguísticas, comunicacionais, emocionais, culturais, identitárias e socioeducativas das crianças Surdas no ambiente escolar. Sendo naturalizado esse processo como sinônimo de Ensino Bilíngue dentro dos sistemas educativos do Brasil, o que se mostra incompatível com os princípios do bilinguismo para Surdos defendidos na literatura.

Outrossim, é a partir das relações estabelecidas com os intérpretes que as crianças Surdas iniciam o primeiro contato com a língua de sinais, visto que nem sempre as escolas possuem em seus quadros professores Surdos, o que seria ideal para o seu desenvolvimento, segundo afirma Reis (2006, p. 88), pois o professor Surdo “expõe sua cultura, sua língua de sinais, sua identidade e sua alteridade, onde ele pode revelar ao estudante muito do seu próprio processo formativo”.

Deste modo, a presença apenas de um profissional ouvinte, ainda que bilíngue, torna mais complexa a aquisição da primeira língua e a construção sociocultural e identitária dos estudantes. Não podemos negar a importância de ambos os profissionais, sejam eles, os intérpretes educacionais e os professores Surdos, uma vez que,

Quando o professor e o aluno utilizam a mesma língua, no caso a língua de sinais, a comunicação deixa de ser um problema. Quando ambos são surdos, os interesses e a visão de mundo passam a ser os mesmos. A fluidez de comunicação possibilita as mais variadas trocas (RANGEL e STUMPF 2004, p.88).

Portanto, possuir fluência na língua de sinais possibilita a comunicação em sala de aula, no entanto, não constitui o intérprete uma referência linguística e identitária para a criança Surda, pois esse profissional nunca vivenciará os mesmos interesses e as necessidades da pessoa Surda, pondo limites desse ponto de vista à aprendizagem e ao papel social da escola.

Logo, a realidade apresentada demonstra o quanto a Educação de Surdos necessita urgente de transformação estrutural com vista a consolidar uma Educação bilíngue concreta, principalmente, desde a creche até as séries iniciais na qual as crianças chegam sem consolidação da aquisição de uma primeira língua, necessitando de inúmeros recursos e sobretudo de professores Surdos e não apenas dos tradutores/intérpretes de Libras e Língua portuguesa, isso não exclui ou minimiza a urgente necessidade de um ensino bilíngue em todas as etapas e modalidades da Educação brasileira, pontuamos a educação infantil; e séries iniciais por ser um período latente para a aquisição de linguagem.

Metodologia

Nosso trabalho se filia aos fundamentos da psicologia sócio-histórica Vigotskiana e ao Materialismo Histórico-Dialético, inclusive por formatar junto com outros artigos, a escrita final da pesquisa que resultou em Tese de Doutorado. Para Costa e Martins (2018),

Vigotski (2004a [1982]) está totalmente em sintonia com a filosofia de Marx quando diz que se essência e manifestação coincidissem, a ciência seria desnecessária. Isso quer dizer que o fenômeno a ser estudado é muito mais do que sua forma externa, ou seja, todo fenômeno possuiria mecanismos internos inacessíveis à observação direta. A ciência seria mais do que o registro, pois para ele deveríamos conhecer a realidade para além de como ela nos possa parecer (p.10).

Por isso, a pesquisa sócio-histórica nos possibilita ir além do usual, desvelar as microestruturas que complexificam a constituição da macroestrutura social. Alcançar o não imediato, só é possível com base em fundamentos teórico-metodológicos que busquem compreender as transformações e contradições da sociedade de maneira dialética, ou seja, as leis do pensamento estão para as leis da realidade, mas uma não é o espelhamento da outra, a relação é contraditória e se constituem historicamente. Falando a respeito do pensamento Vigotskiano,

Assim, ele buscou elaborar, juntamente com seus colaboradores, uma abordagem dos fenômenos psicológicos que captasse as formas mais desenvolvidas das funções psicológicas humanas, isto é, um método que fosse capaz de analisar a interconexão entre mente e cérebro, interconexão está inscrita e produzida nas relações sociais, pautada, sobretudo, no método explicativo e não somente descritivo (COSTA e MARTINS, 2018, p. 55).

Logo, nesse desdobramento das informações produzidas durante a pesquisa, estamos trazendo para este artigo as narrativas e os discursos produzidos pelos Tradutores intérpretes de Libras sobre as relações de trabalho dentro da sala de aula, a materialidade do ensino de Surdos na rede e o documento do projeto de Educação Bilíngue para Surdos do Município. Para a construção dos dados utilizamos a entrevista coletiva,

Numa entrevista, por exemplo, ao buscarmos conhecer a história de vida dos sujeitos usuários, privilegiaremos não uma reconstituição cronológica, mas a história a partir de fatos significativos, contextualizados, na tentativa de realizar o que Lefebvre chama de movimento de “detour”, um retorno ao passado que, reencontrado e reconstruído por sucessivas reflexões, volta mais aprofundado, libertado de suas limitações, superado, no sentido dialético (PRATES, 2003, p. 4).

Dessa maneira, as entrevistas coletivas foram organizadas em 3 blocos: o primeiro com três entrevistados²⁶ (Hellen Keller, Jacob Rodrigues e Emmanuelle Laborit); o segundo bloco com dois (Laura Bridgman e Thomas Gallaudet) e o terceiro bloco com mais dois sujeitos (Alice Von e Sueli Segala), ao total para esse momento em específico, foram três encontros virtuais via plataforma google meet previamente agendados com os profissionais de acordo com a disponibilidade dos envolvidos e das pesquisadoras. Nesse sentido,

Os instrumentos e técnicas são na verdade estratégias sobre as quais se faz a opção de acordo com o contexto e o conteúdo a ser mediado para se chegar a uma finalidade quanto maior nosso conhecimento teórico, mais ampla será nossa cadeia de mediações, maiores as nossas possibilidades de construí-las (PRATES, 2018, P. 6).

Portanto, com a finalidade de ampliar a apreensão dessa realidade vivenciada por esses profissionais, outro procedimento adotado foi a consulta exaustiva ao projeto de Educação Bilíngue para Surdos do Município, com esses dados e não

²⁶ Todos os nomes dos entrevistados são fictícios.

apenas eles, todo o contexto, todas as "outras vozes", buscamos analisar sob uma ótica materialista,

De forma resumida, a visão materialista histórica da psicologia, para Vigotski, advinda do entendimento da psique enquanto expressão da relação que o homem estabelece com o meio social e não como simples reflexo, baseia-se na internalização das relações sociais, isto é, na reconstrução interna de uma operação externa (COSTA; MARTINS, 2018, p. 8).

Ou seja, as mediações que permeiam essas relações e ao mesmo tempo configuram e reconfiguram as significações dos sujeitos e se expressam por meio da linguagem, também nos ajudam a empreender um movimento dialético de análise que se pauta sobretudo pela historicidade do fenômeno investigado. Sobre a análise,

É preciso analisar com profundidade as contradições que se ocultam ou se fetichizam na realidade, superando a pseudoconcreticidade para propor uma intervenção que tenha alcance e efetividade. E, falar em análise de realidade como primeiro, constante e contínuo movimento significa interpretá-la a partir da totalidade com suas múltiplas e articuladas determinações, que envolvem aspectos políticos, sociais, culturais e econômicos (PRATES, 2003, p. 2).

Nesse intuito, buscamos Mainardes (2006), quando se debruça sobre os pressupostos de Ball e Bowe (1992) para uma leitura crítica dos processos políticos, a essa construção teórica denominaram ciclo de políticas. Para eles, "Há uma variedade de intenções e disputas que influenciam o processo político"(MAINARDES, 2006, P. 49). Por isso, no movimento de análise crítica da realidade, os determinantes político-sociais e as mediações são considerados fundamentais para a compreensão da totalidade do fenômeno investigado. Recorremos às categorias do materialismo histórico-dialético e da sócio-histórica historicidade, Trabalho, Atividade e Mediação, para construir nossa argumentação acerca do que os dados apontaram.

Exposição e análise dos dados

Embora tenhamos produzido três blocos de dados a partir das entrevistas coletivas, aqui nos deteremos no bloco dois, essas narrativas foram escolhidas por apresentarem maior amplitude para a temática discutida neste recorte, principalmente pela brevidade textual que este gênero textual requer. Nosso movimento de análise é uma construção coletiva entre pesquisador e co-pesquisadores, ou seja, em diversos momentos da escrita e construção dos dados, participantes da pesquisa estiveram diretamente envolvidos não apenas no processo de construção desses dados, como também em suas análises. Por isso,

Analisar, interpretar em conjunto com os sujeitos usuários da realidade da qual somos parte já constitui processo interventivo. Somente a partir de uma análise conjunta podemos ressignificar espaços, pensar coletivamente alternativas de enfrentamento, redescobrir potencialidades, associar experiências, buscar identificações, dar visibilidade às fragilidades para tentar superá-las, desvendar bloqueios, processos de alienação, revigorar

energias, vínculos, potencial organizativo, reconhecer espaços de pertencimento (PRATES, 2003, P. 2).

Assim, construir um trabalho coletivo dentro dos processos educacionais, sejam eles voltados à formação continuada dos atores escolares e dos estudantes, se tornara mais desafiador no período da pandemia por Covid-19, previamente, informamos que quase todo o trabalho coletivo foi mediado pelas plataformas midiáticas, alternativa que tornou possível o contato entre os sujeitos, era esse um dos determinantes sociais presentes no contexto dessa pesquisa.

Por isso, antes de nos determos nas entrevistas, recuperamos aqui alguns elementos do processo de construção do projeto de Educação Bilíngue para Surdos do Município, consoante com a abordagem do ciclo de políticas discutido por Mainardes (2006), a partir dos contextos de influência, da produção de texto, da prática, dos efeitos e das estratégias políticas.

As influências para a elaboração da proposta do ensino bilíngue de Surdos na rede Municipal parte de um movimento local e nacional de Educação da pessoa com surdez, sobretudo ao fato da atual política de Educação Inclusiva não conseguir dar conta plenamente das necessidades linguísticas, identitárias e culturais da comunidade surda, sendo denunciado pela comunidade escolar, uma educação deficitária aos estudantes Surdos, quando privados de estudarem com seus pares e ter sua instrução em sua língua de aprendizagem natural, a Libras.

Esse movimento de repensar a Educação de Surdos, possibilitou a aprovação da resolução nº 01/2016 do Conselho Municipal de Educação-COMED, que trazia orientações pertinentes acerca da oferta de Educação bilíngue para surdos do Município. Ademais, o município na década de 1990, com a política da Educação Especial implantou escolas polos de Educação de Surdos, com classes especiais para estudantes com surdez, possibilitando estudarem com seus pares e com professores fluentes em Libras.

As classes foram desfeitas com o advento da inclusão em meados dos anos 2000, sem consulta prévia a comunidade surda usuária do serviço, dispersando as crianças que passaram a estudar em escolas próximas às suas residências, em muitos casos sem a disponibilização de intérpretes de Libras, alterando a rotina e o processo de ensino aprendizagem desses estudantes.

Nesse sentido, o projeto de Educação Bilíngue do Município buscava minimizar as perdas educacionais desse período com a oferta do ensino bilíngue para surdos em escolas polos, fundamentando-se na nova política linguística para surdos nas dimensões regional e nacional.

Não obstante, com a nova política em torno da Educação de Surdos, desde o relatório da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão- SECADI (2014), até criação de uma Diretoria de Políticas da Educação Bilíngue de Surdos -DIPEBS (2020), vinculada ao Ministério da Educação, possibilitou o início de uma reflexão sobre a necessidade de retomar a oferta de uma Educação de qualidade e que atendesse as demandas específicas das crianças Surdas no Município, porém, com um grande desafio, sobretudo com os recursos estruturais, humanos e políticos para sua concretização.

Contudo, algumas mudanças, principalmente, com as orientações da resolução do COMED nº 01/2016 proporcionou, no período de 2018 a 2021, a entrada de um número considerável de profissionais intérpretes de Língua Brasileira de Sinais-

Libras, para atuar nas escolas polos de educação de Surdos e em outras escolas inclusivas, todavia, um quantitativo insuficiente para a demanda e reestruturação de uma proposta bilíngue.

Foi nesse contexto que a construção das narrativas a partir da entrevista coletiva com os profissionais que atuavam nas escolas do Município ocorreu e nos possibilitou apreender o movimento dialético do trabalho dos TILSP na esfera de atuação no ensino fundamental I. Para isso, evocamos no movimento de análise as categorias *Historicidade, Trabalho, Atividade e Mediação*, que nos ajudam a compreender o fenômeno investigado.

Por isso, as entrevistas foram realizadas com sete participantes que possuíam formação acadêmica diversa: cinco com licenciatura completa- Pedagogia, história, biologia; dois com licenciaturas em andamento- letras e letras-Libras, além disso, todos possuíam formação na área de Libras e a formação técnica em tradução e interpretação, um dos entrevistados era Mestre em Educação e cursava doutorado também em Educação. Porém, a exigência mínima para o ingresso ao cargo fora o ensino médio completo e curso técnico em tradução/interpretação em Língua Brasileira de Sinais conforme é previsto no decreto 5.626/05,

Art. 18. Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, a formação de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, em nível médio, deve ser realizada por meio de,
I - cursos de educação profissional;
II - cursos de extensão universitária; e
III - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por secretarias de educação (BRASIL, 2005).

Assim, o perfil para o TILSP com formação em nível médio foi uma orientação na lei com prazo determinado de dez anos, para a criação e oferta de cursos em nível superior (Bacharelados em Letras-Libras) em instituições públicas, a fim de suprir a demanda de profissionais na área. Infelizmente a oferta de tais cursos foi insuficiente, gerando a continuidade da contratação com a formação mínima.

Assim, a formação em tradução e interpretação garante ao profissional o domínio da técnica na área, enquanto facilitador da comunicação. Contudo, não atende às necessidades educacionais das crianças Surdas em processo de aprendizagem e aquisição de línguas, desviando assim, a função do TILSP na Educação Infantil e séries iniciais do ensino fundamental, evidenciando a necessária mudança tanto em relação à formação profissional como do paradigma da Educação de Surdos, sabendo que não é suficiente a presença apenas dos intérpretes para garantir a inclusão do estudante Surdo no espaço escolar.

Não por acaso, a problemática está para além da simples disponibilização de um profissional bilíngue, sendo necessário um repensar sobre as múltiplas funções atribuídas ao TILSP no espaço escolar, ou seja, a relação social entre trabalho e o lugar desse profissional dentro do espaço escolar.

Em primeiro lugar, o trabalho é a categoria fundante do ser social, essa premissa está justificada nas obras Marxistas, aqui estamos recorrendo ao pensamento Lukacsiano quando desenvolve o conceito de trabalho a partir de uma analogia com a história de Ikursk,

A exteriorização é esse momento do trabalho através do qual a subjetividade, com seus conhecimentos e habilidades, é confrontada com a objetividade a ela externa, à causalidade e, por meio deste confronto, pode não apenas verificar a validade do que conhece e de suas habilidades, como também pode desenvolver novos conhecimentos e habilidades que não possuía anteriormente (LESSA, 2016).

Outrossim, no desenvolvimento de sua profissão o bloco da entrevista selecionada expressa as angústias dos profissionais quando as condições concretas lhes impõem o desvio de sua função para o ensino, sendo responsabilizado pelo processo da aprendizagem dos estudantes Surdos, sem um acompanhamento sistemático pelo professor de sala. Nesse contexto, buscam apoio, orientação e a experiência de seus pares de profissão, não com o corpo pedagógico das escolas. Vejamos o relato,

Quando eu cheguei na prefeitura em 2018, já foi um baque, porque era algo bem diferente, tinha que ensinar, quem me deu, me deu um grande apoio foi a [Laura] porque quando eu entrei foi em julho ou agosto aí fiquei agosto, setembro fazendo malabarismo é porque eu não conhecia não sabia como é que era (THOMAS GALAUDETT, ENTREVISTA COLETIVA, 26/04/2021).

Essa narrativa nos revela o quão complexa é a atividade do tradutor intérprete de Língua de Sinais e Português- TILSP, estes profissionais são colocados em situações de ensino diariamente, ou seja, uma das condições materiais concretas de sua atividade que se articulada dialeticamente à realidade das crianças Surdas, principalmente, na Educação infantil e séries iniciais do Ensino fundamental.

Frequentemente, algumas crianças ainda não compreendem a função do intérprete na escola, estão em fase de aquisição de uma língua, nesse contexto o intérprete assume a função de responsável e professor da criança, fenômeno naturalizado dentro das escolas. Consequentemente, toda a comunidade escolar (família, corpo técnico, professores, administrativo) atribui ao intérprete a função de um segundo docente em sala de aula.

Além disso, com a constatação da dupla função do TILSP, problematizamos as mediações que circunscrevem e constituem esse fenômeno, uma delas, o professor e o intérprete na construção do planejamento pedagógico, os relatos dos entrevistados apontaram serem raros os momentos de planejamento coletivo, geralmente os professores comunicam rapidamente o que desenvolverão em sala e o TILSP se adequa ao planejado. Assim a categoria mediação,

expressa as relações concretas e vincula mútua e dialeticamente momentos diferentes de um todo. Neste todo, os fenômenos ou conjunto de fenômenos que os constituem não são blocos irreduzíveis que se opunham absolutamente, ou cuja descontinuidade, a passagem de um ao outro se faça por saltos mecânicos. Pelo contrário, em todo esse conjunto de fenômenos se trava uma teia de relações contraditórias, que se imbricam mutuamente (CURY, 1985, p. 43).

Nessa trama das relações pedagógicas entre professor e o intérprete, Laura Brigman narra, “o professor já decidiu e ele só tá me mostrando e eu não vou ter tempo, assim um tempo suficiente, para realmente, organizar alguma coisa” (ENTREVISTA COLETIVA, 2021), essas mediações impactam diretamente a atuação do profissional e o processo de desenvolvimento do estudante. Nesse sentido em outro trecho revela,

Planejamento o nome já diz né? É antecipar algo, mas assim, eu ainda vejo isso, da forma que [Thomas] falou né como sendo um professor acessível, porque a gente ver relatos piores, então, às vezes eu acho que, também, a questão é que eles não têm como, é que eu posso dizer, eles não compreendem realmente como funciona o nosso trabalho. Eles acham que o intérprete é como se fosse um computador e o Surdo também o receptor ali, que eu simplesmente vou passar tudo e ele vai entender (LAURA BRIGMAN, ENTREVISTA COLETIVA, 26/04/2021).

Por outro lado, há o anseio do intérprete em colaborar com o professor da sala de aula no desenvolvimento de seu trabalho pedagógico, muitas vezes sem êxito devido a todo um sistema complexo vivenciado no cotidiano desses profissionais no desenvolvimento de sua atividade como relatado anteriormente por Laura Brigman. Ademais, não é sobre atribuir culpa ao professor, ainda que por vezes não compreenda claramente o trabalho do intérprete, em alguns casos, esses professores não desenvolveram em seus processos formativos, os conhecimentos adequados para mediar sua prática diária em sala de aula com estudantes surdos e a figura do TILSP.

Essas mediações são dialeticamente contraditórias (ZANOLLA, 2012), um movimento que causa estranhamento nos profissionais da Libras e ao mesmo tempo, força motriz na busca por estabelecer uma relação de bidocência e colaboração com o professor da sala de aula. Essa relação é um “processo e não ato em que alguma coisa se interpõe; mediação não está entre dois termos que estabelecem uma relação. É a própria relação” (MOLON 2016, p. 102).

Nesse sentido os entrevistados compreendem como positiva a abertura de alguns professores, no qual nomeiam de professores “mais acessíveis”, que minimamente dizem o que “irão trabalhar em sala de aula”, “como irão avaliar”, “pedem sugestões”, “mostram o livro, o texto ou vídeo que irão utilizar”. Porque existem experiências nas quais os professores,

[...] simplesmente só davam suas aulas, não se preocupava com os surdos e passava as atividades, tinha professor que a aula era pegue o livro e leia tal página e responda o questionário, a questão. Eu perguntava professor e os surdos? Respondia: eles leem o livro aí e respondem. Aí eu ficava de mãos atadas porque não ia bater de frente com os professores (THOMAS GALAUDET, ENTREVISTA COLETIVA, 26/04/2021. Grifo nosso).

Não obstante, a narrativa expressa a insatisfação do TILSP numa relação complexa na qual o despreparo docente para lidar com questões elementares da Educação de Surdos, parece emergir no cotidiano da prática pedagógica, como também o apagamento do profissional TILSP pelo desinteresse e não abertura do

professor em entender as demandas do estudante Surdo. Que dentre outras questões, tem a língua portuguesa como L2, uma língua ainda em aprendizado e que por isso, possivelmente não conseguiria acompanhar os conteúdos apenas pela leitura do texto.

Reside aí mais uma determinação das condições de trabalho e da atividade, do contexto no qual o TILSP, muitas vezes, interpreta improvisadamente utilizando-se de outras estratégias pedagógicas para minimizar os prejuízos impostos ao processo de aprendizagem do estudante Surdo. Assim, a atividade para Gonçalves e Furtado (2016, p. 35) é “definida a partir do trabalho, que define o homem em sua humanidade, historicamente produzida.” Caracterizando-se também como a ação do homem em transformar a natureza, por meio dos instrumentos, e transformar-se a si próprio. Sendo este um movimento de apropriação dialética da realidade social (AGUIAR, 2009).

Essa realidade, revela as lacunas na qualificação profissional dos professores, que de acordo com Laura Brigdman há a necessidade de momentos formativos efetivos para esses docentes, para ela a fala do TILSP nas interações com os professores nem sempre é acolhida por seus colegas professores quando comparada à fala de formadores externos. Nesse sentido, complementa,

Mas principalmente os professores, porque às vezes só o que a gente fala não tem tanto peso e quando vem de outras pessoas, dos formadores, então, isso chama mais atenção para o professor. Então, acho que seria muito, muito bom que tivesse esses momentos para que os professores, realmente, vissem como é que funciona a coisa, porque formação para gente é muito bom, mas o professor é o que está regendo ali a sala né?! (LAURA BRIGMAN, ENTREVISTA COLETIVA, 26/04/2021. Grifo nosso).

Para Laura, as ações formativas são direcionadas mais aos intérpretes que aos docentes que recebem diariamente o estudante com surdez em sala de aula. Em outro momento, Laura relata uma experiência de formação continuada com os professores regentes em lócus que, para ela, demonstrara potencial significativo para a transformação das práticas pedagógicas.

Eu lembro o primeiro momento nessa escola que a gente fez com esses professores, o que eles falaram: foi que eles tinham gostado mais formação com a gente do que com a Semed, só falam o que a gente, o que tinha de fazer e não dizia como fazer, e a gente não faz ideia de como fazer. E vocês vieram aqui só mostraram como é, deram alguns exemplos simples e a gente viu que algumas coisas não era um bicho de sete cabeças, dava pra gente fazer. Então assim, a partir daí foi bem melhor eu acho que, realmente, a formação do professor de sala é muito, muito importante (LAURA BRIDGMAN, ENTREVISTA COLETIVA, 26/04/2021).

É nesse movimento dialético de transformação da consciência que a práxis escolar poderá se constituir como revolucionária. A consciência e a atividade, então, irão se "constituir mutuamente, tendo em vista que a consciência se produz a partir

da atividade humana, a qual é necessariamente atividade consciente, dotada de sentido e intencionalidade” (KAHHALE; ROSA, 2009, p. 33).

Ao considerar as determinações sociais e suas repercussões nesse processo educativo, as contradições que se apresentam passam a ser consideradas pelos professores e TILSP e assim, outras possibilidades podem ser criadas pelo coletivo a partir de mediações socioculturais, como por exemplo, formações em formatos que correspondam às condições concretas vivenciadas por esses profissionais.

Estabelecer uma relação colaborativa dentro dos processos pensados para aquela dada realidade, a saber, um ensino que se orienta pela Educação bilíngue de Surdos. O planejamento, as ações e a autoavaliação da práxis pedagógica é condição sine qua non para uma atividade de coensino.

Considerações

Nossa discussão objetivou problematizar e discutir as possibilidades do trabalho colaborativo e o coensino para a promoção da Educação Bilíngue para estudantes Surdos em uma cidade do Nordeste. As questões elencadas foram delineadas a partir das discussões da sócio-histórica, para isso, algumas categorias materialistas foram desenvolvidas ao longo do texto e nos auxiliaram na compreensão das condições materiais da relação de trabalho e da atividade dos tradutores intérprete de Língua de sinais e Português- TILSP e as mediações que tensionam as relações em sala de aula com os professores.

Há um claro desvio de função no desenvolvimento da atividade do TILSP, naturalizado socialmente e dialeticamente estruturado nas relações pedagógicas que se desenvolvem dentro e fora da sala de aula. A não vivência do planejamento coletivo é uma das mediações que atravessam o fazer pedagógico na Educação de Surdos no Município e fragilizam o processo de ensino aprendizagem.

Nessa direção os intérpretes revelavam a importância de uma formação pensada para a realidade concreta dos professores que vivenciam cotidianamente as práticas de ensino da Educação de Surdos, não obstante, a complexidade desse movimento e a contradição que transversalmente marca a condição de trabalho quando não se percebem ouvidos por seus colegas professores, embora tenham vivenciado boas experiências de socialização das suas experiências em momento de formação em lócus conduzido por eles mesmos. Esses elementos apontam para o coensino como potencial de transformação da realidade do ensino de estudantes com surdez no Município.

Referência

BALL, S.J.; BOWE, R. *Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues*. Journal of Curriculum Studies, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

_____. Individual Bilingualism. In: ASHER, R. (Org.). *The encyclopedia of language and _____*. Studying bilinguals: metodological and conceptual issues. *Bilingualism: language*

_____. *Studying bilinguals*. Oxford/New York: Oxford University Press, 2008. *and cognition*, v.1, n. 2, 1998, p. 131-149.

BIAPINA, I. M. L. de M. *Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos*. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

- BRASIL, 2005. Decreto 5.626/2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em 10 de Junho de 2021.
- COSTA, E. M da; MARTINS, J. B. Avances en Psicología Latinoamericana. Bogotá, Colômbia, Vol. 36, p. 537-551. 2018. ISSN 0121-4515. Disponível em: <https://revistas.urosario.edu.co/index.php/apl/issue/view/411> Acesso em 28 de Maio de 2021.
- CURY, C. R. J. *Educação e contradição*. São. Paulo, Editora: Cortez e Autores Associados, 1985.
- GROSJEAN, F. The bilingual and the bicultural person in the hearing and in the deaf world.
- IBIAPINA, I. M.L. de M; BANDEIRA, H. M. M; ARAÚJO, F. A. M. (orgs.) *Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes*. UFPI: 2016.
- In: BHATIA, T.; RITCHIE, W. (Org.). *The handbook of bilingualism*. 2 ed. Malden:
- LACERDA, C. B. F. de. *Tradutores e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais: formação e atuação nos espaços educacionais inclusivos*. Cadernos de Educação (UFPel), 2010. v. 36, p. 133-153. Disponível em: <https://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=16&idart=186> Acesso em 10 de Junho de 2021.
- LACERDA, C.B.F. de. Surdez e Linguagem: implicações para as práticas educacionais, In: MELETTI, S. M. F; KASSAR, M. de C. M. (orgs). *Escolarização de alunos com deficiências: desafios e possibilidades*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. P. 171-202.
- LESSA, S. *Para compreender a ontologia de Lukács*– 4. ed. – Maceió: Coletivo Veredas, 2016.
- linguistics*. Oxford: Pergamon Press, 1994, p. 1656-1660.
- MAINARDES, J. *Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais*. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtTvXyTcQHCJFyhsJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 19/01/22.
- MENDES, E. G; VILARONGA, C. A. R; ZERBATO, A. P. *Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: Unindo esforços entre educação comum e especial*. São Carlos: EdUFSCar, 2014.
- MOLON, S. I. *Constituição do sujeito na formação de professores: significação nas práticas cotidianas*. Revista Educação, v. 41, n. 3, set./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/15506>. Acesso em 12 de agosto de 2020.
- PRATES, J. C. A questão dos instrumentais técnicos operativos numa perspectiva dialético crítica de inspiração marxiana. Revista Virtual Textos & Contextos. Nº 2, ano 2, dez. 2003. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/fass/article/view/948> Acesso em 28 de maio de 2021.
- RIBEIRO, L. L. O tradutor intérprete de libras: análise da legislação vigente / Luzimara Lelis Ribeiro. Uberlândia-MG, 2020. 141. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Uberaba. Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação. Linha: Práticas Docentes para Educação Básica. Disponível em:

<https://repositorio.uniube.br/bitstream/123456789/1230/1/Luzimara%20Lelis%20Ribeiro.pdf>.

ROMEIRO, S. A. L. V.; Oliveira, I. N. de; SILVÉRIO, C. C. de P. O trabalho do tradutor e intérprete de Libras-português nas universidades federais brasileiras. 2014. Disponível em: https://www.ufjf.br/interpretelibras/files/2014/02/O-trabalho-do-tradutor-e-int%C3%A9rprete-de-libras_ROMEIRO-OLIVEIRA-e-SILV%C3%89RIO.pdf.

Acesso em 09 de Junho de 2021.

Sign language studies, v. 77, 1992, p. 307–320.

SILVA LIMA, F. R. A prática Educativa dos TILS da região do Pindaré, Maranhão. 2020. 61 p. *Trabalho de conclusão de Curso, Graduação em Letras Libras*. Universidade Federal de Santa Catarina.

SILVA, G. M da. O bilinguismo dos Surdos: acesso às línguas, usos e atitudes linguísticas. *Revista Leitura* v.1, nº 58 – Maceió – Jan./Jun. 2017 – ISSN 2317-9945, Línguas de Sinais: abordagens teóricas e aplicadas, p. 124-144. Disponível: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:ZyzyMITB1jUJ:www.seer.ufal.br/index.php/revistaleitura/article/viewFile/2466/3370+&cd=19&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>

SILVA, Tomas Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença (org.). In: *Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais*. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SOUZA, M. M. P. de. TILS – “profissão perigo”, louvável ou de prestígio? reflexões sobre o “eu” mediador e a língua(gem) do outro. *Anais do 3º Congresso Nacional de pesquisas em Tradução e Interpretação de Língua de sinais e Língua Portuguesa*, 2012. Disponível em:

http://www.congressotils.com.br/anais/anais/tils2012_traducao_questao_souza.pdf. Acesso em 10 de Junho de 2021.

SUZANA, E. R. B. Professor ou intérprete? Reflexões sobre a atuação do tils na educação de surdos da escola regular. X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/614-o.pdf. Acesso em 01 de Junho de 2021.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo : Cortez : Autores Associados, 1986.

VALIM, Eliangela Nascimento. RAGGI, Désirée Gonçalves. *Limites e possibilidades do tradutor-intérprete de Libras educacional e o surdo*. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*. Ano 05, Ed. 06, Vol. 02, pp. 106-130. Junho de 2020. ISSN: 2448-0959, Link de acesso: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/limites-e-possibilidades>.

WEI, L. Conceptual and methodological issues in bilingualism and multilingualism research.

Wiley-Blackwell, 2013, p. 26-51.

ZANOLLA, S. R. S. O conceito de mediação em Vigotski e Adorno. *Revista Psicologia e Sociedade*; nº 24, p. 5-14, ano 2012.

Notas

Sobre as Autoras

Sirlene Vieira de Souza

Mestre em Educação; Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Professora Assistente da Universidade de Pernambuco (UPE).
E-mail: sirlene.vieira@upe.br
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7850-1847>

Meire Santos Pereira

Pedagoga; Especialista em Docência do Ensino Superior; Mestranda em Linguística e Literatura pela Universidade Federal de Alagoas; Professora e instrutora de Libras da Secretaria Municipal de Educação de Maceió; Tradutora intérprete de Libras da Universidade Federal de Alagoas do Curso de Letras Libras.
E-mail: meire.pereira@fale.ufal.br
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3770-7344>

Neiza de Lourdes Frederico Fumes

Graduação em Educação Física; Mestrado em Ciência do Movimento Humano; doutorado em Ciências do Desporto e Educação Física; Professora Titular da Universidade Federal de Alagoas, onde atua no Programa de Pós-graduação em Educação (Mestrado e no Doutorado), do CEDU/UFAL e no curso de graduação em Educação Física (Licenciatura e Bacharelado), do IEFE/UFAL.
E-mail: neiza.fumes@iefe.ufal.br
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1913-4784>

Artigo 3- A FETICHIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO COM SURDOS²⁷

Sirlene Vieira de Souza- UPE/UFAL
Neiza de Lourdes Frederico Fumes- UFAL

Resumo

A fetichização do trabalho com surdos diz respeito a naturalização de processos limitados quanto a oferta e garantia de uma pedagogia bilíngue. Estruturas ideológicas e alienantes, circunscrevem essa discussão em dois polos- Libras/língua portuguesa e a atividade do tradutor intérprete de Libras e língua portuguesa-TILSP. Nesse artigo, objetivamos discutir a fetichização a qual tem impactado o processo educacional dessa comunidade e os discursos erigidos em torno do Ser Surdo e a aprendizagem das línguas, assim como os processos do ensinar. O procedimento metodológico versou sobre o uso da análise de conteúdo, como estratégia para o tratamento dos dados, na análise, buscamos fundamentar a escrita a partir de categorias do materialismo histórico dialético- MHD e da psicologia sócio-histórica-PSH. Os resultados apontam para as significações dos profissionais que veem o serviço de atendimento educacional especializado bilíngue-SAEEB como um espaço primordial para as vivências bilíngue; a Libras como principal ou quase exclusiva exigência para uma Educação bilíngue, por fim, a figura do intérprete insistentemente como principal responsável pela educação de surdos e o desvio de função imposto pela estrutura educacional brasileira a esses profissionais.

Palavras-chave: Educação bilíngue; Fetichização; Surdez

Abstract

The fetishization of work with the deaf concerns the naturalization of limited processes in terms of offering and guaranteeing a bilingual pedagogy. Ideological and alienating structures circumscribe this discussion in two poles - Libras/Portuguese language and the activity of the translator interpreter of Libras and Portuguese language-TILSP. In this article, we aim to discuss the fetishization that has impacted the educational process of this community and the discourses built around Being Deaf and language learning, as well as the teaching processes. The methodological procedure was about the use of content analysis, as a strategy for the treatment of data, in the analysis, we seek to base the writing from categories of historical dialectical materialism-MHD and socio-historical psychology-PSH. The results point to the meanings of professionals who see the specialized bilingual educational service-SAEEB as a primordial space for bilingual experiences; Libras as the main or almost exclusive requirement for a bilingual education, finally, the figure of the interpreter insistently as the main responsible for the education

²⁷ Trabalho oriundo da Tese de Doutorado em Educação da Universidade Federal de Alagoas- UFAL. Pesquisa com fomento do convênio Capes-FAPEAL. Estudo aprovado pelo comitê de ética da Universidade sob o parecer de aprovação de número: 4.369.425. Esse artigo foi submetido à revista Teoria e prática da Educação da Universidade de Maringá- UEM. Publicado no endereço eletrônico: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/64980>. V 25. N 3 de 2022.

of the deaf and the deviation of function imposed by the Brazilian educational structure on these professionals.

Keywords: Bilingual education; Fetishization; Deafness

Resumen

La fetichización del trabajo con sordos atañe a la naturalización de procesos limitados en cuanto a ofrecer y garantizar una pedagogía bilingüe. Estructuras ideológicas y alienantes circunscriben esta discusión en dos polos - Libras/lengua portuguesa y la actividad del traductor intérprete de Libras y lengua portuguesa-TILSP. En este artículo, nuestro objetivo es discutir la fetichización que ha impactado el proceso educativo de esta comunidad y los discursos contruidos en torno a la sordera y el aprendizaje de idiomas, así como los procesos de enseñanza. El procedimiento metodológico versó sobre la utilización del análisis de contenido, como estrategia para el tratamiento de los datos, en el análisis buscamos fundamentar el escrito a partir de categorías del materialismo histórico dialéctico-MHD y de la psicología socio-histórica-PSH. Los resultados apuntan a los significados de los profesionales que ven el servicio educativo bilingüe especializado-SAEEB como un espacio primordial para las experiencias bilingües; Libras como requisito principal o casi exclusivo para una educación bilingüe, finalmente, la figura del intérprete insistentemente como principal responsable de la educación de los sordos y la desviación de función impuesta por la estructura educativa brasileña a estos profesionales.

Palabras llave: Educación bilingüe; fetichización; Sordera

Introdução

Para este momento intencionamos escapar de qualquer “tradição” de escrita sobre os períodos da educação de Surdos. Evocamos a dialética na letra e no discurso aqui apresentado e, ao mesmo tempo, construímos uma crítica que versa sobre o trabalho pedagógico com Surdos como instrumento de alienação, por tanto, hegemonicamente ideológico.

Assim, a Educação de Surdos é marcada pelas tentativas de aproximar esses sujeitos da “normalidade” e da naturalização na compreensão do Ser Surdo enquanto uma pessoa incompleta e “deficiente”, as ações por muito tempo restringiram-se ao domínio de uma língua de prestígio após um breve período de valorização das línguas de sinais - essa valorização não é determinante e nem determinada, mas pontual e atravessada por cada contexto, pelas relações que se estabeleciam na sociedade de cada época e ainda há ressonâncias muito presentes no hoje.

Por isso, o movimento do “ensinar a falar”, que foi transversal a todas as propostas educacionais para surdos, representou um ideal de homem construído a partir da compreensão positivista de Educação. Então, o objetivo sempre versou sobre como fazer o Surdo “falar” para que ele pudesse se aproximar do modelo de homem padrão.

Não obstante, a Educação enquanto projeto estruturado em uma proposta de comunicação total, do bimodalismo e mais recentemente a “evolução” para uma Educação Bilíngue, aparentemente mais promotora e potencialmente inclusiva, deveria possibilitar uma aprendizagem efetiva dos conhecimentos culturalmente produzidos pela humanidade, assim, o bilinguismo vem sendo desenvolvido como alternativa para uma educação centrada no sujeito.

Desta maneira, o bilinguismo está fundamentado sobre a compreensão teórica das Línguas de Sinais - LS, enquanto sistema linguístico de comunicação dos Surdos, e mesmo sem ouvir, podem desenvolver plenamente uma língua viso gestual e uma segunda língua - L2, de base oral auditiva, em sua modalidade escrita.

A respeito disso, certos estudos (BOUVET, 1990; GESSER, 2009; LACERDA, 2014; SKLIAR, 2005) demonstram que as línguas de sinais são adquiridas pelos Surdos com facilidade e rapidez, possibilitando o acesso a uma linguagem que permite uma comunicação eficiente e completa, análoga à desenvolvida por sujeitos ouvintes. Isso também permitiria ao Surdo um desenvolvimento cognitivo, social e subjetivo compatível com sua identidade cultural e a aprendizagem efetiva de outras línguas orais na modalidade escrita.

Atualmente, no Brasil, a Educação Bilíngue é defendida como a alternativa mais adequada de ensino para Surdos, apoiada no reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais através da lei nº 10.436/2002, do decreto nº 5.626/2005 e da modalidade de Educação Bilíngue para Surdos pela recente Lei nº 14.191/21, que alterou a Lei Brasileira de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96.

É necessário entender que até chegar à discussão em torno de uma educação bilíngue para pessoas com surdez, o próprio processo educacional desses estudantes atravessou períodos bastante turbulentos e de acalorados debates em torno do que seria a concepção ideal de instrução escolar para eles.

Neste contexto, compreendemos o bilinguismo enquanto proposta educacional que se alinha à especificidade linguística deste grupo de pessoas e legitima o respeito à diversidade cultural e as identidades de uma comunidade que por décadas foi relegada, excluída e violentada em seus direitos fundamentais para o exercício da cidadania.

Desta maneira, a concepção teórico-filosófica para a Educação de estudantes Surdos está fundamentada no bilinguismo sob uma perspectiva gesto-visual e a aprendizagem de língua portuguesa como segunda língua na modalidade escrita. No entanto, é muito comum nos trabalhos que se dedicam ao campo da surdez reproduzirem

um discurso conservador e reformista, isolando todo o processo dentro de uma linearidade cronológica, sem que se construa uma crítica sobre a crítica, que seja materialista e emancipatória.

Por fim, buscando compreender o fenômeno da Educação de Surdos em sua totalidade. Nessa direção, nos interessou compreender o que nos revelavam os profissionais de uma escola pública que vivenciavam a implantação de um projeto piloto de Ensino Bilíngue para Surdos acerca da Educação para pessoas com surdez? Como a discussão sobre a fetichização da Educação de Surdos pode nos auxiliar para a apreensão das determinações sociais que permeiam esse processo?

Por isso, objetivamos nesse artigo discutir a fetichização a qual tem impactado o processo educacional dessa comunidade e os discursos erigidos em torno do Ser Surdo e a aprendizagem das línguas, sejam elas Língua Portuguesa - LP e Língua de Sinais - LS, assim como os processos do ensinar.

Nessa direção, as apropriações indevidas de Vigotski (1983) têm servido para a “fetichização da surdez” atendendo aos preceitos das teorias do “aprender a aprender”, conforme afirma Duarte (2001), fundamentadas no ideário neoliberal. Distanciando-se, dessa forma, de uma concepção marxista de Educação de Surdos e da “[...] busca pelo enfrentamento direto, dos problemas materiais concretos, que assolam a sociedade capitalista de classes” (CAVALCANTE, 2017, P. 8).

Assim, como pano de fundo para nossas argumentações, evocamos a categoria trabalho, atividade e a dimensão subjetiva da realidade para explicitar, descrever e explicar o contexto de atuação dos profissionais da Educação de Surdos de um Município nordestino.

Todos esses elementos de discussão, amalgamados dentro de uma lógica capitalista e neoliberal, por isso “[...] a classe trabalhadora pode e deve exigir a superação do fetichismo produzido pela ordem do capital, que oculta a raiz dos problemas histórico e socialmente produzidos” (TONET, MOREIRA NETO, LIMA, 2009, p. 168). Pôr à vista, as determinações deste movimento a partir da sócio-histórica, constructo dessa discussão é o que tentamos fazer na continuidade do texto.

Discussão teórico-Metodológica

Partimos do princípio que no materialismo histórico dialético, teoria e método são dialeticamente articulados, portanto, não dicotômicos. Por isso, as discussões e

argumentações que segue buscam aproximar o leitor do movimento que a pesquisa empreendeu no sentido de buscar apreender as mediações que tensionavam o processo de implementação do projeto de Educação bilíngue para Surdos em uma cidade do nordeste a partir das categorias materialistas.

A dimensão subjetiva e objetiva do trabalho com estudantes surdos: Trabalho, atividade e consciência

É trivial encontrarmos nos trabalhos que se dedicam ao campo da surdez e sobretudo da educação de surdos, ideias acerca da cultura e identidade tendo como pano de fundo a subjetividade do indivíduo. Neste trabalho não escaparemos à discussão, todavia, sob um prisma que se contrapõe à concepção idealista, naturalizante de homem. Estamos aqui nos debruçando à luz da sócio-histórica que compreende o homem diferentemente da ideologia difundida em grande parte dos estudos pautados pelo liberalismo, nas palavras de Gonçalves e Furtado (2016, p. 33),

As implicações para a subjetividade que derivam dessa concepção de sujeito questionam a subjetividade natural e supostamente intrínseca ao sujeito da concepção liberal. Diferentemente disso, compreende-se que existe uma dialética subjetividade-objetividade, em um processo que se constitui no sujeito inserido em relações sociais e históricas. É necessário considerar o conteúdo histórico que esse processo carrega em função das características do contexto cindido pela divisão da sociedade em classes.

Por isso, justamente nesse ponto que nos afastamos das exposições de ideologia liberal, as afirmativas e questionamentos deste trabalho em todo momento consideram não apenas o contexto micro, a constituição objetiva e subjetiva do sujeito, mas as relações econômicas e sociais que influem sobre essas mesmas unidades constitutivas que são dialéticas, complexas e contraditórias. Assim,

A categoria dimensão subjetiva da realidade nos permite, a partir do campo da Psicologia, dialogar com a educação considerando que a realidade objetiva e material que encontramos na educação, como processo social, possui uma dimensão constituída por elementos de natureza simbólica ou psicológica. (BOCK, AGUIAR, 2016, p.46)

O homem é afetado pelo mundo onde vive, e as experiências influenciam todo o seu ser, ou seja, toda sua diversidade e possibilidades. As dimensões do psicológico refletirão essa diversidade nas imagens, palavras, emoções, pensamentos e em toda a sua dimensão subjetiva e objetiva.

Nessa direção, a relação pensamento e fala é extremamente importante para uma análise materialista. Pois pensamento e fala não são dicotômicos, contraditórios, mas um

não existe sem o outro, “[...] A linguagem é definida como um instrumento de mediação apoiada nos signos, que por sua vez são significados, emergem das relações sociais e servem de substrato para o desenvolvimento do pensamento” (DOUNIS, 2019, p.155). Há uma amálgama, se constituem mutuamente. A fala é social, compartilhada, quando expressa carrega sentido. Assim, quando objetivo o que estou pensando pela fala, essa fala está carregada de sentido e se expressa na dimensão subjetiva da realidade.

A apropriação cultural se faz por meio da atividade, que é organizada pelo trabalho e mediada pela linguagem, nesse processo ocorre a internalização e constituição da consciência, nas palavras da autora,

Atividade não é internalizada em si, mas é uma atividade significada, como um processo social, mediatizada semioticamente. A consciência, dessa forma, se constitui a partir dos próprios signos, ou seja, dos instrumentos construídos pela cultura e pelos outros, que, quando internalizados, se tornam instrumentos internos e subjetivos da relação do indivíduo consigo mesmo (AGUIAR, 2001, p. 100-101).

A cultura na obra de Vigostki, ocupa papel central, como mediadora de todos o movimento de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, do mesmo modo, da relação com trabalho e atividade humana. O homem, ao construir seus registros, o faz na relação com o mundo, objetivando sua subjetividade e subjetivando sua objetividade (BOCK, et al, 2009).

Os caminhos escolhidos

A orientação teórica- metodológica deste trabalho está ancorada na PSH e MHD, por isso, não definimos sua natureza como qualitativa, porém, alguns procedimentos metodológico qualitativos se fizeram presentes na organização e tratamento dos dados (MINAYO, 2012; BAUER, 2000a; 2000b). Dito isto, as categorias trabalho, atividade e a dimensão subjetiva da realidade nos ajudaram na discussão das informações. Sendo este artigo um recorte dos dados construídos, várias outras etapas foram vivenciadas ao longo do processo de pesquisa, que iniciou ainda no ano de 2019.

Por isso, para esta discussão específica, trouxemos as informações de um questionário eletrônico com perguntas fechadas e abertas, aplicado a um grupo de profissionais de uma escola municipal (Escola B), que vivenciou a implementação de um projeto piloto de Ensino bilíngue para Estudantes Surdos. Importante frisar que nosso contexto foi o início da Pandemia por Covid-19.

Assim, grande parte da pesquisa foi desenvolvida com o auxílio das tecnologias da informação e comunicação. O grupo de profissionais da Escola B, estavam

participando de uma formação continuada sob o título: "Minicurso: Os desafios da implantação da Educação Bilíngue para Surdos", ministrado por uma professora pesquisadora externa à secretaria de Educação do Município, que possuía expertise na temática.

Estes profissionais foram convidados para responder a um questionário on-line, que versou sobre suas experiências formativas, de trabalho e a perspectiva que esses sujeitos nutriam sobre a Educação bilíngue para surdos. Compreendemos que esse instrumento tem em sua natureza limitações, sobretudo, para a pesquisa de natureza sócio-histórica. Sobre o questionário,

Pode ser definido como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc. (GIL, 1999, p. 128).

Não obstante, os dados discutidos aqui não estão exclusivamente limitados às respostas ao questionário, mas tem como apoio os momentos síncronos de formação, dos encontros on-line com o grupo de profissionais envolvidos com a implementação do projeto de educação bilíngue para surdos no município (equipe gestora da secretaria municipal de Educação; intérpretes de Libras; gestores das escolas e professores) que ocorreram no período de outubro à dezembro de dois mil e vinte, com quatro encontros remotos, com duração média de duas horas e meia, todos registrados em gravação de tela e em diários de pesquisa. Por isso, utilizamos esses diários e revisitamos as filmagens dos encontros online de formação. Sobre os registros no diário de pesquisa,

Estes devem documentar o processo de abordagem de um campo, as experiências e os problemas no contato com o campo ou com os entrevistados, e a aplicação dos métodos. Fatos importantes e questões de menor relevância ou fatos perdidos na interpretação, na generalização, na avaliação ou na apresentação dos resultados, vistos a partir das perspectivas do pesquisador individual, também devem ser incorporados (FLICK, 1998, P. 269).

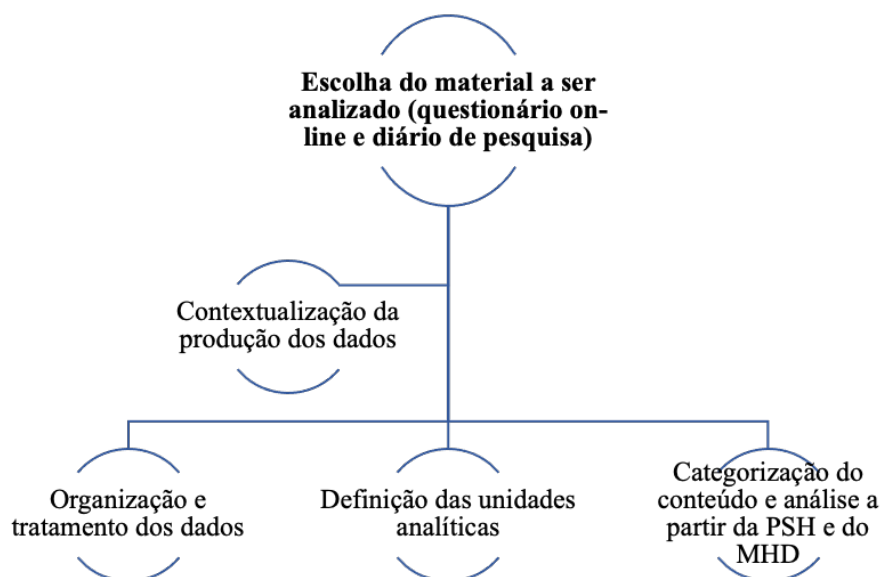
Nesse sentido, tentamos sintetizar um pouco do vasto material de pesquisa construído, fazendo assim, uma escolha pelo material aqui analisado. Acerca dos sujeitos respondentes do instrumento, dos onze profissionais que responderam ao formulário, um era coordenador pedagógico, dois técnicos educacionais da secretaria municipal de Educação que atuavam na coordenadoria de Educação especial, um professor de língua portuguesa, cinco professores e um intérprete tradutor de língua portuguesa e língua de

sinais e um não satisfaz a questão com sua resposta, assim, não foi possível compreender qual a função desempenhada.

Sobre a escola B, é uma instituição municipal, que funciona com as etapas da educação infantil ao fundamental I, mais a modalidade de Educação de Jovens, Adultos e Idosos- EJA. Funcionava nos três turnos. Tinha uma infraestrutura grande, porém, com muitos espaços que precisavam de manutenção e reforma. Tinha a Sala de Recursos Multifuncionais, onde funcionava o Atendimento Educacional Especializado-AEE e a sala de Atendimento Educacional Especializado Bilíngue- SAEEB. Apresentava ainda uma biblioteca, salas de aula, refeitório, cozinha, banheiros para funcionários e estudantes, pátio, uma quadra desativada, secretária e sala de professores, coordenação e gestor.

Finalmente, para a discussão analítica dos questionários digitais e diários de pesquisa, recorreremos à análise do conteúdo-AC (MINAYO, 2006, 2012), como procedimento para o tratamento dos dados, as categorias que deles emergiram foram alinhavadas pela trama da psicologia Sócio-histórica-PSH e do materialismo histórico dialético-MHD. Portanto, "[...] A análise de conteúdo é um dos procedimentos clássicos para analisar o material textual, não importando qual a origem desse material – que pode variar desde produtos da mídia até dados de entrevista" (FLICK, 1998, P. 281). Assim, utilizamos o método da Análise do Conteúdo- AC, para nos auxiliar na organização dos dados, tendo como matriz teórica analítica a PSH e o MHD. Vejamos esquematicamente.

Figura 3- Esquema da organização dos dados, adaptação com base em Mayring (2000; 2004)



Fonte: Autor, 2022.

Nessa direção compreendemos que a Análise do Conteúdo- AC, pode, sem prejuízos para uma análise sócio-histórica, contribuir com a discussão que julgamos necessárias a partir dos dados elencados e de todo o processo de pesquisa,

“[...]os pesquisadores que buscam a compreensão dos significados no contexto da fala, em geral, negam e criticam a análise de frequências das falas e palavras como critério de objetividade e cientificidade e tentam ultrapassar o alcance meramente descritivo da mensagem, para atingir, mediante inferência, uma interpretação mais profunda” (FLICK, p. 307).

Por isso, nossa análise buscou apreender a totalidade do fenômeno, ir além do aparente, do imediato. Emergiram a partir das unidades de registro e unidades de contexto, as categorias temáticas:

- (1) O SAEEB como espaço "único" para práticas linguísticas bilíngues;
- (2) O protagonismo do profissional intérprete como responsável pelo processo educacional do estudante Surdo;
- (3) A Libras como horizonte exclusivo na garantia de uma Educação bilíngue para Surdos. Na continuidade, tecemos nossas argumentações mais detalhadamente.

No processo de organização dos dados, seguimos as orientações de Minayo, 2012. Em seu texto explicita as três etapas para a análise do conteúdo: (A) leitura compreensiva do material selecionado; (B) exploração do material e (C) elaboração de síntese interpretativa.

Na etapa A, foi realizada uma leitura exaustiva do material. Em seguida, etapa B, realizamos uma exploração exaustiva do material, nesse momento com uma lente mais analítica, em um movimento de reorganizar trechos e dialogar internamente com os destaques em busca dos núcleos de sentido (BARDIN, 1979), nesse momento as categorias temáticas foram emergindo dos dados e finalmente, na etapa C, elaboramos uma síntese que traçamos a partir dos fundamentos teóricos-metodológicos do materialismo histórico-dialético. Esse foi nosso caminho, alinhado aos objetivos da pesquisa e ao contexto no qual se desenvolveu.

Discussão e Análise dos dados

Nesta seção apresentaremos os dados e as análises que nos ajudarão a compreender à luz do Psicologia sócio-histórica- PSH e do Materialismo Histórico dialético- MHD, o fenômeno investigado. As informações para esse recorte são de um questionário (Unidade de registro, MINAYO, 2012) e dos dois diários de pesquisa

(Unidades de contexto, MINAYO, 2012), cuidamos para não perdermos de vista o todo do processo ainda que delimitações se fizeram necessárias para esta escrita.

Assim, mesmo quando definimos aqui dois instrumentos para essa discussão, não desconsideramos outros que foram utilizados ao longo da pesquisa, estes, estão nas entrelinhas de todo o texto. A partir da qual se torna possível uma reconstrução de significados que apresentem uma compreensão mais aprofundada da interpretação de realidade do grupo estudado (SILVA, SIMÃO, GOBBI, 2005).

1- O SAEEB como espaço "único" para práticas linguísticas bilíngues

O Serviço de Atendimento Educacional Especializado Bilíngue- SAEEB é uma nomenclatura recente que teve sua estreia na Lei nº 14.191/21, dispositivo legal que alterou a LDB nº 93.94/96, introduzindo a modalidade de educação bilíngue para surdos,

Art.60-A.

§1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio educacional especializado, como o atendimento educacional especializado bilíngue, para atender às especificidades linguísticas dos estudantes surdos" (BRASIL, 2021).

Mesmo assim, não há na recente legislação que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDBEN nº 9.394/96, informações claras e suficientes da especificidade do funcionamento desse "novo espaço" dentro das escolas. Assim, nossa discussão busca problematizar não apenas a instituição do SAEEB como espaço possível de atendimento às especificidades linguísticas dos estudantes com surdez, mas sobretudo compreender como as determinações sócio-históricas têm reverberado sobre a dimensão subjetiva da realidade e mais, as repercussões que afirmam esse espaço como símbolo de educação bilíngue para surdos.

Para isso, a questão da essência humana como construção cultural e histórica é pilar para uma visão analítica desse processo. Para Marx “[...] a essência humana não é uma abstração intrínseca ao indivíduo isolado. Em sua realidade, ela é o conjunto das relações sociais” (2007, p. 538).

Portanto, é na trama dessas relações que as subjetividades se constituem e assim a compreensão da realidade se estabelece muito próxima às ideologias que circundam os espaços sociais pelos quais transitam os sujeitos, e dessa forma os alienando frequentemente das condições materiais da vida, trabalho e da atividade. O fenômeno da instituição do SAAEB, segue essa lógica como nos revelou os dados do quadro 1, no item

"2- O que é educação bilíngue para Surdos na sua compreensão?" e os registros do diário de pesquisa. É o que explicitamos na sequência.

Quadro 1- Respostas dos profissionais da Educação de Surdos do Município ao questionário misto.

Item 2-O que é educação bilíngue para Surdos na sua compreensão?		
"O surdo terá direito de aprender a língua portuguesa e a LIBRAS " (Profissional "A").	"É a língua dos surdos e a nossa língua pátria o português"(Profissional "B").	É ser um docente que possa se comunicar em sua linguagem específica e possa traduzir em sinais (Profissional "C").
"A possibilidade de que alunos surdos recebam aulas em libras e em língua portuguesa " (Profissional "D").	"É o surdo ser letrado em libras, língua materna, e em língua portuguesa , sua segunda língua" (Profissional "E").	"Entendo que é o ensino simultâneo em duas línguas diferentes " (Profissional "F").
A educação que possibilita que o aluno surdo seja auxiliado por uma intérprete nas aulas de um professor que não tenha o domínio da língua de surdos " (Profissional "G").	Ela permitirá a inclusão , irá favorecer a interação e a integração dos alunos ampliando os seus conhecimentos ("H").	"Oportunizar a pessoa surda a ter comunicação " (Profissional "I").
"É uma nova língua que deve ser dedicada no dia-a-dia para todos"(Profissional "J").	"É uma educação onde o surdo aprende a linguagem do surdo como também o português " (Profissional "k").	

Fonte: Autora, 2022.

Embora as falas dos sujeitos não remetam diretamente ao espaço do SAEEB, no conjunto dos dados a supervalorização da criação da sala na escola piloto, onde funcionava o atendimento educacional especializado bilíngue- SAEEB foi muito recorrente, aparecendo em diversos momentos dos encontros síncronos de formação, registrados em vídeo gravação.

Por isso, essas falas revelam o caráter reducionista e fetichista que ainda persiste na consciência dos profissionais da escola sobre o que é a Educação bilíngue para Surdos. Sendo o SAEEB a principal mudança que supostamente caracterizaria aquela escola como espaço de ensino bilíngue para estudantes surdos ou ainda como é possível vermos nas falas do quadro 1, o uso e ensino da Libras e da língua portuguesa como garantia de uma educação bilíngue.

Por exemplo, na área da Educação inclusiva, o Atendimento Educacional Especializado- AEE, ganha grande destaque como principal tipo de atendimento especializado ao público-alvo da educação especial, desenvolvido quase que exclusivamente nas salas de recursos multifuncionais- SRM, inclusive, sendo o AEE concebido como sinônimo de inclusão pelo simples fato de ser ofertado dentro das escolas comuns. Embora, seja reconhecida sua importância para o processo de aprendizagem dos estudantes que se beneficiam desse tipo de serviço,

o que está acontecendo no contexto brasileiro com a adoção da política de AEE em SRM como uma espécie de ‘serviço tamanho único’ para todos os estudantes com necessidades educacionais especiais é uma simplificação dos serviços de apoio que não encontra sustentação na literatura da área de educação especial, em termos de efetividade para atender as necessidades tão diversificadas destes educandos (MENDES, MALHEIROS, 2012, p.361).

Além disso, historicamente tem-se naturalizado espaços estanques para o trabalho com estudantes da Educação Especial, assim, assume na consciência coletiva, aspectos reducionistas que limitam o processo de ensino aprendizagem de crianças Surdas ao atendimento especializado e ao uso da Libras em momentos específicos e por um grupo reduzido de profissionais, a saber: intérpretes e instrutores de Libras. Segundo Aguiar (2009) a consciência é resultado de um processo permanente, determinada pelas condições históricas e sociais, que coadunam em produções simbólicas, construções singulares. Nessa direção, alguns trechos do Diário de pesquisa reforçam nosso argumento,

Falando sobre a proposta das salas bilíngues, Dandara²⁸ automaticamente foca no AEE, os estudantes surdos não eram atendidos pelo AEE, pois eram encaminhados ao CAS, os professores de AEE não sabiam Libras, com a proposta de ensino bilíngue os estudantes surdos passarão a ser atendidos no AEE bilíngue, especificamente na escola que será o projeto piloto, a intérprete Laura que já desenvolve seu trabalho na escola B, fará os atendimentos (Diário de pesquisa 20/05/2020. Encontro com os intérpretes de Libras).

Nas colocações de Dandara, nos é possível refletir como o lugar do Atendimento Educacional Especializado-AEE é concebido na dimensão subjetiva da realidade. Nesse movimento de apreensão das determinações sociais, constatamos que também delineiam as subjetividades individuais desses profissionais. Em outro registro, acerca do

²⁸ Dandara é um pseudônimo para identificar uma das professoras que integrava a equipe gestora da secretaria municipal de Educação, especificamente a coordenadoria de Educação Especial.

atendimento bilíngue e a intenção de se criar a disciplina de Libras para os ouvintes em uma das escolas da rede municipal, o relato expressa,

Iniciaram uma discussão sobre o SAEEB ser o foco, e a disciplina de Libras na verdade, ser oferecida como oficinas pois a viabilidade de uma disciplina seria complicada (Diário de pesquisa 22/07/2020. Reunião interna com a equipe da SEMED).

Contudo, observar os relatos que aqui aparecem em sequência, nos auxilia na análise da categoria discutida e sua articulação com a dimensão subjetiva da realidade, possibilita ir além do aparente. Ainda sobre o SAEEB,

Anastácia²⁹ teceu comentários sobre o funcionamento do SAEEB na escola B, fundamentalmente o atendimento aos estudantes surdos ocorre via WhatsApp neste período de pandemia (Diário de pesquisa. 29/10/20. Início do curso de formação continuada com professora formadora externa).

Em Outro recorte dos dados expressos para esta categoria, temos,

Dandara apoia o trabalho voluntário e insiste no SAEEB como espaço principal para o ensino bilíngue. Acrescenta que poderiam transformar a escola B como campo de estágio para o LL (importante lembrar que a escola B atende da educação infantil ao fundamental I, ou seja, não é campo de atuação do formando em Letras Libras). [...] Anastácia, assim como Dandara, insiste no SAEEB". (Diário de pesquisa 05/11/20. 1º Encontro de formação da equipe da Semed com a professora formadora externa).

Não é ao acaso que na subjetividade desses profissionais, as significações sobre a Educação bilíngue para Surdos estejam diretamente condicionadas a oferta do SAEEB, a Libras e ao intérprete de língua de sinais dentro das escolas. A dimensão subjetiva da realidade se constitui no social, no que é partilhado, no coletivo. Assim, a subjetividade é individual, porém, é forjada socialmente a partir de processos objetivos no percurso histórico da humanidade, ancorada em um movimento dialético entre o objetivo-subjetivo, pois é produzida pela ação concreta e material do sujeito histórico (PENTEADO, 2017).

É nessa trama histórica que as mediações sociais reverberam sobre esse processo e ecoam na consciência desses profissionais, quase como uma releitura de uma "velha" pintura, que embora, afirme ser uma mudança de paradigma, reforça e legitima a

²⁹ Anastácia é um pseudônimo para identificar uma das professoras que integrava a equipe gestora da secretaria municipal de Educação, especificamente a coordenação de Educação Especial.

ideologia hegemônica de modelo único de atendimento, de serviço especializado. Com a alteração da LDBEN nº 9.394/96, a educação bilíngue de surdos passa a figurar na sociedade,

[...] 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, surdocegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos (BRASIL, 2021, Art. 60)

Ou seja, mudamos a nomenclatura, a sigla, no entanto, as condições materiais objetivas, dentro do princípio da contradição, inviabilizam a superação da lógica fetichista e conciliadora de educação, voltadas ideologicamente para o capital e essas premissas estão na consciência dos sujeitos, atravessando suas subjetividades e se objetivando no cotidiano escolar.

Por outro lado, as ideologias se desenvolvem sob os mais variados movimentos que tensionam o campo da Educação de Surdos, inclusive no ensino de línguas e aqui discutimos especificamente o bilinguismo em uma prática que denominamos- apoiados em Duarte (2001), de fetichização do trabalho pedagógico com Surdos.

Por isso, para a tessitura dessa discussão o ponto de partida foi um exercício de idas, vindas, retornos e avanços. A história não é uma relação ascendente dos fatos, por isso da crítica aos trabalhos que assumem uma visão simplista de Educação para Surdos, desembocando em um mesmo fator para explicar a história, língua, cultura e identidade. A dominação neoliberal reside sobre o Surdo.

2- O protagonismo do profissional intérprete como responsável pelo processo Educacional do estudante Surdo.

Uma segunda categoria temática que emergiu durante o processo de organização dos dados, nos fala sobre o lugar de destaque e responsabilização que o trabalho do profissional intérprete de Libras assumiu na história da Educação de Surdos no Brasil. Vejamos essa unidade de contexto,

Formadora A³⁰: “caderno que eu mandava com atividades para casa todo dia” (intérprete como professor do surdo). Continua falando sobre as experiências “toma que o filho é meu”, é a impressão que ela diz ter

³⁰ Essa formadora, era uma intérprete de Libras da rede municipal, que fora deslocada da escola, para integrar a equipe gestora da coordenadoria de Educação especial, responsável pela implantação do projeto de Educação bilíngue para Surdos no município.

do ambiente do trabalho. Dispara “Além de pedagoga, sou mãe”; “Lá na escola sou mãe de J” (Diário de Pesquisa 17/06/22. Encontro com os intérpretes de Libras e demais profissionais da escola).

Na relação de trabalho, dentre tantos fatores que atestam a exploração do trabalhador, a descaracterização da atividade do profissional tradutor/intérprete de Libras é um desses fatores objetivamente instituído dentro dos espaços escolares. Assim, não é incomum encontrarmos esse profissional desenvolvendo práticas de caráter pedagógico com os estudantes Surdos, seja no ensino da Libras e Língua portuguesa, como outros conteúdos curriculares das mais diversas áreas do conhecimento, quanto a isto, o decreto 5.626/05 é bastante claro,

§ 2o O professor da educação básica, bilíngüe, aprovado em exame de proficiência em tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, pode exercer a função de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, cuja função é distinta da função de professor docente (BRASIL, 2005).

Por isso, não há base legal para que esse trabalhador desenvolva a docência dentro da Educação de Surdos, seu trabalho está voltado para o processo de acessibilidade comunicacional dentro da sociedade. Quanto a isso, “[...]o trabalho não é qualquer tipo de atividade, mas uma ação adequada a finalidades. É, pois, uma ação intencional” (SOARES, 2011). Essa intencionalidade está, pois, atrelada à facilitação comunicacional entre Surdos e ouvintes.

Nesse momento de pandemia, as atividades das crianças estão sendo enviadas via Whatsapp no grupo que foi criado com os pais dos estudantes com surdos e outro com os com deficiência e seus professores e intérpretes. É perceptível que os intérpretes assumem o papel de professores dos surdos, preparando e enviando atividades (Diário de pesquisa 20/ 05/2020. Encontro com os intérpretes de Libras).

Então, a dimensão subjetiva da realidade também se expressa nos seus vários processos objetivos, como por exemplo, o trabalho e o movimento de alienação que alinhavava as relações sociais dentro dos espaços escolares nos quais atuavam os trabalhadores da tradução e interpretação da Língua Brasileira de Sinais-Libras. A simplificação do que se concebe por ensino bilíngüe para Surdos, tendo como símbolos o SAEEB, o intérprete e a Libras, fortalece a fetichização da Educação de Surdos, ocultando as complexas determinações que impõem entraves à plena implantação dessa pedagogia, por tanto, alienada.

Em cada época histórica, o trabalho assume uma determinada forma e dele decorre o processo de alienação, como trabalho alienado. A alienação é resultante da divisão social do trabalho e corresponde à dissociação entre o trabalho, em seu sentido ontológico, e a sua exploração como da força de trabalho. O trabalho deixa de cumprir um papel ontocriativo e construtivo, propriamente. A alienação é o estranhamento que os seres humanos adquirem ao externalizarem o produto do seu trabalho, fundamentalmente (PALUDO, 2019, p. 65).

Então, romper com esse processo de alienação é antes de tudo, alcançar uma consciência emancipada e analisar criticamente a realidade e seus complexos. Nessa relação de trabalho para a docência, a formação continuada ofertada pelo município para os profissionais da educação, confere a estes conhecimentos acerca da Educação de Surdos em uma configuração pró-docência, ou seja, as ações pensadas para a formação continuada desses profissionais giram em torno da prática pedagógica com estudantes surdos, reforçando e legitimando o desvio de função e a exploração da força de trabalho desses sujeitos.

Nessa direção, perguntamos aos profissionais envolvidos na implementação da Educação bilíngue em uma das escolas piloto do município acerca dos desafios desse trabalho, as colocações estão compiladas abaixo.

Quadro 2- Respostas dos profissionais da escola piloto sobre a implementação da Educação Bilíngue no Município

4-Na sua compreensão, há desafios para a implementação da Educação bilíngue de Surdos na rede municipal de XXX? Se sim, quais desafios? Se não, quais condições e potencialidades se têm para isso?

"Sim. Vários desafios inclusive da implantação nas escolas, maior número de intérpretes e instrutores "(Profissional "A").	"Sim. Os desafios serão inúmeros. Cada dia será um desafio para a melhoria da nossa prática. Segundo Paulo Freire, Ação, Reflexão, Ação. Todos os dias aprendemos um pouco. Não há nada pronto e acabado. Temos que nos reinventar sempre. A semente foi plantada, caberá a cada um cuidar, acolher, regar para que tenhamos sucesso "(Profissional "B").	"A secretária da Educação, a Prefeitura de XXX, os vereadores..."(Profissional "C").
"Sim, muitos. A principal é a formação dos docentes "(Profissional "D").	"Desafios: movimentar uma escola (pessoal) para educação bilíngue é muito complexo. Por exemplo, eu não consigo aprender outra	"Acredito que os surdos deveriam estudar juntos em uma ou em várias escolas bilíngues, percebo que 01 surdo que estuda sozinho em uma escola só com ouvintes,

	língua além de ter dificuldade na minha língua materna " (Profissional "E").	terá um progresso retardado no aprendizado"(Profissional "F").
"Há, sim. Pessoal preparado e um maior número de assistentes por escola (Profissional "G").	"Sim, pois haverá muita resistência por parte de alguns professores, o diferente sempre é assustador e sempre que a rotina é modificada incomoda de alguma forma "(Profissional "H").	" Muitos Desafios. O passo inicial está sendo dado com muita responsabilidade" (Profissional "I").
"Sim. São duas línguas diferentes e colocar em uma só compreensão, deve se praticar muito a língua de sinais (Profissional "J").	"Não a secretária está dando todo apoio"(Profissional "K").	

Fonte: Autora, 2022

As narrativas nos revelam, um processo de alienação quanto aos tensionamentos do trabalho educacional em um contexto de desmonte, profunda fragilização das instituições escolares e das condições de trabalho dos profissionais envolvidos, ainda sim, duas respostas não atenderam aos objetivos do questionamento.

"O intérprete está mais voltado ao seu estudante"(Dandara). Essa fala é parte dos informes iniciais. Reforço do paradigma do intérprete como professor do surdo. Seguiu-se as apresentações (Diário de pesquisa, 08/06/2020.Encontro com os intérpretes e demais profissionais).

Mais uma vez a naturalização do intérprete como protagonista da Educação Bilíngue, ou a visão reducionista, quando se limita ao simples uso da Libras e da Língua Portuguesa como segunda língua pelos Surdos, restringe-se a explicar o contexto a partir de um viés pouco problematizador e que desconsidera os determinantes socioeconômicos que alinhavam o desenvolvimento histórico da Educação de Surdos, sobretudo a relação social do trabalhador intérprete de Libras, há de se considerar ainda que os gestores em muitos momentos não encontram possibilidades institucionais para atender as demandas que a educação bilíngue requer,

Marx e Engels não analisam o desenvolvimento como um movimento apenas racional, pelo contrário, a consciência humana é condicionada pela materialidade que, quando alterada, altera também o pensamento. Entretanto, as transformações operadas na realidade não ocorrem de forma espontânea e a sociedade não se forja sem a ação humana – o trabalho. O que sustenta a existência dessa concretude, para os autores, é o trabalho, uma vez que ele funda o ser social (PALUDO, 2019, P. 65).

Assim, na especificidade da relação entre trabalho e educação, a partir das mudanças que vêm ocorrendo, desde meados dos anos 1970, com a expansão das estruturas econômicas e a mudança de padrão do processo de acumulação capitalista, as ‘metamorfoses’ no campo do trabalho e a ideologia acerca da perda da centralidade do trabalho na produção da vida, a fragmentação da classe trabalhadora e dos referenciais do campo popular, assim como a intervenção cada vez maior do campo do capital nas escolas tem impactado a atividade profissional dos tradutores intérpretes de Libras e Língua portuguesa- TILSP.

"Observo que a formação coloca os intérpretes no papel de professores do surdo, pouca ou nenhuma ênfase na importância do professor surdo para uma educação bilíngue"(Diário de pesquisa, 08/06/2020.Encontro com os intérpretes e demais profissionais da escola).

Por fim, a naturalização do papel dos TILSP como professores de surdos, é mais uma das mediações que se apresentam no campo da educação bilíngue para surdos no município e que se repete em outras regiões do Brasil, sobretudo como uma “alternativa” possível para o imediato dentro das escolas. Reside nesse fato um total desamparo das instituições escolares e mesmo das secretarias de educação, oprimidas pelo desmonte e fragilização que a estrutura econômica os impõe,

Para Marx e Engels, como já se destacou acima, todos os fenômenos sociais são produtos da ação humana e podem ser transformados. Essa máxima, relacionada com a vida em sociedade, afirma a historicidade de tudo o que é social, mesmo do que parece ser imaterial, como as visões sociais de mundo, por exemplo, que também devem ser analisadas no seu desenvolvimento histórico e nas transformações que vão tendo (PALUDO, 2019, P. 69).

Assim, tanto a consciência quanto as relações de trabalho podem ser transformadas, e ainda superada a lógica mercadológica e descompassada que orienta a atividade dos profissionais intérpretes de Libras, por isso a discussão e a busca por estratégias de resistência e enfrentamento contra as condições concretas que se impõe a esses profissionais foi pauta em alguns dos momentos de formação, toda via, os limites que a política traz a gestão do sistema educacional ergue muitas barreiras às ações planejadas pelos envolvidos com a educação bilíngue do município, apenas como exemplo, a ausência de concurso público no preenchimento de vagas para professores e profissionais surdos. A ênfase continua sendo na contratação de intérpretes.

3- A Libras como horizonte exclusivo na garantia de uma Educação bilíngue para Surdos

A última unidade temática, em articulação com as outras duas categorias, nos auxilia na discussão sobre atividade, tendo como eixo central os sentidos acerca da Libras como elemento exclusivo na garantia de uma educação bilíngue de qualidade para estudantes com surdez. Assim, a ação educativa que busca ofertar um ensino pautado por práticas bilíngues para esses estudantes, se constituem em *Atividade ou ação mediada*,

O homem está em relação com este mundo; atua interferindo no mundo (atividade) e, ao mesmo tempo, é afetado por esta realidade, constituindo seus registros. O mundo psicológico, portanto, se constitui a partir da relação do homem com o mundo objetivo, coletivo, social e cultural (BOCK, AGUIAR, 2007).

Então essa relação está carregada de significações, se constituem nas interações sociais e se objetiva na Atividade. A educação de surdos está imersa nesse processo de transformação cultural ao longo da história humana. Nessa direção, Cavalcante (2017) analisou produções que se dedicaram a investigar as diferentes concepções de Educação de Surdos a partir de referenciais marxistas entre os anos de 1990-2013, essas eram trabalhos dos programas de pós-graduação em Educação hospedados na plataforma da Capes, cujo tema fosse “Educação de Surdos”.

Os resultados apontaram para os estudos que privilegiavam o reconhecimento da língua de sinais como *sine qua non* para uma Educação de qualidade. Fundamentalmente as discussões estavam reduzidas às considerações acerca das abordagens da Educação de Surdos- oralismo, comunicação total, bilinguismo e sobre os contextos para o desenvolvimento dessas propostas os trabalhos analisados trazem: ensino regular, escola especial e escola para Surdos. Discutiam ainda o perfil mais adequado para o docente da disciplina de Libras, se surdo ou ouvinte.

A propósito, todas as 31 pesquisas analisadas defendiam a abordagem teórica do bilinguismo como proposta ideal para a educação de Surdos amparadas nos dispositivos legais, (BRASIL, 2002; 2005), denunciando o oralismo enquanto expressão de uma relação de poder, onde o ouvinte subjugaria o Surdo, “[...] O oralismo é bastante criticado e suas consequências são tomadas como a justificativa do fracasso educacional e não da inserção Social do surdo ao longo dos anos” (CAVALCANTE, 2017, P. 5).

Em suma, muito característico da sociedade capitalista e fundamentada na produção, exploração e na binaridade normal x patológico, historicamente se tem reduzido as questões de desigualdades na qual o Surdo é sujeitado, como basicamente à uma Educação pautada no oralismo, desconsiderando a totalidade das questões sócio-

históricas, econômicas, culturais e concebendo o bilinguismo como a grande matriz salvadora e de remissão das injustiças cometidas contra a pessoa Surda.

Nesse sentido, os trabalhos elaboraram um traço temporal, cronológico e linear dos fatos partindo da negação total da condição da surdez até a atualidade, de progressivo reconhecimento da identidade surda, do lugar que o sinal vai conquistando em substituição a oralização, toda via, relativizando toda a complexidade material dessa realidade, para a autora, os estudos relativos à Educação de Surdos se consolidaram no campo do idealismo,

A história abordada nos trabalhos tem seguido uma linearidade, criando personagens e fatos que rumam para uma ascensão contínua em direção ao conhecimento da língua de sinais. Os conflitos e contradições históricas, assim como seus determinantes políticos, sociais, econômicos, culturais são apagados em nome de uma visão abstrata dos ouvintes em relação ao surdo. Assim, os trabalhos ao invés de buscar uma aproximação da realidade através de explicações que visem compreender a realidade da educação e da história do surdo, inseridas na realidade social, econômica e de classes concretas, que a determinam, dedicam-se em explicações idealistas, na qual justificam a exclusão do surdo, como motivada pela “criação” dos ouvintes de uma surdez pautada na patologia (CAVALCANTE, 2017, P. 10).

E, esse movimento afunila as questões relacionadas à Educação de Surdos, reforçando uma polaridade que mascara a realidade material das questões que produzem essa realidade. Os trabalhos publicados que se dedicam a área da surdez acabam circulando em torno de elementos genéricos, não apreendendo a gênese complexa das relações sociais no campo da Educação de pessoas Surdas,

Outro aspecto bastante presente na concepção de educação de surdos nos trabalhos analisados é a incessante busca de classificação da surdez com o debate sobre as diferenças, minorias linguísticas, sempre pautado no confronto surdo x ouvinte, como principal argumento de análises (CAVALCANTE, 2017, p. 13).

Portanto, essa polarização, reforça a imposição de forças que oprimem e expropriam o sujeito Surdo de seu potencial de desenvolvimento para múltiplas possibilidades. Não obstante, as tentativas de intervenção nas realidades do campo da surdez, se limitam a pequenas adaptações pedagógicas ou ainda o embate entre cultura ouvinte e cultura surda, monolinguismo, multilinguismo e plurilinguismo, identidades surdas e as questões de acessibilidade.

Dessa forma, dificilmente extrapolam essa configuração dicotomizada e inicial em busca de uma problematização da práxis que possam provocar revoluções e caminhar para a superação de uma ordem estrutural que por sua própria organização, não admite

transformações viscerais do sistema político-econômico, nisto está posto uma ideia hegemônica de Surdez que foi produzida pelas bases neoliberais.

A reprodução social estabelece e, ao mesmo tempo, requer outros tipos de ação que não as especificamente do trabalho. Todavia, sem o trabalho, as inúmeras e variadas formas de atividade humano-social não poderiam sequer existir (LESSA, 2016, p. 28). Mais proximamente ao campo da atividade e consciência, as respostas dos profissionais abaixo, nos chamam atenção, pois expressam alinhavos que apareceram nos achados da pesquisa de Cavalcante (2017).

Quadro 3- Respostas dos profissionais da escola piloto sobre a experiência com Surdos

5-Você tem alguma experiência com Educação de Surdos? Poderia falar um pouco a esse respeito?

"Pouca. Apenas acompanho o surdo com o intérprete na escola" (Profissional "A").	"Em duas turmas, tive alunos surdos mudos e tinha intérpretes. Aprendi a língua de sinais, mas se não praticarmos sempre acabamos esquecendo. Tudo é prática constante e diária. Todos os dias somos desafiadas a melhorar a nossa prática. O amor, a paciência, a resiliência, a gratidão e a solidariedade deverão fazer parte da jornada. Dar o nosso melhor sempre" (Profissional "B").	"Lecionei numa escola que atendia, mas tinha intérprete" (Profissional "C").
Não (Profissional "D")	"Tive umas alunas no ensino médio e no curso pré vestibular. Foi um choque, eu ficava louca sem entender as alunas e elas sem me entender" (Profissional "E").	Comecei meu trabalho ajudando surdos a aprenderem a Libras e ensinado sobre a bíblia junto, já na escola comecei a interpretar para um surdo que só sabia a Libras conversacional, e me empenhei em ensinar os sinais das disciplinas escolares e ensinar a ler e escrever um pouco do português (Profissional "F").
"Infelizmente, não. Só tive alunos nessa condição numa escola privada e com acompanhamento de uma tradutora" (Profissional "G").	Sim. Em outra escola a qual sou professora tive um aluno que usava um aparelho coclear e fiquei muito preocupada em como ensiná-lo, mas ele lia os lábios, é de certa forma mais fácil, porém, consegui junto com a coordenação e a estagiária que tinha o curso	Não tenho. Em minha prática como professora do AEE nunca atendi estudante surdo (Profissional "I").

	de Libras fazer com que a mãe o deixasse aprender a Libras. Não sei como ele está hoje em dia (Profissional "H")	
Sim. Tenho algumas linguagens que podem ser expressas como um bom dia, uma boa tarde e etc. (Profissional "J").	Não tenho (Profissional "K").	

Fonte: Autora, 2022

Atividade e Consciência para Kahhale e Rosa (2009) ambas integram, dialeticamente, a psique humana, que por sua vez se expressa no trabalho – base de toda a sociabilidade e do processo de objetivação-subjetivação dos indivíduos. Nesse sentido a atividade, para Gonçalves e Furtado (2016, p. 35) é “definida a partir do trabalho, que define o homem em sua humanidade, historicamente produzida.” Caracterizando-se também como a ação do homem em transformar a natureza, por meio dos instrumentos e transformar-se a si próprio. Sendo este um movimento de apropriação dialética da realidade social (AGUIAR, 2009).

A consciência e a atividade, então, irão se constituir mutuamente, tendo em vista que “a consciência se produz a partir da atividade humana, a qual é necessariamente atividade consciente, dotada de sentido e intencionalidade” (KAHHALE, ROSA, 2009, P. 33),

“Em duas turmas, tive alunos surdos mudos e tinha intérpretes. Aprendi a língua de sinais, mas se não praticarmos sempre acabamos esquecendo. Tudo é prática constante e diária. Todos os dias somos desafiadas a melhorar a nossa prática. O amor, a paciência, a resiliência, a gratidão e a solidariedade deverão fazer parte da jornada. Dar o nosso melhor sempre” (Profissional "B").

Assim, é importante frisar que a atividade de cada indivíduo é determinada pela forma como a sociedade se organiza para o trabalho, entendido aqui como a transformação da natureza para a produção da existência humana, algo que só é possível em sociedade. Nesse processo, o homem estabelece relações com a natureza e com outros homens, determinando-se mutuamente.

Na Educação de Surdos, semelhantemente à Educação geral, está ideologicamente apropriada pelos ideais hegemônicos neoliberais e pós-modernos, característicos também do século XXI. A narrativa em destaque, traz elementos dessas premissas. Observamos a difusão no meio educacional brasileiro de lemas como

Bilinguismo para Surdos, aprender a aprender, dentre outros que são resultantes de interpretações dos autores que em seu tempo e campo de estudos, ampliaram o debate. Essas mediações estão bastante presentes na atividade dos profissionais envolvidos com o projeto de Educação bilíngue para surdos do município.

O apelo aos sentimentos como “amor, paciência, resiliência, gratidão e solidariedade, marcam, o que na introdução do texto já problematizamos. A atividade dos educadores de surdos e TILSP, articulada aos princípios religiosos, tem correspondência na própria história da Educação Especial e de Surdos, estratégias neoliberais, inclusive como mecanismos de controle e docilização dos sujeitos, essa é mais uma das determinações sociais que constituíram a historicidade dessa área.

Ainda sobre as mediações que constituem a atividade desse grupo, intencionalmente temos nas publicações brasileiras sobre Educação e mais precisamente do pensamento de Vigotski, uma forçosa aproximação das ideias desse autor à ideologia neoliberal, afastando sua psicologia do universo filosófico Marxista (DUARTE, 2001).

E, nesse movimento que tenta descaracterizar a obra Vigotskiana como marxista, várias posições ideológicas compõem um "leque" de interpretações como podemos encontrar em Duarte (2001), quando faz sua crítica à essas deturpações e enfraquecimento do caráter revolucionário do pensamento Vigotskiano na literatura educacional brasileira, com forte influência norte americana e eurocêntrica. Dentre essas interpretações que "colam" vigotski aos ideais pós-modernos temos,

O lema do "aprender a aprender" é por nós interpretado como uma expressão inequívoca das proposições educacionais afinadas com o projeto neoliberal, considerado projeto político de adequação das estruturas e instituições sociais às características do processo de reprodução do capital no final do século XX (DUARTE, 2001, P. 03).

Toda essa organização estrutural da própria oferta de educação para esses estudantes expressa esses ideais e mais, reverberam sobre a consciência e atividade dos profissionais que estão diretamente envolvidos. Retomemos as respostas desses profissionais as suas experiências com o trabalho educativo voltado para estudantes Surdos, como nos destaques da tabela observamos rapidamente a ligação imediata entre ter um estudante Surdo e a presença de intérpretes, o quanto está presente nas significações e na consciência desses profissionais a figura do intérprete como um “apêndice” da relação educador-estudante Surdo. Em outro destaque, “[...] **pouca. Apenas acompanho o surdo com o intérprete na escola**” (Profissional "A"). Outro professor, diz “[...] Lecionei numa escola que atendia, **mas tinha intérprete**”(Profissional "C").

Apesar de Vigotski e sua obra ocuparem um lugar de coadjuvante nas discussões do município, reconhecemos sua profunda importância para esse processo vivenciado pelos profissionais da educação bilíngue. Principalmente quando analisamos as falas expostas acima, o quanto essa atividade está intrinsecamente em uma relação de dependência dos professores com aos TILSP que atuam nas salas de aula, não por acaso, esse fenômeno se repete cotidianamente, o projeto de Educação neoliberal e as forças que fragilizam o processo educativo reforçam o paradigma da exclusão, da formação docente enquanto manual, longe das realidades plurais que esses docentes vivenciam e ainda o corte constante nas verbas que se destinam a manutenção das instituições escolares.

Não obstante, desse alinhamento com as proposições educacionais neoliberais do “aprender a aprender” voltadas também ao ensino da línguas para Surdos, é possível ser superado e alçar diferentes compreensões que rompem com o estabelecido, por isso, compreendemos que a aprendizagem por pessoas Surdas não deverá ser condicionada ao oralismo, não existe relação direta entre fala e escrita, desta forma não há qualquer prejuízo em trabalhar com estudantes Surdos apenas a modalidade escrita da língua portuguesa. De acordo com Silva (2008),

Por mais de 100 anos, vigorou a crença de que para a criança surda ter acesso à instrução formal era necessário que tivesse um bom desenvolvimento da fala e da leitura labial, ou seja, o aluno surdo sempre teve seu desempenho escolar medido e vinculado ao seu (bom) desempenho de fala e a sua (boa) habilidade para a oralização. Mais recentemente, com a maior visibilidade da língua de sinais, resultado de lutas da comunidade surda e de trabalhos pioneiros que comprovaram sua condição de língua natural, essa lógica se inverte e já há trabalhos que fazem a vinculação do bom aproveitamento escolar ao domínio efetivo da língua de sinais pelo surdo. E mais, já se define, nesses trabalhos, a relação dos papéis da língua de sinais e do português (oral ou escrito) para o sujeito surdo como sendo da ordem de língua materna/primeira língua e segunda língua, respectivamente (P. 57).

Desta maneira, a aquisição de L1(Língua de sinais) é fundamentalmente primordial para a aprendizagem de L2 (língua portuguesa na modalidade escrita), considerando que para o Surdo a língua portuguesa na modalidade escrita é predominantemente visual, todavia, não reduzida a memorização e cópia, tão pouco limitada a fala (oralização), mas haverá relação de significações a partir da aprendizagem de uma primeira língua e seu uso dentro da comunidade a qual pertence, que será um elo, um ponto de partida para a aprendizagem de outras línguas, por isso, uma atividade pensada e desenvolvida considerando as premissas teórico-metodológicas da sócio-histórica tem potencial revolucionário.

Considerações

Esse texto buscou trazer à baila questões relacionadas ao processo de fetichização na área da Educação de Surdos e como as mediações que se apresentam na historicidade dessa área reverberam sobre as significações dos profissionais envolvidos com a educação bilíngue de Surdos de um município nordestino, ou seja, objetivamos nesse artigo discutir a fetichização a qual tem impactado o processo educacional dessa comunidade e os discursos erigidos em torno do Ser Surdo e a aprendizagem das línguas, sejam elas Língua Portuguesa - LP e Língua de Sinais - LS, assim como os processos do ensinar.

Nessa direção, se faz importante pontuar que a implementação dessa proposta pela rede municipal, seguiu um movimento de “não mudança” das bases políticas que organizam as propostas voltadas à educação de Surdos no país, a mais recente delas, o projeto de Lei nº 4909/20 e posteriormente a Lei 14.191, de 2021 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96- LDBEN.

Ainda sobre o teor do projeto de lei no parágrafo único, “[...] Nos processos de contratação e de avaliação periódica dos professores a que se refere o caput serão ouvidas as entidades representativas das pessoas surdas” (PL nº 4909/20). Com essa redação, o precedente para contratação de profissionais sem a obrigatoriedade de concursos públicos parece ser incentivado no texto, além disso, qual o papel das “entidades representativas” nesse processo de contratação? Quais as exigências formativas para a composição do grupo de profissionais que poderão trabalhar nas escolas bilíngues para Surdos? Esses são questionamentos que precisam ser considerados pelos documentos balizadores dessa nova modalidade e para pesquisas futuras.

Por isso, passadas algumas décadas das primeiras assertivas no sentido de reconhecer como importante e necessária uma proposta educacional pautada nas especificidades linguísticas da população Surda do Brasil, a política de educação bilíngue ainda se apresenta fragilizada e pouco clara enquanto diretriz e mesmo nas suas condições materiais nos espaços designados como bilíngues.

Essas determinações sociais e as significações construídas sobre a Libras estão muito atreladas à autoafirmação da língua portuguesa (LP) como língua de prestígio, enquanto a Libras como um apêndice facilitador para a aprendizagem da língua majoritária. Muitos trabalhos comunicam o contexto de privação linguística que 90% ou mais das crianças Surdas oriundas de famílias ouvintes (que não tem conhecimento da

Língua de Sinais), sofrem, sendo na escola o primeiro contato que esses estudantes têm com a Libras.

Nesse sentido, não encontramos na literatura um só conceito de bilinguismo, mas há de se ver que as diferentes concepções apresentam em seu bojo o uso de uma ou mais línguas, no caso dos Surdos, duas línguas de modalidades diferentes e que estão circunscritas em uma relação assimétrica de poder entre as línguas em tela.

Os resultados embora, já conhecidos e discutidos em outros estudos, nos instiga a uma outra ótica, sob a luz do referencial materialista desvela outras mediações que em geral não são amplamente consideradas, aqui, argumentamos que quando se rompe com o fetichismo do processo do ensinar na área da Educação de surdos na pós-modernidade, as possibilidades de transformação da realidade se alargam, ainda que se configurem em primeira instância como micro revoluções do processo educativo. A tomada de consciência e o planejamento coletivo de ações concretas é uma das vias alternativas para essas mudanças.

Referências

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira. A pesquisa em psicologia sócio histórica: contribuições para o debate metodológico. In: BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça Marchina; FURTADO, Odair (orgs). *Psicologia Sócio histórica – uma perspectiva crítica*. Ed. Cortez, 2001.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sergio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira. Consciência e atividade: categorias fundamentais da psicologia sócio-histórica. In: BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça Marchina; FURTADO, Odair (Orgs.) **Psicologia Sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez, 2009.

BAUER, M. (2000a) “Classical Content Analysis: A Review,” in M. Bauer and G. Gaskell (eds), *Qualitative Researching with Text, Image and Sound-A Handbook*. London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE. pp. 131-150.

BAUER, M. and Gaskell, G. *Qualitative Researching with Text, Image, and Sound*. London: SAGE, 2000b.

CAVALCANTE, E. B. **Concepção de educação de surdos nas teses e dissertações em pesquisas em educação**. *Revista Periferia – PPGECC/UERJ*, V. 9, N1, Jan-Jun 2017. Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/29406> Acesso em 11 de Maio de 2020.

DOUNIS, A. B. *Rede de Apoio à Inclusão Escolar de uma estudante com Paralisia Cerebral: Mediações de um Processo Colaborativo*. Tese (Doutorado em Educação). 2019. 320f. Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001

FARIA, N. R. B. Forma e substância na linguagem: reflexões sobre o bilinguismo do surdo. *Revista Leitura*, Maceió, n. 47, p 233-254, Jan./Jun. 2011.

FARIA, N. R. B. Forma e substância na linguagem: reflexões sobre o bilinguismo do surdo. *Revista Leitura*, Maceió, n. 47, p 233-254, Jan./Jun. 2011.

FLICK, W. *Introdução a pesquisa Qualitativa*, 1998.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999. _____ . *Projetos de pesquisa*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

GONÇALVES, Maria da Graça Marchina; FURTADO, Odair. A perspectiva sócio-histórica: uma possibilidade crítica para a psicologia e para a educação. In: AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; BOCK, Ana Mercês Bahia (Orgs.). **A dimensão subjetiva do processo educacional: uma leitura sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2016.

KAHHALE, Edna Maria Severino Peters; ROSA, Elisa Zaneratto. A construção de um saber crítico em psicologia. In: BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça Marchina (Orgs.). **A dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2009.

MAYRING, P. (2004) “Qualitative Content Analysis,” in U. Flick, E.v. Kardorff and I. Steinke (eds), *A Companion to Qualitative Research*. London: SAGE. pp. 266-269.

MAYRING, Ph. (2000) “Qualitative Content Analysis,” *Forum: Qualitative Social Research*, 1 (2). qualitative-research.net/fqs.

MENDES, Enicéia, G.; MALHEIRO, Cícera A. Lima. Salas de recursos multifuncionais É possível um serviço “tamanho único” de atendimento educacional especializado? In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; FILHO, Téofilo Alves Galvão. *Professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares*. – Salvador: EDUFBA, 2012.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). *Pesquisa social: Teoria, Método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MINAYO, M. C. de S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 9º ed. SP: Hucitec, 2006.

PALUDO, C. Materialismo histórico-dialético: Relações trabalho educação, movimentos sociais e desafios para a pesquisa. In: **Trabalho e educação: interlocuções marxistas**. CÊA, G; RUMMERT, S. M; GONÇALVES, L. (Orgs.). Rio Grande: Ed. FURG, 2019.

ROCHA, L. R. M. da; MENDES, E. G; LACERDA, C. B. F de. Políticas de Educação Especial em disputa: uma análise do Decreto Nº 10.502/2020. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 16, p. 118, 2021. Disponível em: <<https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em 19 de Julho de 2021.

SERGIO, L. **Para compreender a ontologia de Lukács**. 4. ed. – Maceió: Coletivo Veredas, 2016.

SILVA, A. S. da. Fetichismo, Alienação e Educação como mercadoria. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v.19, Nº 1, p.123-139, jan./jun. 2011. Disponível em:<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article>. Acesso em: 06 de Maio de 2021.

SIMÃO, A. A; SILVA, C. R; GOBBI, B. C; O uso da análise de conteúdo como uma ferramenta para a pesquisa qualitativa: descrição e aplicação do método. *Organizações Rurais & Agroindustriais*, vol. 7, núm. 1, 2005, pp. 70-81 Universidade Federal de Lavras. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/878/87817147006.pdf> Acesso em 01/09/2022.

SOARES, J. R. Atividade docente e subjetividade: sentidos e significados constituídos pelo professor acerca da participação dos alunos em atividades de sala de aula. Tese de Doutorado em Educação: Psicologia da Educação. PUC: SP, 2011. 328 F.

VIGOTSKI, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022011000400012. Acesso em: 24 abr. 2021.

VYGOTSKY, L. S. *Fundamentos de Defectologia*, Madrid, Rógar, 1983.

VYGOTSKY, L. S. *Historia del desarrollo de las funciones psicológicas superiores*. La Havana, Científico-técnica, 1987

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

Artigo 4- Desenvolvimento do Atendimento Educacional Especializado e a relação com o ensino bilíngue para Surdos: As significações de uma equipe gestora³¹

Sirlene Vieira de Souza
Márcia Lúcia Nogueira
Neiza de Lourdes Frederico Fumes

Introdução

A humanidade se transforma ao longo do seu processo histórico e esse fenômeno é ontológico, ou seja, há uma relação entre a constituição do Ser, sendo este dialeticamente contraditório e as várias determinações sociais- gerais e particulares. Foi necessário então que as aquisições decorrentes da própria transformação do gênero humano se fixaram através dos fenômenos externos da cultura material e intelectual, para serem transmitidas às gerações seguintes.

A forma de estabelecer e de transmitir essas aquisições foi permitida pelo fato de ter o homem uma atividade criadora e produtiva: o trabalho, que se realiza nas mais diversas atividades, inclusive no ato educativo. O movimento da história humana somente é possível por meio da transmissão das aquisições culturais do homem.

Saviani (2007, p. 154) ressalta que nas comunidades primitivas “[...] os homens apropriavam-se coletivamente dos meios de produção da existência e nesse processo educavam-se e educavam as novas gerações”. Portanto, o processo de formação humana, pela apropriação dos bens culturais produzidos pela humanidade, consiste num processo mediado por outros indivíduos, sendo assim, trata-se sempre e necessariamente de um processo educativo.

Compreendemos que a relação existente entre trabalho e educação é dialética e inerente a todos. Sua constituição acontece quando para exercer determinada função, surge a necessidade do homem apropriar-se de conhecimentos existentes e neste movimento, novos conhecimentos vão se constituindo e sendo incorporados processualmente pela sociedade.

³¹ Texto publicado como capítulo de livro (ebook) pela editora ABPEE, da página 217- 250. Referência: A produção sócio-histórica do conhecimento em educação especial / Neiza de Lourdes Frederico Fumes, Raíssa Matos Ferreira, Ivón Raquel Díaz Pedraza (organizadoras). – Marília: ABPEE, 2022. 375 p. ISBN 978-65-88465-07-3

Deste modo, o movimento histórico entre educação e trabalho são aspectos que, segundo Candeias (2014, p. 19), “[...] caminham juntos, não de forma estática, mas que, por serem fruto da criação humana, refletem também a trajetória da construção das correlações que os seres humanos vêm estabelecendo uns com os outros no transcorrer da história”.

Bertoldo (2002) afirma que o trabalho é a categoria central neste processo de autoconstrução humana, no qual o homem produz continuamente para além do que foi tensionado, pois, numa sociedade capitalista, o trabalho excedente é conveniente e oportuno apenas para uma parcela dos indivíduos. Essa acumulação se baseia numa contradição entre capital e trabalho e é este último que origina intrincados grupos sociais, sendo um deles a comunidade escolar.

Com a concentração das riquezas materiais em uma classe dominante, ocorre também a concentração da cultura intelectual. Para Saviani (2007, p. 158) “[...] a escola, sendo o instrumento por excelência para viabilizar o acesso a esse tipo de cultura, é erigida na forma principal, dominante e generalizada de educação”. A desigualdade do desenvolvimento cultural dos homens serviu para justificar a distinção entre raças “superiores” e “inferiores”, entre normalidade e anormalidade dos corpos, compreensões fundamentalmente ideológicas, para perpetuar a submissão dos povos menos desenvolvidos econômica e culturalmente.

Surge, então, a convicção de que o mau resultado em algumas atividades está atrelado a uma inaptidão do indivíduo que não tem o “dom natural” para aprender. Desenvolve-se um ideal de pessoa e de formas de viver e estar que estão cada vez mais distante da realidade de um grande número de pessoas.

Se produz, assim, a discriminação, a superioridade e a elitização de uns sobre os outros. Esse fenômeno se desenvolve no bojo de uma alienação coletiva, criando-se um padrão de homem, de normalidade e consequentemente a exclusão de toda pessoa que se diferencia do modelo de indivíduo estabelecido. Essas são mediações que também circunscrevem a Escola e a Educação das Pessoas com Deficiência (PcD) e com Surdez.

À parte, esclarecemos que distinguimos surdos de PcD, intencionalmente. Embora as políticas de Educação Especial (BRASIL, 2005, 2008, 2011, 2015) incluam as pessoas com Surdez na categoria de PcD, dubiamente os consideram uma comunidade linguisticamente diferente. Essa perspectiva da diferença linguística como traço cultural, se apoia nos estudos antropológicos sobre a Surdez (SKLIAR, 1998, 2001; ALMEIDA,

2000; SÁ, 2002), os quais corroboram com nossa compreensão sobre o Surdo e sua condição linguístico-cultural.

Ainda que de maneira sutil, Damázio e Ferreira (2010) retratam a questão do etnocentrismo existente na sociedade ouvinte em relação à pessoa surda no contexto social, cultural e educacional. Percebem que esta parcela da população precisa se adaptar em todos os aspectos as concepções de normalização predominantes em nossa sociedade. Disso advém inúmeras discussões existentes referentes a esta causa, que segundo os autores, centram-se, em geral, “[...]na aceitação de uma língua ou de outra, as pessoas com surdez não têm o seu potencial individual e coletivo desenvolvido, ficam secundarizadas e descontextualizadas das relações sociais das quais fazem parte” (p. 02).

Nesse sentido, é preciso respeitar as Línguas de Sinais (LS) enquanto parte da cultura de quem as usa, visto que, pela linguística, são “línguas naturais ou como um sistema linguístico legítimo e não como um problema do surdo ou como uma patologia da linguagem.

Desta forma, busca-se a construção de uma sociedade em que todos sejam de fato considerados, visto que o processo de inclusão da pessoa com surdez, especificamente, é fruto de uma luta secular. É necessário assumir seu lugar na sociedade, não como incapaz, mas como um ser ativo e produtivo, para tanto, se faz urgente ultrapassar barreiras, limitações e preconceitos ainda vigentes nesta sociedade.

Portanto, sendo o estudante com surdez parte ativa no processo inclusivo, tornou-se relevante pensar em medidas significativas que, de fato, contribuam com sua presença na escola comum. Nesse intermédio, o Ministério da Educação publica cartilhas de orientação para a implementação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) e a funcionalidade do Atendimento Educacional Especializado, incluindo os três momentos específicos para os estudantes surdos: Atendimento em Libras, de Libras e ensino de Língua portuguesa como segunda língua (DAMÁZIO, 2007).

Assim, a Educação Especial numa perspectiva inclusiva se destaca como um dispositivo político que pretende assegurar os direitos historicamente negados ao público ao qual se destina³². Dentre as ações da Educação Especial Inclusiva, o Atendimento

³² De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, 2008) e a Lei Brasileira de Inclusão nº 1.314/2015, o público-alvo da Educação Especial Inclusiva são as Pessoas com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento, Altas habilidades e Superdotação.

Educacional Especializado (AEE) é considerado como sinônimo de uma educação pró-inclusão (SOTERO; CUNHA; GARCIA, 2019).

Nesse caso, o AEE para o estudante surdo está definido pelos documentos legais como um atendimento que tem por função promover acessibilidade linguística e a superação das barreiras que se apresentem como entraves para seu processo de aprendizagem, estimulando seu potencial cognitivo, beneficiando sua participação nos diversos espaços sociais. Concordamos com Damázio (2007), quando pondera acerca de ações pedagógicas que incidam em um ambiente bilíngue, ou seja, que se utilize a Língua de Sinais em todo o processo de ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa pautada pelo respeito à língua do Surdo.

Na construção deste novo panorama, em que a modernização é alicerçada no acúmulo de conhecimentos e de inovações tecnológicas, o processo educativo é também uma mediação fundamental, porém, contraditoriamente concebido pelas políticas neoliberais como um instrumento em si mesmo capaz de provocar mudanças estruturais nas dimensões social e cultural da humanidade (SAVIANI, 1991).

Todavia, historicamente, a educação escolar no Brasil esteve/está a serviço da lógica de manutenção das desigualdades sociais, sendo posta como privilégio de poucos; não possibilitando acesso de qualidade à maioria de sua população. A premissa para a classe economicamente vulnerável sempre foi tornar-se apta para o trabalho assalariado (SAVIANI; DUARTE, 2012; SOUZA, 2018).

Dito isto, objetivamos compreender a partir das categorias do Materialismo Histórico dialético- MHD e da Psicologia Sócio-Histórica- PSH, as mediações que permeiam o processo histórico do Atendimento Educacional Especializado para surdos com vista à promoção de um Ensino Bilíngue na rede municipal de uma cidade nordestina em processo de implementação pela equipe técnica da Secretaria de Educação.

Elegemos um recorte desse fenômeno - o AEE e as mediações que permearam a instalação de uma “nova sala” de Atendimento de Educacional Especializado Bilíngue- SAEEB. Assim, “pinçamos” alguns dos elementos analiticamente discutidos pela pesquisa de Doutorado em Educação, que analisou o que nos foi permitido conhecer sobre o processo de implantação do Ensino Bilíngue para Surdos em um Município do estado de Alagoas.

Para construção deste texto, foi essencial uma escrita colaborativa entre as pesquisadoras autoras - uma delas com vasta experiência de trabalho nas Salas de Recursos Multifuncionais da Rede Municipal na qual a pesquisa foi realizada.

Também gostaríamos de destacar que a escrita desse capítulo se deu enquanto o Brasil estava a mais de um ano submerso em uma crise sanitária e econômica sem precedentes - a pandemia por Coronavírus. Extensiva por todo o mundo, tinha nesse momento o Brasil como epicentro da contaminação, atingindo recordes de mortes diárias, chegando ao terrível número de mais de 3.000,00 mortes em 24 horas. Esse é um determinante importante de considerarmos como pano de fundo no desenvolvimento dessa pesquisa, mesmo não sendo o ponto de partida das nossas discussões, provoca afetações em todos os envolvidos no processo.

Em virtude desse contexto pandêmico, a produção das informações ocorreu em parte antes da pandemia ser anunciada e parte durante o contexto pandêmico e, isso, sem dúvidas, também nos afetou e produziu novas significações em nós e no coletivo. Por isso, na análise, temos “pontos de virada”, quando as interações passaram a ser mediadas por artefatos tecnológicos multimidiáticos, como o computador e o smartphone.

A Educação Especial e as tensões de seus atravessamentos políticos

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva- PNEEPEI (BRASIL, 2008), inaugura a redefinição do conceito de Educação Especial (GARCIA; MICHELS, 2011), e ainda assegura a transversalidade da modalidade de Educação Especial nos diferentes níveis de ensino e garante aspectos centrais da Inclusão, tais como: a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), a formação de professores para atuar neste serviço e demais profissionais, a participação da família e da comunidade, a acessibilidade universal e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

Sendo assim, houve uma redefinição no conceito de Educação Especial, em relação ao que estava posto pelas Diretrizes Nacionais,

Uma *modalidade de ensino* que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o Atendimento Educacional Especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008, p. 16).

A PNEEPEI (BRASIL, 2008) reitera a posição da Educação Especial como modalidade de ensino, a qual deixa de ser serviço paralelo e/ou substitutivo à Educação regular, tendo como objetivo contribuir com o processo de inclusão, em que seus serviços aparecem de forma complementar ou suplementar para a formação do educando e nunca substitutivo.

Nessa dinâmica de redefinições e concentração, a escola comum torna-se espaço ideal de convivência e valorização das diferenças, O Decreto nº 6.571/2008 visava regulamentar a Política especificamente no que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), com a finalidade de ampliar a oferta desse serviço especificamente nas escolas da rede pública Municipal e Estadual. No entanto, esse Decreto foi revogado após várias tensões no campo político partidário e ideológico, sendo substituído pelo Decreto nº 7.611/2011. Ele abriu precedentes para a manutenção da atuação das instituições filantrópicas e especializadas. Segundo Machado e Vernick (2013, p. 58),

O governo passou a considerar necessário o apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva na educação especial, isto gerou polêmicas e manifestações em todo o país.

Essa postura do governo provocou discussões acaloradas entre os teóricos e profissionais da área de Educação Especial, devido às propostas das políticas de inclusão estarem direcionadas para a rede regular de ensino, já que o Decreto nº 6.571/2008 era considerado um avanço nas discussões sobre a educação inclusiva, por concentrar os recursos e apoio a rede pública de ensino.

Nesse intermédio entre um decreto e outro, é instituída as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, modalidade Educação Especial, pela Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. Define-se que o Atendimento Educacional Especializado deve ser institucionalizado, ser ofertado em “Salas de Recursos Multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos” (BRASIL, 2009).

Nesse clima de disputas, o governo emite a Nota Técnica nº 62/2011 explicando que o Decreto 7611/2011 “não determinará retrocesso à Política Nacional de Educação Especial a Perspectiva da Educação Inclusiva”, pois “[...] o direito a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis está assegurado na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência” (BRASIL, 2011, p. 01).

Em 2011, foi instituído o Decreto nº 7.612, que estabelece o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite, o qual articulou ações entre vários setores governamentais, com o fim de garantir os direitos das pessoas com deficiência.

Ao longo do governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010), a Política Nacional de Educação Especial ganhou novos

contornos mediante três programas de governo, dois voltados para a Educação Básica e um para a Educação Superior: 1) Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais; 2) Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade; 3) Programa Incluir. Tais programas contribuíram sobremaneira para a expansão dos fundamentos inclusivos na política de Educação Especial no Brasil na última década (GARCIA; MICHELS, 2011).

A relação público/privado se fortaleceu no Brasil, a partir da década de 1990, no campo da Educação Especial, coincidindo com advento da Educação Inclusiva. Não por acaso essas articulações se ampliaram, essa é uma das características do sistema neoliberal que reconfigura a sociedade e a setoriza, criando um contexto de *Estado mínimo* relegando ao privado uma grande parcela das funções estatais. Com isso, o financiamento passa a sustentar a iniciativa privada mais que a pública, essa configuração impulsiona a “engrenagem” do capital, da qual somos todos “peças” fundamentais.

Finalmente, em julho de 2015 entra em vigor a Lei nº 13.146, que institui a *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência* (Estatuto da Pessoa com Deficiência) e busca “[...] assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015).

São muitos os documentos de caráter internacional e nacional que divulgam contribuir para o fortalecimento legal e argumentam reforçar os direitos sociais das pessoas com deficiência. Concordamos com Ross (2000, p. 48) quando afirma:

[...] a análise das novas formas de exclusão resultantes do neo-economicismo liberal é considerada condição fundamental para a compreensão do lugar, posição, valor, direitos das pessoas com deficiência e, ao mesmo tempo, os princípios, finalidades e ideologias implícitas e explícitas nas políticas educacionais e sociais.

Desta forma, fica evidente que a problemática não reside na escassez de base legal para que se alcance uma educação para todos sem restrição, os determinantes que configuram as estruturas sociais, esses nos parecem ser o grande desafio para transformações revolucionárias que finalmente poderão possibilitar uma nova ordem social e educativa.

O Atendimento Educacional Especializado e o “Professor Multifuncional”

Na amálgama da Educação Especial Inclusiva, o atendimento às pessoas com deficiência esteve estrategicamente reduzido ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado nas salas de recursos multifuncionais (SRM). Mesmo as políticas admitindo outros tipos de apoio e atendimentos pedagógicos, o foco nas ações e programas desenvolvidos pelo Ministério da Educação (MEC) e mesmo pelos Estados e Municípios assumem um caráter reducionista e tecnicista.

As discussões em torno do AEE, tradicionalmente, se atrelam à formação do professor de Educação Especial, porquanto, as discussões que envolvem esse atendimento decorrem desde a Constituição Federal (1988), perpassou pela Resolução nº 04/2009 que entre outros aspectos, discorre sobre a formação indispensável para atuar junto aos alunos com deficiência e realizar o AEE.

Quando a Política de Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) traz o AEE como serviço da Educação Especial, norteando ações para tornar o espaço escolar mais inclusivo, ocorrem “[...] mudanças fundamentais na forma de estruturar o Atendimento Educacional Especializado, não mais de maneira diversificada, mas agora em um padrão único” (GARCIA, 2017, p. 45).

Em 2008, durante o Governo Lula, a legislação (BRASIL 2009a; 2009b; 2008a; 2008b) modifica o modelo atendimento de única deficiência e inaugura a configuração das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) com vista ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação.

Neste aspecto, tornou-se imperativo iniciativas formativas que envolvessem os docentes que atuariam nas SRM, no entanto, essas formações ainda acontecem em um modelo tamanho único, como nos falam Milanesi e Mendes (2011). Assim, sem considerar as singularidades desse atendimento, as vivências e conhecimentos dos profissionais, articulados com a sua prática e atuação nas Salas de Recursos Multifuncionais.

Com tantos elementos a serem observados, torna-se relevante tecer reflexões sobre o professor de Educação Especial (EE) para além do modelo que tradicionalmente se conhece, visto que, “[...] O estudo sobre as atribuições do professor de EE, e principalmente as do professor do AEE, nos remetem ao caráter instrumental da Educação Especial na escola regular” (VAZ, 2017, p. 77).

Para melhor compreender as questões que envolvem o professor do AEE, é importante problematizar alguns aspectos que caracterizam o Atendimento Educacional

Especializado. O AEE tem por função objetiva elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando as suas necessidades específicas favorecendo sua plena participação na sala comum do ensino regular, visto que esse tipo de atendimento se dá como *complemento* e/ou *suplemento* da escola regular (BRASIL, 2011).

Assim, o AEE, a partir da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, passa a integrar a proposta pedagógica da escola definindo como seu público-alvo os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. O Decreto 7.611/2011, em seu artigo 3º, destaca como objetivos do Atendimento Educacional Especializado:

- I - Prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II - Garantir a transversalidade das ações da Educação Especial no ensino regular;
- III - Fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV - Assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino.

O AEE é ofertado nas Salas de Recursos Multifuncionais e a implantação dessas salas ocorreu por meio de um programa instituído pelo Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), tendo um documento orientador para a organização dessas salas (BRASIL, 2010).

O manual de implantação apresenta os aspectos legais e pedagógicos do AEE, pontuando o público-alvo destinado a esse atendimento, sua institucionalização no Projeto Político Pedagógico (PPP), bem como o perfil do professor para atuar nessa modalidade de atendimento, quanto à sua formação inicial e continuada (PIMENTEL, 2014, p. 11),

O Atendimento Educacional Especializado é realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, do Soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e

pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros.

Para tornar esse docente um especialista diante das demandas que surgiram, o Ministério da Educação (MEC), promoveu vários cursos de formação com temáticas diversas, em formato à distância e presencial, relacionados à produção de materiais. Assim, inúmeros professores aprenderam acerca das especificidades necessárias para exercerem suas atividades nas SRMs. Braun e Marin (2016, p. 196) indagam, “é possível formar esse “multiprofessor”? Milanese (2012, p. 24) considera que:

A opção política da Secretaria de Educação Especial (SEESP) de priorizar a chamada “classe de recurso multifuncional” como uma espécie de “serviço tamanho único”, quando ela deveria ser apenas mais um dos vários serviços de sistema do contínuo dos serviços, representa uma simplificação dos serviços de apoio, o que não encontra sustentação na literatura da área de Educação, em termos de efetividade, para atender às necessidades tão diversificadas deste alunado. Representa uma simplificação dos serviços de apoio, o que não encontra sustentação na literatura da área de Educação, em termos de efetividade, para atender às necessidades tão diversificadas deste alunado.

Essa exigência por um perfil multi, se fortalece a partir da promulgação da Política de Educação Especial (BRASIL, 2008), com a ampliação dos perfis a serem atendidos nas SRMs, consequentemente o campo de atuação desse profissional também passou por adequações à demanda social. Nessa direção, Vaz (2017, p. 72) revela:

Ao analisarmos a política de EE na perspectiva inclusiva, constatamos que o espaço de atuação do professor de EE é a escola regular, especificamente as salas de recursos multifuncionais, caracterizadas pelo atendimento não escolar. Nesse sentido, o professor que anteriormente deveria ter formação inicial ou continuada em Educação Especial, agora deve realizar a formação continuada específica em AEE.

Assim, a PNEEPEI (BRASIL, 2008) consolidou uma nova configuração do público atendido que das Salas de Recursos passaram a receber Atendimento Educacional Especializado, nas Salas de Recursos Multifuncionais. Na medida em que o AEE foi ideologicamente inserido como principal ação da garantia de uma Educação Inclusiva e o professor que antes deveria ter formação em Educação Especial passa a ter formação continuada em Atendimento Educacional Especializado, a função e atuação desse profissional é impactada,

Com base nos documentos publicados após 2008, podemos inferir que as funções do professor de EE passaram a ter pouca ou quase

nenhuma relevância para a política de Educação Especial na perspectiva inclusiva tendo em vista que o foco está no serviço (recursos e materiais adaptados) das salas de recursos multifuncionais (VAZ, 2017, p. 72).

Vaz (2017), em um estudo realizado com base nas leituras dos trabalhos acadêmicos sobre o professor de Educação Especial e os documentos legais, conclui que o professor da Educação Especial não teria mais seu espaço específico nem na escola especializada e nem na classe especial, agora, se exige um professor de multifunções, “[...] centrado na gestão e nos recursos para a educação inclusiva, reforçando a ideia de que o professor de EE não trabalha com a relação de ensino e aprendizagem dos conteúdos escolares” (VAZ, 2017, p. 78).

Nesse contexto, o professor de Educação Especial encontra respaldo na PNEEPEI (2008) e na Resolução 04/2009 para atuar no AEE nessa “renovação”, que o projeto de inclusão representa para a escola. Esse outro “novo” professor já inicia sua carreira pautada pelo perfil do professor do AEE e, com isso, as multifunções nas quais a atividade cotidiana se estrutura,

sofre com os mesmos dilemas do professor da sala comum, tais como a sobrecarga de trabalho e a responsabilização pelo desempenho dos alunos. Assim como, o modelo de formação sugerido está em consonância com as políticas de formação docente, as quais impulsionam o modelo de cursos a distância, aligeirados e com enfoque pragmático (VAZ, 2017, p. 79).

Nesse contexto, são inúmeras as atribuições do professor da SRM e essas multifunções versam desde a gestão da aplicação da política de inclusão na escola à um professor de caráter técnico.

Serviço de Atendimento Educacional Especializado Bilíngue: uma proposta de Educação para estudantes Surdos

O Serviço de Atendimento Educacional Especializado Bilíngue (SAEEB) foi uma ação organizada pela equipe técnica da Coordenadoria de Educação Especial do Município e tem respaldo nas políticas vigentes de educação (BRASIL, 1996; 1998; 2002; 2005; 2007; 2010; 2011; 2013; 2016). Estas, reafirmam o compromisso do Brasil com uma educação pautada no ensino da Libras como primeira língua (L1) e da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua (L2) para os estudantes surdos. O ambiente poderá favorecer atividades direcionadas à aprendizagem e ao

desenvolvimento de L1 e L2, além de desenvolver outras estratégias que possam facilitar a apreensão dos conteúdos curriculares - todas essas mediadas por uma língua sinalizada.

A organização e implementação de uma proposta de ensino bilíngue para surdos em um município nordestino tem se dado por meio de uma proposta para o Serviço de Atendimento Educacional Especializado Bilíngue (SAEEB), que consiste em momentos de ensino de línguas para os estudantes surdos (turmas bilíngues), ministrados pelo “[...] Instrutor ou professor de Libras” e pelo “[...] Professor especializado com domínio de Libras e Instrutor de Libras surdo” (PROJETO DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE, 2019). Esses atendimentos aconteciam em uma sala específica, nomeada pela escola de sala bilíngue.

Apesar do projeto apresentar essa nomenclatura, a estruturação proposta para o SAEEB segue as orientações dos Decretos 7.611/2011 e o 5626/2005, de modo a assegurar um ensino pautado no bilinguismo. Tem como espaço o SAEEB para a proposição do ensino educacional especializado, que acontece em três momentos: Atendimento em Libras, Ensino de Libras e Ensino de Língua portuguesa como segunda língua (L2) como sugere publicações subsidiadas pelo MEC (QUADROS; SCHMIEDT, 2006; DAMÁZIO, 2007; ALVEZ, FERREIRA, DAMÁZIO, 2010).

O projeto está organizado por etapas. Inicialmente, o SAEEB apresenta as mesmas premissas do AEE, diferenciando-se fundamentalmente daquele pelas presenças do professor bilíngue e do instrutor, preferencialmente surdo. No que tange o ensino de Língua Portuguesa e Libras para alunos surdos (QUADROS; SCHMIEDT, 2006; BRASIL, 2005) no espaço do AEE, Souza (2011, p. 60) afirma que:

O ensino de segunda língua para crianças surdas, como já mencionamos, deveria ser desenvolvido no contraturno no AEE, na escola comum. Todos os dias os alunos surdos deveriam ter, no AEE, atividades para a aquisição da LIBRAS e do português, sendo a aquisição da LIBRAS preferencialmente com professores surdos, e a do português com professores de língua portuguesa.

De acordo com o projeto de implementação do ensino bilíngue,

Em 2020 com a nomeação de mais 05 concursados, foi possível executar algumas ações para a implantação do Ensino Bilíngue na XXX³³: Transferência de estudantes surdos das escolas de bairros vizinhos com garantia de transportes; Transferência dos profissionais Intérpretes de Libras; Criação do Serviço de Atendimento Educacional Especializado Bilíngue (SAEEB). Por

³³ Utilizamos as letras “XXX” para ocultar o nome real da escola citada e manter a confidencialidade.

conta da pandemia da Covid 19 as aulas passaram a ser remotas através de grupo de whatsapp, onde os estudantes com surdez recebiam atividades semanais de estimulação e aquisição e uso da Libras (PROJETO DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE, 2019, n.p.).

Algumas problematizações são necessárias: "O SAEEB provoca alguma inovação nas proposições para a educação bilíngue de surdos no Município? "Qual ou quais os perfis dos profissionais do quadro funcional da secretaria que estarão desenvolvendo as atividades desse tipo de atendimento?", "Quais determinantes se revelam na análise desse fenômeno?". Como ainda não poderíamos visualizar os resultados do SAEEB para a educação, nos deteremos nas compreensões a partir das questões apresentadas que serão desenvolvidas com base nas informações analiticamente apresentadas pelo item *exposição e discussão das informações* na continuidade deste texto.

Mediações Metodológicas

A construção deste texto tem como orientação teórico-metodológica a Psicologia Sócio-Histórica- PSH e o Materialismo Histórico Dialético- MHD e é um recorte temático de uma pesquisa mais ampla que se desenvolveu na rede Municipal de Educação de uma cidade nordestina e objetivou analisar o processo de implementação do Ensino Bilíngue para Surdos à luz da Sócio-histórica.

Desenvolver pesquisa no involutório da sócio-histórica é construir uma compreensão do fenômeno em sua processualidade e totalidade. O mundo empírico representa apenas o aparente, por isso o materialismo histórico-dialético, onde a sócio-histórica está ancorada nos possibilita realizar uma análise genotípica.

Para uma aproximação e apreensão da realidade, deve-se explicitar as relações entre as dimensões singular-particular- universal e o método materialista abre as possibilidades para este alcance do real (PASQUALINI; MARTINS, 2015). Assim, uma metodologia para captar e apreender essa dinâmica, só é possível se dialética, uma vez que o todo se cria a si mesmo na interação das partes (BOCK, 1999). Tudo se relaciona, se transforma e essa mudança é qualitativa.

Dito isto, os instrumentos utilizados para a produção das informações foram diversos: Entrevistas coletivas; vídeo filmagens; diário de campo reflexivo, sessões reflexivas (IBIAPINA, 2008) e questionário.

Para uma análise das temáticas, nos baseamos no trabalho de Carmo (2019), com adaptações. Carmo (2019, p. 20) analisou vários dispositivos normativos que regem

a formação docente, objetivou no seu trabalho ‘[...] analisar as implicações das políticas públicas para a inclusão escolar dos alunos público-alvo da Educação Especial na formação de professores da Educação Básica’.

Para este artigo, consultamos exaustivamente dois documentos: o Projeto Político Pedagógico (PPP) de uma das escolas³⁴ envolvidas na proposta e o Projeto de implementação do ensino Bilíngue para surdos do município.

Das várias outras fontes e instrumentos utilizados, elencamos neste trabalho os documentos institucionais e legislativos (PPP, Projeto Semed e base legal), na busca por compreendermos o movimento da constituição do fenômeno, além de uma visita temática à esses documentos. Somado a isso, trouxemos ao texto a partir de uma das entrevistas coletivas³⁵, um dos Núcleos de Significação (NS), os indicadores e seus pré-indicadores,

A partir da re-leitura do material, considerando a aglutinação resultante (conjunto dos indicadores e seus conteúdos), iniciamos um processo de articulação que resultará na organização dos núcleos de significação através de sua nomeação. Os indicadores são fundamentais para que identifiquemos os conteúdos e sua mútua articulação de modo a revelarem e objetivarem a essência dos conteúdos expressos pelo sujeito (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 231).

Esse foi o procedimento seguido para a construção dos NS. Aqui traremos, a análise de apenas um núcleo, considerando que ele se alinha ao objetivo do texto, mas também considerando que as partes carregam essencialmente as significações do todo, assim como a totalidade está imbricada no sentido das partes numa relação constitutivamente dialética e contraditória.

Nessa direção, para Dounis (2019, p. 140):

[...] A sistematização dos pré-indicadores em indicadores é decorrente de inúmeras e recorrentes leituras dos primeiros, para permitir uma abstração que supere, sem suprimir, a dimensão empírica do conhecimento em direção da sua dimensão concreta.

³⁴ Identificamos essa escola como Escola B e seu Projeto Político Pedagógico foi escolhido para compor as interpretações da análise por ter um tópico em seu conteúdo sobre o SAEEB e ser a única escola com esse atendimento bilíngue em funcionamento na época deste estudo.

³⁵ As informações que utilizamos aqui foram da primeira entrevista coletiva, realizada com a equipe técnica da Coordenadoria de Educação Especial da Secretaria de Educação, em outubro de 2019. Nesse momento, foram entrevistadas 3 pessoas. Os nomes fictícios escolhidos e legitimados pelas participantes foram: Marielle, Dandara e Anastácia. Personalidades femininas, símbolos históricos de força e resistência do povo negro.

Daí surge, a organização dos núcleos que expressam uma síntese apurada das significações dos sujeitos e das determinações que mediam o processo subjetivo.

Outro aspecto da análise da entrevista coletiva precisa ser esclarecido – a participação de cada uma das técnicas se complementa, por isso, compreendemos que os núcleos que emergiram das entrevistas coletivas, constituíram blocos dialógicos semelhantes à experiência de pesquisa desenvolvida por Penteado (2017). Nesse estudo, as falas das pessoas envolvidas na pesquisa, se analisadas individualmente, perdiam muito de seu potencial, assim, durante o processo analítico foi observado que as narrativas formavam, o que denominou de blocos dialógicos.

Os dados do nosso estudo semelhantemente foram construídos no coletivo de pessoas, de modo que compreendemos que se isolássemos as narrativas, os objetivos da pesquisa e a compreensão do fenômeno seriam impactados. Por isso, optamos por uma análise que se orientou pela dialogicidade entre as falas, todavia, propomos uma organização diferente do trabalho de Penteado (2017).

Esses blocos demonstram uma complementaridade dialética nas falas dos sujeitos da pesquisa. “[...] Essa estrutura dialógica é produzida na relação do grupo, constituída por múltiplas mediações que atravessam as falas dos sujeitos e objetivada nas significações do grupo” (PENTEADO, 2017, p. 113). Em nossa organização, diferentemente de Penteado (2017), não agrupamos no texto final as várias falas que convergiam, antes, realizamos esse movimento no tratamento dos dados e trouxemos para o texto, um extrato que representa o bloco dialógico que se formou.

Para a análise recorremos às orientações de Aguiar e Ozella (2006, p. 231), em que “[...] A análise se inicia por um processo intra-núcleo, avançando para uma articulação inter-núcleos”. Na sistematização das ideias, a partir do Núcleo de Significação, evocamos as categorias historicidade, totalidade e mediação que aparecem nos “alinhavos” do texto, no desenvolvimento das análises e a partir dessas categorias, apontamos as contradições inerentes ao processo de desenvolvimento da Educação de Surdos no Brasil.

Tais contradições não necessariamente estão manifestas na aparência do discurso, sendo apreendidas a partir da análise do pesquisador. Do mesmo modo, o processo de análise não deve ser restrito à fala do informante. Ela deve ser articulada (e aqui se amplia o processo interpretativo do investigador) com o contexto social, político, econômico; em síntese, histórico, que permite acesso à compreensão do sujeito na sua totalidade (AGUIAR; OZELLA, 2006).

Esse exercício analítico nos permitiu revelar o movimento do fenômeno investigado, o que possibilitou esse desvelamento foi o não limitar-se às falas dos sujeitos, mas ampliar o olhar interpretativo de tal forma que os determinantes sociais, culturais e econômicos sejam considerados nessa dinâmica. Por isso, a análise das informações está baseada nos diversos instrumentos e procedimentos da construção dos dados.

Exposição e Discussão das informações

Anteriormente, trouxemos neste texto uma breve exposição sobre um “novo” espaço que emerge da proposta de Ensino Bilíngue para Surdos em uma cidade do Nordeste - as Salas do Atendimento Educacional Especializado Bilíngue (SAEEB). Para tanto, problematizamos: A) O SAEEB provoca alguma inovação nas proposições para a educação Bilíngue de Surdos no Município? B) Qual/is perfis dos profissionais do quadro funcional da Secretaria de Educação que estavam no desenvolvimento desse tipo de atendimento? e C) Quais determinantes se revelam na análise desse fenômeno?

Uma questão mais urgente que entender as possibilidades do SAEEB para a educação de surdos, é compreender as significações que estavam circundando as subjetividades dos sujeitos envolvidos no processo do Ensino Bilíngue para surdos nessa cidade sobre o Atendimento Especializado para estudantes com surdez.

O quadro 1 apresenta o núcleo e nos ajudará na explicitação das mediações que se mostram ou se ocultam na constituição das significações e das subjetividades dos sujeitos do estudo. Analisar as informações tendo como ponto de partida a PSH, é sobretudo buscar ir além da aparência do fenômeno: ir em direção à sua essência. Concordamos com Dounis (2019, p. 132) quando diz:

Entendemos que sair das aparências do empírico e passar pelas abstrações para voltar ao concreto é um movimento que vai das partes para o todo. Com isso, devemos estar atentos aos postulados do materialismo histórico-dialético de que a parte não prescinde nem pode ser deslocada do todo do qual faz parte.

Esse movimento dialético deve ser assumido também nas análises, por isso, embora o núcleo destacado neste capítulo seja um viés do todo, ele mesmo é constituído e constituinte dessa totalidade. Na busca por construir uma síntese, consideramos o contexto histórico, social e cultural no qual as falas foram produzidas.

Quadro 1 - Núcleo de Significação “Atendimento Educacional Especializado: O não-lugar da língua dos Surdos” e seus indicadores

Questão mediadora: Como surgiu o Projeto de implementação do ensino/salas bilíngues para Surdos no Município?	Núcleo de Significação: <i>Atendimento Educacional Especializado: O não-lugar da língua dos Surdos: "[...] O trabalho direcionado para os estudantes com surdez, era sala especial aí quando eu cheguei foi assim deslocamento desses alunos da sala especial para sala de recursos"</i>
	Indicador A: A "transmutação" da sala especial para o Atendimento Educacional Especializado: "A troca de roupa do velho manequim".
	Indicador B: A ideologia dominante sobre a inclusão: o caso dos TILSP
	Indicador C: Configuração do modelo de bilinguismo: os conflitos do cotidiano
	Indicador D: Políticas públicas: uma mudança da não transformação das condições materiais de educação.

Fonte: Autor

Resgatando um pouco os aspectos históricos que foram explicitados ao longo do capítulo, o AEE foi processualmente inserido na dinâmica da escola nomeadamente inclusiva como a principal ação pró-inclusão do público-alvo da Educação Especial. Ainda assim, a questão não se caracteriza como proposta de inovação para área, tendo em vista que, o Atendimento Especializado já ensaiava seus primeiros passos desde a carta magna do país, de 1988.

Compreendemos que a escola e as propostas pedagógicas que a estruturam, acompanham as mudanças sociais e econômicas da sociedade em que está inserida, e esse "ajuste" pode acontecer de forma compassada ou descompassada, dependendo dos determinantes sociais que tencionam essas relações e as mediações que tencionam dialeticamente os sujeitos escolares. Se ancoram ideológica e processualmente e constituem suas significações num processo contraditório e mutável.

Nesse sentido, o núcleo de significação *Atendimento Educacional Especializado: O não-lugar da língua dos Surdos: "[...] O trabalho direcionado para os estudantes com surdez, era sala especial aí quando eu cheguei foi assim deslocamento desses alunos da sala especial para sala de recurso"* auxilia-nos na interpretação dessa realidade.

Vejamos o que revela o indicador (A) "Transmutação" da Sala Especial para o Atendimento Educacional Especializado: "A troca de roupa do velho manequim". Sobre esse "não-lugar" da Libras em um espaço que, aparentemente, se organiza para o trabalho linguístico, as determinações sociais presentes conduzem contraditoriamente a

um lugar também de negação da cultura surda: “[...] o AEE seria o espaço que propiciaria a adaptação do aluno à escola, ou seja, estaríamos diante da ideia de “normalização/integração desses sujeitos” (VAZ, 2017, p. 84).

Reside aí um "descompasso" no que diz respeito a pouca ou nenhuma articulação entre AEE e a sala comum, mesmo quando as políticas vigentes defendem uma mudança na escola e no sistema de ensino que devem passar a ser inclusivos. O caráter tecnicista da formação e a atuação dos professores do AEE que passam a atender os estudantes surdos, revelam uma transposição das Salas Especiais para a Sala de Recursos Multifuncional.

Quando os sujeitos responsáveis por reorganizar os espaços de atendimento, expressam nos pré-indicadores que,

[...] Tinha, assim, meninas que já trabalhava com surdo em outras instituições e elas foram contratadas, tipo uma assessoria, para trabalhar com os nossos alunos que estavam na sala regular, *que ele saiu da sala especial foi para sala comum. Então, foi praticamente isso* (Entrevista coletiva, 10/2019).

As falas apontam para mediações que parecem exercer o papel de manutenção de um atendimento característico da institucionalização da pessoa surda e a negação do seu espaço de fala³⁶, de sujeito. Embora houvesse um esforço por inserir a figura do tradutor intérprete de Libras/Português (TILSP) na escola, as ações ficaram muito limitadas a alguns intérpretes nas salas regulares. Estes atuavam nas aulas ministradas pelos professores regentes e, em outros momentos, assumiam a função de professor do AEE para ensino da Libras para os estudantes surdos.

Essa realidade do cotidiano nos remete ao indicador (B) “A ideologia dominante sobre a inclusão: o caso dos TILSP”. Sobre isso, o pré-indicador nos diz:

[...] *Então, necessidade de reestruturar*, de aproximar esse surdo, direcionar esse surdo para algumas escolas que a gente desenvolva um ensino bilíngue, e, ou salas bilíngues, mas que a gente realmente, de fato, *a rede pense no atendimento* que garanta mais a aprendizagem desse aluno, *porque do jeito que tá, tá muito difícil. O próprio profissional fica sem estímulo* porque não tem uns colegas para trocar os conhecimentos, né? E fortalecer esse trabalho (Entrevista Coletiva 10/2019).

³⁶ Fala aqui é entendida a partir de Gesser (2009, p. 55), quando afirma: “[...] a língua de sinais tem sido relegada a um estatuto de mímica, recebendo tardiamente, o reconhecimento linguístico na década de 1960. Além disso, a sociedade, de modo ampliado, concebe fala como sentido de produção vocal-sonora, sendo na verdade que o surdo “fala” em língua de sinais”.

Por conseguinte, a figura dos TILSP, por inúmeras vezes, é representada pela máxima “o professor dos surdos”. Alguns determinantes se apresentam nessa configuração da realidade - recentes políticas linguísticas de maior alcance; desvio na função do TILSP; formação em Libras e sobre Educação de Surdos ainda insuficientes para a comunidade escolar; formação continuada fragmentada e setORIZADA. Vejamos um pouco mais o que as participantes nos disseram:

[...] Os surdos, eles estão ali naquele cantinho com o intérprete e os ouvintes estão no outro lado, né? e não há, é muito raro assim, haver uma mistura daqueles alunos *e acaba que o intérprete, porque ele é a pessoa que está ali, que sabe como lidar com eles, eles acabam assumindo esse papel, né?* aí vai fazendo porque é meio que brigar com o mundo, né? Meio que você tá falando pras paredes porque tu não entende (risos) não lhe entende, ao invés de ficar brigando com as paredes, *bora fazer do jeito que dá, e vai fazendo e é assim, na minha visão a inclusão, ela acontece assim*" (Entrevista Coletiva 10/2019).

Nos diálogos, a recursividade sobre função do intérprete como responsável da educação de surdos é persistente, sobretudo, pelo reconhecimento dos determinantes sociais que medeiam essa configuração fragilizada no campo das práticas pedagógicas voltadas a essa comunidade. Há uma naturalização do desvio de função na atividade cotidiana desse profissional nas escolas - discussão que retomaremos mais à frente.

No pré-indicador que segue, observamos a complexa significação sobre a inclusão escolar da pessoa surda é expressa,

[...] *E a inclusão, de certa forma ela, quebrou com isso, né? mas que a educação deles realmente não têm surtido efeito, né? A gente vê, é... eles estão passando, passando, mas eles não estão aprendendo, né? Então, não faz sentido a inclusão para eles, só por estar no espaço e não aprender, né? Que é isso? Que educação é essa? Se objetivo é aprender e você não está aprendendo?* (Entrevista Coletiva 10/2019).

Falando sobre as possibilidades da inclusão de surdos na escola comum, os pré-indicadores expressam a contradição desse processo e as significações que se constituem em seu desenvolvimento. Quando se fala em inclusão da pessoa surda, imediatamente a figura do TILSP aparece de modo reducionista. Grande parte das lutas nesse campo da Educação Especial se limitam à exigência desse profissional nas escolas. Nisso, como no pré-indicador exposto, há uma significação do papel do intérprete como professor daqueles estudantes. Como sintetiza Penteado (2017, p. 93) “[...] tal movimento

se configura como um processo histórico e dialético de subjetivação – objetivação”. Essas são construções individuais e coletivas. Nesse sentido,

A predefinição de responsabilidade de alguns professores sobre determinados alunos (estes são meus, aqueles não são meus) demonstra a manutenção da relação de propriedade existente na escola entre professores e alunos. Nessa perspectiva, a criança é propriedade de um determinado especialista que deverá tratá-la segundo sua formação específica e delimitada. As atitudes que sobrevivem a essa relação são as de proteger ao desprotegido, assistir ao desassistido. Assim, professores e a própria escola reproduzem os processos de exclusão social que se originam fora dela, posto que esses são ao mesmo tempo sujeitos determinantes e determinados deste/por este processo (ROSS, 2000, p. 51).

Há uma mudança no espaço pensado para o atendimento educacional dos estudantes surdos, conforme demonstra o NS, porém, a manutenção estrutural subjetiva da classe especial ainda está muito presente, uma vez que as forças sócio econômicas hegemônicas são motrizes para o funcionamento da educação de surdos. Ademais, as determinações sociais também reverberam sobre as subjetividades desses profissionais no desenvolvimento de sua atividade. “[...] O processo de subjetivação acontece em um cenário de conflitos, réplicas, contradições, tensões, no mundo de significações concretas” (OLIVEIRA; SBANO, 2016, p. 6). Essas relações não são simples. São complexas e contraditórias, principalmente quando tencionam a Educação de Surdos.

Sobre o modelo dessa educação, o indicador (C) “Configuração do modelo de bilinguismo: os conflitos do cotidiano” nos auxilia na discussão das determinações que estão tencionando a proposta atual de Educação de Surdos no município. Antes, de evocamos os pré-indicadores que apoiam a nossa reflexão, vejamos como a temática do AEE estava sendo apresentada no documento da Escola B:

A escola conta com atendimento para crianças especiais objetivando o desenvolvimento de cada criança da melhor maneira possível e inserindo os socializados e estimulando a desenvolverem de forma global (PPP da Escola B).

O Projeto Político Pedagógico da escola reserva três parágrafos para a definição do AEE. Dentre eles, nos chamou atenção os termos utilizados, como *crianças especiais* e *socializados*. Nos parece que incorporam significações que se aproximam da “antiga” formatação de Educação Especial, de Atendimento Especializado e ainda de concepção de deficiência pautada na patologização e capacitismo.

Essas ideias se afastam da premissa sociocultural de Vigotsky sobre a

deficiência, em que “[...] o desenvolvimento cultural é a principal esfera em que é possível compensar a deficiência. Onde não é possível avançar no desenvolvimento orgânico, abre-se um caminho sem limites para o desenvolvimento cultural” (2011, p. 868).

A ideia de Ensino Bilíngue ainda está ancorada em uma prática concentrada em um espaço de atendimento da escola, personalizado como atendimento bilíngue. Este irá acontecer não mais nas salas de Recursos Multifuncionais, como o que acontece comumente no AEE, mas sim nas Salas de Atendimento Educacional Especializado Bilíngue. Nestas, serão exigidos ainda mais empenho da atuação do TILSP como um *professor bilíngue*. O pré-indicador revela essa configuração,

[...] Para fortalecer o ensino e *pensar no projeto político pedagógico direcionado para esse alunado* porque o que a gente percebe o próprio profissional intérprete de Libras ele fica lá isolado, sem parceiros, né? *para idealizar, pensar, estruturar* (Entrevista coletiva, 10/2019).

Em seguida, procuramos no mesmo documento a definição sobre o SAEEB e encontramos a resposta em pouco mais de uma lauda,

A partir de 2019, a educação do surdo na rede municipal de ensino foi reestruturada, com o propósito de melhoria no atendimento ao estudante. Dessa forma, a proposta do ensino bilíngue objetiva tornar acessível ao estudante com surdez da rede municipal o ensino de duas línguas, Libras como L1 e Língua Portuguesa como L2, considerando as particularidades identitárias e sociais da pessoa surda (PPP da Escola B, n.p.).

O SAEEB se configura como espaço para a oferta de um atendimento que objetiva possibilitar um maior acesso aos conteúdos culturais em Libras e este espaço seria uma suposta inovação da política de ensino bilíngue para Surdos deste município, inclusive, já estava em funcionamento essa proposta de maneira pioneira. Todavia, ainda é pouco definida sua efetivação e estruturação.

Aqui retomamos as indagações iniciais sobre o SAEEB, A) ‘O SAEEB provoca alguma inovação nas proposições para a educação Bilíngue de Surdos no Município? B) “Qual ou quais os perfis dos profissionais do quadro funcional da Secretaria que estarão desenvolvendo as atividades desse tipo de atendimento?” e C) “Quais determinantes se revelam na análise desse fenômeno?”.

O SAEEB ainda é o ensaio de uma proposta que nos parece reforçar a organização de oportunidades mínimas para as pessoas com surdez, tensionados pelas poucas mudanças estruturais nos sistemas socioeconômicos no sentido de humanização

das políticas vigentes pró Educação Nacional. Sobre o perfil dos profissionais, o PPP nos informa:

O professor Intérprete de Libras deve intermediar a comunicação entre os estudantes surdos e estudantes ouvintes; estudantes surdos e professores; estudantes surdos e comunidade escolar. Atuar em sala de aula, eventos e atividades didático pedagógico, curriculares e extracurriculares da escola. O professor Instrutor de Libras deve atuar no ensino da Libras na sala bilíngue; ministrar cursos ou oficinas de libras a comunidade escolar e as turmas da educação básica; promover eventos para conscientização e disseminação da Libras na escola (PPP da Escola B, n.p.).

Embora exista a diferenciação das funções entre estes profissionais, o documento mantém o caráter pedagógico na atuação do que ele denomina *professor intérprete*, observando o que a legislação informa sobre os profissionais que atuam na Educação de surdos e seus perfis, orientados pelo Decreto 5.611 (BRASIL, 2005), no artigo 21, incisos II e III, temos a definição da função do intérprete,

Nas salas de aula para viabilizar o acesso dos alunos aos conhecimentos e conteúdos curriculares, em todas as atividades didático-pedagógicas; e no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim da instituição de ensino (BRASIL, 2005).

São muitos elementos que se apresentam nesse contexto como nos mostram o NS em discussão, as determinações que reverberam sobre esse processo, trazem uma “nova roup” para um “velho manequim”. Nesse intermédio, novas nomenclaturas vão surgindo, como SAEEB, professor intérprete e outras, porém, a macroestrutura que sustenta o social não se modifica a ponto de provocar mudanças radicais. Observemos que o Decreto nº 5.626/2005 não traz em sua redação a figura do professor intérprete. Os perfis anunciados por esta política são: professor de Libras, tradutor e intérprete de Libras e o instrutor de Libras.

Ainda sobre as nomenclaturas, Suzana (2014, p. 1), a respeito do profissional intérprete de Libras, nos diz, “[...] seu trabalho provoca tensão e dúvidas que gera discussão sobre sua função e terminologia. Algumas redes de ensino o chamam de intérprete de Libras, outras de professor - intérprete, e ainda as que o denominam de professor bilíngue”. Em outro pré-indicador, temos,

[...], *mas na rede não temos não, no concurso ele não contemplou o professor bilíngue, contemplou o intérprete e o instrutor de Libras, mas como são pedagogos, esses profissionais, né? Tanto intérpretes como instrutores, eles podem atuar como professores bilíngues* (Entrevista Coletiva 10/2019).

Mais uma vez, "adaptações" organizativas são executadas, no intuito dos sujeitos darem conta de demandas que ultrapassam suas possibilidades. Essas mediações que se constituem chamam nossa atenção ao que o indicador (D) "Políticas públicas: uma mudança da não transformação das condições materiais de educação" expressa. Continuamente, observamos um ajuste da Educação Especial às condições impostas pelo sistema econômico e a manutenção em que os problemas da Educação estão limitados à escola. Concordamos com Ross, quando alerta,

A qualidade da educação e as novas funções a serem exigidas da educação especial necessitam ser pensadas à luz desse contexto de reformulação do papel do Estado, reestruturação dos processos produtivos, globalização econômica, financeira e cultural (ROSS, 2000, p. 48).

As significações apreendidas permitiram compreender o esforço hercúleo que os profissionais da Educação Bilíngue de uma cidade nordestina têm empreendido na busca por implementar ações que correspondam minimamente às necessidades linguísticas e educativas dos estudantes surdos. Esse movimento também revela uma grande lacuna do Estado em promover as condições necessárias para o trabalho desses profissionais. O pré-indicador a seguir expressa um ponto importante,

[...] *Acho que agora as políticas públicas devem realmente olhar para esse público e realmente é chegar em políticas públicas com disponibilização de recursos para contratação de pessoas, equiparação não, como é o nome que eu coloco assim? organização, estruturação de salas. Então a gente precisa que chegue verba para contratação, hum, se a gente for esperar realmente pelo recurso Municipal fica complicado* (Entrevista coletiva, 10/2019).

Os pré-indicadores mostram a contradição entre a consciência de uma necessidade que deve ser atendida pelo Estado na garantia de qualidade da Educação e ao mesmo tempo, a negação de uma atuação mínima quando colocam sobre si e sobre os outros professores essa “missão”, como observamos no pré-indicador “[...] *conquistar também esses professores, seduzir para nossa causa* porque assim ele precisa aquele, aqueles meninos eles precisam aprender”.

A alienação da consciência em relação à desresponsabilização do Estado, produz significações que se expressam,

Em outras palavras, os educadores buscam soluções que resolvam os problemas que enfrentam individualmente na sala de aula.

Essas “soluções” precisam ser rápidas e úteis, ou seja, aplicáveis diretamente na prática (PENTEADO, 2017, 126).

As ações pragmáticas não se restringem aos professores em sala de aula, mas também a equipe da Semed, sempre buscando atender as emergências do cotidiano da Educação Especial. Os atravessamentos das mediações nas histórias de vida dos sujeitos da pesquisa, também constituem suas significações e configuram suas subjetividades.

Conclusões

Todas as consequências que se fazem presentes no atual contexto apontam para a necessidade de transformações estruturais dessa sociedade, ademais, se faz urgente uma política comprometida com o coletivo, assim como a garantia e a obrigatoriedade para toda a população de uma educação que humanize, que acolha e assegure seu direito de aprender. Quando se analisa a educação de surdos, todas essas mediações aprofundam a exclusão dessa parcela da população e as várias determinações tencionam esse fenômeno.

As determinações sociais no campo educativo da surdez reverberam em um atraso educacional e social observado na atualidade, geradora da chamada dívida social, disseminando o preconceito de raça, gênero, religião, das pessoas com surdez e em relação às pessoas com deficiência.

Nesse sentido, as políticas sobre a Educação de Surdos devem extrapolar a simples reafirmação de um direito constitucional, romper com o caráter reducionista às necessidades do público a que destina e ampliar as possibilidades concretas de se estabelecer o princípio de igualdade, obviamente, mediado por transformações estruturais da sociedade, com vista à superação das relações pautadas pela exploração do homem pelo homem e sua desumanização.

No que tange a uma análise profunda e orientada para a crítica, nos parece ainda prematuro tecer grandes considerações sobre os efeitos do SAEEB para o desenvolvimento dos estudantes e mesmo qualquer micro revolução para o processo educativo, uma vez que a equipe da Semed ainda tateia alcançar possibilidades para a efetiva alteração na realidade da educação de Surdos no município.

As considerações acerca das significações da equipe gestora sobre a relação entre Atendimento Educacional Especializado e o Serviço de Atendimento Educacional Especializado Bilíngue (SAEEB) nos auxiliou na compreensão da realidade concreta da

Educação de Surdos em uma cidade nordestina, isso só foi possível porque o processo se deu na busca por desvelar o que estava para além do imediato, da aparência.

As significações dos sujeitos coletivos³⁷ desse estudo indicaram importantes atravessamentos históricos do atendimento em classes especiais, ainda presentes na constituição subjetiva-objetiva do AEE. Não obstante, as ações em transformar a realidade da educação de surdos no município, cria o SAEEB como possibilidade de implementação do Ensino Bilíngue para Surdos, concepção educacional já posta oficialmente pelas políticas educacionais.

Os resultados demonstraram que essas relações contraditórias amparam uma variedade de aspectos como a naturalização do desvio de função do TILSP, além de um processo de formação que se fragmenta na tentativa de atender a uma demanda que só é possível ser atendida plenamente mediante mudanças estruturais que ocorram para além da escola ou Secretaria de Educação. Mas, na sociedade como um todo.

E ainda, essas significações estão permeadas pela história de vida e as experiências daquelas profissionais, seja nas escolas e classes especiais ou na partilha de crenças religiosas. Nisso, também, há subjetivações que se objetivam e se expressam nas significações sobre a inclusão educacional do surdo. Também há a naturalização de um Estado mínimo no suporte ao trabalho desenvolvido, sobretudo, apoiado em ideais assistenciais, “missionários” e do “fazer do jeito que dá”.

Isso não simboliza, desresponsabilização pelo processo, na verdade, o que compreendemos é justamente uma relação contraditória - sujeitos que se “hiper responsabilizam”, enquanto, o Estado, legitimado pelas ações de desmonte e sucateamento da Educação brasileira, empreendem o movimento inverso, se desresponsabilizam e fortalecem continuamente a parceria público/privado.

Assim, encerramos chamando atenção para a necessidade de se pensar a educação de surdos sob o prisma da totalidade, considerando os determinantes sócio-históricos, que impactam diretamente a práxis e a constituição das significações destes sujeitos que se empenham na atividade educacional, a partir das análises das múltiplas mediações e seus impactos, as possibilidades de microrevoluções se tornam potencialmente reais para a transformação da realidade.

³⁷ “Convém vincular este conceito – ao interior do paradigma da modernidade – com o conceito de classe social cunhado pela teoria marxista. É sabido que, para Marx, os homens são os demiurgos de sua própria história, porém, não como indivíduos, mas como sujeitos coletivos” (PLASTINO, 2005).

Referências

- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília, v. 26, n. 2, p. 222-245, jun. 2006.
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; BOCK, Ana Mercês Bahia (Org.). *A Dimensão subjetiva do processo Educacional*. São Paulo: Cortez, 2016.
- ALMEIDA, E. O C. de. *Leitura e Surdez*: Um estudo com adultos não oralizados. 2000. Tese de (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas - Unicamp, Campinas, 2000.
- ALVEZ, C. B; FERREIRA, J. de P.; DAMÁZIO, M. F. M. *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar*: abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.
- BERTOLDO, E. *A reprodução do indivíduo e do gênero humano*. 2002. 218 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista - UNESP, Marília, 2002.
- BOCK, A. M. B. *Aventuras do Barão de Munchhausen na Psicologia*. Ed.Cortez/EDUC: São Paulo, 1999.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil 1988*. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 03 maio 2021.
- BRASIL. *Decreto Federal 6.571, de setembro de 2008*, que institui o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm. Acesso em: 03 maio 2021.
- BRASIL. *Decreto Federal 7.611, de 17 de novembro de 2011*, que dispõe sobre educação especial, e o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em: 03 maio 2021.
- BRASIL. *Decreto Federal nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005*, que 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 03 maio 2021.
- BRASIL. *Decreto Federal nº 7.612, de 17 de novembro de 2011*, que institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=7612&ano=2011&ato=a37ITUU9UMVpWTc36>. Acesso em: 03 maio 2021.
- BRASIL. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 03 maio 2021.
- BRASIL. MEC / SECADI *Nota Técnica Nº 62/2011*. Orientações aos Sistemas de Ensino sobre o Decreto nº 7.611/2011. Brasília, 2011. Disponível em: https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/download/nota_tecnica_62.pdf. Acesso em: 03 maio 2021.
- BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, 2008. Disponível em:

- http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 03 maio 2021.
- BRASIL. *Resolução CNE/CEB nº 04, de 02 de outubro de 2009*, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 03 maio 2021.
- BRAUN, P.; MARIN, M. Ensino colaborativo: uma possibilidade do Atendimento Educacional Especializado. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 17, n. 35, p. 193-215, set./dez. 2016.
- CANDEIAS, C. N. B. *Caderno da Disciplina Trabalho e Educação*. Curso Pedagogia UFAL, 2014.1.
- CARMO, B. C. M. do. *Políticas públicas para inclusão escolar dos alunos público-alvo da educação especial e a formação de professores da educação básica*. 2019. 185f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019.
- DAMÁZIO, M. F. M. *Atendimento Educacional Especializado: Pessoa com Surdez*. Brasília: SEESP/MEC, 2007.
- DAMÁZIO, M. F. M.; FERREIRA, J. P. Educação Escolar de Pessoas com Surdez - Atendimento Educacional Especializado em Construção. *Inclusão: Revista da Educação Especial*, Brasília, v. 5, n. 1, p. 46-49, jan/jul. 2010.
- DOUNIS, A. B. *Rede de Apoio à Inclusão Escolar de uma estudante com Paralisia Cerebral: Mediações de um Processo Colaborativo*. Tese (Doutorado em Educação). 2019. 320f. Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019.
- GARCIA, R. M. C; MICHELS, M. H. A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15 - educação especial da ANPED. *Rev. bras. educ. espec.* v.17, n. spe1, Marília, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382011000400009>. Acesso em: 19 abr. 2021.
- GARCIA, R. M. C. (Org.). *Políticas de Educação Especial no Brasil no início do século XXI*. Florianópolis: UFSC, 2017.
- IBIAPINA, I. M. L. de M. *Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos*. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.
- MACHADO, E. M; VERNICK, M. G. L. P. Reflexões sobre a Política de Educação Especial Nacional e no Estado do Paraná. *Nuances: estudos sobre Educação*, v. 24, n. 2, p. 49-67, 2013. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2479>. Acesso em: 11 abr. 2021.
- MILANESI, J. B; MENDES, E. G. Formação de Professores e a legislação atual para o Atendimento Educacional Especializado. In: *Anais do VII encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial*. Londrina de 08 a 10 novembro de 2011 - ISSN 2175-960X, p. 2072-2081.
- MILANESI, J. B. *Organização e funcionamento das salas de recursos multifuncionais em um município paulista*. São Carlos: UFSCar, 2012.
- OLIVEIRA, L. R. de; SBANO, V. C. Subjetividade, psicologia histórico-cultural e prática do psicólogo na escola. *Estudos Contemporâneos da Subjetividade*, v. 7, n. 1, 2016. Disponível em: <http://www.periodicoshumanas.uff.br/ecos/article/view/1917>. Acesso em: 02 maio 2021.
- PASQUALINI, J. C.; MARTINS, L. M. Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético para a psicologia. *Revista Psicologia e sociedade*, v. 27, n. 2, p. 362-371, 2015.

- PENTEADO, M. E. L. *A Dimensão Subjetiva da Docência: significações de professores e gestores sobre “ser professor”*, produzidas em um processo de pesquisa e formação. 2017. 227f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.
- PIMENTEL, S.A. Formação de professores para a inclusão: saberes necessários e percursos formativos. In: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. (Org.). *O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares*. Salvador: EDUFBA, 2012.
- PLASTINO, CA. A constituição do sujeito coletivo e a questão dos direitos humanos. In: ACSELRAD, G. (Org). *Avessos do prazer: drogas, Aids e direitos humanos* [online]. 2nd ed. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2005. p. 17-33. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/bgqv/f/pdf/acseldrad-9788575415368-03.pdf>. Acesso em: 02 maio 2021.
- Prefeitura Municipal de xxxx. *Projeto de Educação Bilingue*. Diretoria de Gestão Educacional - DGE. Coordenadoria Geral de Educação Especial – CGEE. XXX, 2019.
- QUADROS, R. M. de; KARNOPP, L. B. *Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- QUADROS, R. M. de; SCHMIEDT, M. L. P. *Ideias para ensinar português para alunos surdos*. Brasília: MEC, SEESP, 2006. 120p.
- ROSS, P. R. Educação Inclusiva: Da ideologia Neoliberal às possibilidades e limites concretos. *Revista Ponto de Vista*, v. 2, n. 2, jan/dez. 2000. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br>. Acesso em: 18 abr. 2021.
- SÁ, N. R. L. *Cultura, poder e Educação de Surdos*. Manaus: UFAM, 2002.
- SAVIANI, D. *Educação e questões da atualidade*. São Paulo: Cortez, 1991.
- SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.
- SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Orgs). *Pedagogia Histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas: Autores Associados, 2012.
- SKLIAR, C. B. *A Surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- SKLIAR, C. B. *Educação e Exclusão, Abordagens Sócio-antropológicas em Educação Especial*. Porto Alegre: Mediação, 2001.
- SOTERO, M da C; CUNHA, E. B. J; GARCIA, V. A. Educação integral e Atendimento Educacional Especializado: como essas políticas são implementadas ao mesmo tempo? *Cad. CEDES*, v. 39, n. 108, Campinas, maio/ago. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/cc0101-32622019219694> . Acesso em: 02 maio 2021.
- SOUZA, E. A. M. de. História da Educação no Brasil: O Elitismo e a Exclusão no Ensino. *Cadernos da Pedagogia*, São Carlos, v. 12, n. 23, jul/dez. 2018. Disponível em: <http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/1175/416>. Acesso em: 18 abr. 2021.
- SOUZA, S. V. de. *Consultoria colaborativa: possibilidades e limites para a prática pedagógica do professor da sala comum com alunos surdos inclusos*. 2011. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Alagoas - UFAL, Maceió, 2011.
- SUZANA, E. R. B. Professor Ou Intérprete? Reflexões Sobre a Atuação do Tils na Educação de Surdos da Escola Regular. In: *Anais X ANPED SUL*, Florianópolis, outubro de 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/614-0.pdf. Acesso em: 24 abr. 2021.
- VAZ, K. A concepção de professor na perspectiva inclusiva: disputas e estratégias de consolidação da política de educação especial no início do século XXI. In: GARCIA, R. M. C. (org.). *Políticas de Educação Especial no Brasil no início do século XXI*. Florianópolis: UFSC, 2017. p. 67-108.

VIGOTSKI, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022011000400012. Acesso em: 24 abr. 2021.

Seção 4- O constructo Sócio-histórico do trabalho “finalizado”

Nas breves laudas que seguem encerramos provisoriamente nossas considerações acerca do processo experienciado, não se encerra aqui, visto que é processual num *continuum* de transformações, sejam elas, sociais, econômicas ou culturais.

À guisa de considerações: vislumbrando novos horizontes

O objetivo geral desse trabalho foi analisar o processo de implementação da Educação Bilíngue para Surdos a partir do materialismo histórico dialético-MHD e da psicologia sócio-histórica- PSH, desenvolvendo processos colaborativos com a equipe da Coordenadoria Geral de Educação Especial- CGEE e profissionais da Secretaria Municipal de Educação- Semed, responsáveis pelo projeto Bilíngue.

Nesse intuito, os objetivos específicos foram: discutir as condições materiais que marcam a Educação de Surdos na rede municipal de Educação de uma cidade nordestina; enunciar as possibilidades do trabalho pedagógico colaborativo na promoção de uma Educação Bilíngue para Surdos; evidenciar a partir do materialismo histórico dialético-MHD o processo da fetichização na qual se sujeitou o processo educacional e os discursos erigidos em torno do Ser Surdo, por último, compreender partindo do Materialismo Histórico Dialético- MHD e da Psicologia Sócio-histórica- PSH, as mediações que permeiam o processo histórico do Atendimento Educacional Especializado para Surdos com vista à promoção do Ensino Bilíngue.

Portanto, neste trabalho a tese defendida foi que nos estudos que se dedicam a discussão da Educação de Surdos e suas unidades dialéticas complexas, é hegemônico um desenvolvimento linear, subjetivista e demarcado exclusivamente por questões linguísticas, culturais e identitárias de modo dicotômico sujeito/objeto, subjetividade/objetividade, característico de um conhecimento positivista, desconsiderando a totalidade da realidade.

Por isso, consideramos que o Materialismo Histórico dialético- MHD e a Psicologia Sócio-histórica- PSH, podem mediar uma compreensão crítica das multideterminações que circunscrevem a Educação de Surdos, possibilitando a apreensão de sua essência, para assim iniciar um movimento de mudança nas práticas educativas, para isso a pesquisa crítica de colaboração e o ensino colaborativo demonstram potencial para se alçar objetivos microrevolucionários.

Ressaltamos que essa forma de investigação e esse modo de fomentar processos de formação continuada, busca superar modelos tecnicistas e reducionistas em torno das temáticas que se ligam diretamente aos processos educativos da pessoas Surda, especificamente a Educação Bilíngue para estudantes com surdez.

Mediante ao exposto, os objetivos foram alcançados na medida em que as próprias condições materiais da realidade, possibilitaram o desenvolvimento das ações planejadas. Nesse movimento, elementos foram se revelando e comprovando a tese realçada. Por isso, a validade social e acadêmica desse trabalho, se materializam em alguns pontos que elencamos: evidenciar na discussão do campo da Educação de Surdo outra forma de compreensão analítica da realidade, ou seja, a partir do materialismo histórico dialético; destacar a importância do modelo colaborativo para os profissionais que trabalham com estudantes Surdos com vistas à promoção de um ensino bilíngue e produzir conhecimentos teórico-práticos a partir das categorias materialistas, reconhecendo como elementos potentes para a transformação das práticas educativas bilíngues.

Assim, considerando o modelo que adotamos para essa tese, passaremos a uma síntese articulada dos artigos que a formatam, retomando aos três pontos de contribuição social e acadêmica, citados logo acima. Nessa esteira, os artigos que compõem a seção três (3) da tese, concentram as discussões em torno dos dados produzidos ao longo da pesquisa, então, cada um dos quatro manuscritos está diretamente dedicado a um dos objetivos específicos.

Portanto, o conjunto deste trabalho satisfaz aos três pontos argumentativos acerca de sua validade social e acadêmica em articulação direta com os resultados de cada manuscrito. Por exemplo, da sua importância quando discute as condições materiais que marcam a Educação de Surdos na rede Municipal de Educação, o artigo um (1), cumpriu essa função quando objetivou justamente a partir de uma síntese analítica dos processos vivenciados na implementação do projeto de Educação bilíngue para Surdos, explicitar alguns elementos, sobretudo a partir das narrativas de duas integrantes da equipe da Secretaria Municipal de Educação- Semed, responsável pela proposta.

Ainda sobre o artigo um (1) – “A Pesquisa sócio-histórica na Educação Bilíngue para Surdos: A experiência de uma escola pública Nordestina”, os resultados revelaram que embora o desenvolvimento da Educação de Surdos a partir do projeto de ensino bilíngue fora avaliado como um avanço, alguns determinantes sócio-políticos cercearam maiores transformações, insurgindo sobre a área limites e tensionando pró manutenção de uma lógica neoliberal que fragiliza e reproduz ideologias dominantes. Além disso, as

mediações que atravessavam a constituição dos profissionais que trabalham no projeto de Ensino bilíngue, transversalizam suas práticas e se ancoram no princípio da contradição, toda via, havia um genuíno esforço para modificar a realidade na qual estão inseridos.

Na sequência, o segundo artigo, além do diálogo com o sinalizado anteriormente, complementa ao enunciar as possibilidades do trabalho pedagógico colaborativo na promoção de uma Educação Bilíngue para Surdos. Intitulado, “Bilinguismo para surdos: o trabalho colaborativo entre o professor da sala comum e o Tradutor intérprete de Língua de Sinais e Língua Portuguesa”. Nessa etapa da pesquisa objetivou-se discutir o potencial do trabalho colaborativo para a promoção de práticas bilíngues na Educação de Surdos e sua inclusão escolar, problematizando as mediações que tensionavam a atividade do professor da sala comum e do tradutor intérprete de Língua de sinais e língua portuguesa-TILSP.

Os achados apontaram para a necessidade da oferta de uma formação que considerem os sentidos e significados que os professores atribuem à prática com estudantes Surdos e as suas subjetividades; que há um desvio de função no trabalho dos TILSP e que o trabalho colaborativo mediado pelo coensino é um caminho possível dentro das condições materiais que se apresentam na conjuntura brasileira.

Ainda, os artigos três (3) e quatro (4), amparam nossa argumentação quando defendemos que esse trabalho também evidencia com base no materialismo histórico dialético- MHD, o processo da fetichização ao qual se sujeitou o processo educacional, os discursos erigidos em torno do Ser Surdo e as mediações que permeiam o processo histórico do Atendimento Educacional Especializado para Surdos e o recente Serviço de Atendimento Educacional Especializado Bilíngue- SAEEB.

Nesse sentido, o terceiro artigo- “A fetichização do trabalho pedagógico com surdos”, em seus resultados apresenta as significações dos profissionais que veem o serviço de atendimento educacional especializado bilíngue- SAEEB como um espaço primordial para as vivências bilíngue; a Libras como principal ou quase exclusiva exigência para uma Educação bilíngue, por fim, a figura do intérprete insistentemente como principal responsável pela Educação de Surdos e o desvio de função imposto pela estrutura educacional brasileira a esses profissionais.

Então, no último artigo, sob o título, “Desenvolvimento do Atendimento Educacional Especializado e a relação com o ensino bilíngue para Surdos: As significações de uma equipe gestora”, faz o arremate das questões sinalizadas como importantes para a divulgação desse estudo e sua contribuição no campo da Educação de

Surdos. Nesse quarto artigo, os resultados demonstraram que as relações contraditórias do processo de implementação do projeto bilíngue para Surdos do Município, amparam uma variedade de aspectos como a naturalização do desvio de função dos tradutores intérpretes de língua de sinais e português-TILSP, além de um processo de formação que se fragmenta na tentativa de atender a uma demanda que só é possível ser atendida plenamente mediante mudanças estruturais que ocorram para além da escola ou Secretaria de Educação, ou seja, na sociedade como um todo.

Contudo, essas significações estão permeadas pela história de vida e as experiências daquelas profissionais, seja nas escolas e classes especiais ou na partilha de crenças religiosas. Nisso, também, há subjetivações que se objetivam e se expressam nas significações sobre a inclusão educacional do surdo.

Esse estudo fortalece uma vertente que busca superar os estudos tradicionais na área da Educação de Surdos e reafirmara a indissociabilidade entre os aspectos políticos estruturais e a forma de produzirmos conhecimento, sobretudo, em uma conjuntura social que demanda urgentemente transformações nas bases que a sustenta. Por isso, não como encerrarmos aqui todos os elementos de discussão e ação, afinal, esse é também um campo de disputa.

Dessa forma, se faz necessário mais trabalhos tragam para seus fundamentos uma análise materialista dos fenômenos da área, para que a desmistificação e a superação de matizes ideológicas conservadoras a respeito do processo educacional da pessoa Surda possa se estabelecer e constituir novas matrizes de pensamento para ação transformadora do cotidiano desses profissionais e dos estudantes Surdos, que devem ter garantido ao longo da vida seus processos de ensino em espaços escola e não escolares, instrução em sua língua e acesso qualitativo à língua portuguesa na modalidade escrita. Muito além, da língua, que todos os direitos constitucionais objetivos e subjetivos lhes sejam assegurados.

Por fim, convidamos todos que se dedicam a contribuir com a produção do conhecimento na área da Educação de Surdos, que ampliem nossos resultados, que superem as argumentações aqui alinhavadas e construam novas tramas. A estruturação e função do SAEEB para uma política bilíngue; as formas de reorganização das escolas inclusivas para que se tornem espaços bilíngues; as ideologias circulantes dentro das escolas no tocante aos profissionais, sua formação e atividade dentro das escolas que recebem os estudantes com Surdez, são alguns dos variados pontos que merecem atenção para estudos futuros que possam apontar para caminhos de mudança.

REFERÊNCIAS GERAIS

- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira. A pesquisa em psicologia sócio histórica: contribuições para o debate metodológico. In: BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça Marchina; FURTADO, Odair (orgs). *Psicologia Sócio histórica – uma perspectiva crítica*. Ed. Cortez, 2001.
- AGUIAR, W. M. J; OZELLA, S. The meaning core as an instrument for the understanding of the sense constitution. *Revista Psicologia, Ciência e Profissão*, 2006, p. 222-245. PUC-SP.
- AGUIAR, W. M. J; SOARES, J. R. e MACHADO, V. C; Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. *Cadernos de Pesquisa* v.45 n.155 p.56-75 jan./mar. 2015.
- AGUIAR, W. M. J. de; BOCK, A. M. B. (orgs). **A Dimensão subjetiva do processo Educacional**. São Paulo: Cortez, 2016.
- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. **Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos**. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília, v. 26, n. 2, p. 222-245, jun. 2006.
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sergio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira. Consciência e atividade: categorias fundamentais da psicologia sócio-histórica. In: BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça Marchina; FURTADO, Odair (Orgs). **Psicologia Sócio- Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez, 2009.
- ALMEIDA, J. L.V. **Tá na rua: representações da prática dos educadores de rua**. São Paulo: Xamã, 2001.
- ALMEIDA, M. A. **A escola e o público-alvo da educação especial: apontamentos atuais** (org). São Carlos: Marquezine e Manzini: ABPEE, 2014.
- AMORIM, G. da S. (et al). **A inclusão dos surdos no capitalismo e o avanço das políticas públicas brasileiras**. ANAIS, 2017. I Jornada Científica e Tecnológica de Língua Brasileira de Sinais: Produzindo conhecimento e integrando saberes. ISBN 978-85-923216-1-1.
- ANADÓN, M. E. Novas dinâmicas na pesquisa educativa e formação continuada dos docentes: os modelos participativos. In: BALDI, E. M; FERREIRA, M. S; PAIVA, M. (org.) **Epistemologia das ciências da Educação**. Natal: EDUFRN, 2009. P.117-131.
- BALL, S.J.; BOWE, R. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. *Journal of Curriculum Studies*, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.
- BAUER, M. “Classical Content Analysis: A Review,” in M. Bauer and G. Gaskell (eds), **Qualitative Researching with Text, Image and Sound-A Handbook**. London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE: 2000a. p. 131-150.
- BAUER, M. and Gaskell, G. **Qualitative Researching with Text, Image, and Sound**. London: SAGE: 2000b
- BERINO, Aristóteles; CABRAL, Talita. O “novo normal” em tempos de pandemia: A sociedade capitalista em questão. Notícias, *Revista Docência e Ciberultura*, julho de 2020, online. ISSN: 2594-9004. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/announcement/view/1113> >. Acesso em: 05 de outubro de 2021.
- BERNI, R. I. G. Mediação: **O conceito Vygotskyano e suas implicações na prática pedagógica**, 2006. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/242417590>.

Acesso 16 de Fevereiro de 2021.

BERNI, R. I. G. A construção da prática do professor de educação infantil: um trabalho crítico-colaborativo. **Dissertação** em linguística Aplicada e estudos da linguagem. 2007. PUC: SP. 143 p.

BOCK, A. M. B. **Aventuras do Barão de Munchhausen na Psicologia**. SP: UDUC, Cortez, 1999. 207 p.

BOTTOMORE, T. **A Dictionary of Marxist Thought**. 1983, Basil Blackwell Publisher Limited, de Oxford, Inglaterra.

BOUVET, D. **The Path to Language**. Philadelphia, Multilingual Matters, 1990.

BRASIL, Coronavírus Brasil. Site: <https://covid.saude.gov.br>. Acesso em 12 de setembro de 2022.

BRASIL, 2002. Nota técnica nº 202014. Disponível em <https://www.anadep.org.br/wtk/pagina/materia?id=46254>. Acesso em 19 de outubro de 2020.

BRASIL, 2005. Decreto 5.626/05. Disponível em: Mec.gov.br

BRASIL, 2008. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Disponível em: Mec.gov.br.

BRASIL, 2009. Resolução CNE/CEB 4/2009. Disponível em Mec.gov.br

BRASIL, 2011. Decreto 7.611/11. Disponível em: Mec.gov.br

BRASIL, 2015. Lei Brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (estatuto da pessoa com deficiência), Nº 13.146/2015. Disponível em: Mec.gov.br

BRASIL, Decreto 10.502 de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948> Acesso em 10 de outubro de 2020.

CAPELLINI, V. L. M. F; ZERBATO, A. P. **O que é ensino colaborativo?** São Paulo: Edicon, 2019.

CAPOVILLA, F; CAPOVILLA, A. **Leitura de estudantes surdos: desenvolvimento e peculiaridades em relação à de ouvintes**. 2006, Educação Temática Digital, 7(2), 217-2.

CARMO, B. C. M. do. Políticas públicas para inclusão escolar dos alunos público-alvo da educação especial e a formação de professores da educação básica. **Tese**. Doutorado em Educação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) do programa de Pós-graduação em Educação (PPGE). 2019, 185 f.

CASTRO, M. M. de C; OLIVEIRA, A. S. de; RESENDE, L. T. Ofensiva do capital e o fetiche da humanização. In: **Ofensiva do capital, exploração/opressão de classe/gênero/raça/etnia**. Lutas sociais e Serviço Social. Pg 51-60. Anais, V.2 N.1 (2017) ISSN: 25944533. Seminário internacional da faculdade de serviço social da Universidade Federal de Juiz de Fora, 2017. Disponível em: https://www.ufjf.br/seminariointernacionalss/files/2018/01/anais_v_seminario.pdf Acesso em 18 de setembro de 2020.

CAVALCANTE, E. B. Concepção de educação de surdos nas teses e dissertações em pesquisas em educação. Revista Periferia – PPGECC/UERJ, V. 9, N1, Jan-Jun 2017. Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/29406> Acesso em 11 de maio de 2020.

COSTA, E. M da; MARTINS, J. B. Avances en Psicología Latinoamericana. Bogotá, Colômbia, Vol. 36, p. 537-551. 2018. ISSN 2145-4515. Disponível em: <https://revistas.urosario.edu.co/index.php/apl/issue/view/411> Acesso em 28 de Maio de 2021.

- CURY, C. R. J. **Educação e contradição**. São. Paulo, Editora: Cortez e Autores Associados, 1985.
- DAMÁZIO, M. F. M. **Atendimento Educacional Especializado: Pessoa com Surdez**. Brasília: SEESP/MEC, 2007.
- DORZIAT, A. **Estudos surdos: diferentes olhares**. (org). Porto Alegre: Mediação, 2011.
- DORZIAT, A. **Estudos Surdos: diferentes olhares**. Porto Alegre: Mediação, 2011.
- DORZIAT, A. **O outro da educação: pensando a surdez com base nos temas identidade/diferença, currículo e inclusão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- DOUNIS, A. B; SILVA, L. L.; FUMES, N. de L. F. O método e a análise na perspectiva do materialismo histórico-dialético e da psicologia sócio-histórica: um diálogo com as pesquisas em educação especial como instrumento e resultado. In: **A produção sócio-histórica do conhecimento em educação especial**. FUMES, N. de L. F; FERREIRA, R. M. F; PEDRAZA, I. R. D. (orgs). – Marília: ABPEE, 2022. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/363169190_A_producao_socio-historica_do_conhecimento_em_Educacao_Especial. Acesso em 11 de outubro de 2022.
- DOUNIS, A. B. Rede de apoio à inclusão escolar de uma estudante com paralisia cerebral: mediações de um processo colaborativo. **Tese**. Doutorado em Educação. CEDU/UFAL, 320 f. 2019. Maceió, AL.
- DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001
- FARIA, N. R. B. Forma e substância na linguagem: reflexões sobre o bilinguismo do surdo. *Revista Leitura*, Maceió, n. 47, p 233-254, Jan./Jun. 2011.
- FÁTIMA, L. de; OLIVEIRA, M. de. **Formação docente na escola inclusiva: diálogo como fio tecedor**. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- FERNANDES, S.; MOREIRA, L. C. **Desdobramentos político-pedagógicos do bilinguismo para surdos: reflexões e encaminhamentos**. *Revista “Educação Especial”* v. 22, n. 34, p. 225-236, maio/ago. 2009, Santa Maria Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>> Acesso em 26/10/2020.
- FERNANDES, Sueli; MOREIRA, L. C. Desdobramentos político-pedagógicos do bilinguismo para surdos: reflexões e encaminhamentos. *Revista Educação Especial (UFSM)*, v. 22, p. 225-236, 2009.
- FLICK, W. *Introdução a pesquisa Qualitativa*, 1998.
- FORMOZO, D. de P. *Discursos sobre pedagogias surdas*, 2013. 159 f. **Tese**. Doutorado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas.
- FRANCO, P. M. *Dialética em Marx: uma perspectiva a partir de seus elementos centrais*. *Cadernos de Campo: Revista de Ciências Sociais*, Araraquara: SP, 2012.
- FUMES, N. de L. F; FERREIRA, R. M; PEDRAZA, I. R. D (Orgs). **A produção sócio-histórica do conhecimento em educação especial**. Marília: ABPEE, 2022. 375 p.
- GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2007. Grossi 1981.
- GESSER, A. **O ouvinte e a surdez: sobre ensinar e aprender a Libras**. SP: Parábola Editorial, 2012.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999. GIL, Antônio Carlos. **Projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.
- GÓES, M. C. R. **A experiência educacional na escola comum e a subjetividade da criança Surda**. *Temas em Psicologia*, V.1, P. 45-54, 2000.
- GÓES, M. C. R. As relações intersubjetivas na construção de conhecimentos. In: GÓES, M. C. G; SMOLKA, A. L. B (Orgs). **A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação** (p. 11-45). Campinas: Papirus, 1997.
- GÓES, M. C. R. **Linguagem, surdez e educação**. Campinas: Autores Associados, 2002.

- GÓES, M. C. R. **Subjetividade, linguagem e inserção social: Examinando processos de sujeitos surdos**. Revista de Ciências Humanas, V. 1, P. 43-59, 1999.
- GONÇALVES, M. da G. M; FURTADO, O. A perspectiva sócio-histórica: Uma possibilidade crítica para a psicologia e para a educação. In: **A dimensão subjetiva do processo educacional: uma leitura sócio-histórica**. SP: Cortez, 2016, p. 27-42.
- GONÇALVES, Maria da Graça Marchina; FURTADO, Odair. A perspectiva sócio-histórica: uma possibilidade crítica para a psicologia e para a educação. In: AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; BOCK, Ana Mercês Bahia (Orgs.). **A dimensão subjetiva do processo educacional: uma leitura sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2016.
- GRESPLAN, J. **Marx: uma introdução**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2021.
- IANNI, O. **Dialética e capitalismo: ensaio sobre o pensamento de Marx**. Petrópolis: Vozes, 1982.
- IBIAPINA, I. M. L. de M. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.
- IBIAPINA, I. M.L. de M; BANDEIRA, H. M. M; ARAÚJO, F. A. M. (orgs.). **Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes**. UFPI: 2016.
- JESUS, D.M. et al (orgs). **Prática Pedagógica na Educação Especial: multiplicidade do Atendimento Educacional Especializado**. SP: Junqueira e Marin, 2013.
- KAHHALE, E. M. S. P; ROSA, E. Z. **A construção de um saber crítico em psicologia**. In: **A dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sócio-histórica**. 2009. Pg. 19-53. São Paulo: Cortez.
- KAHHALE, Edna Maria Severino Peters; ROSA, Elisa Zaneratto. A construção de um saber crítico em psicologia. In: BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça Marchina (Orgs.). **A dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2009.
- KARNOPP, L. B. Aquisição do parâmetro configuração de mão dos sinais da língua de sinais brasileira: estudo sobre quatro crianças surdas filhas de pais surdos. **Dissertação**. Mestrado. Instituto de Letras e Artes. PUCRS. Porto Alegre, 1994.
- KONDER, L. **Em torno de Marx**. São Paulo: Boitempo, 2010.
- KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. 2º ed. RJ: Paz e terra, 1976
- LACERDA, C. B. F. de. SURDEZ E LINGUAGEM: implicações para as práticas Educacionais. In: Silvia Márcia Ferreira Meletti e Mônica de Carvalho Magalhães Kassar. (Org.). **Escolarização de Alunos com Deficiências - Desafios e Possibilidades**. 1 ed. Campinas.: Mercado de Letras. 2013.v. 1, p. 171-202.
- LACERDA, C. B. F. de. **Tradutores e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais: formação e atuação nos espaços educacionais inclusivos**. Cadernos de Educação (UFPel), 2010. v. 36, p. 133-153. Disponível em: <https://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=16&idart=186> Acesso em 10 de Junho de 2021.
- LACERDA, C.B.F. de. Surdez e Linguagem: implicações para as práticas educacionais, In: MELETTI, S. M. F; KASSAR, M. de C. M. (orgs). **Escolarização de alunos com deficiências: desafios e possibilidades**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. P. 171-202.
- LACERDA, C.B.F.de e SANTOS, L. F. **Tenho um aluno surdo e agora? Introdução à Libras e educação de surdos**. São Carlos: EduFSCAR, 2013.
- LAKATOS, E.M., MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1991. LIMA 2004.
- LESSA, S. **Para compreender a ontologia de Lukács**– 4. ed. – Maceió: Coletivo Veredas, 2016.
- LIBERALI, F. C; LESSA, A. C; FIDALGO, S. S; MAGALHÃES, M. C. **PAC: Um**

programa para a formação crítica de educadores. Estudos da Linguagem. São Paulo, 2009.

LODI, A. C. B.; LUCIANO, R. de T. Desenvolvimento da linguagem de crianças surdas em língua brasileira de sinais. In: LODI, A. C. B; LACERDA, C. B.F de. (Orgs.) **Uma Escola, duas Línguas: Letramento em Língua Portuguesa e em Língua de Sinais nas Etapas Iniciais de Escolarização.** Porto Alegre: Mediação, 2010.

LODI, C. B; LACERDA, C. B. F. de. **Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e línguas de sinais nas etapas iniciais de escolarização.** Porto Alegre: Mediação, 2009.

LODI, C. B; MÉLO, A. D. B. de; FERNANDES, E. **Letramento Bilinguismo e Educação de Surdos.** Porto Alegre: Mediação, 2015.

LUKÁCS, G. **Introdução a uma estética marxista: sobre a categoria da particularidade.** 1978, RJ: Civilização Brasileira.

MAGALHÃES, M. C. C. **Contribuições da Pesquisa Sócio-Histórica para a Compreensão dos Contextos Interacionais da Sala de Aula de Línguas: foco na formação de professores.** The Specialist. V. 17, nº. 1, p. 01-18. São Paulo, 1996.

MAGALHÃES, R. de C. B. P. (org). **Educação inclusiva: escolarização, política e formação docente.** Brasília: Líber Livros, 2011. Manual de implantação das salas de recursos.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006 Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtTvXyTcQHCJFyhsJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 19/01/22.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semiestruturada. In: OMOTE, S. et al (Orgs). Colóquios sobre pesquisa em educação especial. Londrina: Eduel, 2003. P. 11-25.

MARTÍNS, L. M; LAVOURA, T. N. **Materialismo Histórico-dialético: Contributos para a investigação em educação.** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, V.34, n. 71, p. 223-239, Set/Out, 2018.

MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia alemã.** SP: Boitempo, 2007.

MARX, K. **Manuscritos econômicos-filosóficos.** SP: Boitempo, 2010.

MARX, K. **O capital-** livro 1. SP: Boitempo, 2017.

MAYRING, P. (2004) "Qualitative Content Analysis," in U. Flick, E.v. Kardorff and I. Steinke (eds), **A Companion to Qualitative Research.** London: SAGE. pp. 266-269.

MAYRING, Ph. (2000) "Qualitative Content Analysis," Forum: Qualitative Social Research, 1 (2). qualitative-research.net/fqs.

MECHEIN, M. Z. V; VIGANO, S. de M. LAFFIN, M; M. H. L. F. **Apontamentos para as pesquisas em educação a partir do materialismo histórico-dialético.** Revista Educação em Debate, Fortaleza, ano 40, nº 75 - jan./abr. 2018. Disponível em: www.periodicosfaced.ufc.br. Acesso em 21 de outubro de 2019.

MECHEIN, M. Z. V; VIGANO, S. de M. M; LAFFIN, M. H. L. F. **Apontamentos para as pesquisas em educação a partir do materialismo histórico-Dialético.** Revista Educação em Debate, Fortaleza, ano 40, 2018.

MEDEIROS, E. S. Reciiis – Rev Eletron Comun Inf Inov Saúde. 2019 abr.-jun.;13(2):287-300. Disponível em: www.reciis.icict.fiocruz.br Acesso: 05 de setembro de 2020.

MENDES, E. G; VILARONGA, C. A. R; ZERBATO, A. P. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar.** São Carlos: EduFSCar, 2014.

- MENDES, E. G. **Inclusão escolar e o atendimento educacional** (org). Série: observatório nacional de educação especial. V. 1. São Carlos: Marquezine e Manzini: ABPEE, 2014.
- MENDES, E.G; VILARONGA, C.A.R e ZERBATO, A. P. **Ensino Colaborativo como apoio à inclusão escolar**. São Carlos: EduFSCar, 2014.
- MENDES, Enicéia, G.; MALHEIRO, Cícera A. Lima. Salas de recursos multifuncionais É possível um serviço “tamanho único” de atendimento educacional especializado? In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; FILHO, Téofo Alves Galvão. **Professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. – Salvador: EDUFBA, 2012.
- MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: Teoria, Método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 9º ed. SP: Hucitec, 2006.
- MOLON, S. I. **Constituição do sujeito na formação de professores: significação nas práticas cotidianas**. Revista Educação, v. 41, n. 3, set./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/15506>. Acesso em 12 de agosto de 2020.
- MOLON, S. I. **Questões metodológicas de pesquisa na abordagem sócio-histórica**. Revista Informática na educação: teoria & prática. Porto Alegre, v.11, n.1, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/InfEducTeoriaPratica/article/view/7132> Acesso em 21 de setembro de 2020.
- MOREIRA, C. **Metodologia Da Pesquisa Para O Professor Pesquisador**. São Paulo: Cortez, 2006.
- NUNES, S da S; SAIA, A. L; SILVA, L. J; MIMESSI, S. D. Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 19, Número 3, setembro/dezembro de 2015. Pág. 537-545.
- PALUDO, C. Materialismo histórico dialético: Relações trabalho educação, movimentos sociais e desafios para a pesquisa. In: **Trabalho e educação: interlocuções marxistas**. CÊA, G; RUMMERT, S. M; GONÇALVES, L. (Orgs.). Rio Grande: Ed. FURG, 2019.
- PASQUALINI, J. C e MARTISN, L. M. **Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético para a psicologia**. Revista Psicologia e sociedade, 2015, v. 27, nº 2, p. 362-371.
- PENTEADO, M. E. L. A dimensão subjetiva da Docência: Significações de professores e gestores sobre “ser professor”, produzidas em processo de pesquisa e formação. **Tese**. Doutorado em Educação: psicologia da Educação. PUC-SP, 2017. 228 f.
- PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Tradução Graça Cunha, Cândida Hespanha, Conceição Afonso e José António Sousa Tavares. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- PERLIN, G. T. T. Identidades Surdas. In: SKLIAR, C. (org). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2004. p. 51-73.
- PIMENTA, S. G; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- PIMENTEL, M. R. F.S. **Panorama da oferta do Atendimento Educacional Especializado no Município de Garanhuns: Possibilidades e limites**. Monografia. Curso de Pedagogia da Universidade de Pernambuco. 2014. 58 f.
- PINHEIRO, L. M; MATOS, D. S. **A abordagem Bilíngue para Surdos na Escola "Inclusiva": Um enfoque sócio-histórico-cultural**. Revista Brasileira da Pesquisa sócio-histórico-cultural e da atividade. V. 2, n. 2, Ano 2020. ISSN 2596-268X. Disponível em: <https://www.revistashc.org/index.php/shc/article/view/67>. Acesso em 17

de março de 2021.

PRATES, J. C. A questão dos instrumentais técnicos operativos numa perspectiva dialético crítica de inspiração marxiana. *Revista Virtual Textos & Contextos*. Nº 2, ano 2, dez. 2003. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/fass/article/view/948> Acesso em 28 de maio de 2021.

PRESTES, Z. **Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

Projeto político pedagógico da Escola Municipal Maria Carmelita Cardoso Gama. Maceió: 2021.

QUADROS, R. M. de; SCHMIEDT, M. L.P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006. 120p.

QUADROS, R. M. de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**, Porto Alegre: Artmed, 1997.

REY, F. G. **Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural**. São Paulo: 2003.

REY, F. G. **Pesquisa qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios**. São Paulo: Cengage Learning: 2011.

ROCHA, L. R. M. da; MENDES, E. G; LACERDA, C. B. F de. Políticas de Educação Especial em disputa: uma análise do Decreto Nº 10.502/2020. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 16, p. 118, 2021. Disponível em: <<https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em 19 de julho de 2021.

ROCHA, L. R. M. da; MENDES, E. G; LACERDA, C. B. F de. Políticas de Educação Especial em disputa: uma análise do Decreto Nº 10.502/2020. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 16, p. 118, 2021. Disponível em: <<https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em 19 de julho de 2021.

ROMEIRO, S. A. L. V.; Oliveira, I. N. de; SILVÉRIO, C. C. de P. O trabalho do tradutor e intérprete de Libras-português nas universidades federais brasileiras. 2014. Disponível em: https://www.ufjf.br/interpretelibras/files/2014/02/O-trabalho-do-tradutor-e-int%C3%A9rprete-de-libras_ROMEIRO-OLIVEIRA-e-SILV%CC%89RIO.pdf. Acesso em 09 de junho de 2021.

SANTOS, J. P. da C. dos et al. **O ensino de Libras e os desafios na implantação da disciplina no currículo das escolas municipais do ensino fundamental em Jiparaná/Ro**. 2013. Disponível em: <http://www.lapeade.educacao.ufrj.br/anais/files/WSOLD2833.pdf>. Acesso em 16/07/2017.

SARMENTO, V. N. “MAS AGORA O PROCESSO SERÁ DIFERENTE DO NOSSO COMEÇO LÁ ATRÁS”: a proposta colaborativa crítica como possibilidade de transformação de ações e significações para o ensino de Libras. **Tese**. Doutorado em Educação. CEDU/UFAL, 270 f. 2018. Maceió, AL.

SAVIANI, D; DUARTE, N. (orgs). **Pedagogia Histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012- 1ª Reimpressão.

SERGIO, L. **Para compreender a ontologia de Lukács**. 4. ed. – Maceió: Coletivo Veredas, 2016.

SILVA, A. S. da. Fetichismo, Alienação e Educação como mercadoria. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v.19, Nº 1, p.123-139, jan./jun. 2011. Disponível em:<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article>. Acesso em: 06 de maio de 2021.

- SILVA, A. S. da. **Fetichismo, Alienação e Educação como mercadoria**. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.19, Nº 1, p.123-139, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article>. Acesso em: 06 de maio de 2021.
- SILVA, I.R. **Quando ele fica bravo, o português sai direitinho; fora disso a gente não entende nada: o contexto multilíngue da surdez e o (re) conhecimento das línguas no seu entorno**. Trab. linguist. apl. vol.47 no.2 Campinas July/Dec. 2008.
- SILVA, Tomas Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença (org.). In: **Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- SIMÃO, A. A; SILVA, C. R; GOBBI, B. C; O uso da análise de conteúdo como uma ferramenta para a pesquisa qualitativa: descrição e aplicação do método. Organizações Rurais & Agroindustriais, vol. 7, núm. 1, 2005, pp. 70-81 Universidade Federal de Lavras. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/878/87817147006.pdf> Acesso em 01/09/2022.
- SKLIAR, C. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.
- SKLIAR, C. **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. (org). Porto Alegre: Mediação, 2013.
- SKLIAR, C. de. (org.) **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- SKLIAR, C. de. (org.) **Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos: processos e projetos pedagógicos**. Porto Alegre: Mediação, 2013.
- SKLIAR, C. de. (org.) **Educação e Exclusão: Abordagens socioantropológicas em educação especial**. Porto Alegre: Mediação, 2013.
- SKLIAR, C. **Educação e exclusão: Abordagens socioantropológicas em educação especial**. (org). Porto Alegre: Mediação, 2013.
- SOARES, J. R. Atividade docente e subjetividade: sentidos e significados constituídos pelo professor acerca da participação dos alunos em atividades de sala de aula. Tese de Doutorado em Educação: Psicologia da Educação. PUC: SP, 2011. 328 F.
- SOUZA, S. V. de. Consultoria colaborativa: possibilidades e limites para a prática pedagógica do professor da sala comum com alunos surdos inclusos. 2011, **Dissertação**. Mestrado em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Centro de Educação. 129 f.
- STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- SUZANA, E. R. B. **Professor ou intérprete? Reflexões sobre a atuação do tils na educação de surdos da escola regular**. X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/614-0.pdf. Acesso em 01 de junho de 2021.
- SZYMANSKI, H. (org.). **A entrevista na educação: a prática reflexiva**. -Brasília: Líber Livro Editora, 2004. 4ª ed. (2011).
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- TEXEIRA, E. B. A. **Análise de Dados na Pesquisa Científica importância e desafios em estudos organizacionais**. Revista: Desenvolvimento em questão. Editora Unijuí, ano 1.n. 2. Jul./Dez. 2003 p. 177-201. Thomson, 2003.
- TOMIO, D.; SCHROEDER, E; ADRIANO, G. A. C. **A análise microgenética como método nas pesquisas em educação na abordagem histórico-cultural**, Revista Reflexão e ação, v. 25, n. 3, 2017, p. 28-48. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/9525> Acesso em 31 de julho de 2019.

- TONET, I; NETO, E. A. M; LIMA, E. C. dos S. **O conceito de crítica em Marx.** Revista Eletrônica Arma da Crítica, Ano 1, Número 1. Disponível em: <http://www.armadacritica.ufc.br/phocadownload/ivo03.pdf>. Acesso em 19 de março de 2021.
- VEER, R. V. D; VALSINER, J. **Vygotsky: Uma síntese.** SP: Loyola. 5ª Edição, 2006.
- VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, L.S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Desenvolvimento e Aprendizagem.** 4 ed. São Paulo: Ícone. Ed. da USP, 1988. p. 103 – 117.
- VYGOTSKY, L. S. Fundamentos de Defectologia, Madrid, Rógar, 1983.
- VYGOTSKY, L. S. Historia del desarrollo de las funciones psicológicas superiores. La Havana, Científico-técnica, 1987
- VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- ZANOLLA, S. R. S. O conceito de mediação em Vigotski e Adorno. Revista Psicologia e Sociedade; nº 24, p. 5-14, ano 2012.

APÊNDICES

Apêndice 1- Roteiro de entrevista com os membros da equipe técnica pedagógica da Secretaria de Educação

1. Me fale sobre sua formação, tempo de atuação na educação de estudantes surdos, tempo na docência e outros elementos da sua história de vida que lhe caracterizam no profissional de hoje, ou seja, como vocês contariam suas histórias?
2. Qual o envolvimento de vocês com a comunidade surda?
3. Como surgiu o projeto de implementação do ensino/ salas bilíngues para surdos aqui em XXX? Como vocês fizeram para introduzir a proposta na escola Cleto?
4. O que vocês pensam sobre a inclusão de surdos nas escolas regulares de XXX?
5. Vocês têm afinidade com a perspectiva bilíngue de educação para surdos? Poderia comentar sobre seus conhecimentos acerca disso e seu ponto de vista acerca dessa temática?
6. Como Vocês percebem a educação de surdos no atual cenário político e econômico?
7. Para vocês são necessárias mudanças para a implementação do ensino bilíngue? Poderiam falar sobre isso?
8. Poderiam definir o que é o ensino bilíngue na perspectiva de vocês?
9. O que representa o trabalho de vocês para suas vidas profissional, pessoal e social?
10. Poderiam narrar as impressões de vocês até esse momento na implantação do ensino ou salas bilíngues (considerando todo o contexto da escola, sistema educacional, recursos humanos e financeiros)?
11. No cronograma das ações do projeto de implementação, está prevista formações com os intérpretes, elas têm ocorrido? Podem falar sobre esses momentos com os intérpretes?
12. Como foi a tomada de decisão por fazer em momentos separados as formações entre a equipe pedagógica da escola e os intérpretes?

13. Os demais profissionais da escola (porteir@s, merendeir@s, serviços gerais) serão contemplados pelas ações de formação? Podem falar sobre isso.

Apêndice 2-Roteiro de entrevista coletiva com os intérpretes da Rede Municipal

1. Fale um pouco sobre sua trajetória profissional, como você iniciou na educação de surdos? As experiências anteriores, como foi (história de vida)? Qual sua formação?
2. As relações em sala de aula entre o intérprete e o professor.
3. As relações na escola, estudantes, família, gestão....
4. Como vocês percebem as formações pelas quais já passaram, desde a entrada na rede?
5. Na perspectiva de vocês, como seria uma formação ideal para atender as necessidades desse projeto de educação Bilíngue da Rede?
6. Vocês já ouviram falar sobre coensino, bidocência ou ensino colaborativo? (caso não, comentem como poderia ser o cotidiano na sala de aula em que a relação professor regente e professor intérprete fosse compartilhada em todos os sentidos).

Apêndice 3- Minuta da Nota técnica escrita em Colaboração

Elaboração:

Dandara- Semed

Marielle- Semed

Anastácia- Semed

P.- Semed

Sirlene Vieira de Souza - UPE

S. -CAS/XXX

O. - CAS/XXX

NOTA TÉCNICA Nº (xxxxx)

Assunto: Implementação da Educação Bilíngue de Surdos para o sistema da rede Municipal de XXX

Considerando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB Nº 9.394/96) em seu Art. 2º: "[...] A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho".

Considerando a Lei que regulamenta Libras na rede pública de ensino estadual de Alagoas (nº 6.060/1998) em seu Art. 2º discorre que a rede “deverá garantir acesso à educação bilíngue (Libras e Língua Portuguesa) no processo de ensino-aprendizagem, desde a educação infantil até os níveis mais elevadas de sistema educacional, a todos os alunos surdos”.

Considerando a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI/MEC, 2008) que "[...] tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais".

Considerando a Lei Brasileira de Inclusão (LBI nº 13.146/2015), sobre o tipo de educação a ser ofertada para os estudantes com surdez, assegura no artigo 28, inciso 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".

Considerando o Decreto nº 5.626/05, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, visando o acesso à escola aos estudantes surdos, dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor de Libras, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para estudantes surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular.

Considerando o Decreto que dispõe sobre a Educação Especial e o atendimento Educacional Especializado (Nº 7.611/2011), em seu artigo 5º, no inciso III: "[...] Formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braille para estudantes cegos ou com baixa visão".

Considerando a Meta 4º do Plano Municipal de Educação -PME (2010-2020), que garante a “oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos estudantes surdos e com deficiência auditiva, nos termos do art. 22 do Decreto Federal nº 5.626, de 22/12/2005”.

Considerando a Resolução nº 01 de 2016 - COMED/XXX em seu Art. 14 que normatiza a garantia da oferta da educação bilíngue na Rede Municipal de Ensino de XXX, aos estudantes com surdez, ofertando-lhes “o Atendimento Educacional Especializado, o tradutor/intérprete de LIBRAS, professor bilíngue, professor de Libras, instrutor de LIBRAS e outros profissionais de apoio à inclusão; o guia-intérprete e profissionais de apoio escolar”.

A realidade da Rede pública de XXX, em relação ao perfil de estudantes Surdos matriculados, são que a maioria chega à escola sem a aquisição de língua (LIBRAS) e, conseqüentemente, impossibilitados de aprender o português escrito como segunda língua, ou acessar os conteúdos curriculares ministrados na escola. Sendo a escola o locus adequado para apoiar a família e impulsionar a aquisição e aprendizagem de línguas às crianças surdas, visto que “95% desses estudantes são filhos de pais ouvintes, os quais, em geral, desconhecem ou rejeitam a língua de sinais” (Skliar, 1997, p.132). Além disso, o Censo do IBGE, 2010, apresenta que no Brasil 5,7 milhões de pessoas são surdas, totalizando 357 mil, entre a faixa etária de 4 e 15 anos.

Diante disto, A secretaria Municipal de Educação, através da Coordenadoria Geral da Educação Especial-CGEE desde o ano de 2000 vem desenvolvendo ações alinhadas às políticas de educação inclusiva na qual os estudantes com surdez eram incluídos em três escolas polos, inseridos em salas heterogêneas com a presença de intérpretes e no contraturno frequentavam a sala de recursos. Com o desenvolvimento da política de inclusão (BRASIL, 2008), mediante os desafios enfrentados, a SEMED/COMED para assegurar a educação de Surdos contemplou no Plano Municipal de Educação (2015-2025), e na Resolução da Educação Especial (Nº 01/2016) o ensino bilíngue. Para este fim, uma das ações da Prefeitura de XXX foi a realização do concurso público para os cargos de intérpretes e instrutores de Libras.

Amparado nos dispositivos legais supracitados, a CGEE/SEMED garantiu a implementação da política de Educação Bilíngue de Surdos e o Serviço de Atendimento Educacional Especializado Bilíngue-SAEEB em Centros Municipais de Educação Infantil-CMEI's/Escolas. Tendo como ações realizadas nos anos de 2019 e 2020:

- a. Direcionamento das matrículas de estudantes surdos (novos) para as escolas selecionadas;
- b. Transferência interna dos estudantes para três escolas com a garantia do transporte escolar;
- c. Implantação da sala do SAEEB em uma escola;

- d. Realocação dos profissionais instrutores de Libras e intérpretes de Libras para três escolas;
- e. Oficinas de Libras nas escolas e turmas com estudantes surdos matriculados;
- f. Convocação de novos tradutores/intérpretes de Libras aprovados no concurso público realizado no ano de 2017;
- g. Participação da comissão da educação integral integrada, para tratar da educação de surdos na Escola Nosso Lar I;
- h. Formação continuada específica para os profissionais de Libras;
- i. Formação continuada para as técnicas da CGEE, comissão da educação integral e profissionais das escolas selecionadas (gestores, professores, intérpretes de Libras, instrutores de Libras, administrativo e apoio).
- j. Consultoria da Professora Dra. Cristina Lacerda, a equipe das técnicas pedagógicas da CGEE

A formação continuada específica para os profissionais supracitados foi ofertada em 2019 em parceria com a Universidade Federal de Alagoas - UFAL através do Curso Letras-Libras e o Centro de Atendimento às Pessoas com Surdez- CAS. E em 2020, através do Centro de Formação Paulo Freire em parceria com a Universidade Federal de São Carlos – UFScar, através do projeto de extensão com a profa. Dra. Cristina Broglia Feitosa de Lacerda. Influente pesquisadora, especialista e referência no que diz respeito à Educação de Surdos no Brasil.

Nestes termos, para que a educação bilíngue de surdos se efetive, é importante a promoção e a garantia do acesso e permanência das crianças/estudantes na educação infantil e na etapa/modalidade do ensino fundamental considerando as seguintes mudanças estruturais e organizacionais para a Rede Municipal:

I. A organização da educação bilíngue conforme está prevista no Decreto nº 5.626/2005, no seu Art. 22 e reiterada pela nota técnica da SECADI nº 05/2011. Assim, faz-se necessário a criação de classes bilíngues e o SAEEB em CMEI's e Escolas da Rede, pois segundo Fernandes e Moreira (2009, p.228):

[...] ao contrário da maioria das crianças brasileiras que normalmente aprendem sua língua materna com seus pais, as crianças surdas dependem da ação mediadora da escola para aprenderem a língua de sinais. São bilíngues por contingência e não por opção. Por conta dessa especificidade, o espaço escolar amplia sua finalidade primeira de garantir acesso à educação formal, estendendo-a para os domínios da educação lingüística das crianças surdas, suprimindo (e, por vezes, substituindo) a lacuna deixada pela família (ouvinte) na promoção de um ambiente favorável à apropriação da linguagem.

II. Na Educação Infantil e Ensino Fundamental I, anos iniciais, a organização de classes bilíngues, agrupados de acordo com o nível escolar dos estudantes, com foco na alfabetização e letramento dos estudantes surdos, trabalhando de forma interdisciplinar integrando conhecimento de várias áreas, com professores bilíngues visando o acesso aos conteúdos curriculares em sua língua de instrução (Libras).

Além disso, Libras como L1 deve fazer parte dos componentes curriculares da escola, seguindo o princípio da educação bilíngue de surdos previsto pelo Decreto 5.626/2005 que é oportunizar a aquisição da Libras como primeira língua. Assim, para o alcance desse objetivo, as pesquisas (MARTINS e LACERDA, 2010; FERNANDES e MOREIRA, 2009;) demonstram ser essencial que a Libras seja a língua alvo e de

instrução, que circule na escola em todos os seus espaços e temporalidades, que seja desenvolvida a partir do uso e difusão em sua função social. Para viabilizar a aquisição da Libras como L1 a legislação prevê professores bilíngues na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, ou seja, professores surdos e professores ouvintes bilíngues.

E a garantia da disciplina Língua Portuguesa como segunda língua para os estudantes surdos, com metodologia adequada sob uma perspectiva dialógica, funcional e instrumental do português na modalidade escrita. Abandonando o fonocentrismo na educação de surdos que os exclui do processo de ensino e aprendizagem, por colocar em prática metodologias do ensino da língua portuguesa em sua modalidade oral (Derrida, 1967).

III. No ensino fundamental II, anos finais, é importante que os estudantes surdos estejam incluídos nas salas regulares com a presença do tradutor/intérprete de Libras e tenham no contraturno o SAEEB.

IV. Oferta do SAEEB desde a educação infantil até o fundamental II, oportunizando aos estudantes os três momentos de atendimento (Alvez, 2010):

1. AEE de Libras – que fornece a base conceitual dos conteúdos curriculares desenvolvidos na sala de aula. Para isso o professor bilíngue trabalha com os conteúdos curriculares que estão sendo estudados no ensino regular, utilizando a Libras como língua de instrução. Trata-se de um trabalho complementar ao que está sendo estudado na sala de aula, de uma exploração do conteúdo, em Libras; em que o professor bilíngue retoma as ideias essenciais, avaliando durante o processo o plano de atendimento do aluno com surdez. A proposta pedagógica deve possibilitar a ampliação da relação dos alunos com o conhecimento, levando-os a formular suas ideias, a partir do questionamento de pontos de vista e da liberdade de expressão. Para que construam conhecimentos, as aulas devem ser planejadas sempre em parceria entre o professor bilíngue e os professores das diferentes áreas do conhecimento.
2. AEE em Libras - que requer critérios metodológicos favorecendo contextualizações significativas, considerando que nem sempre o signo linguístico é motivado. Na organização do atendimento, o professor bilíngue e de libras deve planejar o ensino dessa língua a partir dos diversos aspectos que envolvem sua aprendizagem, como: referenciais visuais, anotação em língua portuguesa, dactilologia (alfabeto manual), parâmetros primários e secundários, classificadores e sinais. Para atuar no ensino de Libras, o professor, preferencialmente surdo, precisa ter conhecimento e fluência na Libras, desenvolver os conceitos em Libras de forma vivencial e elaborar recursos didáticos. O atendimento deve ser planejado com base na avaliação do conhecimento que o aluno tem a respeito da Libras e realizado de acordo com o estágio de desenvolvimento da língua em que o aluno se encontra. Após a avaliação inicial, o professor de Libras precisa pensar na organização didática que implica o uso de imagens e de todo tipo de referências.
3. AEE de língua portuguesa escrita como L2 – é uma proposta didático-pedagógica de ensino do português escrito para os alunos com surdez e orienta-se pela concepção bilíngue - Libras e Português escrito, como línguas de instrução dos alunos. Assim, a escola constitui o locus da aprendizagem formal da língua portuguesa na modalidade escrita, em seus vários níveis de desenvolvimento. Na educação bilíngue os alunos e

professores utilizam as duas línguas em diversas situações do cotidiano e das práticas discursivas.

V. Contratação de profissionais/professores surdos para as escolas com Ensino Bilíngue.

A respeito dos profissionais/professores dentro da escola, é necessário a presença de professores surdos para atender a educação infantil e séries iniciais, oportunizando a viabilidade da educação bilíngue de surdos. Conforme o Decreto 5.626/2005 no Art. 1, dispõe sobre a promoção da formação docente, “I - para formação de professores surdos e ouvintes, para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, que viabilize a educação bilíngue: Libras - Língua Portuguesa como segunda língua”. Mediante essa necessidade, amparada pelas políticas linguísticas é urgente a contratação de profissionais surdos com perfil e formação para as diversas atividades dentro da escola, sobretudo, a docência.

[...] E no caso do atendimento educacional ao aluno surdo destaca-se o professor surdo bilíngue como aquele que possui características peculiares – a vivência da surdez, a proficiência em línguas de sinais, e a experiência de ser bilíngue - que favorecem a sua constituição como profissional atento às necessidades de um ambiente escolar quando se pretende atuar em uma abordagem bilíngue. Este professor pode criar possibilidades para que os alunos surdos aprendam e aprofundem seus conhecimentos em língua de sinais e em língua portuguesa, dentro das condições oferecidas pela surdez. Este professor pode favorecer assim intensa interlocução com seus alunos, levando a um desenvolvimento de linguagem cada vez mais refinado e aprimorado, com o uso de suas experiências linguísticas, culturais e de seus conhecimentos na língua de sinais (Martins e Lacerda, 2010, p. 01).

Deste modo, o profissional surdo estará na escola sendo referência identitária e linguística para as crianças surdas em suas interações e vivências no espaço escolar. E ainda proporcionará, juntamente com outros profissionais bilíngues, formação continuada em Libras para os profissionais da escola, familiares dos estudantes com surdez e oficinas de Libras como L2 para os estudantes ouvintes da escola.

VI. Formações de Libras para a comunidade escolar.

A formação continuada para os professores e profissionais da escola oportuniza um ambiente mais acolhedor para as crianças/estudantes Surdos que poderão se comunicar diretamente com seus interlocutores e assim a escola de fato estará cumprindo seu papel social e inclusivo. Na qual, o ensino e difusão da Libras está amparado pela Lei 10.436/2002, esse documento reconhece a Libras como língua natural dos Surdos e coloca como dever dos órgãos públicos apoiar e difundir a Libras.

A partir do momento em que a Libras faça parte de toda a vida escolar, não apenas em cursos, mas em toda a dinâmica como eventos, na sala de aula através das oficinas de Libras como L2 para as crianças/estudantes ouvintes e nos espaços de convívio entre os estudantes surdos e surdos, surdos e ouvintes de fato a educação bilíngue far-se-á uma experiência real.

A família também precisa ser considerada no contexto escolar, devendo a escola proporcionar a mediação entre pais ouvintes e filhos surdos, favorecendo subsídios para o conhecimento das possibilidades de comunicação e interação entre os pares, pais e filhos, “devolvendo aos pais a responsabilidade e a confiança em sua capacidade de educar seus filhos surdos” (Quadros, 2019, p. 155).

VII. Agrupamentos dos estudantes Surdos em escolas com ensino bilíngue com a garantia de políticas de transporte escolar.

Para garantir à educação bilíngue, faz-se necessário a garantia das condições de acesso e permanência na escola e, a partir da Nota Técnica Nº 42 / 2011 / MEC / SECADI / DPEE; PNEEPEI 2008; LBI 2015 foram disponibilizados transporte escolar acessível para SEMED, onde deverá ser efetivado o traslado do trajeto das escolas até as residências das crianças/estudantes público-alvo da educação especial.

Sobretudo as crianças/estudantes Surdos, pois necessitam estar com seus pares linguísticos em virtude da aproximação e interação no ambiente escolar, o que proporcionará de forma espontânea a aquisição da linguagem. Objetivando o agrupamento dos estudantes surdos para as escolas com ensino bilíngue por regiões administrativas é imprescindível a garantia do transporte escolar, uma vez que as escolas selecionadas para a implantação do ensino bilíngue, ficam distantes das residências das famílias.

Haja vista a inviabilidade de uma educação de surdos, sem a garantia da interação dialógica entre os pares linguísticos, “a escola bilíngue deve ser exclusiva para surdos ou agrupar os surdos da cidade em uma mesma escola, centralizando em algumas unidades escolares o oferecimento da educação bilíngue” (Quadros, 2019, p.154).

Com todas essas mudanças postas em prática, a rede municipal de XXX estará cumprindo suas metas sendo a principal delas, a garantia de uma educação de qualidade para os estudantes público-alvo da educação especial, especificamente os estudantes com surdez, alcançando o objetivo da política de educação bilíngue.

Referências

ALVEZ, Carla Barbosa. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

BRASIL, 2005. Decreto 5.626/05. Disponível em: Mec.gov.br

BRASIL, 2008. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Disponível em: Mec.gov.br.

BRASIL, 2009. Resolução CNE/CEB 4/2009. Disponível em Mec.gov.br

BRASIL, 2011. Decreto 7.611/11. Disponível em: Mec.gov.br

BRASIL, 2015. Lei Brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (estatuto da pessoa com deficiência), Nº 13.146/2015. Disponível em: Mec.gov.br

DERRIDA, J. A Escritura e a Diferença. Tradução de Maria Beatriz Marques Nizza da Silva.

São Paulo: Perspectiva, 1967/1971

SKLIAR, C. (Org.). *Educação e exclusão: abordagem socioantropológica em Educação Especial*. Porto Alegre: Mediação, 1997.

MARTINS, Mônica Astuto Lopes; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Educação bilíngue: o professor surdo e sua prática em sala de aula com alunos surdos, 2010. São Paulo.

FERNANDES, Sueli; MOREIRA, Laura Ceretta. Desdobramentos político-pedagógicos do Bilinguismo para Surdos: Reflexões e encaminhamentos. Revista “Educação Especial” v. 22, n. 34, p. 225-236, maio/ago. 2009, Santa Maria.

QUADROS, Ronice Muller de. Linguística para o ensino superior: 5. São Paulo: Parábola, 2019.

Apêndice 4- Quadro síntese das etapas de pesquisa

PERÍODO	LOCAL	TEMÁTICAS	FACILITADORES	Instrumentos para a construção dos dados
13/02/2019 - 28/11/2019	Escola A e Semed (Presencial)	Escola A: reuniões com a equipe gestora da Semed; Formação continuada pró Educação Bilíngue. Semed: Primeiros contatos, Entrevista 1 e acordos.	Escola A: Sirlene; professor Surdo; profissionais do Centro de atendimento ao Surdo- CAS; Equipe gestora Semed. Semed: Sirlene.	Observação participante e não participante, Entrevista 1; Vídeo e áudio gravação.
Pausa condicionada pelas férias escolares; Carnaval 2020 e pandemia por covid-19 com afastamento social				
20/05/2020 (início das atividades Remotas) - Escola A, encerra a participação. Escola B entra em cena.	Mídias: Google meet e Classroom	1º Encontro de formação com os Tradutores/intérpretes de Libras da escola B e inauguração das formações desenvolvidas remotamente via meet e plataforma google classroom. O funcionamento do teletrabalho durante a pandemia por covid-19. Formação continuada remota para a implementação do ensino bilíngue de Surdos no Município. O Serviço Educacional Especializado Bilíngue (SAEEB), inaugurado pela escola “A2”.	Equipe gestora da Semed: Dandara, Marielle e Anastácia ³⁸ .	Observação participante e não participante, gravação de tela de todos os encontros remotos.
27/05/2020-18/08/2020	Mídias: Google Meet	Estruturação da formação via meet e google classroom; Apresentação da proposta do ensino	▪ Equipe gestora da Semed: Dandara,	Observação participante e não participante, gravação de tela de todos os

³⁸ Nomes fictícios

		bilíngue da rede para os Tilsp; Educação Bilíngue parte 1 e 2; Uso do classroom; produção de material pedagógico; relato de experiência com as salas Bilíngues em Pernambuco. Reunião interna com a equipe da Semed; Encontro da equipe gestora da Semed com E. B ³⁹ . - Gestora de uma Escola Estadual em Pernambuco.	Marielle e Anastácia. ■ G e P ⁴⁰ ■ Sirlene. ■ Sueli Segala ■ Coordenadora das salas bilíngues de uma cidade Pernambucana. ■ E. B.	encontros remotos.
--	--	---	---	--------------------

Nesse período estávamos trabalhando na ementa e programa da disciplina de Libras para as escolas B e C para os ouvintes.

15/09/2020	Meet e google docs.	Construção via Docs das ementas e programas das disciplinas de Libras como L1 e como L2.	Elaboraram: Dandara, Anastácia, Marielle e Sirlene.	Observação participante e não participante, gravação de tela de todos os encontros remotos.
29/10/2020-28/12/2020	Google Meet e Google Classroom e YouTube.	Encontros de Formação com o Grande grupo: tradutores/Intérpretes de Libras; professores da escola B e C com as temáticas- Bilinguismo, currículo, surdez e inclusão na Educação brasileira.	Equipe gestora Semed e pesquisadora externa convidada.	Observação participante e não participante; gravação de tela de todos os encontros remotos.

Ao término dos encontros de formação com a pesquisadora externa convidada e com a eminente troca de dirigentes da pasta de Educação especial, com a mudança de prefeito na cidade, as técnicas iniciaram a construção de uma nota técnica seguindo a sugestão da pesquisadora deste estudo.

³⁹ Codinome para identificar a Coordenadora de uma escola polo no atendimento aos estudantes surdos é um município Pernambucano, que trouxe seu relato de experiência para a equipe gestora da Semed.

⁴⁰ Codinomes para identificar duas técnicas da Semed que eventualmente participaram de algumas ações desenvolvidas no decorrer das vivências de implementação do projeto de Educação Bilíngue para Surdos do Município.

23- 28/12/2020	Google Meet e Google Docs	2 Reuniões para construção da nota técnica sobre a Educação Bilíngue no Município.	Equipe gestora da Semed; Sirlene e o CAS	Gravação de tela dos encontros remotos para a construção da Nota técnica.
08/03/2021- 15/06/2021	Google Meet	Reuniões para a escrita colaborativa do artigo científico sobre o coensino e o intérprete de Libras em sala regular; Reunião de construção do projeto de formação para os intérpretes da rede; Entrevistas com os Tilsp em 3 blocos; Formação para os Tilsp da rede; Reunião com as 3 técnicas da Semed, entra uma novata, com a saída de Marielle da Coordenadoria; Reunião de planejamento para a roda ⁴¹ de conversa para VII Semana de Pedagogia da Universidade de Pernambuco- UPE. Uma das atividades colaborativas foi a participação das técnicas da Semed no evento.	Dandara, Anastácia, Marielle, P, Sueli Segala e Sirlene.	Gravação de tela dos encontros remotos; entrevistas não-estruturadas; processo de colaboração na construção da apresentação para o evento da semana de Pedagogia UPE.

Fonte: Autor

⁴¹ Tema da roda de conversa: Educação Especial- As experiências do Município de XXX na implantação do Ensino Bilíngue para Surdos: Antes e durante a pandemia por Coronavírus

ANEXOS

Anexo 1- Projeto de Educação Bilíngue para Surdos da Secretaria Municipal de Educação⁴²



PREFEITURA DE

EDUCAÇÃO

DIRETORIA DE GESTÃO EDUCACIONAL - DGE COORDENADORIA GERAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL – CGEE

PROJETO DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE

I-HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E DA PESSOA COM SURDEZ

A Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibilizando recursos e serviços de forma a complementar ou suplementar à escolarização, aos estudantes público alvo da educação especial, segundo a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008), levando em consideração a importância de ambientes heterogêneos para a aprendizagem e de medidas de apoio para a inclusão escolar.

Logo, garante os serviços de apoio especializados voltados a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nesse sentido, a modalidade de Educação Especial é parte integrante do ensino regular e não se constitui em sistema paralelo de educação.

A implantação de 12 classes especiais na rede municipal de ensino de XXX (1990 a 1999) exigiu professores capacitados para o atendimento dos estudantes com deficiência. Em 1995 foi realizada uma formação de Capacitação em Fundamentação Didática e Metodológica para Pessoas com Deficiência, em que foram estudados conteúdos referentes à Educação de forma geral e o seu grande foco foi caracterizar a realidade socioeducacional da rede municipal de ensino de XXX, no sentido de implantar ações que garantissem a matrícula, permanência com qualidade e conhecimento das especificidades, no sentido de atender aos alunos com deficiência com qualidade e conhecimento das especificidades, nas escolas comuns da rede regular de ensino.

Dessa forma os professores, coordenadores e diretores puderam estudar e ainda mais identificar tais crianças e jovens em suas escolas buscando alternativas viáveis que facilitassem sua integração no ambiente escolar, podemos salientar que a integração era o princípio que norteava tal formação.

A partir da segunda jornada de Educação Especial (1999), com o tema Inclusão: construindo uma sociedade para todos, iniciou-se um momento de transição que tinha como base a implantação de uma POLÍTICA de EDUCAÇÃO INCLUSIVA e a transformação das unidades escolares em sistema educacionais inclusivos. A mudança de concepção foi possível com a formação continuada garantida aos professores especialistas, educadores e gestores (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos) do Ensino Regular, numa ação conjunta dos governos municipal e

⁴² Foi mantida a formatação original do arquivo, omitindo quando possível a identificação da cidade, substituindo com as letras “XXX”.

federal (Formação de Gestores e Educadores; Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade/ MEC/SEESP/FNDE).

A política de educação inclusiva implementada pelo MEC tem como foco a garantia do acesso de todos à escolarização, a implementação das condições de acessibilidades necessárias e o fortalecimento dos serviços da educação especial para atendimento às necessidades educacionais especiais dos estudantes, visando reverter os quadros históricos de exclusão educacional.

Da implantação até 2001, a educação das pessoas com deficiência era norteadas pela política da integração, onde os estudantes estudavam em classes especiais e os estudantes com surdez eram encaminhados para as salas especiais localizadas nas Escolas; Padre Pinho, Pompeu Sarmiento e Higino Belo. Com abordagem educacional do oralismo e comunicação total.

A partir de 2001, iniciou-se um Projeto de Atendimento a Pessoa com Surdez, dentro da sua especificidade linguística. Nesse sentido, a SEMED viabilizou a contratação de profissionais para atuarem como intérpretes de libras e Instrutores de libras para formação em LIBRAS aos profissionais da rede municipal, como também aos familiares e estudantes.

São inúmeras as Leis que garantem o direito da pessoa com deficiência, dentre as quais a que trata da especificidade linguística da pessoa com surdez a Lei Nº. 10.436 de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e sua regulamentação através do Decreto Nº. 5.626 de 22 de dezembro de 2005. Na qual reconhece a língua de sinais como um meio legal de comunicação e expressão da pessoa com surdez, devendo ser garantido sua efetivação pelo poder público nas diversas esferas sociais.

Mediante os avanços legais e linguísticos em torno da língua de sinais, em 2006 houve o primeiro concurso para professores na área de LIBRAS na rede municipal de educação, sendo aprovados 06 professores/intérpretes de Libras e nenhum professor/instrutor de Libras. Devido à ausência de um professor/instrutor na rede municipal de ensino. A partir de 2006, as formações em LIBRAS passaram a ser ofertadas em parceria com o Centro de Atendimento as Pessoas Com Surdez - CAS.

Em 2017, dos 06 professores/Intérpretes de Libras, o município contava apenas com 03 desses concursados, mas, além desses também atuavam como Intérpretes de Libras 03 professores com formação de Intérprete de Libras e 19 estagiários, totalizando 25 profissionais atuando nesta função. E em abril do corrente ano, a Secretaria Municipal de Educação de XXX, realizou concurso público contemplando os cargos de professor/Intérprete de Libras, professor/Instrutor de Libras e professor de Libras. Passaram 23 professores/Intérpretes de Libras, 01 professor de Libras e 04 professores/Instrutores de Libras.

Em 2018 foram convocados os primeiros concursados, 03 professores/instrutores de libras e 05 professores/intérpretes de libras, ampliando o quadro já existente de profissionais concursados para atuarem com o estudante surdo. Dentre esses, 02 intérpretes concursados do concurso de 2006, 02 professores com libras e 18 estagiários atuando como intérpretes de libras. Na época eram 42 estudantes com surdez, distribuídos em 03 Centros Municipal de Educação Infantil - CMEIs e 23 Escolas de Ensino Fundamental I.

No ano de 2019, a educação do Surdo na rede municipal de ensino passou por uma reestruturação, com o propósito de melhoria no atendimento aos estudantes com surdez, se preparando para o Ensino Bilíngue através de formação continuada em parceria com a UFAL.

Em 2020 com a nomeação de mais 05 concursados, foi possível executar algumas ações para a implantação do Ensino Bilíngue na Escola Carmelita Gama: Transferência

de estudantes surdos das escolas de bairros vizinhos com garantia de transportes; Transferência dos profissionais Intérpretes de Libras; Criação do Serviço de Atendimento Educacional Especializado Bilíngue (SAEEB). Por conta da pandemia da Covid 19 as aulas passaram a ser remotas através de grupo de WhatsApp, onde os estudantes com surdez recebiam atividades semanais de estimulação e aquisição e uso da Libras.

Nesta proposta entende-se a Língua sinalizada como materna para o sujeito surdo, devido suas características, por primazia visual, que compensam eficazmente a falta de comunicação, situação imposta pela deficiência auditiva. A Língua sinalizada é reconhecida como L1, ou primeira Língua. Por serem as principais características das Línguas oficiais, que são utilizadas pela grande maioria nas comunidades, orais e auditivas, são entendidas nesta proposta como segunda língua para o sujeito surdo, ou L2. (ADAPTAREINCLUIR, 2011 p.01)

Assim a proposta do ensino bilíngue nessas instituições visa tornar acessível ao estudante com surdez da rede municipal o ensino das duas línguas, Libras como L1 e língua portuguesa como L2, considerando as particularidades identitárias e sociais da pessoa surda.

Nas escolas que ainda não são bilíngues os estudantes passaram a ser atendidos pelos intérpretes também em grupos de WhatsApp, porém, esses foram organizados por faixa etária para melhor atender os interesses dos estudantes, com o objetivo de desenvolver e estimular a aquisição e uso da Libras.

II – AÇÕES PREVISTAS PARA O INÍCIO DAS ESCOLAS DE ENSINO BILÍNGUES

Ações Gerais:

- Viabilizar assessoria para garantir e fortalecer a implementação das Políticas do Ensino Bilíngue;
- Formação Continuada dos Professores/Instrutores, Professores/Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais –Libras e profissionais que atuam como intérpretes, com carga horária de 40hs;
- Efetivar parcerias com Instituições de Saúde, Assistência Social e outras que desenvolvam trabalhos voltados a comunidade surda, visando encaminhamento de estudantes para as unidades de ensino do município;
- Cursos de Libras para os professores, funcionários e técnicos da rede;
- Contratação de Instrutores de Libras surdos;
- Criação de GTs - Os desafios da Implantação de Educação Bilíngue: perspectivas, práticas e possibilidade Grupos de Trabalho com para a discussão e elaboração das seguintes ações;
- Inserção da proposta de ensino bilíngue no PPP das escolas da Rede Municipal;
- Elaborar as diretrizes curriculares do ensino de Libras como L1 e da Língua Portuguesa como L2 para a educação de surdos na Rede Municipal de Educação de XXX.

Ações nas Escolas:

- Palestras nas escolas sobre Educação do estudante com surdez;

- Curso de Libras para as famílias dos estudantes com surdez.
- Curso de LIBRAS para professores e funcionários das escolas com ensino Bilíngue (obrigatório) – Parceria com o Curso Letras – Libras / UFAL (Estudante surdos como instrutores)
- Implementação e Implantação do Serviço de Atendimento Educacional Especializado Bilíngue- SAEEB para os estudantes com surdez. (Professor especializado com domínio de Libras e Instrutor de Libras surdo)
- AEE de Libras: Os estudantes com surdez têm aula em Libras, favorecendo o conhecimento e principalmente, a aquisição de termos científicos. Este trabalho é realizado pelo professor/instrutor de Libras (preferencialmente surdo). O atendimento deve ser planejado de acordo com o estágio de desenvolvimento de língua de sinais em que o estudante se encontra.
- AEE em Libras: Os conteúdos escolares são explicados nessa língua por um professor preferencialmente surdo. Este é um trabalho feito todos os dias
- AEE Português: São trabalhadas as especificidades dessa língua para pessoas com surdez. O trabalho é realizado todos os dias, à parte das aulas na turma comum, por um professor bilíngue e graduado em Libras, preferencialmente. O atendimento deve ser planejado a partir do diagnóstico do conhecimento que o estudante tem a Língua Portuguesa.
- Participação dos estudantes surdos nos eventos e projetos desenvolvidos nas escolas.
- Oferta de oficina de Libras para estudantes ouvintes em escolas que tenham estudantes surdos.

III – PERÍODO DO PROCESSO

Planejamento – 2019/2021

Execução – A partir do ano letivo de 2020 (Iniciou de forma remota através de grupos de WhatsApp)

IV – PÚBLICO ATENDIDO

Estudantes com surdez e a comunidade escolar na qual estão inseridos.

V – JUSTIFICATIVA

A inclusão possibilita repensar a cultura escolar estruturada a partir da organização da educação especial para atender o público-alvo da Educação Especial.

Nessa perspectiva, é responsabilidade do poder público e da atual Política de Educação, propiciar as condições necessárias para que os estudantes com surdez tenham acesso aos serviços de educação básica, ensino de qualidade nas escolas comuns da rede regular. Entre essas condições, situa-se a formação continuada para os Professores/Instrutores, Professores/intérpretes de Libras e estagiários (intérpretes) para que possam desenvolver um trabalho em parceria com os professores e demais profissionais da escola a fim de subsidiar uma prática pedagógica que contemple esses estudantes.

Portanto, durante o processo de inclusão dos estudantes com surdez na rede municipal de XXX, constatamos que eles, estão incluídos parcialmente ao processo

educacional, pois, faltava uma proposta de ensino bilíngue que contemplasse as necessidades linguísticas desses estudantes. Tendo em vista que os estudos e pesquisas realizadas na área corroboram com a premissa de que as línguas de sinais possibilitam o desenvolvimento cognitivo das pessoas com surdez, favorecendo o acesso aos conceitos e aos conhecimentos existentes na sociedade. Conforme afirmam os doutores e mestres surdos quanto a defesa das escolas bilíngues para as pessoas surdas:

Várias pesquisas mostram que os surdos, melhor incluído socialmente são os que estudam nas Escolas Bilíngues, que têm a Língua de Sinais Brasileira, sua língua materna, como primeira língua de convívio e instrução, possibilitando o desenvolvimento da competência em língua Portuguesa escrita, como segunda língua para leitura, convivência social e aprendizado⁴³.

Em 2019 iniciou-se a construção desse projeto de ensino bilíngue da Rede Municipal de XXX. Em 2019 o projeto foi implantado em uma escola, sendo em 2021 ampliado para mais duas escolas, visando garantir espaços linguísticos aos estudantes com surdez, possibilitando seu desenvolvimento com uma educação de qualidade, proporcionando a real inclusão na sociedade.

VI – BASE TEÓRICA

No ano de 1996, a LDB definiu a Educação Especial como uma modalidade de ensino que permeia todas as etapas e níveis de ensino. Posteriormente, em 1998, o governo do Estado de Alagoas foi pioneiro ao promulgar a Lei nº 6.060/98 reconhecendo a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, como Língua Oficial, na rede pública de ensino para os estudantes com surdez. E através da Resolução CNE 02/2001 regulamentou, mediante os artigos 58, 59 e 60, a garantia do acesso e permanência de alunos com deficiência no sistema regular de ensino.

Em seguida, LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) foi aprovada por meio da Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, como meio de comunicação e expressão das comunidades surdas do Brasil. Reconhecendo que, as pessoas surdas, por terem perdas auditiva, compreendem e interagem com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura e identidade principalmente pelo uso da Libras.

O DECRETO Nº 5.626, DE 22 DE DEZEMBRO LIBRAS DE 2005. Regulariza 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.

Segundo o Art. 14, § 1º do decreto 5.626/2005 a formação dos profissionais para atuarem nos níveis da educação básica até o ensino superior passou a ser demanda obrigatória das instituições de ensino superior a fim de garantir o atendimento educacional especializado, dentre os quais:

- I - Promover cursos de formação de professores para:
 - a) o ensino e uso de Libras;
 - b) a tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa; e
 - c) o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas;
- II - Ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino De Libras e da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos;

⁴³ Carta aberta dos doutores surdos ao ministro Mercadante carta aberta ao ministro da educação, 2012. Disponível em: <http://www2.unirio.br/unirio/cchs/educacao/grupos-de-pesquisa/CARTAABERTADOSDOUTORESSURDOSAOINISTROMERCADANTE.pdf>>. Acesso em: 22 de novembro de 2018.

III - prover as escolas com:

- a) professor de Libras ou instrutor de Libras;
- b) tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa;
- c) professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas; e
- d) professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos;

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

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

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

Na continuidade do documento, temos,

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

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

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

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

Além disso, de acordo com a NOTA TÉCNICA – SEESP/GAB/Nº 11/2010, em seu item 9 estabelece as condições de acessibilidade na escola, dentre as quais as seguintes adaptações: arquitetônicas (banheiros vias de acesso, sinalização tátil, sonora e visual); pedagógicas (livros e textos em formatos acessíveis e outros recursos de TA disponibilizados na escola); comunicacionais e informacionais (tradutor/intérprete de Libras, guia intérprete e outros recursos e serviços); dos mobiliários (classe escolar acessível, cadeira de rodas e outros); e do transporte escolar (veículo rebaixado para acesso aos usuários de cadeira de rodas, de muletas, andadores e outros).

Vale salientar que as adaptações arquitetônicas e pedagógicas são importantes, sobretudo quanto a língua de sinais que é fator *sine qua non* ao desenvolvimento da pessoa surda, conforme Pereira (2000) afirma:

A língua de sinais preenche as mesmas funções que a linguagem falada tem para os ouvintes. Como ocorre com crianças ouvintes, espera-se que a língua de sinais seja adquirida na interação com usuários fluentes da mesma, os quais, envolvendo as crianças surdas em práticas discursivas e interpretando os enunciados produzidos por elas, insiram-se no funcionamento dessa língua.

Para tanto os profissionais envolvidos no processo educativo das crianças necessitam ter o perfil adequado ao atendimento ao público-alvo da educação bilíngue

dentre os quais: O professor bilíngue, profissional com formação em nível superior em pedagogia ou em licenciatura na área específica para atuar nas escolas bilíngues. A atuação desse profissional ganhou espaço no país a partir do decreto 5.626/2005

Segundo o Guia da Educação Especial, para a Inclusão da Rede Municipal de Ensino de XXX. No capítulo IV, aborda, ainda, as atribuições dos Intérpretes de Libras e dos Instrutores ou Professores de Libras. Atribuições do Intérprete de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS):

- Atuar em sala de aula e eventos ligados ao ensino, para realizar a interpretação por meio da língua de sinais.
- Coletar informações sobre o conteúdo a ser trabalhado, para facilitar a tradução da língua no momento das aulas e atividades escolares.
- Planejar, antecipadamente, com o(a) professor (a) responsável pela série ou disciplina sua atuação e limites no trabalho a ser executado.
- Participar de atividades extraclasse, palestra, cursos, jogos, encontros, debates e visitas com a turma em que exerça a atividade com intérprete.
- Interpretar para a língua alvo (Libras ou Português) de forma fiel, não alterando a informação a ser interpretada.

Responsabilidades do Instrutor ou professor de Libras:

- Trabalhar com ensino de Libras em turmas bilíngues, no Serviço de Atendimento Educacional Especializado Bilíngue (SAEEB) ao estudante com surdez, podendo, também, ministrar cursos para funcionários da escola e pais dos estudantes surdos ou interessados.
- Organizar cursos de pais e profissionais da escola.
- Organizar o planejamento de suas atividades com estudantes surdos.
- Registrar o cronograma dos atendimentos aos estudantes com surdez nas turmas bilíngues do SAEEB e dos cursos ministrados.
- O instrutor ou professor também deve conhecer e se interessar pela comunidade surda.

VII – OBJETIVOS:

OBJETIVO GERAL:

Implementar o ensino bilíngue por meio de metodologias que contemplem a Língua Brasileira de Sinais como instrução, ou seja, primeira língua e a língua portuguesa escrita como segunda língua, aos estudantes com surdez. Através de ações que desenvolvam suas especificidades linguísticas que proporcionem condições adequadas de inclusão escolar e social de forma efetiva e completa.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Ações gerais:

- Garantir assessoria para o fortalecimento e melhor entendimento da especialidade linguística dos estudantes com surdez dentro das políticas públicas de ensino bilíngue.

- Promover formação continuada para a equipe de professores, intérprete e estagiários da rede municipal de ensino quanto os aspectos linguísticos da tradução e interpretação da Libras para o português e vice-versa;
- Ofertar o curso básico de Libras para professores e funcionários da Rede Municipal de Educação - SEMED/XXX;
- Efetivar parceria com instituições de saúde e assistência social e outras que desenvolvam trabalhos voltados a comunidade surda;
- Garantir a presença de instrutores e/ou professores surdos para favorecer a aquisição de Libras dos estudantes surdos com seus pares linguísticos;
- Proporcionar momentos de estudos, reflexões e pesquisas com a representação das instituições parceiras (CAS e UFAL) a fim de subsidiar as ações tanto da inclusão da proposta de ensino bilíngue no PPP das escolas, como também da elaboração das diretrizes curriculares para o ensino da Libras e do Português para os estudantes surdos da rede.

Ações nas Escolas:

- Instruir a comunidade escolar sobre o ensino bilíngue através de palestras.
- Instruir família, professores e funcionários da escola para a comunicação básica em Libras;
- Consolidar através do SAEEB o ensino de Libras como L1, do português como L2 e o Ensino em Libras;
- Dar visibilidade aos estudantes surdos no espaço escolar e eventos internos e externos. Difundir a Libras nas turmas de 1º ao 5º ano das escolas de ensino bilíngue;

IX – METODOLOGIA (desenvolvimento do trabalho)

Pretende-se com esse projeto que nas Escolas Pilotos de Ensino Bilíngue (Carmelita da Gama e Nosso Lar) as duas principais línguas oficiais do Brasil coexistam de forma harmônica, em pé de igualdade. Ao optar por uma escola bilíngue, a escola estará assumindo uma política linguística em que a Libras e a língua portuguesa passaram a ser língua de instrução e interação entre os atores sociais da escola.

Inicialmente o projeto piloto de ensino bilíngue será desenvolvido em escolas regulares da rede municipal, na etapa de preparação a língua portuguesa será a língua de instrução com a mediação de intérpretes de língua de sinais e o ensino de língua portuguesa como L2 e de Libras como L1 para os estudantes com surdez realizar-se-á do Serviço de Atendimento Educacional Especializado Bilíngue - SAEEB. Logo após, na etapa de implantação espera-se que os profissionais e o/a professor/a da sala regular atuem junto aos estudantes com surdez ministrando aulas, diretamente, em Libras sem a mediação do intérprete.

Considerando os termos da 24ª Declaração e os direitos garantidos aos estudantes em questão a partir da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, na qual a SECADI (2014) definiu escolas bilíngues da seguinte forma:

As escolas bilíngues são aquelas onde a língua de instrução é a Libras e a Língua Portuguesa é ensinada como segunda língua após a aquisição da língua; essas escolas se instalam em espaços arquitetônicos próprios e nelas devem atuar professores bilíngues, sem a mediação de intérpretes na relação professor-aluno e sem a utilização do português sinalizado.

Além disso, espera-se que a Libras faça parte da matriz curricular dessas escolas sendo ministrada por professores/instrutores de Libras da rede, uma vez por semana em cada série com o objetivo de difundir e expandir o uso das duas línguas nessas escolas, tanto a Libras como a língua portuguesa.

Na sala do serviço de atendimento educacional especializado bilíngue - SAEEB, teremos os professores especialistas fluentes em Libras, que trabalharão em conjunto com os tradutores/intérpretes de Libras quando do atendimento ao estudante com surdez, conforme a proposta da educação bilíngue, ou seja, o atendimento nos três momentos: primeiro o ensino em Libras, diretamente na primeira língua do estudante surdo; o segundo é o ensino de Libras, com o objetivo de proporcionar a aquisição da língua nos diferentes níveis de desenvolvimento; o terceiro momento é o ensino da língua portuguesa como L2.

Desta forma, com a execução da proposta as “línguas podem estar permeando as atividades escolares ou serem objetos de estudo em horários específicos dependendo da proposta da escola” (QUADROS, 2006, p. 18).

XX – CRITÉRIOS DE ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO

O projeto será avaliado quinzenalmente através dos monitoramentos e acompanhamentos das ações. Iniciando pelo acompanhamento do Serviço de Atendimento Educacional Especializado Bilíngue SAEEB, Atuação dos intérpretes, professores especializados, instrutores de libras, oficinas\curso de Libras ofertado às famílias, aos profissionais da rede, o ensino\oficinas de Libras como disciplina nas escolas piloto, a formação continuada para os intérpretes e instrutores de Libras, as palestras nas escolas piloto de ensino bilíngue e os grupos de trabalhos para discutir o PPP das escolas visando, os desafios da Implantação de Educação Bilíngue: perspectivas, práticas e possibilidade

Em relação ao monitoramento nas escolas será observada a frequência, participação, envolvimento, discussões e aquisição de língua de sinais e língua portuguesa dos estudantes com surdez das dessas duas escolas e aquisição da libras através das oficinas/cursos envolvendo os familiares e a comunidade escolar. Além de orientar os profissionais (professores do SAEEB, tradutores e instrutores de Libras) diretamente envolvidos com o processo formativo dos estudantes surdos e dos profissionais das escolas.

Para tanto serão aplicados instrumentos avaliativos (anexos) a cada ação desenvolvida a fim de subsidiar as atividades desenvolvidas.

REFERÊNCIAS

ALAGOAS. **Lei 6.060**, de 15 de setembro de 1998. Dispõe sobre o reconhecimento e a implantação da linguagem brasileira de sinais como língua oficial na rede pública de ensino para surdos, e adota providências correlatas. Gabinete civil do estado de Alagoas: Palácio Marechal Floriano. Maceió 110º da república, 1998.

BRASIL. **Lei n. 12.319**, de 01 de setembro de 2010. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil>>. Acesso em: 03 de agosto de 2018.

_____. **Decreto 5.626**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 03 de agosto de 2018.

GRUPO DE TRABALHO, designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013 do MEC/SECADI. Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SECADI, 2014.

PREFEITURA MUNICIPAL DE MACEIÓ. **Resolução CME nº 01 de 29 de janeiro de 2016**. Disponível em: <http://www.maceio.al.gov.br/wp-content/uploads/leticiasecom/pdf/2016/02/Diario_Oficial_03_02_16_PDF.pdf>. Acesso em: 22 de nov. 2019

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

SILVA, Alessandra da. **Formação continuada a distância de professores para o atendimento educacional especializado**. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Guia de educação espacial para a inclusão na rede municipal de ensino de Maceió**. Maceió: Editora Viva, 2016.

PEREIRA, M.C.C. **Aquisição da língua portuguesa por aprendizes surdos**. In: **Seminário Desafios para o próximo milênio**. Rio de Janeiro: INES, Divisão de Estudos e Pesquisas, 2000. p.95-100.

Carta aberta dos doutores surdos ao ministro Mercadante carta aberta ao ministro da educação, 2012. Disponível em: <http://www2.unirio.br/unirio/cchs/educacao/grupos-de-pesquisa/CARTAABERTADOSDOITORESSURDOSAOINISTROMERCADANTE.pdf>>. Acesso em: 22 de nov. de 2018.

CRONOGRAMA DE TRABALHO (2021)

	AÇÕES	PERÍODO DE EXECUÇÃO – MESES											
		JAN	FEV	MAR	ABR	MAI	JUN	JUL	AGO	SET	OUT	NOV	DEZ
01	Ajustes do projeto												
02	Formação Continuada para os Intérpretes e Instrutores de Libras												
03	Encaminhamento da Nota técnica do Ensino Bilíngue para DGE, Gabinete e Comed												
04	Formação nas escolas selecionadas												
05	Oficina de Libras nas escolas da rede												
06	GT – Os desafios da Implantação de Educação Bilíngue: perspectivas, práticas e possibilidade												
07	Transporte para o traslado dos estudantes												
08	Reestruturar e acompanhar as escolas piloto para o ensino bilíngue												
09	Implantar a Sala do Serviço de Atendimento Educacional Especializado Bilíngue - SAEEB para estudante com surdez (Escolas: Nosso Lar I)												

*Ações foram prejudicadas por conta da pandemia

PLANO DE TRABALHO DA IMPLANTAÇÃO DO PROJETO DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE NA REDE MUNICIPAL DE XXX

Meta 1 – Execução (2019/2020)

Ordem	Ação	Objetivos da ação	Meta da ação	Período de Execução	Processos necessários para execução da ação	Responsável	Status
01	Construção do projeto	Estabelecer ações que possibilite a preparação, formação e conscientização para o ensino bilíngue na rede	Elaborar 100% do plano de trabalho	2019/2020	- Elencar ações para a formação e preparação do ensino bilíngue em uma escola da rede - Marcar reuniões com os profissionais de Libras (Intérpretes, Instrutores, Professores e Estagiários) - Marcar reuniões setorial para apresentação do projeto. (DGE e setores da SEMED) - Selecionar uma escola que será piloto para o Ensino Bilíngue.	Cláudia, Daniella, Marluce e Meire	Realizado

02	Ajustes do projeto	- Revisar o projeto; - Articular a execução; - Reuniões intersetoriais da Semed e a escola selecionada.	Revisar 100% o projeto e articular 50% das reuniões	2019/2020	- Revisar o Projeto; - Marcar e executar reuniões intersetoriais para apresentação do projeto; - Marcar e executar reuniões com a /ou a escola piloto de Ensino Bilíngue para apresentação do projeto.	Cláudia, Meire, Marluce e Daniella	205 Realizado
03	Formação para as escolas selecionadas. (cursos de Libras)	Capacitar, em parceria com os demais setores da Semed e instituições parceira, os professores, funcionários e familiares dos estudantes com surdez das Escolas piloto de ensino bilíngue: Maria Carmelita Cardoso Gama e Nosso Lar Ipara a melhoria do atendimento e oferta	Atingir 100% dos profissionais e público da escola através de palestras ou mesas-redondas uma vez no mês. Minicursos e curso de Libras quinzenal.	2019/2020	Relação com a Escola: -Participação dos professores e familiares dos estudantes Parcerias: UFAL, CAS Recursos: Próprio Ações: -Construção do plano de Formação. -Articular com a coordenação e direção das escolas selecionadas; -Ofertar eventos (palestras, mesas-redondas e minicursos) uma vez ao mês nas escolas selecionadas;	Meire	Realizado de forma remota. *Aconteceu de forma remota apenas na escola Carmelita Gama

		do ensino bilíngue aos estudantes com surdez.			-Convidar os palestrantes dos eventos e professores dos minicursos e curso de Libras; -Realizar e acompanhar os encontros de conscientização e formação nas escolas selecionadas; -Avaliar o processo de conscientização e formação na escola selecionada.		
04	Oficinas de Libras nas escolas com estudantes com surdez, ministrada pelos profissionais de Libras (intérpretes, instrutores e estagiários)	Difundir o ensino de Libras nas turmas com estudantes com surdez a fim de oportunizar a interação e comunicação entre os pares da sala de aula (alunos e professores) e demais profissionais da escola	Difundir 100% Libras nas escolas com estudantes com surdez	2019/2020	Relação com as Escolas: Participação dos professores e alunos. Liberação de sala (espaço físico) Parcerias: UFAL Recursos: Próprio Ações: -Apresentar a proposta de ensino bilíngue para a rede aos profissionais de Libras; -Propor aos profissionais a execução de oficinas de Libras nas escolas que possuem estudantes com surdez uma vez por semana; -Construção e elaboração do planejamento das oficinas junto aos profissionais de Libras;	Daniella, Marluce e Meire	Realizada parcialmente. *Em 2020 essa ação não foi realizada devido à Pandemia da COVID 19.

					-Articular com a coordenação e direção das escolas a liberação para a execução das oficinas de Libras; -Acompanhar as oficinas de Libras ofertadas nas escolas; -Avaliar as oficinas realizadas nas escolas com estudantes surdos.		
05	Formação para professores intérpretes de Libras, professor instrutor de Libras, professor fluente em Libras e estagiários de Libras.	Capacitar os professores e profissionais que atuam nas escolas com estudantes com surdez, visando o acesso, permanência e participação de todos os estudantes nas atividades propostas pela escola.	Formar 100% dos professores intérpretes de Libras, professor instrutor de Libras, professor fluente em Libras e estagiários de Libras.	2019/2020	Articulação Interna: Secretaria, DGE e DGA, Centro Paulo Freire, TIC, Auditório Paulo Freire. Relação com as Escolas: Liberação/participação dos intérpretes de Libras, instrutores de Libras, professores fluentes em Libras e auxiliares/estagiários de Libras. Parcerias: UFAL; CAS e IFAL. Link: https://sigaa.sig.ufal.br/sigaa/public/extendensao/consulta_extensao.jsf Recursos: Próprio Ações: - Construção do Plano de Formação; - Comunicar e convocar os profissionais intérpretes de Libras, professor de Libras e professor bilíngue;	Cláudia, Meire, Daniella e Marluce (Parcerias: UFAL, UFSCar e CAS)	Realizada de forma remota

				- Cadastro e inscrição dos participantes na formação da extensão universitária; - Atualização do cadastro dos profissionais intérpretes de Libras, professor de Libras e professor bilíngue; - Ofertar formação continuada para os professores intérpretes de Libras, professor instrutor de Libras e professor fluente em Libras; - Realizar e acompanhar a formação Continuada com os professores intérpretes de Libras, professor instrutor de Libras e professor fluente em Libras; - Avaliar a formação dos professores intérpretes de Libras, professor instrutor de Libras e professor fluente em Libras. 2020 -Mini Curso - Os desafios da Implantação de Educação Bilíngue: perspectivas, práticas e possibilidade. Com a prof.^a Dr^a Cristina Broglia Feitosa de Lacerda. UFSCar.	
--	--	--	--	--	--

06	GT – Os desafios da Implantação de Educação Bilíngue: perspectivas, práticas e possibilidade	Proporcionar momentos de estudos, reflexões e pesquisas com a representação (CAS e UFAL) a fim de subsidiar as ações tanto da inclusão da proposta de ensino bilíngues no PPP das escolas, como também da elaboração das diretrizes curriculares para o ensino da Libras e do português para os estudantes surdos da rede.	100% da (s) escola (s) selecionada (s).	2020 Mensal	- Convite para firmar as parcerias - Organizar cronograma, espaço, materiais e equipamentos para as reuniões	Daniella, Meire e Marluce e parcerias com: Ufal, CAS, coordenação do ensino fundamental, coordenação e professores das escolas selecionadas, profissionais intérpretes e instrutores de Libras.	209 Em andamento
07	Transporte para o traslado dos estudantes surdos	Fazer o transporte dos estudantes surdos para as escolas selecionadas (Escola Piloto de Ensino Bilíngue Carmelita Gama, Nosso Lar e Escola polo Haroldo da Costa)	Ofertar 100% aos estudantes transferidos para as escolas selecionadas.	2020	-Reunião com a DGE, setor de transporte e secretária. -Reunião com os pais de cada estudante transferido.	Marluce, Meire e Daniella	Realizado . Suspenso devido a pandemia da COVID 19

08	Reestruturar as escolas piloto para o ensino bilíngue	Organizar e mobiliar as salas de aulas disponibilizadas para a execução do projeto (Escola Carmelita da Gama e Nosso Lar)	Realizar 100%	2020	- Lista dos mobiliários necessários 4 Computadores, 2 Data show, 30 carteiras e mesas, 4 armários, jogos e materiais didáticos em Libras, DVDs em Libras, Livros ilustrados. -Manutenção e pintura das salas;	Marluce, Daniella, Meire	210 Em andamento
09	Implantar sala do SAEEB para estudante com surdez.	Ofertar no S.A.E.E.B os três momentos: 1- Atendimento Educacional Especializado em Libras; 2-Atendimento Educacional Especializado para o Ensino de Libras; 3-Atendimento Educacional para o Ensino Da Língua portuguesa.	100% dos estudantes das duas escolas	2020 Três vezes por semana cada estudantes. 1 dia para cada atendimento. Sendo necessário 2hs semanais para cada um dos atendimentos.	-Reunião com as gestoras das duas escolas para determinar espaço, materiais e profissionais para o S.A.E.E.B - Reuniões com os profissionais da escola para apresentar o S.A.E.EB para os estudantes com surdez. - Realizar o planejamento dos atendimentos - Reunião com as famílias dos estudantes com surdez para o chamamento do atendimento. - Executar os atendimentos.	Marluce, Daniella, Meire	Realizado parcialmente e de forma remota devido a pandemia da COVID 19

Meta 2 – Ampliação do projeto (2020/2021)

Ordem	Ação	Objetivos da ação	Meta da ação	Período de Execução	Processos necessários para execução da ação	Responsável	Status
01	Articular e viabilizar as classes bilíngues p/ surdos na Escola Maria Carmelita Cardoso da Gama e Nosso Lar	Iniciar a proposta de ensino bilíngue para os estudantes surdos da educação infantil e 1º ao 5º ano das escolas selecionada	Elaborar 100% do plano de trabalho	2020/2021	Articulação Interna: Secretaria, DGE e DGA, transporte Ações: Trazer os alunos surdos das escolas para as Escolas Carmelita Gama e Nosso Lar - Selecionar os professores regentes bilíngues para ministrar nas turmas; - Providenciar os espaços de sala de aula para as turmas bilíngues na escola; - Aplicar metodologia de ensino de L1 e L2 e avaliação adequada a proposta bilíngue nas turmas;	Cláudia, Daniella, Alinne e Meire	Em andamento Na Escola Nosso Lar I está sendo efetivamente implantado agora em 2021.
02	Formação nas escolas selecionadas	Ofertar curso básico I, II e intermediário de Libras para os servidores da Escola Carmelita Cardoso da Gama e Nosso Lar.	30 vagas Carga horária: 40h Uma vez por semana.	2020/2021 01 turma a cada semestre	- Apresentar o projeto do curso básico I,II de Libras a escola; - Solicitar parceria com o curso Letras-Libras, - Providenciar ficha de inscrição; - Determinar data da inscrição. - Providenciar espaço para o curso; - Determinar o professor de Libras; - Iniciar o curso Básico II de Libras;	Cláudia, Meire, Daniella e Alinne	Em andamento, mas, por conta da pandemia ficou prejudicado . Foi ofertado de forma on-line no

					Iniciar o curso intermediário de Libras.		
03	Criação da disciplina Libras como L1 para os estudantes com surdez na rede	Criar uma comissão para a discutir a oferta de Libras como disciplina	Ofertar 100% nas turmas das escolas selecionadas	2021	-Elencar ações para criação da Libras como disciplina: -Elaborar o projeto da criação da disciplina Libras; -Reuniões setoriais (DGE e DGA) Ensino Fundamental, Normas e Legislação, Comissão de Matrícula) para apresentar a proposta de criação da disciplina Libras -Apresentar o projeto de criação da disciplina Libras (séries iniciais e finais do ensino fundamental) ao Comed, Instituições Federais e CAS; -Dialogar com os gestores das duas escolas que serão Piloto de Educação Bilíngues;	Daniella, Alinne e Meire	Ainda não iniciada

					-Propor e realizar um fórum aberto a comunidade acadêmica e surda para discutir a proposta da criação da disciplina Libras; -Aguardar a aprovação do Comed da Libras como disciplina; -Contratar profissionais formados em Letras-Libras para ministrar as aulas. -Ofertar a disciplina nas escolas de ensino bilíngue e inclusivas da rede municipal.		
04	Formação Continuada para os Intérpretes e Instrutores de Libras	Promover formação continuada para os professores intérpretes e estagiários da rede municipal de ensino quanto aos aspectos linguísticos e da tradução e interpretação da Libras para o	100% dos profissionais que estão atuando com intérpretes	2021 abril a dezembro	- Organização do espaço para o curso; - Organização do cronograma do curso - Convidar os profissionais parceiros para a formação; - Elaboração de Ofícios para conseguir materiais e equipamentos para execução do curso;	Cláudia, Daniella e Alinne em parceria com o CAS	Em andamento de formação on-line

		português e vice-versa					
05	Formação nas escolas selecionadas	Instruir a comunidade escolar sobre o ensino bilíngue através de palestra	100% dos servidores das duas escolas selecionadas	2020/2021 Mensal	- Organizar junto as escolas o cronograma, temáticas e palestrantes. - Viabilizar o espaço, materiais e equipamentos.	Daniella, Marluce, Meire e Alinne (Parceria com a Ufal)	Em andamento
06	GT – Os desafios da Implantação de Educação Bilíngue: perspectivas, práticas e possibilidade	Finalizar a proposta de ensino bilíngue no PPP das escolas, como também a elaboração das diretrizes curriculares para o ensino da Libras e do português para os estudantes surdos da rede.	100% da (s) escola (s) selecionada (s).	Mensal	- Reuniões com os representantes das instituições parceiras para a construção e finalização dos documentos PPP e Diretrizes curriculares. - Organizar cronograma, espaço e materiais para as reuniões	Daniella, Meire e Marluce e parcerias com: UFAL, CAS, coordenação do ensino fundamental, coordenação e professores das escolas selecionadas, profissionais intérpretes e instrutores de Libras.	Não iniciado
07	Implantar a sala do SAEEB para estudante com surdez das Escolas Nosso Lar I e José	Ofertar no S.A.E.E.B os três momentos: 1- Atendimento Educacional	100% dos estudantes das duas escolas	2021 Três vezes por semana cada estudantes.	- Realizar o planejamento dos atendimentos - Reunião com as famílias dos estudantes com surdez para o chamamento do atendimento. - Executar os atendimentos.	Daniella e Alinne Equipe gestora da escola e professora de SAEEB	Andamento apenas na Escola Nosso Lar I

	Haroldo da Costa	Especializado em Libras; 2-Atendimento Educacional Especializado para o Ensino de Libras; 3-Atendimento Educacional para o Ensino Da Língua portuguesa.		1 dia para cada atendimento . Sendo necessário 2hs semanais para cada um dos atendimentos			
08	Ensino da Libras como L1 para os estudantes surdos nas escolas da rede	Difundir a Libras nas turmas de 1º ao 9º ano nas escolas piloto de ensino Bilíngue	Ofertar 100% das turmas das duas escolas selecionadas	2020	- Dar continuidade a proposta de ensino da Libras como disciplina na escola. - Contratar profissionais formados em Letras-Libras para ministrar as aulas.	Daniella, Alinne, Professora do SAEEB e Intérprete	Ainda não iniciado devido a pandemia Escola retornou agora em setembro.

Meta 3 Consolidação do projeto (2021/2022)

Ordem	Ação	Objetivos da ação	Meta da ação	Período de Execução	Processos necessários para execução da ação	Responsável	Status
01	Classes bilíngues p/ surdos na Escola Maria	Iniciar a proposta de ensino bilíngue para os estudantes	Elaborar 100% do plano de trabalho	2021/2022	Articulação Interna: Secretaria, DGE e DGA, transporte	Cláudia, Daniella e Alinne	Em planejamento

	Carmelita Cardoso da Gama e Nosso Lar I	surdos da Educação Infantil e 1º ao 5º ano das escolas selecionadas			Ações: Trazer os alunos surdos das escolas para as Escolas Carmelita Gama, Nosso Lar e José Haroldo da Costa- Selecionar os professores regentes bilíngues para ministrar nas turmas; - Providenciar os espaços de sala de aula para as turmas bilíngues na escola; - Aplicar metodologia de ensino de L1 e L2 e avaliação adequada a proposta bilíngue nas turmas;		
02	Formação nas escolas selecionadas	Ofertar curso básico I e II e intermediário de Libras para os servidores da Escola Carmelita Cardoso da Gama e Nosso Lar I e José Haroldo da Costa	30 vagas Carga horária: 40h Uma vez por semana.	2021/2022 01 turma a cada semestre	- Apresentar o projeto do curso básico I e II de Libras a escola; - Solicitar parceria com o curso Letras-Libras, - Providenciar ficha de inscrição; - Determinar data da inscrição. - Providenciar espaço para o curso; - Determinar o professor de Libras; - Iniciar o curso Básico II de Libras; Iniciar o curso intermediário de Libras.	Cláudia, Daniella, Aline e Meire (Ufal, IFAL, UFSCar e CAS)	Em planejamento

03	Criação da disciplina Libras como L1 para os estudantes com surdez na rede	Criar uma comissão para a discutir a oferta de Libras como disciplina	Ofertar 100% nas turmas das escolas selecionadas	2021/2022	-Elencar ações para criação da Libras como disciplina: -Elaborar o projeto da criação da disciplina Libras; -Reuniões setoriais (DGE e DGA) Ensino Fundamental, Normas e Legislação, Comissão de Matrícula) para apresentar a proposta de criação da disciplina Libras -Apresentar o projeto de criação da disciplina Libras (séries iniciais e finais do ensino fundamental) ao Comed, Instituições Federais e CAS; -Dialogar com os gestores das duas escolas que serão Piloto de Educação Bilíngues; -Propor e realizar um fórum aberto a comunidade acadêmica e surda para discutir a proposta da criação da disciplina Libras;	Daniella, Alinne e Meire	217 Em planejamento
----	--	---	--	-----------	---	--------------------------	-----------------------------------

					-Aguardar a aprovação do Comed da Libras como disciplina; -Contratar profissionais formados em Letras-Libras para ministrar as aulas. -Ofertar a disciplina nas escolas de ensino bilíngue e inclusivas da rede municipal.		
04	Formação Continuada para os Intérpretes e Instrutores de Libras	Promover formação continuada para os professores intérpretes e estagiários da rede municipal de ensino quanto aos aspectos linguísticos e da tradução e interpretação da Libras para o português e vice-versa	100% dos profissionais que estão atuando com intérpretes	2021/2022 abril a dezembro	- Organização do espaço para o curso; - Organização do cronograma do curso - Convidar os profissionais parceiros para a formação; - Elaboração de Ofícios para conseguir materiais e equipamentos para execução do curso;	Cláudia, Meire, Daniella e Alinne (Parcerias: UFAL, IFAL, UFSCar e CAS)	Em planejamento
05	Formação nas escolas selecionadas	Instruir a comunidade escolar sobre o	100% dos servidores das	2021/2022 Mensal	- Organizar junto as escolas o cronograma, temáticas e palestrantes.	Daniella, Alinne e Meire	Em planejamento

		ensino bilíngue através de palestra	duas escolas selecionadas		- Viabilizar o espaço, materiais e equipamentos.	(Parceria com a Ufal)	
06	GT – Os desafios da Implantação de Educação Bilíngue: perspectivas, práticas e possibilidade	Finalizar a proposta de ensino bilíngue no PPP das escolas, como também a elaboração das diretrizes curriculares para o ensino da Libras e do português para os estudantes surdos da rede.	100% da (s) escola (s) selecionada (s).	Mensal	- Reuniões com os representantes das instituições parceiras para a construção e finalização dos documentos PPP e Diretrizes curriculares. - Organizar cronograma, espaço e materiais para as reuniões	Daniella, Meire, Alinne e parcerias com: UFAL, CAS, coordenação do ensino fundamental, coordenação e professores das escolas selecionadas, profissionais intérpretes e instrutores de Libras.	
07	Implantar a sala do SAEEB para estudante com surdez das Escolas Nosso Lar I, José Haroldo da Costa e em um Centro municipal de	Ofertar no S.A.E.E.B os três momentos: 1- Atendimento Educacional Especializado em Libras; 2-Atendimento Educacional Especializado para	100% dos estudantes das duas escolas	2021/2022 Três vezes por semana cada estudantes. 1 dia para cada atendimento	- Realizar o planejamento dos atendimentos - Reunião com as famílias dos estudantes com surdez para o chamamento do atendimento. - Executar os atendimentos.	Daniella, Alinne e Meire, coordenadora da escola (professora de S.R.M, Instrutor de libras e intérprete de libras.	Em planejamento

	Educação Infantil-CMEI	o Ensino de Libras; 3-Atendimento Educacional para o Ensino Da Língua Portuguesa.		Sendo necessário 2hs semanais para cada um dos atendimentos			
08	Ensino da Libras como L1 para os estudante surdos nas escolas da rede	Difundir a Libras nas turmas de 1º ao 9º ano nas escolas piloto de ensino Bilíngue	Ofertar 100% das turmas das duas escolas selecionadas	2020	- Dar continuidade a proposta de ensino da Libras como disciplina na escola. - Contratar profissionais formados em Letras-Libras para ministrar as aulas.	Daniella e Alinne	Em planejamento
09	Criação da disciplina de Português como L2 para os estudantes com surdez na rede			2022		Daniella e Alinne	Em planejamento

ANEXO DO PROJETO DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE

Fundamentação: QUADROS, R. M. **Avaliação da Língua de Sinais em crianças Surdas na Escola**. ENAL: Santa Catarina, 2003.

Nível 0+ (Até um 1 ano)

Critério	Perguntas -Chaves	Sim	Não
	A criança se dá conta que a outra pessoa está falando olhando na sua direção? A criança expressa seu conforto, prazer e descontentamento? A criança comunica sobre suas roupas ou outras coisas associadas a ela mesma? A criança responde às atividades que a envolvem (apesar de tornar uma passiva A criança solicita objetos usando o olhar e, às vezes, abrindo e fechando a mão? A criança chama a atenção dos outros através da apontação ou segurando e largando o objeto para que os outros vejam? A criança usa sinais não verbais, como por exemplo a direção do olhar ou a apontação? A criança usa as formas primárias de comunicação: gestos de segurar e largar as coisas, expressões faciais e choros diferenciados?		

Nível 1 (em torno de 1 ano)

Critério	Perguntas -Chaves	Sim	Não
	A criança refere aos objetos através da apontação, segurando, olhando e tocando-os? A criança se comunica referindo aos brinquedos, luzes, objetos, animais e alimentos? A criança imita movimentos produzidos por outros? Ela utiliza uma linguagem não verbal para chamar a atenção para necessidades pessoais? Ela utiliza uma linguagem não verbal para expressar suas reações? Ela utiliza uma linguagem não verbal para pedir ajuda variando seu olhar entre o objeto e a pessoa que a ajuda a pegar o objeto? A criança imita sinais apesar de apresentar configurações de mão e movimentos imperfeitos?		

Nível 2 (2 a 3 anos)

Critério	Perguntas -Chaves	Sim	Não
	A criança produz palavras isoladas ou sinais para falar sobre coisas e ações ao redor delas? A criança identifica o objeto ao ser referido por outro? A criança as vezes repete o que foi dito?		

	A criança usa a linguagem para fazer pedidos? A criança usa a linguagem para chamar a atenção de outros para si ou para sua localização? A criança usa a linguagem para dizer “oi”, “tchau”, etc? A criança usa a linguagem para reclamar? 4e A criança usa a linguagem para nomear objetos? A criança usa a linguagem para notar a presença de objetos? A criança usa a linguagem para expressar que objetos desapareceram (ou foram removidos)? (acabou...) A criança aponta, olha, toca, identifica as coisas sobre as quais está falando com significado?		
--	--	--	--

Nível 3 (3 a 4 anos)

Critério	Perguntas -Chaves	Sim	Não
	A criança refere às coisas de seu interesse? A criança fala sobre coisas e fatos que a envolve? A criança fala sobre a localização dos objetos? A criança fala sobre o destino dos objetos quando estes foram removidos ou estão sendo removidos? A criança fala sobre características temporárias ou mais ou menos permanentes de objetos e coisas? A criança fala sobre as coisas que pertencem a si e aos outros? A criança consegue relacionar o que fala com o que os outros estão falando de alguma forma? A criança usa a linguagem para representar suas ações? A criança usa a linguagem para notar a presença de vários objetos e para expressar que objetos desapareceram (ou foram removidos) e reapareceram?		

Nível 4 (4 a 5 anos)

Critério	Perguntas -Chaves	Sim	Não
	A criança refere às atividades que realiza ou deseja realizar? A criança refere às atividades realizadas por outros que não dizem respeito a ela? A criança utiliza categorias semânticas de significado em uma sentença? (ex. “Desenha uma bicicleta vermelha”, “Maria lendo meu livro”) A criança fala de diferentes eventos e estados coordenados ao mesmo tempo? (ex. “Eu vou à biblioteca e pego um livro e depois volto para casa”; “Nós lemos o livro”) A criança utiliza elementos coesivos (palavras ou frases) de um enunciado anterior mencionado por seus interlocutores? (normalmente observado nas respostas das crianças: Você quer um biscoito? “Sim, eu quero um biscoito”)		

	A criança usa a linguagem para estabelecer a identidade das pessoas e das coisas? (perguntas “quem” e “o que”) A criança cria histórias de “faz de conta” por iniciativa própria? A criança expressa quase tudo o que quer dizer não deixando quase nenhuma informação subentendida? A criança facilmente compreende os familiares e amigos e, da mesma forma, facilmente se faz entender?		
--	--	--	--

Nível 5 (5 a 6 anos)

Critério		Sim	Não
	Perguntas -Chaves A criança se comunica com tranquilidade e inteligibilidade sobre assuntos que vão além do seu contexto imediato e que requerem relações estabelecidas com objetos, estados, eventos e fatos independentes do seu contexto imediato? A criança expressa explicitamente uma variedade de relações entre eventos (ou estados): relações envolvendo tempo, causa, contradição e estados de conhecimento? (uso de articuladores: e, ou, então, portanto, mas, antes, depois, daí, quando, até, se...) A criança mantém a conversação contribuindo com detalhes ou comentários relevantes sem fugir do assunto? A criança usa a linguagem para saber o que está acontecendo? A criança usa a linguagem para saber quem está executando a ação? A criança usa a linguagem para saber qual o estado das coisas? A criança usa a linguagem para saber por que as pessoas estão fazendo o que estão fazendo? A criança costuma contar histórias ou descrever fatos de forma clara quanto ao significado e estruturas usadas? (Raramente se pede a criança para esclarecer o que está contando através de perguntas) A criança se comunica com facilidade e inteligibilidade mesmo com pessoas estranhas? (pessoas que conhecem a língua de sinais)		

Nível 6 (6 a 7 anos)

A criança comunica com quaisquer pessoas sobre o que tem feito e experienciado. Ela pode manter longas conversas inclusive com estranhos. A criança já começa a acompanhar as conversações em grupo mantendo uma conversação clara para os demais. Ela usa a linguagem para influenciar o pensamento das pessoas, suas opiniões e atitudes. Ela a usa para expor alternativas e o que ela e os outros poderiam fazer em diferentes situações.

Critério	Perguntas -Chaves	Sim	Não
----------	-------------------	-----	-----

	A criança refere objetos, estados, eventos e fatos no modo hipotético? (Se eu fosse....) A criança expressa explicitamente aspectos fora da rotina, ações complexas e sentimentos mais ou menos perceptíveis? A criança se comunica com tranquilidade sobre quaisquer tópicos relacionados a sua experiência? A criança mantém longas conversas (diálogos e narrativas) com alto nível de inteligibilidade inclusive com estranhos? A criança consegue manter um diálogo preciso (embora não detalhado) sobre um tópico que não lhe seja completamente familiar? A criança usa a linguagem explicitamente para influenciar opiniões, atitudes e ações? A criança utiliza outras formas de expressão para dizer algo e expressões idiomáticas? A criança oferece subsídios necessários para o interlocutor compreender as novas informações que estão sendo ditas? A criança comunica com clareza suficiente a ponto de ser necessária apenas eventuais interrupções para esclarecimentos?		
--	--	--	--

Nível 7 (adolescência 11 a 13 anos)

A criança pode dizer de forma sucinta o que ela tem em mente. Ela tem condições de dar uma visão ao seu interlocutor para que a pessoa consiga acompanhar o que descreve, como por exemplo, as regras de um jogo. Em grupo, ela consegue acompanhar cada um detalhadamente. Ela refere aos princípios que segue para tentar influenciar as pessoas. Ela consegue usar diferentes palavras para expressar a mesma ideia. Ela também é capaz de deduzir a informação que ela precisa.

Critério	Perguntas -Chaves	Sim	Não
	A criança constrói contextos referenciais que sejam suficientemente ricos para explicar os detalhes mais elaborados dos quais a criança está falando, tais como, regras de um jogo, funcionamento de algo, mecanismos de algo, estrutura, regras e responsabilidades de uma organização? A criança mantém longas conversas (diálogos e narrativas) com alto nível de inteligibilidade inclusive com estranhos individualmente e em grupo? A criança procura esclarecer pontos utilizando paráfrases ou oferecendo mais subsídios para que o seu interlocutor a compreenda melhor? A criança consegue oferecer detalhes durante uma conversa para evitar mal-entendidos ou evitar ambiguidade? A criança consegue manter um diálogo preciso (embora não detalhado) sobre um tópico que não lhe seja completamente familiar?		

	A criança usa a linguagem para expressar princípios gerais com o intuito de influenciar opiniões, atitudes e ações de outros? (formulação de argumentos que se aplicam às considerações e princípios gerais, uso de verbos menos descritivos) A criança utiliza outras formas de expressão para dizer algo e expressões idiomáticas evitando o uso excessivo de palavras?		
--	---	--	--

Anexo 2- Plano de Formação no formato remoto- Grupo geral das 3 escolas envolvidas



FORMAÇÃO CONTINUADA PARA IMPLANTAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL INTEGRADA NA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL NOSSO LAR

PLANO DE FORMAÇÃO

1- IDENTIFICAÇÃO

Formador/a: C. B. F. de L.

Carga Horária: 30 hs

Plataforma digital: Google Meet

Coordenadoria/Semed: Educação Especial

Período de duração do módulo: De 05 de novembro a 31 de dezembro

Data de início: 05 de novembro

2- EMENTA:

Formação Continuada sobre Ensino Bilíngue, para todos os profissionais lotados nas escolas bilíngues / polo: Nosso Lar I, Carmelita Gama e José Haroldo da Costa, como também os intérpretes e coordenadores pedagógicos das 14 escolas que possuem estudantes com surdez matriculados. Colaboração e formação junto a equipe pedagógica da Coordenadoria Geral de Educação Especial- CGEE para implantação e implementação do ensino bilíngue na rede pública de XXX. Orientação para criação da disciplina de Libras como 2ª língua para o estudante ouvinte.

3- OBJETIVOS:

OBJETIVO GERAL:

Fomentar o processo de Implantação e implementação do ensino bilíngue nas escolas públicas de XXX, garantindo o respeito às especificidades linguísticas e

subjetivas dos estudantes com surdez, reconhecendo o direito à aprendizagem e ao seu desenvolvimento integral em um contexto de inclusão escolar.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Realizar Formação Continuada do Ensino Bilíngue, para todos os profissionais lotados nas escolas bilíngues/polo: Nosso Lar I, Carmelita Gama e José Haroldo da Costa, como também os intérpretes e coordenadores pedagógicos das 14 escolas que possuem estudantes com surdez matriculados;
- Nortear a equipe pedagógica da Coordenadoria Geral de Educação Especial-CGEE para implantação e implementação do ensino bilíngue na rede pública de XXX.
- Estruturar desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental II a disciplina de Libras como L1 e português escrito como L2 para os estudantes surdos.
- Orientar equipe pedagógica da Coordenadoria Geral de Educação Especial-CGEE para criação da disciplina de Libras para ouvinte (L2), desde a educação infantil até o fundamental II;
- Elaborar as diretrizes curriculares do ensino de Libras como L1 e de Língua Portuguesa como L2 para a educação de surdo, como também, para o ensino da Libras como L2 para ouvintes, na Rede Pública Municipal de Educação de XXX.
- Garantir no Projeto Político Pedagógico - PPP das 03 escolas citada, políticas públicas para o Ensino Bilíngue de surdos;
- Proporcionar momentos de estudos, reflexões e pesquisas com a representação das instituições parceiras (CAS e UFAL) a fim de subsidiar as ações do projeto de Implantação e Implementação do ensino Bilíngue.

4- JUSTIFICATIVA:

Pretende-se com essa formação que nas escolas de ensino bilíngue (Nosso Lar e Carmelita Gama) e na escola polo (José Haroldo da Costa) as duas principais línguas oficiais do Brasil coexistam de forma harmônica, em pé de igualdade. Ao optar por um ensino bilíngue, a escola estará assumindo uma política linguística em que a Libras e a língua portuguesa passaram a ser língua de instrução e interação entre os atores sociais da escola.

Atualmente nas escolas regulares da rede municipal, a língua portuguesa é a língua de instrução com a mediação de intérpretes de língua de sinais e o ensino de língua

portuguesa como L2 e de Libras como L1 para os surdos realizar-se no Serviço de Atendimento Educacional Especializado Bilíngue - SAEEB. Logo após, na etapa de implantação espera-se que os profissionais e o/a professor/a da sala regular atuem com o estudante surdo ministrando aulas, diretamente, em Libras sem a mediação do intérprete. Considerando os termos da 24ª Declaração Universal dos Direitos Humanos e os direitos garantidos aos surdos a partir da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, na qual a SECADI (2014) definiu escolas bilíngues da seguinte forma:

As escolas bilíngues são aquelas onde a língua de instrução é a Libras e a Língua Portuguesa é ensinada como segunda língua após a aquisição da língua; essas escolas se instalam em espaços arquitetônicos próprios e nelas devem atuar professores bilíngues, sem a mediação de intérpretes na relação professor-aluno e sem a utilização do português sinalizado.

Além disso, pretende-se implantar a disciplina de Libras como L2 para os estudantes ouvintes. Essa disciplina deverá ser ministrada por professores/instrutores de Libras da rede e/ou estagiários dos Cursos Letras-Libras, uma vez por semana em cada série com o objetivo de difundir e expandir o uso das duas línguas nessas escolas, tanto a Libras como a língua portuguesa.

No Serviço de Atendimento Educacional Especializado Bilíngue - SAEEB teremos os professores especialistas e fluentes em Libras, que trabalharão em conjunto com os tradutores/intérpretes de Libras no atendimento ao estudante com surdez. Conforme a proposta de ensino bilíngue, ou seja, o atendimento se dará em três momentos:

- I) O ensino em Libras, diretamente na primeira língua do estudante surdo;
- II) O ensino de Libras, com o objetivo de proporcionar a aquisição da língua nos diferentes níveis de desenvolvimento;
- III) O ensino da língua portuguesa escrita como L2, para os estudantes surdos.

Desta forma, com a execução da proposta as “línguas podem estar permeando as atividades escolares ou serem objetos de estudo em horários específicos dependendo da proposta da escola” (QUADROS, 2006, p. 18). Atendendo as necessidades dos estudantes surdos nos turnos em que estejam frequentando o ambiente escolar e dos profissionais envolvidos no processo educativo.

5 -PROCEDIMENTOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS:

A formação será realizada através das plataformas classroom e google meet. Para tanto iniciaremos a formação a partir do planejamento, participação nas reuniões através do google meet com a equipe da educação especial; centro de formação, comissão do ensino integral com a formadora Dr. Cristina Broglia Feitosa de Lacerda para estudo, organização e execução. A execução dessa Formação será destinada aos profissionais das três escolas envolvidas com a proposta de ensino bilíngue mais os intérpretes coordenadores, e professores de Sala de Recursos Multifuncionais- SRM das 14 escolas que têm crianças e estudantes com surdez. Tendo como culminância um Guia para subsidiar a implementação do ensino bilíngue e a implantação da Libras como disciplinas para os estudantes ouvintes.

A execução da formação acontecerá em dois momentos paralelos:

- I) com a equipe diretiva e o corpo docente das escolas envolvidas;
- II) com a equipe técnica pedagógica da Coordenadoria Geral da Educação Especial-CGEE e outros profissionais da rede e instituições parceiras caso necessário.

6-AVALIAÇÃO:

A Formação Continuada será avaliada, semanalmente, através do acompanhamento da participação e interação nos encontros síncronos e/ou assíncronos propostos pela professora formadora. Podendo utilizar os recursos do google sala aula e google meet.

7- OBSERVAÇÕES (opcional):

8-CRONOGRAMA

DATA	ATIVIDADES
05 de novembro a 04 de dezembro	Formação com os profissionais das escolas envolvidas com educação de surdos
	Reuniões com a equipe da educação especial para construção de um guia orientador para implementação do ensino bilíngue e implantação da Libras como L2 para ouvinte

9-REFERÊNCIAS:

1 ALAGOAS. Lei 6.060, de 15 de setembro de 1998. Dispõe sobre o reconhecimento e a implantação da linguagem brasileira de sinais como língua oficial na rede pública de ensino para surdos, e adota providências correlatas. Gabinete civil do estado de Alagoas: Palácio Marechal Floriano. Maceió 110º da república, 1998.

2 Decreto 5.626, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 03 de agosto de 2018.

3 BRASIL. Lei n. 12.319, de 01 de setembro de 2010. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil>>. Acesso em: 03 de agosto de 2018

4 PREFEITURA MUNICIPAL DE MACEIÓ. Resolução CME nº 01 de 29 de janeiro de 2016. Disponível em: <http://www.maceio.al.gov.br/wp-content/uploads/leticiascom/pdf/2016/02/Diario_Oficial_03_02_16_PDF.pdf>. Acesso em: 22 de nov. 2019

5 SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Guia de educação especial para a inclusão na rede municipal de ensino de Maceió. Maceió: Editora Viva, 2016.

6 LACERDA, C. B. F. de. A escola inclusiva para surdos: a situação singular do intérprete de língua de sinais. Contrapontos (UNIVALI), Itajaí, v. 5, n.3, p. 353-367, 2005.

7 Lacerda, Cristina Broglia Feitosa de; A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. Cadernos do CEDES (UNICAMP), Campinas, v. 26, n.69, p. 163-184, 2006.

8 QUADROS, R. M. de. O bi do bilinguismo na educação de surdos In: Surdez e bilinguismo. 1 ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005, v.1, p. 26-36.

8 ALVES, Carla Barbosa. A Educação Especial na Perspectiva da da Inclusão Escolar: Abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez/ Carla Barbosa Alves, Josimario de Paula Ferreira, Mirlene Macedo Damázio. -Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010. V. 4. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar)

9 Carta aberta dos doutores surdos ao ministro Mercadante carta aberta ao ministro da educação, 2012. Disponível em: <http://www2.unirio.br/unirio/cchs/educacao/grupos-de-pesquisa/CARTAABERTADOSDOUTORESSURDOSAOMINISTROMERCADANTE.pdf>>. Acesso em: 22 de nov. de 2018.

10 MARTINS, V. R. O. ; LACERDA, C. B. F. de . Educação inclusiva bilíngue para Surdos: problematizações acerca das políticas educacionais e linguísticas. Revista de Educação PUC-Campinas, v. 21, p. 163-178, 2016.

11 PEREIRA, M.C.C. Aquisição da língua portuguesa por aprendizes surdos. In: Seminário Desafios para o próximo milênio. Rio de Janeiro: INES, Divisão de Estudos e Pesquisas, 2000. p.95-100.

Anexo- Módulos de Formação remoto para os professores

Módulos de formação continuada para a implantação e implementação da Educação Integral integrada na escola Nosso Lar

Módulo I - Introdução ao google classroom

Módulo II - Avaliação institucional e da/para aprendizagem

Módulo III - Educação bilíngue e o atendimento do SAEEB/AEE/Libras para ouvintes

Módulo IV - Educação integral: da teoria à prática

Módulo V - Construindo práticas interdisciplinares

Módulo VI - O plano de ensino na educação integral

Módulo VII - Educação integral integrada EJAI (rede temática)

Módulo VIII -A volta às aulas pós pandemia: Orientação para o uso de EPIs

CRONOGRAMA		
Módulos	Datas	Duração
Módulo I - Introdução ao google classroom		
Módulo II - Avaliação institucional e da/para aprendizagem		
Módulo III - Educação bilíngue e o atendimento do Saeeb/Aee/libras para ouvintes		
Módulo IV - Educação integral: da teoria à prática		
Módulo V - Construindo práticas interdisciplinares		
Módulo VI - O plano de ensino na educação integral		

Módulo VII - Educação integral integrada EJAII (rede temática)		
Módulo VIII -A volta às aulas pós pandemia: Orientação para o uso de EPIs		

Anexo 3- Ementa e programa da disciplina de Libras para a Educação Infantil, Fundamental I e II



PREFEITURA DE

EDUCAÇÃO

DIRETORIA DE GESTÃO EDUCACIONAL - DGE COORDENADORIA GERAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL – CGEE

1. IDENTIFICAÇÃO

Instituição: Secretaria Municipal de Educação de XXX-SEMED

Nível/Modalidade: Educação Infantil, Fundamental I e II

Disciplina: Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS

Carga horária: 60 horas

Professor/a:

2. EMENTA DA DISCIPLINA

Estudo da Língua Brasileira de Sinais-Libras, da sua estrutura gramatical, de sua expressividade visual e da sua importância para a comunidade surda, compreendendo que as práticas de ensino de Língua de sinais deverão estar pautadas nos gêneros discursivos a serem trabalhados no cotidiano escolar dentro e fora da sala de aula. A língua entendida como artefato social e cultural.

3. OBJETIVO

Possibilitar aos/as estudantes/crianças da Educação Infantil e Fundamental I e II (ouvintes) a construção de conhecimentos linguísticos dialógicos básicos necessários para comunicação em Língua Brasileira de Sinais;

4. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Ofertar aos/as estudantes/crianças ouvintes o conhecimento, a prática da comunicação e expressão viso-espacial na Língua Brasileira de Sinais;
- Contribuir para a promoção da verdadeira inclusão da pessoa surda na escola e nos diversos âmbitos sociais;
- Desmistificar conceitos equivocados sobre a Libras, identidade e cultura surda.

5. CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

EDUCAÇÃO INFANTIL

1º e 2º PERÍODO (I BIMESTRE)

- **UNIDADE 1 – Alfabeto em Libras**

- Trabalho com teatro (fantoche, dedoche...) para o ensino do Alfabeto manual, nome e sinal pessoal. Utilização das diversas expressões artísticas para a valorização da língua Brasileira de Sinais.

- **UNIDADE 2 – Sistema Numérico em Libras**

- Os diferentes usos numéricos em Libras a partir da teatralização, trabalhar com os números em contexto do cotidiano da vida das crianças (Idade em Libras/aniversário; quantidades etc.).

- **UNIDADE 3 – Cores em Libras**

- Trabalhar com arte em pintura para desenvolver os conhecimentos das Cores primárias, secundárias e Misturinhas em Libras.

- **UNIDADE 4 – Palavrinhas mágicas em Libras**

- Musicalização para trabalhar convenções sociais como: "Com licença, por favor, obrigada e desculpa" em Libras
- Saudações básicas em Libras

1º e 2º PERÍODO (II BIMESTRE)

- **UNIDADE 5 – Animais em Libras**

- Filme “MIM” em Libras
- Aprendendo os sinais dos animais

- **UNIDADE 6 – A hortinha em Libras**

- Trabalhar com a dramatização para a aprendizagem, ampliação da expressão e comunicação em Libras tendo como temática: Frutas, Legumes e verduras e uma Alimentação saudável em geral.

- **UNIDADE 7 – Brincadeiras em Libras**

- Atividades motoras a partir de jogos e brincadeiras: Telefone sem fio em Libras; O elefante em Libras

- **UNIDADE 8 – Música em Libras**

- Musicalização: Sapo cururu; A dona aranha; Borboletinha

1º e 2º PERÍODO (III BIMESTRE)

- **UNIDADE 9 – Contação de histórias em Libras**

- Saco das novidades para ilustrar as histórias clássicas e da cultura brasileira como Rapunzel surda e outras à escolha do professor; contextualizar o vocabulário da história com o cotidiano das crianças e seus conhecimentos prévios.
- **UNIDADE 10 – Contação de histórias em Libras**
- Saco das novidades (pode ser montado com sucatas, recicláveis e/ ou imagens impressas ou recortes de revistas e livros usados) para ilustrar as histórias clássicas e da cultura brasileira como Cinderela surda e outras à escolha do professor; contextualizar o vocabulário da história com o cotidiano das crianças e seus conhecimentos prévios.
- **UNIDADE 11 – O dia do Surdo**
- Apresentações e brincadeiras em Libras
- **UNIDADE 12 – O corpo**
- Dança para trabalhar com Sinais relacionados às partes do corpo humano; Jogo da memória em Libras. Essa unidade, pode ser articulada com o que foi trabalhado na unidade 7.

1º e 2º PERÍODO (IV BIMESTRE)

- **UNIDADE 13 – Toda é Família diferente!**
- Roda de conversa sobre as diferentes formas de ser família para trabalhar os Sinais dos parentes próximos; aprender a fazer a datilologia do nome de seus familiares e cuidadores.
- **UNIDADE 14 – Higiene em Libras**
- Vídeo curto sobre higiene pessoal para trabalhar o vocabulário relacionado como tomar banho e escovar os dentes e a rotina de cuidados das crianças em casa.
- **UNIDADE 15 – Rotina na escola**
- Hora do lanche (vocabulário relacionado: fila, comida, suco...)
- Hora da rodinha (vocabulário relacionado: colega, professora...)
- **UNIDADE 16 – Sentimentos**
- Brincando com as expressões faciais para expressar sentimentos
- Vocabulário em Libras

FUNDAMENTAL I

1º ao 3º ANO (I BIMESTRE)

- **UNIDADE 1 – Oi! Tudo bem?**

- Saudações
- Alfabeto manual
- Batismo/Sinal pessoal

- **UNIDADE 2 – Números em Libras**
- Números em Libras
- Ordinais
- Quantidade

- **UNIDADE 3 – Vocabulário Familiar**
- Membros da família
- Variações dos sinais de família
- Frase simples - família
-
- **UNIDADE 4 – Vocabulário Escolar**
- Materiais escolares em Libras
- Profissionais da escola em Libras
- Ambientes da escola em Libras
- Simular momentos comunicativos na escola

1º ao 3º ANO (II BIMESTRE)

- **UNIDADE 5 – Cor Preferida**
- Cores em Libras
- Objetos pessoais em Libras
- Pronomes em Libras

- **UNIDADE 6 – Meu aniversário**
- Meses do ano em Libras
- Dias da semana/calendário
- Idade/aniversário/nascimento

- **UNIDADE 7 – Minha Casa**
- Ambientes da casa em Libras;
- Quantidade de cômodos da casa em Libras
- Descrever o ambiente da casa que mais gosta
- Adjetivos em Libras

- **UNIDADE 8 – Minha Cidade**
- Sinal do estado e município em Libras
- Sinais do ambiente natural e urbano

- Tipos de moradia em Libras

1º ao 3º ANO (III BIMESTRE)

- **UNIDADE 9 – Características Pessoais**

- Advérbio de tempo em Libras
- Sentimento em Libras (alegre, triste, medo, apreensivo, assustado...)
- Descrição de aparência física: olhos, cabelos, peso, altura e vestimenta em Libras

- **UNIDADE 10 – Dia do Surdo**

- Revisão meses do ano
- Vocabulário relacionado a datas comemorativas e o dia do surdo
- Cinderela surda

- **UNIDADE 11 – Artes em Libras**

- Músicas em Libras
- Literaturas surdas
- Teatro em Libras

- **UNIDADE 12 – Comida e Alimentos**

- Sinais de frutas
- Sinais de legumes e verduras
- Outros de tipos de alimentos
- Formular frases simples interrogativas, afirmativas e negativas

1º ao 3º ANO (IV BIMESTRE)

- **UNIDADE 13 – Elementos da Natureza**

- Estações do ano em Libras
- Sinais de animais domésticos e selvagens
- Incorporação de classificadores para animais

- **UNIDADE 14 – Rotina Diária**

- Reconhecer períodos do dia em Libras
- Horas (duração e horários) em Libras
- Vocabulário higiene e refeições
- Rotina escolar e horário das aulas

- **UNIDADE 15 – Crenças e religião**

- Retomada de membros da família: parentes de 1º e 2º graus
- Vocabulário religioso em Libras

- Retomada dos verbos simples
- Verbos com concordância
- **UNIDADE 16 – Esportes em Libras**
 - Nomear esportes, equipamentos esportivos em Libras
 - Descrever características físicas (revisão)
 - Verbos simples em Libras

• **4º ao 5º ANO (I BIMESTRE)**

- **UNIDADE 1 – Apresentação Pessoal**
 - Apresentar-se em Libras (nome, sinal pessoal...)
 - Uso de adjetivos em Libras
 - Conseguir elaborar diálogos simples

• **UNIDADE 2 – Calendário em Libras**

- Dias da semana em Libras
- Meses do ano
- Cumprimentos em Libras
- Conseguir elaborar diálogos simples

• **UNIDADE 3 – Família em Libras**

- Apresentar a família em Libras
- Revisão dos números em Libras
- Uso dos pronomes para pessoas em Libras

UNIDADE 4 – Vocabulário de Casa

- Identificar mobília e aparelhos eletrodomésticos (sinais em Libras)
- Solicitar informações sobre número do cômodo, tamanho... (em Libras)
- Alguns classificadores de objetos em Libras

4º ao 5º ANO (II BIMESTRE)

UNIDADE 5 – Estações e Clima

- Advérbios em Libras
- Estações do ano
- Clima e tempo em Libras
- Frases afirmativas em Libras

UNIDADE 6 – Rotina e viagens

- Horas do dia
- Horas/duração
- Vocabulário relacionado ao transporte

- Pronomes possessivos em Libras
- Frases afirmativas e negativas em Libras

UNIDADE 7 – Vocabulário escolar

- Ambientes da escola
- Profissionais da escola
- Materiais escolares
- Vocabulário referente disciplinas/matérias escolares em Libras

UNIDADE 8 – No shopping

- Algumas lojas e shoppings em Libras
- Tamanho e números de roupas
- Nomear peças de roupa, acessórios, estampas/cores e materiais em Libras.
- Verbos relacionados à temática

4º ao 5º ANO (III BIMESTRE)

• UNIDADE 9 – Ida ao Supermercado

- Identificar e nomear alimentos em Libras
- Dinheiro em Libras
- Trabalhadores do supermercado
- Simular a ida ao supermercado

• UNIDADE 10 – Hora de cozinhar

- Verbos classificadores relacionados ao contexto
- Identificar e nomear utensílios de cozinha em Libras
- Alimentos e materiais para receitas sinalizadas

• UNIDADE 11 – Identidade e cultura surda

- Dia do surdo e o contexto de luta da comunidade surda
- Artes e literatura surda
- Música em libras

• UNIDADE 12 – Alimentação saudável

- Descrever refeições diárias e alimentos em Libras
- Expressar preferências em Libras
- Verbos direcionais relacionados à temática

• 4º ao 5º ANO (IV BIMESTRE)

• UNIDADE 13 – No restaurante

- Sinalizando cardápios

- Entender e fazer pedidos em restaurantes em Libras
- Concordar ou discordar do que pedir de modo polido em Libras
- **UNIDADE 14 – O corpo humano**
- Nomear e identificar partes do corpo e os cinco sentidos em Libras
- Uso das expressões faciais: sentimento
- Uso das expressões corporais
- **UNIDADE 15 – Cuidados com a saúde**
- Identificar e nomear doenças em Libras
- Profissionais e lugares de cuidado a saúde
- Limpeza e higiene em Libras
- Dar e pedir conselhos e opiniões

UNIDADE 16 – Atividades físicas

- Verbos relacionados a atividades físicas
- Diferentes esportes em Libras
- Classificar esportes em individual ou equipe
- Roupas e equipamentos esportivos

FUNDAMENTAL II

6º e 7º ANO (I BIMESTRE)

6. METODOLOGIA

Como metodologia de ensino entende-se o conjunto de ações docentes pelas quais se organizam e desenvolvem as atividades didático-pedagógicas, com vistas a promover o desenvolvimento dos conhecimentos e formação integral dos sujeitos relacionadas as bases tecnológicas, científicas e instrumentais. Nesse sentido, a escola deve incentivar a prática pedagógica fundamentada em diferentes metodologias, valorizando concepções de ensino, de aprendizagem (internalização) e de avaliação que permitam aos professores e estudantes conscientizarem-se da necessidade de “...uma transformação emancipadora. É desse modo que uma contraconsciência, estrategicamente concebida como alternativa necessária à internalização dominada colonialmente, poderia realizar sua grandiosa missão educativa” (MÈSZÁROS, 2007, p. 212).

Assim, tendo-se como foco principal a aprendizagem dos/das estudantes/crianças em seus respectivos níveis de ensino, serão adotados tantos quantos instrumentos e técnicas forem necessários. Metodologias que priorizem diferentes formas de ensinar, de aprender e de avaliar.

Neste contexto, encontra-se abaixo uma síntese do conjunto de princípios pedagógicos que podem ser adotados no decorrer da disciplina:

- Envolver os/as estudantes/crianças na avaliação de seu processo educativo visando uma tomada de consciência sobre o que sabem e o que precisam e/ou desejam aprender;
- Propor, planejar e desenvolver projetos envolvendo os/as estudantes/crianças, visando não apenas simular contextos comunicativos em Libras, mas também desenvolver parcerias entre os estudantes com o objetivo da aprendizagem mútua;
- Contextualizar os conhecimentos, valorizando as experiências dos/as crianças/estudantes e seus conhecimentos prévios, sem perder de vista a reconstrução dos saberes;
- Problematicar o conhecimento, sem esquecer-se de considerar os diferentes ritmos de aprendizagens e a subjetividade de cada estudante, incentivando-o a pesquisar em diferentes fontes;
- Respeitar a cultura específica dos estudantes, referente a seu pertencimento social, étnico racial, de gênero, etário, religioso e de origem;
- Adotar atitude interdisciplinar e transdisciplinar nas práticas educativas, isto é, assumir que qualquer aprendizado, assim como qualquer atividade, envolve a mobilização de competências e habilidades referidas a mais de uma disciplina, exigindo, assim, trabalho integrado dos professores, uma vez que cada um é responsável pela formação integral do estudante;
- Utilizar recursos tecnológicos adequados ao público envolvido para subsidiar as atividades pedagógicas;
- Adotar técnicas flexíveis de planejamento, prevendo mudanças futuras, em função da melhoria no processo de aprendizagem.

Diante dessa diversidade, os docentes deverão privilegiar metodologias de ensino que reconheçam o professor como facilitador do processo de ensino aprendizagem. Salienta-se a necessidade dos docentes estarem permanentemente atentos ao comportamento; concentração; atenção; participação e expressões faciais dos estudantes, uma vez que estes são excelentes parâmetros do processo educacional para a aprendizagem de línguas de modalidade viso gestual, considerando toda a potencialidade das diversas expressões linguísticas sempre com o objetivo de aprendizagem da Libras.

7. AVALIAÇÃO

A avaliação da aprendizagem deve ultrapassar a perspectiva da mera aplicação de provas e testes para assumir uma prática diagnóstica e processual com ênfase nos aspectos qualitativos da aprendizagem (LUCKESI, 2011). Para tanto, a avaliação deve se centrar no processo e não apenas no produto. Quando realizada durante o processo ela tem por objetivo informar ao professor e aos estudantes os avanços, as dificuldades e possibilitar um movimento de reflexão sobre a práxis educativa, possibilitando os ajustes necessários para uma aprendizagem efetiva.

Durante o processo educativo é conveniente que o professor esteja atento à participação efetiva do estudante através da observação da assiduidade, pontualidade,

envolvimento nas atividades e discussões. No processo avaliativo, vários instrumentos poderão ser utilizados, tais como atividades individuais e/ou em grupo; produções em Libras gravadas em vídeo; dramatização; apresentação de diálogos e/ou narrativas; autoavaliação, ilustrações, musicalização entre outros.

Todos estes instrumentos são bons indicadores da construção de conhecimentos e do desenvolvimento de aprendizagem da Libras. Ressalta-se a importância da assiduidade e frequência diária às aulas teóricas, práticas e aos trabalhos escolares. Para tanto, a frequência será registrada diariamente pelo professor, no Diário de Classe, por meio de chamada ou lista de presença. O aproveitamento escolar será avaliado através de acompanhamento contínuo e processual do/da estudante/criança, com vista aos resultados alcançados por eles nas atividades propostas.

A avaliação da aprendizagem é um processo complexo e contínuo que tem como objetivo principal muito mais que a utilização de provas e aplicação de testes. A mudança de comportamento do estudante e a utilização dessa língua em seu dia-a-dia de maneira funcional diz muito mais sobre sua aprendizagem do que uma simples prova.

Durante todo o processo cabe ao professor está atento aos detalhes, peculiaridades, gestos e expressões desse estudante no desenvolvimento do processo de ensino, bem como sua assiduidade e envolvimento nas atividades propostas, sejam elas individuais ou em grupos.

Por se tratar da avaliação de uma língua gesto-visual, reitera-se a variedade de recursos e instrumentos que poderão ser utilizados ao longo do processo, desde dramatizações, gravações de vídeos, apresentações teatrais, construção e interação em diálogos dentre outros, pois todos dão possibilidade para a utilização prática e efetiva da língua dentro dos contextos propostos.

É muito importante que os estudantes sejam assíduos para que não tenham prejuízo nos conteúdos e na dinâmica das aulas, essas, deverão ser registradas em diários de classe, bem como suas avaliações.

8. BIBLIOGRAFIA

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm. Acesso em 18 ago. 2020. Disponível em: <http://mec.gov.br>.

_____. Declaração de Salamanca, 1994. Disponível em: <http://mec.gov.br>

_____. Lei Brasileira de educação Inclusiva nº 13146/2015. Disponível em: <http://mec.gov.br>

_____. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008.

_____. **Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso 18 ago. 2020

BRASIL, 2017. BNCC. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>.

- Educação especial no contexto da inclusão escolar. 2017, 10 ENFOPE/11 FOPIE.
- FELIPE, Tanya A. **Libras em Contexto: Curso Básico – Livro do Professor**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.
- FUMES, N. de L. F; MERCADO, E. L de O. Base nacional comum curricular e a
- GESSER, Audrei – **LIBRAS? Que língua é essa?:crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- Guia Curricular para língua Inglesa- Educação infantil e Ensino Fundamental. Subsídios para Professores e Gestores. Londrina, 2013. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/epic/pages/arquivos/Guia%20Curricular%20versao%20final.pdf>
- LUCKESI, CIPRIANO Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. 22ª edição. São Paulo: Cortez Editora, 2011.
- MÈSZÁROS, I. **O desafio e o fardo do tempo histórico**. SP: Boitempo, 2007.
- QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir. Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos. Porto Alegre: ARTMED, 2004. Capítulo 1
- STROBEL, Karin Lílian. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.
- VILHALVA, Shirley. **Despertar do Silêncio**. Petrópolis: Editora Arara Azul, 2004.

Anexo 4- Ementa e programam da disciplina de Libras para o fundamental I e EJA



DIRETORIA DE GESTÃO EDUCACIONAL - DGE COORDENADORIA GERAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL – CGEE ESCOLA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL INTEGRANDO - NOSSO LAR

1. IDENTIFICAÇÃO

Instituição: Secretaria Municipal de Educação de XXX-SEMED

Escola Escola Municipal Nosso Lar

Nível/Modalidade: Ensino Fundamental I e EJA

Disciplina: Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS

Carga horária: 60h

Professor/a:

2. EMENTA DA DISCIPLINA

Estudo da Língua Brasileira de Sinais-Libras, da sua estrutura gramatical, de sua expressividade visual e da sua importância para a comunidade surda.

3. OBJETIVO

Possibilitar (Proporcionar) aos estudantes do ensino fundamental e EJA as habilidades básicas necessárias para comunicação em Língua Brasileira de Sinais;

4. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Ofertar aos estudantes ouvintes o conhecimento, a prática da comunicação e expressão visuo-espacial na Língua Brasileira de Sinais;
- Contribuir para a promoção da verdadeira inclusão da pessoa surda na escola e nos diversos âmbitos sociais;
- Desmistificar conceitos equivocados sobre a Libras, identidade e cultura surda.

5. CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

1º ao 3º ANO (I BIMESTRE)

- **CAPÍTULO 1 – Oi! Tudo bem?**
- Saudações

- Alfabeto manual
- Batismo/Sinal pessoal

- **CAPÍTULO 2 – Números em Libras**
 - Números em Libras
 - Ordinais
 - Quantidade

- **CAPÍTULO 3 – Vocabulário Familiar**
 - Membros da família
 - Variações dos sinais de família
 - Frase simples - família

- **CAPÍTULO 4 – Vocabulário Escolar**
 - Materiais escolares em Libras
 - Profissionais da escola em Libras
 - Ambientes da escola em Libras
 - Simular momentos comunicativos na escola

1º ao 3º ANO (II BIMESTRE)

- **CAPÍTULO 5 – Cor Preferida**
 - Cores em Libras
 - Objetos pessoais em Libras
 - Pronomes em Libras

- **CAPÍTULO 6 – Meu aniversário**
 - Meses do ano em Libras
 - Dias da semana/calendário
 - Idade/aniversário/nascimento

- **CAPÍTULO 7 – Minha Casa**
 - Ambientes da casa em Libras;
 - Quantidade de cômodos da casa em Libras
 - Descrever o ambiente da casa que mais gosta
 - Adjetivos em Libras

- **CAPÍTULO 8 – Minha Cidade**
 - Sinal do estado e município em Libras
 - Sinais do ambiente natural e urbano
 - Tipos de moradia em Libras

1º ao 3º ANO (III BIMESTRE)

- **CAPÍTULO 09 – Características Pessoais**
 - Adverbio de tempo em Libras
 - Sentimento em Libras (alegre, triste, medo, apreensivo, assustado...)
 - Descrição de aparência física: olhos, cabelos, peso, altura e vestimenta em Libras
- **CAPÍTULO 10 – Dia do Surdo**
 - Revisão meses do ano
 - Vocabulário relacionado a datas comemorativas e o dia do surdo
 - Cinderela surda
- **CAPÍTULO 11 – Artes em Libras**
 - Músicas em Libras
 - Literaturas surdas
 - Teatro em Libras
- **CAPÍTULO 12 – Comida e Alimentos**
 - Sinais de frutas
 - Sinais de legumes e verduras
 - Outros de tipos de alimentos
 - Formular frases simples interrogativas, afirmativas e negativas

1º ao 3º ANO (IV BIMESTRE)

- **CAPÍTULO 13 – Elementos da Natureza**
 - Estações do ano em Libras
 - Sinais de animais domésticos e selvagens
 - Incorporação de classificadores para animais
- **CAPÍTULO 14 – Rotina Diária**
 - Reconhecer períodos do dia em Libras
 - Horas (duração e horários) em Libras
 - Vocabulário higiene e refeições
 - Rotina escolar e horário das aulas
- **CAPÍTULO 15 – Crenças e religião**
 - Retomada de membros da família: parentes de 1º e 2º graus
 - Vocabulário religioso em Libras
 - Retomada dos verbos simples
 - Verbos com concordância

- **CAPÍTULOS 16 – Esportes em Libras**
- Nomear esportes, equipamentos esportivos em Libras
- Descrever características físicas (revisão)
- Verbos simples em Libras

4º ao 5º ANO (I BIMESTRE)

- **CAPÍTULO 1 – Apresentação Pessoal**
- Apresentar-se em Libras (nome, sinal pessoal...)
- Uso de adjetivos em Libras
- Conseguir elaborar diálogos simples
- **CAPÍTULO 2 – Calendário em Libras**
- Dias da semana em Libras
- Meses do ano
- Cumprimentos em Libras
- Conseguir elaborar diálogos simples
- **CAPÍTULO 3 – Família em Libras**
- Apresentar a família em Libras
- Revisão dos números em Libras
- Uso dos pronomes para pessoas em Libras
- **CAPÍTULO 4 – Vocabulário de Casa**
- Identificar mobília e aparelhos eletrodomésticos (sinais em Libras)
- Solicitar informações sobre número do cômodo, tamanho... (em Libras)
- Alguns classificadores de objetos em Libras

4º ao 5º ANO (II BIMESTRE)

- **CAPÍTULO 5 – Estações e Clima**
- Advérbios em Libras
- Estações do ano
- Clima e tempo em Libras
- Frases afirmativas em Libras
- **CAPÍTULO 6 – Rotina e viagens**
- Horas do dia
- Horas/duração
- Vocabulário relacionado ao transporte

- Pronomes possessivos em Libras
- Frases afirmativas e negativas em Libras
- **CAPÍTULO 7 – Vocabulário escolar**
 - Ambientes da escola
 - Profissionais da escola
 - Materiais escolares
 - Vocabulário referente disciplinas/matérias escolares em Libras
- **CAPÍTULO 8 – No shopping**
 - Algumas lojas e shoppings em Libras
 - Tamanho e números de roupas
 - Nomear peças de roupa, acessórios, estampas/cores e materiais em Libras.
 - Verbos relacionados à temática

4º ao 5º ANO (III BIMESTRE)

- **CAPÍTULO 09 – Ida ao Supermercado**
 - Identificar e nomear alimentos em Libras
 - Dinheiro em Libras
 - Trabalhadores do supermercado
 - Simular a ida ao supermercado
- **CAPÍTULO 10 – Hora de cozinhar**
 - Verbos classificadores relacionados ao contexto
 - Identificar e nomear utensílios de cozinha em Libras
 - Alimentos e materiais para receitas sinalizadas
- **CAPÍTULO 11 – Identidade e cultura surda**
 - Dia do surdo e o contexto de luta da comunidade surda
 - Artes e literatura surda
 - Música em libras
- **CAPÍTULO 12 – Alimentação saudável**
 - Descrever refeições diárias e alimentos em Libras
 - Expressar preferências em Libras
 - Verbos direcionais relacionados à temática

4º ao 5º ANO (IV BIMESTRE)

- **CAPÍTULO 13 – No restaurante**

- Sinalizando cardápios
- Entender e fazer pedidos em restaurantes em Libras
- Concordar ou discordar do que pedir de modo polido em Libras

• **CAPÍTULO 14 – O corpo humano**

- Nomear e identificar partes do corpo e os cinco sentidos em Libras
- Uso das expressões faciais: sentimento
- Uso das expressões corporais

• **CAPÍTULO 15 – Cuidados com a saúde**

- Identificar e nomear doenças em Libras
- Profissionais e lugares de cuidado a saúde
- Limpeza e higiene em Libras
- Dar e pedir conselhos e opiniões

• **CAPÍTULO 16 – Atividades físicas**

- Verbos relacionados a atividades físicas
- Diferentes esportes em Libras
- Classificar esportes em individual ou equipe
- Roupas e equipamentos esportivos

6. METODOLOGIA

Como metodologia de ensino entende-se o conjunto de ações docentes pelas quais se organizam e desenvolvem as atividades didático-pedagógicas, com vistas a promover o desenvolvimento dos conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas a determinadas bases tecnológicas, científicas e instrumentais. Tendo-se como foco principal a aprendizagem dos estudantes, serão adotados tantos quantos instrumentos e técnicas forem necessários. Neste contexto, encontra-se abaixo uma síntese do conjunto de princípios pedagógicos que podem ser adotados no decorrer da disciplina:

- Envolver os estudantes na avaliação de seu processo educativo visando uma tomada de consciência sobre o que sabem e o que precisam e/ou desejam aprender;
- Propor, planejar e desenvolver projetos envolvendo os estudantes, visando não apenas simular contextos comunicativos em Libras, mas também desenvolver parcerias entre os estudantes com o objetivo da aprendizagem mútua;
- Contextualizar os conhecimentos, valorizando as experiências dos alunos e seus conhecimentos prévios, sem perder de vista a reconstrução dos saberes;

- Problematicar o conhecimento, sem esquecer-se de considerar os diferentes ritmos de aprendizagens e a subjetividade de cada estudante, incentivando-o a pesquisar em diferentes fontes;
- Respeitar a cultura específica dos estudantes, referente a seu pertencimento social, étnico-racial, de gênero, etário, religioso e de origem;
- Adotar atitude interdisciplinar e transdisciplinar nas práticas educativas, isto é, assumir que qualquer aprendizado, assim como qualquer atividade, envolve a mobilização de competências e habilidades referidas a mais de uma disciplina, exigindo, assim, trabalho integrado dos professores, uma vez que cada um é responsável pela formação integral do estudante;
- Utilizar recursos tecnológicos adequados ao público envolvido para subsidiar as atividades pedagógicas;
- Adotar técnicas flexíveis de planejamento, prevendo mudanças futuras, em função da melhoria no processo de aprendizagem.

Diante dessa diversidade, os docentes deverão privilegiar metodologias de ensino que reconheçam o professor como mediador do processo de ensino. Salienta-se a necessidade dos docentes estarem permanentemente atentos ao comportamento; concentração; atenção; participação e expressões faciais dos alunos, uma vez que estes são excelentes parâmetros do processo educacional.

7. AVALIAÇÃO

A avaliação da aprendizagem ultrapassa a perspectiva da mera aplicação de provas e testes para assumir uma prática diagnóstica e processual com ênfase nos aspectos qualitativos. Para tanto, a avaliação deve se centrar tanto no processo como no produto. Quando realizada durante o processo ela tem por objetivo informar ao professor e ao aluno os avanços, as dificuldades e possibilitar a ambos a reflexão sobre a eficiência do processo educativo, possibilitando os ajustes necessários para o alcance dos melhores resultados. Durante o processo educativo é conveniente que o professor esteja atento à participação efetiva do aluno através da observação da assiduidade, pontualidade, envolvimento nos trabalhos e discussões.

No produto, várias formas de avaliação poderão se somar, tais como trabalhos individuais e/ou em grupo; testes gravados em vídeo; dramatização; apresentação de diálogos e/ou narrativas; autoavaliação, entre outros. Todos estes instrumentos são bons indicadores da apreensão de conhecimentos e do desenvolvimento de habilidades e competências em Libras. Ressalta-se a importância da assiduidade e frequência diária às aulas teóricas, práticas e aos trabalhos escolares. Para tanto, a frequência será registrada diariamente pelo professor, no Diário de Classe, por meio de chamada ou lista de presença. O aproveitamento escolar será avaliado através de acompanhamento contínuo e processual do estudante, com vista aos resultados alcançados por ele nas atividades

avaliativas. Além disso, avaliação docente será feita, pelos alunos, por meio do preenchimento de formulário próprio ao final de cada bimestre escolar.

A avaliação da aprendizagem é um processo complexo e contínuo que tem como objetivo principal muito mais que a utilização de provas e aplicação de testes. A mudança de comportamento do estudante e a utilização dessa língua em seu dia-a-dia de maneira funcional diz muito mais sobre sua aprendizagem do que uma simples prova.

Durante todo o processo cabe ao professor estar atento aos detalhes, peculiaridades, gestos e expressões desse estudante no desenvolvimento do processo de ensino, bem como sua assiduidade e envolvimento nas atividades propostas, sejam elas individuais ou em grupos.

Por se tratar da avaliação de uma língua gesto visual vários recursos poderão ser utilizados no processo avaliativo, desde dramatizações, gravações de vídeos, apresentações teatrais, construção e interação em diálogos dentre outros, pois todos dão possibilidade para a utilização prática e efetiva da língua dentro dos contextos propostos.

É muito importante que os estudantes sejam assíduos para que não tenham prejuízo nos conteúdos e na dinâmica das aulas, essas, deverão ser registradas em diários de classe, bem como suas avaliações.

7. BIBLIOGRAFIA

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm. Acesso em 18 ago. 2020.

_____. **Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso 18 ago. 2020

FELIPE, Tanya A. **Libras em Contexto: Curso Básico – Livro do Professor.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

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

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir. Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos. Porto Alegre: ARTMED, 2004. Capítulo 1

STROBEL, Karin Lillian. **As imagens do outro sobre a cultura surda.** Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

VILHALVA, Shirley. **Despertar do Silêncio.** Petrópolis: Editora Arara Azul, 2004.