

UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA – UNOESC

ÁREA DAS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CURSO DE MESTRADO

MARINES APARECIDA MELLO MARQUES

**FORMAÇÃO EM SERVIÇO DE PROFESSORES BILÍNGUES: PERCEPÇÕES
DOCENTES SOBRE A PRÁTICA ALFABETIZADORA DE SURDOS EM
CHAPECÓ**

JOAÇABA, SANTA CATARINA

2025

MARINES APARECIDA MELLO MARQUES

**FORMAÇÃO EM SERVIÇO DE PROFESSORES BILÍNGUES: PERCEPÇÕES
DOCENTES SOBRE A PRÁTICA ALFABETIZADORA DE SURDOS EM
CHAPECÓ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina, na Linha de Processos Educativos, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Marineiva Moro Campos de Oliveira.

JOAÇABA, SANTA CATARINA

2025

M357f Marques, Marines Aparecida Mello.

Formação em serviço de professores bilíngues:
percepções docentes sobre a prática alfabetizadora de
surdos em Chapecó / Marines Aparecida Mello Marques. –
Joaçaba, 2025.

89 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade
do Oeste de Santa Catarina, 2025.

Bibliografia: f. 76-80.

1. Professores – Formação. 2. Surdos - Alfabetização.
3. Educação bilíngue. I. Título.

CDD 370.1175

MARINES APARECIDA MELLO MARQUES

**FORMAÇÃO EM SERVIÇO DE PROFESSORES BILÍNGUES: PERCEPÇÕES
DOCENTES SOBRE A PRÁTICA ALFABETIZADORA DE SURDOS EM
CHAPECÓ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina, na Linha de Processos Educativos, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: 18 de julho de 2025

BANCA EXAMINADORA

Relatório de assinaturas



Anderson Luiz Tedesco

CPF: 050.801.389-55

Data: 21/07/2025 13:45

IP: 131.100.98.39

E-mail: anderson.tedesco@unoesc.edu.br

Examinador interno



Marineiva Moro Campos de Oliveira

CPF: 065.523.379-22

Data: 21/07/2025 13:48

IP: 172.18.88.195

E-mail: marineiva.oliveira@unoesc.edu.br

Orientadora



Gilmar de Carvalho Cruz

CPF: 902.257.087-87

Data: 21/07/2025 14:28

IP: 201.17.19.38

E-mail: gilmailcruz@gmail.com

Examinador externo

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, pela força, sabedoria e serenidade concedida ao longo desta jornada, iluminando meus passos e sustentando-me em cada desafio.

Um agradecimento especial às minhas filhas, Bruna Jackeline e Júlia Gabrielly, que compreenderam a necessidade de todas as minhas ausências em razão das inúmeras horas dedicadas aos estudos e pesquisas. Ao meu amado esposo, Ezequiel, que sempre esteve ao meu lado, apoiando e incentivando a nunca desistir, também por sua compreensão quando precisei escrever a dissertação em um domingo ensolarado, por seu amor incondicional e apoio constante. Minha mãe e irmãos que sempre me incentivaram com palavras positivas. Vocês foram minha fonte de força e motivação em todos os momentos

Registro meus sinceros agradecimentos à Professora Marineiva Moro Campos de Oliveira, minha orientadora, pela orientação segura, pela paciência e pela dedicação demonstradas ao longo de todo o desenvolvimento desta pesquisa. Sua competência acadêmica e seus valiosos aportes teóricos e metodológicos foram imprescindíveis para a concretização deste estudo.

Agradeço aos professores do Programa que com todo conhecimento me orientaram pelos melhores caminhos da pesquisa. Sou grata aos meus colegas de pesquisa e amigos. Agradeço pelas discussões inspiradoras, sugestões valiosas e pelo constante encorajamento. Suas contribuições foram inestimáveis. Em especial minhas amigas Caroline e Juliana, que estiveram comigo desde o primeiro instante da vida acadêmica no mestrado.

Por fim, agradeço, com carinho e admiração, aos professores Anderson e Gilmar, membros da banca examinadora, por aceitarem participar deste momento tão significativo da minha trajetória acadêmica. Sua presença e contribuições enriqueceram ainda mais este trabalho.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização desta dissertação, meus mais sinceros agradecimentos.

RESUMO

Esta dissertação é vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc), inserida na linha de pesquisa “Formação de Professores, Saberes e Desenvolvimento Profissional” e articulada ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores e Práticas de Ensino (Gefope), com ênfase na temática da alfabetização. O estudo teve como objetivo geral analisar as percepções de professores bilíngues que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental em turmas bilíngues no município de Chapecó, sobre as formações em serviço oferecidas pela rede pública de ensino. A investigação desenvolveu-se a partir de uma abordagem qualitativa, utilizando como metodologia a análise de conteúdo segundo Minayo, que permite a apreensão dos sentidos produzidos pelos sujeitos da pesquisa. O referencial teórico está ancorado na perspectiva histórico-cultural, com ênfase nas contribuições de Vigotski, Rego, Oliveira, Pimenta e Nóvoa, que compreendem a formação docente como processo social, interativo e mediado culturalmente. A dissertação está organizada em três seções, além da introdução e considerações finais. A primeira contextualiza histórica e politicamente a formação de professores bilíngues no Brasil, especialmente no que diz respeito à interpretação de Libras e às políticas públicas que moldaram a docência bilíngue. A segunda seção apresenta o percurso epistemológico, detalhando as opções teóricas, os procedimentos de coleta e análise de dados, bem como a concepção de sujeito e linguagem adotada. A terceira seção analisa as percepções dos professores bilíngues entrevistados, organizando os dados em três categorias: concepções sobre a formação em serviço, a importância da formação e os desafios enfrentados no contexto formativo. Os resultados evidenciam que os professores bilíngues reconhecem a formação em serviço como um processo contínuo, essencial para o aprimoramento das práticas pedagógicas, especialmente no contexto da alfabetização de alunos surdos. As trocas entre pares, a reflexão coletiva e a articulação entre teoria e prática foram apontadas como aspectos positivos. Contudo, os participantes também revelaram importantes fragilidades, como a falta de acessibilidade linguística, a escassez de materiais em Libras, a ausência de formadores surdos e a descontinuidade das formações, o que compromete a efetividade das políticas educacionais voltadas à docência bilíngue. Considera-se, ao final, que garantir formações em serviço acessíveis, contínuas e culturalmente sensíveis é não apenas uma demanda técnica, mas uma exigência ética e política. Os dados desta pesquisa reforçam a importância de escutar os professores bilíngues, valorizar suas experiências e assegurar o direito à formação como condição para a construção de uma educação bilíngue mais justa, equitativa e de qualidade.

Palavras-chave: Formação em serviço. Professor bilíngue. Alfabetização de surdos. Perspectiva histórico-cultural.

ABSTRACT

This dissertation is affiliated with the Graduate Program in Education at the Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC), within the research line "Teacher Education, Knowledge, and Professional Development," and is articulated with the Study and Research Group on Teacher Education and Teaching Practices (GEFOPE), with an emphasis on the theme of literacy. The general objective of the study is to analyze the perceptions of bilingual teachers who work in the early grades of elementary education in bilingual classrooms in the municipality of Chapecó regarding the in-service training offered by the public school system. The research is developed from a qualitative approach, using content analysis methodology as proposed by Minayo, which enables the understanding of the meanings produced by the research participants. The theoretical framework is anchored in the historical-cultural perspective, with an emphasis on the contributions of Vygotsky, Rego, Oliveira, Pimenta, and Nóvoa, who view teacher education as a social, interactive, and culturally mediated process. The dissertation is organized into three chapters. The first chapter provides a historical and political overview of bilingual teacher education in Brazil, especially concerning the interpretation of Libras and the public policies that have shaped bilingual teaching. The second chapter presents the epistemological and methodological path, detailing the theoretical choices, data collection and analysis procedures, as well as the adopted conceptions of subject and language. The third chapter analyzes the perceptions of the bilingual teachers interviewed, organizing the data into three categories: conceptions about in-service training, the importance of training, and the challenges faced in the training context. The results show that bilingual teachers recognize in-service training as a continuous process, essential for improving pedagogical practices, especially in the context of literacy for deaf students. Peer exchange, collective reflection, and the articulation between theory and practice were identified as positive aspects. However, participants also revealed significant weaknesses, such as a lack of linguistic accessibility, a shortage of materials in Libras, the absence of deaf trainers, and discontinuity in training programs, which undermines the effectiveness of educational policies aimed at bilingual teaching. In conclusion, ensuring accessible, continuous, and culturally sensitive in-service training is not only a technical requirement but also an ethical and political demand. The data from this research reinforce the importance of listening to bilingual teachers, valuing their experiences, and ensuring the right to professional development as a condition for building a more just, equitable, and high-quality bilingual education.

Keywords: In-service training. Bilingual teacher. Literacy for the deaf. Historical-cultural perspective.

RESUMO EM LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS¹



¹ Acessível por código QR ou pelo endereço: <https://youtu.be/tvs9fru4PiY?si=SaQULbW47TcStf86>

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Detalhamento das produções selecionadas	22
Quadro 2 – Categorização Temática das Entrevistas	58

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Marcos históricos da Libras no Brasil	32
Imagem 2 – Mapa mental formação profissional.....	38
Imagem 3 – Sistematização dos três momentos de tratamento de dados	55

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Capes –	Catálogo de Teses e Dissertações
CF –	Constituição Federal
ECA –	Estatuto da Criança e do Adolescente
Feneis –	Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
LBI –	Lei Brasileira de Inclusão
LDB –	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Libras –	Língua Brasileira de Sinais
LP –	Língua Portuguesa
PB1 –	Professor bilíngue 1, 2, 3...
UFSC –	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
Unoesc –	Universidade do Oeste de Santa Catarina
ZDP –	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

	PRIMEIRAS PALAVRAS	11
1	INTRODUÇÃO	13
2	PESQUISAS CORRELATAS ACERCA DO OBJETO DE INVESTIGAÇÃO	20
2.1	TRANSFORMAÇÕES HISTÓRICAS NO CAMPO DA LIBRAS E DA INTERPRETAÇÃO	30
2.2	OS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO PARA PROFESSOR BILÍNGUE AO LONGO DA HISTÓRIA: AS FRAGMENTAÇÕES DESSE PROCESSO	37
3	ENSINO BILÍNGUE NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL	44
3.1	DEFECTOLOGIA E A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL	44
3.2	FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL NO CAMPO DA SURDEZ SOB O OLHAR HISTÓRICO-CULTURAL	48
3.3	O CAMINHAR METODOLÓGICO DA PESQUISA	53
4	AS VOZES DOS PROFESSORES BILÍNGUES NO CAMPO DA ALFABETIZAÇÃO SOBRE AS FORMAÇÕES NO MUNICÍPIO DE CHAPECÓ	56
4.1	CONCEPÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO EM SERVIÇO	60
4.1.1	Importância da formação aos professores bilíngues	64
4.1.2	Desafios nas formações em serviço	67
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS DO MOMENTO	72
	REFERÊNCIAS	76
	APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PROFESSORES BILÍNGUES EM LIBRAS	81
	APÊNDICE B – TERMO DE ANUÊNCIA	82
	APÊNDICE C – PARECER DO CEP	83

PRIMEIRAS PALAVRAS

É através dos outros que nos tornamos nós mesmos
(Vigotski)



Fonte: elaborado pela autora: <https://www.youtube.com/watch?v=Br4RccCqjec>

Desde o início da minha trajetória, meu carinho pela educação e pelo ensino de Libras sempre foi uma motivação constante. Acredito que ensinar na educação especial é mais do que transmitir conhecimento, é construir pontes de comunicação e criar oportunidades de inclusão. Como professora de educação especial, tradutora e intérprete de Libras, encontro na educação uma maneira de transformar a vida das pessoas, especialmente dos alunos surdos, cuja comunicação e acessibilidade ainda enfrentam barreiras significativas. Esse compromisso com a inclusão me impulsiona a investigar a formação qualificada dos professores bilíngues, na esperança de contribuir para um ambiente educacional que valorize e respeite a diversidade linguística e cultural de nossos alunos.

É com alegria que apresento esta dissertação, que explora a formação em serviço dos professores bilíngues, com foco específico na fase da alfabetização, na cidade de Chapecó, pautado nas legislações que garantem os direitos dos educandos surdos ao acompanhamento de um professor bilíngue nas turmas de alfabetização.

Meu nome é Marines Aparecida Mello Marques, mãe, esposa, professora de educação especial e apaixonada pela educação. Minha família sempre foi fonte de apoio, inspiração e motivação ao longo da minha jornada na educação. Meu esposo e minhas duas filhas, Bruna e Júlia, compartilham comigo essa caminhada, incentivando-me a seguir em frente mesmo nos momentos mais desafiadores. Cada conquista, cada etapa deste trabalho, carrega um pouco do amor e do suporte deles, que me motivam a contribuir para uma educação mais inclusiva e acessível a todos.

A escolha da minha profissão surgiu ainda na minha primeira graduação, no ano de 2012, quando tive a oportunidade de cursar uma disciplina de Libras. A partir desse contato inicial, senti um forte interesse e dedicação em me aprofundar no ensino de Libras. Desde então, participei de diversos cursos básicos oferecidos pela Secretaria de Estado, buscando constantemente o aperfeiçoamento. Lembro-me de

que esses cursos exigiam um compromisso considerável, com aulas duas noites por semana para o nível básico e mais duas para o intermediário. Trabalhava o dia todo, e às noites me dedicava a essas aulas. Para minimizar o tempo longe da minha família, convidei meu marido e minhas filhas para participarem do curso também. Dessa forma, conseguia conciliar a paixão pelo aprendizado de Libras com a convivência familiar, aproveitando cada momento para fazer o que gostava ao lado daqueles que mais amo.

Confesso que houve dias em que o cansaço pesava e, muitas vezes, questioneimei-me se todo esse esforço valeria a pena. Olhando para minha trajetória, hoje, vejo que a resposta é, sem dúvida, sim. Após muita dedicação e comprometimento, formei-me em pedagogia, educação especial, e a tão sonhada graduação de Letras Libras e pude construir uma carreira sólida na área. Atualmente, atuo na Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc), onde tenho o privilégio de trabalhar diretamente com a comunidade acadêmica e contribuir para a inclusão de alunos surdos no ensino superior. Além disso, realizo trabalhos particulares em diferentes contextos, o que me permite expandir ainda mais meu conhecimento e experiência. A recompensa maior vem no reconhecimento que recebo pelo meu trabalho, que é fruto de toda essa jornada de dedicação e amor pelo ensino de Libras.

Essa paixão foi o que me impulsionou a iniciar a pesquisa acadêmica, a qual, hoje, também representa um caminho para me aprofundar nas questões relacionadas à educação bilíngue e à atuação do professor bilíngue. No mestrado, tive a oportunidade de explorar mais a fundo essas questões, refletir sobre as dificuldades e desafios enfrentados tanto pelos educadores quanto pelos alunos surdos, e pensar em soluções que podem aprimorar ainda mais a educação para este público.

Ao desenvolver esta pesquisa, sinto uma profunda conexão com tudo o que ela representa. Além de refletir minha trajetória, ela representa uma oportunidade de aprender ainda mais sobre a formação e as práticas pedagógicas dos professores que atuam com alunos surdos, ampliando meu conhecimento.

A realização deste trabalho também é uma oportunidade de compartilhar a importância do ensino de Libras no contexto educacional, reforçando o valor de uma abordagem inclusiva e atenta às especificidades da comunidade surda. Espero que esta pesquisa inspire outros profissionais e estudantes, transmitindo a mesma paixão que senti ao ingressar nessa área e reforçando o compromisso com uma educação verdadeiramente acessível e transformadora.

1 INTRODUÇÃO

A linguagem é polissêmica requer interpretação em fatores linguísticos e extralinguísticos. Para entender o que o outro diz, não basta entender suas palavras, mas também seu pensamento e suas motivações (Vigotski)²



Fonte: elaborado pela autora: https://www.youtube.com/watch?v=iqKRZ6F9G_I

Esta pesquisa dialoga sobre o desenvolvimento profissional e a formação em serviço³ dos professores bilíngues⁴ no ambiente educacional, destacando a importância desse profissional para a inclusão e garantia dos direitos dos educandos surdos. O desenvolvimento profissional dos professores bilíngues é um processo contínuo e dinâmico, essencial para que esses educadores enfrentem os desafios específicos do ensino para estudantes surdos. Essa trajetória abrange não apenas a aquisição de novos conhecimentos e habilidades pedagógicas, mas a reflexão sobre a prática educativa e sua adaptação às necessidades da comunidade escolar.

Esse processo contínuo de aprendizagem contribui tanto para o desenvolvimento das competências individuais dos professores bilíngues quanto para a qualificação das práticas pedagógicas que eles adotam em sala de aula. A formação dos professores bilíngues deve contemplar, ainda, os aspectos sociais e políticos relacionados à surdez. É fundamental que essa formação seja sólida e contínua, uma vez que a língua de sinais está em constante transformação. Essa evolução ocorre por diversos fatores, como o regionalismo e a introdução de novos sinais e termos na língua de sinais. Portanto, é imprescindível que os professores estejam sempre em processo de formação contínua, com o objetivo de encontrar a melhor metodologia para o contexto da alfabetização escolar.

² Em razão das diferentes formas de escrita de seu nome, nesta pesquisa, optamos por adotar a grafia Vigotski, respeitando as variações presentes em referências bibliográficas.

³ Quando nos referimos à formação em serviço, referimo-nos ao desenvolvimento profissional e à formação oferecida pela rede de ensino aos intérpretes de Libras que atuam na alfabetização, por isso não usamos o termo formação continuada, sendo que esta é mais ampla, envolve a formação em serviço e a formação a qual os professores optam em fazer, como programas de pós-graduação, mestrado e doutorado.

⁴ A escolha pelo termo “professor bilíngue” se justifica pelo entendimento de que o papel do professor bilíngue envolve mais do que a tradução linguística entre Libras e português. Ele é responsável pela educação formal dos alunos surdos, ensinando ambas as línguas (Libras e português escrito), o que exige uma formação pedagógica especializada.

A inclusão de pessoas surdas em diversos espaços é viabilizada pela atuação de profissionais capacitados na Língua Brasileira de Sinais (Libras), que facilitam a comunicação entre surdos e ouvintes. Esses profissionais utilizam sua fluência em Libras para garantir a compreensão mútua entre todos os envolvidos. No contexto educacional, a presença dos professores bilíngues é indispensável, pois além de mediar a comunicação, eles também desempenham um papel pedagógico na alfabetização e desenvolvimento dos alunos surdos.

Na contemporaneidade, a importância dos tradutores e intérpretes de Libras⁵ é amplamente reconhecida, resultado das demandas da comunidade surda e de décadas de luta por seus direitos. Essa relevância se evidencia especialmente em contextos educacionais, com a atuação dos professores bilíngues amparada pela legislação vigente, a presença obrigatória desses profissionais nas instituições de ensino foi estabelecida, garantindo acessibilidade, comunicação e igualdade de oportunidades para os alunos surdos em ambientes formais, como as escolas.

Conforme estabelecido pela Lei n. 10.436 de 2002, que reconhece a Libras como língua oficial do Brasil e a língua materna das pessoas surdas, o papel do intérprete de Libras é fundamental, esse profissional realiza a tradução e interpretação entre duas línguas, facilitando a comunicação tanto do português para Libras quanto de Libras para o português.

O professor bilíngue, por outro lado, tem a função de ensinar e educar. Ele utiliza a Libras como língua de instrução, tanto no processo de alfabetização quanto no ensino de conteúdos curriculares, sendo responsável por facilitar o aprendizado de seus alunos surdos, não apenas na comunicação, mas também no desenvolvimento cognitivo, acadêmico e social. Além disso, ele atua na criação de um ambiente inclusivo, no qual o aluno surdo se sinta parte ativa da comunidade escolar, sendo respeitado em sua identidade linguística e cultural.

Contudo, mesmo com a existência de dispositivos legais e normativos, como a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) e as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial, ainda é possível identificar fragilidades na implementação prática dessas garantias. Essas fragilidades comprometem a presença efetiva dos professores

⁵ O uso ocasional do termo “intérprete de Libras” no decorrer da dissertação pode ser explicado que, embora o foco da pesquisa seja no professor bilíngue, os papéis e funções de professores bilíngues e intérpretes são historicamente entrelaçados na educação de surdos, justifica-se como uma referência à história da profissão e ao desenvolvimento das políticas de inclusão. Por isso, da forma em que se materializa esta dissertação, vamos utilizar nesta dissertação Intérprete de Libras como sinônimo de professor bilíngue.

bilíngues nas turmas de alfabetização, dificultando o acesso igualitário dos alunos surdos ao processo de ensino-aprendizagem. A ausência desses profissionais pode gerar barreiras linguísticas que comprometem não somente o desenvolvimento acadêmico, mas a inclusão social desses educandos, evidenciando a necessidade de uma articulação mais sólida entre a legislação e sua aplicação no contexto escolar.

A função do professor bilíngue no ambiente educacional se faz necessário para a efetivação do processo de alfabetização de estudantes surdos, sendo sua atuação um fator determinante para a inclusão e o sucesso escolar desses alunos. Segundo Lacerda (2006), “A presença de um intérprete de língua de sinais em sala de aula pode minimizar alguns problemas, em geral, favorecendo uma melhor aprendizagem de conteúdos acadêmicos pelo aluno”. A autora afirma que, na ausência dessa mediação, os alunos surdos podem enfrentar barreiras linguísticas que comprometem o desenvolvimento de habilidades essenciais, como adquirir habilidades de leitura e escrita, além de se sentirem excluídos ou marginalizados dentro da sala de aula.

A formação de professores alfabetizadores não pode ser analisada de forma dissociada das condições sociais, econômicas e políticas em que está inserida. Compreender esse processo implica reconhecer que a prática pedagógica está imersa em uma dinâmica de conflitos e disputas ideológicas, que influenciam diretamente o modo como a alfabetização é concebida e realizada nas escolas.

Compreendemos os processos de formação de alfabetizadores e alfabetização, como produtos inter-relacionados, frutos das relações sociais. O segundo, como um processo constituído pelo social que incorpora no primeiro as concepções elaboradas pelos sujeitos a partir de suas relações sociais. Numa perspectiva acrítica, essas relações (con)formam os sujeitos – os alfabetizadores – que manipulam a alfabetização e, sem perceber, tornam-na instrumento da classe dominante o que resulta em desafios para alfabetizar a classe trabalhadora (Oliveira, 2016, p. 162).

Ao compreender-se como sujeito histórico, o professor pode ressignificar sua atuação, buscando estratégias que valorizem os saberes, promovam a emancipação e contribuam para uma alfabetização voltada à transformação social, especialmente em contextos bilíngues de Libras.

Nascimento (2015, p. 29) complementa essa visão, ao afirmar que “a alfabetização apresenta como um processo pelo qual o estudante inicia uma fase de aprendizagens e novos caminhos, entrando efetivamente no mundo das letras. Porém, é uma etapa complexa na qual as crianças surdas costumam sentir muitas dificuldades”. A autora ressalta as particularidades do processo de alfabetização para

alunos surdos, que enfrentam desafios adicionais em razão das barreiras linguísticas e da necessidade de estruturas de ensino adaptadas às suas necessidades específicas. A presença de um professor bilíngue durante esse processo é, portanto, necessário para garantir que essas crianças possam superar tais dificuldades e ter acesso a uma educação inclusiva e de qualidade.

Complementando essa perspectiva, Gonzales (2022, p. 67) diz que:

Percebemos a dificuldade enfrentada no processo de alfabetização e letramento dos estudantes Surdos que ingressam nas escolas bilíngues sem uma língua adquirida, sem conhecimento de mundo, sendo necessário a realização de estratégias que desenvolvam o pensamento e a consciência da criança trazendo significado neste aprendizado, neste processo é muito importante que os recursos visuais estejam presentes, respeitando a língua deste estudante que é viso espacial.

Ela também enfatiza que a presença de um professor bilíngue pode diminuir problemas na aprendizagem, oferecendo um suporte durante o processo educacional, sendo essa uma das estratégias a serem utilizadas, além de outros recursos que devem ser inseridos para servir de apoio nesse ensino.

Essas abordagens revelam a complexidade e as fragilidades envolvidas no processo de ensino para crianças surdas. O desafio de garantir uma educação eficaz para esses alunos requer a implementação de direcionamentos específicos que atendam às suas necessidades particulares.

Para que o processo educativo seja bem-sucedido, o professor não pode somente possuir um domínio sólido da língua de sinais, mas também estar adequadamente capacitado. Um profissional com essas qualificações é essencial para facilitar a comunicação e assegurar que o ensino seja adaptado às necessidades dos alunos, promovendo um ambiente de aprendizagem mais acessível e inclusivo, principalmente no processo de alfabetização nos anos iniciais.

A formação e a atualização constante desses profissionais são determinantes para o sucesso do processo, permitindo que eles acompanhem as evoluções na área e proporcionem o suporte necessário para a aprendizagem efetiva.

Além disso, Gonzales (2022, p. 89) destaca que “a formação dos profissionais bilíngues que atuam com estudantes surdos merece atenção, já que evidenciamos a falta de formação voltada especificamente a estes profissionais e quando existe a formação, são formações generalistas que não agregam na atuação docente bilíngue”.

A formação inicial, embora fundamental, não é suficiente para lidar com as complexidades e desafios diários encontrados no ambiente escolar. Para Gonzales (2022), Lacerda (2006), Nascimento (2015) e Oliveira (2016), a constante atualização dos professores permite que eles desenvolvam novas competências, ampliem seu repertório linguístico e aprimorem suas técnicas de tradução e interpretação, o que, por sua vez, influencia e resulta em melhor sustentação ao processo de alfabetização desses alunos.

A leitura e a escrita têm um papel significativo no desenvolvimento escolar da criança, sendo habilidades fundamentais para seu progresso acadêmico. No caso dos alunos surdos, o processo de alfabetização apresenta desafios únicos, pois envolve a intermediação entre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a língua escrita, que não possuem uma correspondência direta. Embora muitos alunos surdos possam decodificar palavras escritas, as barreiras podem dificultar a compreensão plena dos textos e a produção da escrita correta.

No entanto, o processo de alfabetização vai além da simples decodificação de palavras. Muitas vezes, as crianças conseguem reconhecer e ler palavras, mas enfrentam dificuldades em escrever de forma ortograficamente correta ou em compreender plenamente os textos que leem. Esse desafio é ainda mais complexo para os alunos surdos, que, por terem a Língua Brasileira de Sinais como sua primeira língua, precisam não somente aprender a decodificar a língua escrita, mas a transitar entre dois sistemas linguísticos e culturais distintos, o que demanda estratégias pedagógicas específicas e sensíveis às suas necessidades.

Nascimento (2015, p. 13) contextualiza que:

A partir das percepções de uma escola em que todos os alunos precisam ser alfabetizados, independente de suas deficiências físicas ou sensoriais, e de que os alunos surdos têm particularidades a serem consideradas pela escola na aquisição da Língua Portuguesa escrita, é importante destacar o adulto como mediador deste percurso de aprendizagem e o material pedagógico utilizado. Esses materiais tornam-se fundamentais no desenvolvimento da leitura e escrita, usando de estratégias linguísticas adequadas para alfabetização e desenvolvimento do aluno surdo.

Conforme argumenta a autora, no processo de alfabetização todas as necessidades educacionais precisam ser adequadamente contempladas, independentemente de as crianças apresentarem deficiências físicas ou sensoriais. Quando se trata de alunos surdos, há particularidades específicas que a escola deve considerar, especialmente na aquisição da língua portuguesa escrita.

A mediação do adulto, seja o professor ou, nesse caso específico, o professor bilíngue, é fundamental para orientar esse percurso de aprendizagem, adaptando ferramentas de ensino que dialoguem com a realidade linguística do aluno surdo. Além disso, o uso de materiais pedagógicos adequados, que incorporem práticas e artifícios linguísticos específicos para surdos, torna-se substancial no desenvolvimento da leitura e da escrita. Esses materiais precisam ser planejados de forma a facilitar a compreensão e a produção textual, promovendo uma alfabetização que respeite e valorize a língua de sinais como base para o aprendizado da língua escrita.

Seguindo a mesma linha de pensamento em que o ensino exige um profissional qualificado e preparado, a autora Melo (2020, p. 21, 34) argumenta que “a abordagem bilíngue (Libras/português) no processo de apropriação da escrita dos surdos incluídos no Ensino Fundamental em sala de ouvintes encontra alguns desafios devido à comunicação ser visual”. Ainda, para a autora, “para o aluno surdo, aprender a perceber as interfaces dos signos, compreender o humor nas histórias e imagens, são pontes para fazer o mesmo na segunda língua, que é desenvolvida nas escolas de ouvintes”.

Ressaltamos a necessidade da presença de professores bilíngues na fase de alfabetização, sendo imperioso para garantir que alunos surdos tenham acesso adequado ao processo de ensino-aprendizagem. Além de facilitar a comunicação entre o professor e o aluno, o docente bilíngue pode adaptar as ações pedagógicas de forma a torná-las acessíveis à realidade linguística dos surdos.

Conforme afirma Fonseca, a mediação pedagógica é vital no ensino de surdos, pois

Respeitando o seu ritmo e definindo estratégias/metodologias, realiza as intervenções para a superação das suas dificuldades e construção das suas hipóteses. A partir do contexto do aluno, das suas características individuais, o currículo individualizado deverá ser aberto e flexível (Fonseca, 2013, p. 27).

A ampliação da discussão sobre a alfabetização de alunos surdos revela a importância de uma abordagem pedagógica sensível e especializada, que não somente respeite suas particularidades linguísticas, mas inclua a atuação qualificada dos professores bilíngues em Libras. A alfabetização de alunos surdos, portanto, não pode ser vista como um simples processo de transferência de conhecimento, mas como um percurso que demanda métodos de ensino específicos, ajustados às

necessidades linguísticas e cognitivas desses alunos.

Por outro lado, Fonseca diverge, ao afirmar sobre o trabalho do professor de Libras:

Apesar de o intérprete apoiar os alunos surdos em sala de aula, sendo a “voz” do professor capacitado através da língua de sinais, a sua intervenção não garante que o aluno surdo passe a dominar o conteúdo trabalhado em sala de aula [...]. O papel do intérprete tem se confundido com o do professor capacitado. Não deve ser considerado como alguém que deva fornecer explicações, mas como um profissional bilíngue habilitado para a tradução da língua oral e escrita, para a língua de sinais e da língua de sinais para a oral e escrita (Fonseca, 2013, p. 28).

Os professores, ao atuarem diretamente na sala de aula, devem estar cientes de que a mera tradução do conteúdo não é suficiente para garantir o desenvolvimento pleno e a aquisição da leitura e escrita. É preciso que eles, em colaboração com os professores, utilizem modelos de ação que promovam uma aprendizagem significativa da língua portuguesa escrita. Isso envolve o uso de materiais pedagógicos que sejam acessíveis aos alunos surdos, bem como ser visual, assim como a construção de um ambiente que favoreça o bilinguismo, onde a Libras seja valorizada como primeira língua e a língua portuguesa escrita como segunda.

Para corroborar os autores citados, destacamos que a atuação dos professores não se limita à mediação ou tradução literal do que é dito em sala de aula. Seu trabalho pedagógico, ao adaptar conceitos, tem de promover a clareza de comunicação entre o professor e o aluno, utilizando recursos visuais e ações planejadas linguísticas que favoreçam a compreensão. Isso é necessário para que o aluno surdo desenvolva habilidades de leitura e escrita de forma eficaz, superando as barreiras impostas pela diferença entre a Língua de Sinais e a língua escrita.

Além disso, é importante destacar a preocupação dos educadores bilíngues no processo de alfabetização, já que sua atuação vai muito além da simples tradução linguística. Eles precisam assegurar que os alunos surdos compreendam os conceitos de forma clara e que o conteúdo seja acessível, respeitando as diferenças entre a Libras e o português escrito.

Diante desse contexto, emerge o **problema de pesquisa**, a saber: quais as concepções dos professores bilíngues, atuantes no processo de alfabetização de surdos, sobre as formações em serviço?

2 PESQUISAS CORRELATAS ACERCA DO OBJETO DE INVESTIGAÇÃO



Fonte: elaborado pela autora: <https://www.youtube.com/watch?v=KhpcD1k1pBc>

Para atendermos ao nosso primeiro objetivo específico, de contextualizar como a qualificação dos professores bilíngues, que atuam em turmas de alfabetização, tem sido abordada nas produções científicas, analisamos teses e dissertações selecionadas no banco de dados da Capes, utilizando os descritores “formação em serviço”, “processo de alfabetização de alunos surdos” e “professor bilíngue”.

Para delimitar o período de nossa pesquisa, optamos por focar de 2010 até novembro de 2024, considerando que a Lei n. 12.319/2010 estabeleceu um marco recente, ao regulamentar a profissão de intérprete de Libras, trazendo uma nova perspectiva sobre a inclusão dos surdos no ambiente educacional. Reconhecemos que leis anteriores, como a Lei n. 10.436, de 2002, foram fundamentais, ao oficializar a Libras como meio de comunicação e expressão no Brasil, porém, nosso foco na formação de professores bilíngues nos direciona a observar as mudanças mais recentes e o impacto das políticas aplicadas a partir de 2010, período em que a educação bilíngue para surdos começa a se fortalecer como área de pesquisa e prática educacional com foco na capacitação específica dos professores bilíngues.

Desde a promulgação da Lei n. 10.436, em 2002, que reconhece a Libras como língua oficial, a interpretação em Libras tem se consolidado como uns dos recursos essenciais para promover igualdade e acessibilidade, ampliando direitos e inclusão. Foi regulamentada mais tarde pelo Decreto n. 5.626, em 22 de dezembro de 2005.

O ensino bilíngue para surdos surgiu no Brasil na década de 1990. No entanto, foi somente com o Decreto n. 5.626/2005 que, conforme o art. 22, esse modelo de ensino passou a ser implementado oficialmente em escolas e classes bilíngues (Brasil, 2005).

Do ponto de vista formativo, os professores bilíngues envolvem uma base sólida de conhecimentos linguísticos e pedagógicos, voltados para atender às necessidades específicas dos alunos surdos. Esse campo abrange tanto a formação acadêmica quanto a prática, com cursos de especialização e capacitações.

Do ponto de vista político, os educadores bilíngues são considerados

importantes agentes de inclusão, trabalhando para garantir que os direitos linguísticos e educacionais dos surdos sejam respeitados e promovidos. A articulação desses profissionais com políticas públicas inclusivas tem sido de grande relevância para avançar na garantia de acesso igualitário à educação, cultura e serviços para a comunidade surda. Portanto, a interpretação de Libras não é apenas uma prática linguística, mas um campo que reflete e influencia profundamente os aspectos políticos e formativos da inclusão social e educacional dos surdos no Brasil, ou seja, é um caminhar político.

Esse “caminhar político da Libras” pode ser entendido como a trajetória política relacionada à Língua Brasileira de Sinais (Libras) no Brasil. Esse percurso envolve diversas etapas de reconhecimento, regulamentação e implementação de políticas públicas visando aos direitos das pessoas surdas e uma proposta de educação inclusiva da Libras como uma língua oficial do país.

Segundo a perspectiva de Pereira Júnior (2022, p. 14-15), “com a implementação das novas diretrizes educacionais no Brasil e as políticas oscilantes relacionadas à formação docente, a formação em serviço emergiu como uma estratégia viável e acessível para os professores”. Essa abordagem busca suprir as lacunas formativas, proporcionando aos docentes a oportunidade de se atualizar e aprimorar suas práticas pedagógicas, especialmente diante das transformações no campo educacional.

Esta pesquisa envolveu buscas sobre as principais teorias e práticas relacionadas à formação de professores bilíngues e à inclusão de surdos no contexto educacional. O objetivo dessas buscas foi identificar as abordagens teóricas mais relevantes e as descobertas mais recentes que contribuem para a compreensão das políticas e práticas educacionais voltadas à educação bilíngue de surdos, analisando as contribuições e lacunas existentes na literatura atual. No quadro a seguir são apresentadas as obras selecionadas para análise, fornecendo um arcabouço conceitual para a contextualização do tema em discussão. Conforme mencionado, embora várias obras tenham sido consideradas, foram escolhidas apenas aquelas relevantes ao escopo deste estudo, um total de 6 obras que versam melhor com a temática.

Quadro 1 – Detalhamento das produções selecionadas

Títulos	Autores	Local e ano de Publicação	Tipo
Formação de Professores(as) de escrita de sinais nos cursos de Letras-libras ra Região Norte do Brasil	Israel Queiroz de Lima	Rio Branco, 2022	Dissertação
O trabalho do tradutor e intérprete de Libras português e o contexto educacional	Keli Simoes Xavier Silva	Vitória – ES, 2020	Tese
Tradutor e Intérprete de Libras: construção da formação profissional	Priscila Regina Gonçalves De Melo Giamlourengo	São Carlos, 2018	Dissertação
A formação continuada e o tradutor intérprete de Libras/português no contexto educacional do Paraná	Roberto Bernal Mazacotte	Foz do Iguaçu-PR, 2021	Dissertação
Formação de Professores Bilíngues para a Educação de Surdos: fazeres, saberes e aprendizagens	Marise Porto Gomes	Rio de Janeiro, 2020	Tese
Trajetórias de Intérpretes de Libras português no Brasil: alteridade constitutivada profissão	Ana Paula Jung	Florianópolis, 2022	Dissertação

Fonte: Capes (2025).

Assim, a seleção das obras apresentadas no Quadro 1 seguiu critérios específicos de inclusão e exclusão, garantindo que as fontes escolhidas estivessem alinhadas com os objetivos da pesquisa. Os critérios de inclusão focaram em publicações que abordassem diretamente a formação de professores bilíngues para surdos, com ênfase em estudos mais recentes, relevantes para o contexto educacional. Por outro lado, os critérios de exclusão descartaram trabalhos que não se relacionavam com a temática central ou que se concentravam em abordagens metodológicas incompatíveis com o enfoque da pesquisa.

A variedade de perspectivas oferecidas pelos diferentes autores apresentados aqui enriquece a compreensão sobre a importância da preparação do professor de Libras, excepcionalmente o professor bilíngue no contexto educacional. Utilizando descritores específicos, foram identificadas diversas temáticas, as quais algumas se mostraram mais relevantes e contribuíram significativamente para o desenvolvimento desta dissertação.

Ao abordarmos a história da formação do professor bilíngue sinalizamos a obra de Daroque (2021, p. 16), que diz “a educação básica vivenciada pelos alunos surdos é constituída hegemonicamente por metodologias pensadas para alunos ouvintes, as quais desconsideram tanto a Libras como língua de reflexão quanto a necessidade de um aprendizado de Língua Portuguesa (LP) como segunda língua”.

Ainda sob a perspectiva de Quadros e Karnopp (2004), para que a inclusão de

alunos surdos seja efetiva, é necessário reconhecer que a língua de sinais não é apenas um instrumento de comunicação, mas um elemento fundamental de construção de identidade e acesso ao conhecimento.

Como aponta Gomes (2020, p. 57), as práticas voltadas à formação de professores bilíngues para o ensino de surdos estão delineadas pelas políticas públicas no território brasileiro e refletem princípios que estão previstos nos documentos. Para a autora, muitos caminhos já foram percorridos acerca da educação especial, especificamente educação de surdos, e muitos ainda precisam ser revistos e melhorados para melhor atender.

Dialogando com os autores, Silva (2019, p. 48), em suas pesquisas, relata que os primeiros encontros nacionais de formação de profissionais na área de Libras foram realizados entre 1988 e 1992, organizados pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis), o que marcou uma importante transição para a profissionalização da atividade, desvinculando-a dos contextos religiosos, onde, até então, predominava o voluntariado. Esse movimento de sistematização e profissionalização não apenas abriu espaço para o reconhecimento formal da profissão, como estabeleceu a necessidade de remuneração e regulamentação, consolidando o intérprete de Libras como um ator fundamental na promoção da acessibilidade e dos direitos da comunidade surda no Brasil. A passagem do voluntariado para uma atividade remunerada representou, assim, um marco no processo de valorização e legitimidade desse profissional no contexto educacional e social.

Com a devida profissionalização do trabalho do intérprete, que até então era concebido como ato voluntário, começa a surgir implementações de cursos oferecidos pelas universidades. No ano de 2006 surge o primeiro curso de Letras/Libras, oferecido pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), na modalidade presencial, com duração de 8 semestres. Os cursos visam formar tradutores e intérpretes da língua brasileira de sinais com certificação e atender à demanda instituída pelo decreto de 2005.

No contexto do trabalho educacional, é possível afirmar que a inclusão de alunos surdos nas escolas regulares cresceu significativamente. A busca pela educação formal em ambientes inclusivos aumentou, impulsionada pela garantia dos direitos dos estudantes.

Segundo Melo (2020, p. 12), o processo de alfabetização dos alunos surdos acontece de forma diferente, a depender de uma comunicação visual motora, dos

recursos disponibilizados e da prática docente profissional oferecida a esse educando. A autora ainda considera a escola como um sistema educacional inclusivo, que deve propor alternativas diferentes de ensino, promovendo também relações afetivas no processo de ensino-aprendizagem (Melo, 2020).

Ao abordar as bases teóricas que sustentam a educação de surdos, é importante destacar a contribuição de Vigotski em seus estudos sobre a defectologia. Melo (2020, p. 40) enfatiza essa perspectiva, ao afirmar que, segundo Vigotski (1997), o conceito de língua de sinais é um elemento fundamental para o desenvolvimento linguístico e cognitivo. Para Vigotski, a criação de gestos torna a comunicação mais eficaz e significativa, permitindo que o indivíduo se expresse e se desenvolva.

Segundo Lima (2022, p. 111), embora o aluno surdo seja inserido na escola, não há profissionais realmente capacitados para atendê-lo de maneira adequada, a fim de obter êxito em sua trajetória escolar, percebendo-se muitas falhas na condução de propostas metodológicas, na comunicação, na socialização, sobretudo, na valorização e identificação de suas habilidades e limitações. Dessa forma, segundo o autor, não basta apenas que esse educando esteja matriculado e frequente o ambiente escolar se, de fato, não há um profissional capacitado para atender às suas necessidades, visto que o processo de alfabetização pode ser tardio e prejudicado por essas falhas de falta de estímulos adequados ao seu potencial cognitivo, afetivo e social, passando a ter perdas em seu desenvolvimento da aprendizagem.

A crescente visibilidade e a conquista de direitos pela comunidade surda têm impulsionado a criação e consolidação de formações específicas para professor bilíngue. Conforme destacado por Michels (2017, p. 134), “apesar de a inclusão da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura representar um avanço, ainda há uma limitação na abrangência, uma vez que apenas a deficiência auditiva e a língua de sinais recebem destaque”.

Para suprir essa lacuna e atender à demanda de aprimoramento dos profissionais, surgem diversas alternativas de capacitação. Essas iniciativas, como cursos de pós-graduação, extensão e até mesmo cursos *on-line*, possibilitam a qualificação de professores já familiarizados com a língua. Em algumas regiões, as secretarias de educação oferecem capacitação para os professores, enquanto em outras cabe aos próprios docentes buscar formações específicas para aprimorar sua fluência e habilidades em tradução.

As produções científicas têm se dedicado a investigar e discutir a preparação

do professor bilíngue, destacando sua importância para a qualidade da educação inclusiva. Esses estudos revelam a necessidade de programas de formação que vão além da tradução e interpretação, abrangendo aspectos pedagógicos, psicológicos e metodológicos inerentes ao processo de alfabetização de crianças surdas. Além disso, essas pesquisas enfatizam a importância do diálogo entre teoria e prática, evidenciando como a experiência cotidiana nas escolas pode contribuir para a construção de saberes mais sólidos e contextualizados.

Com base nas informações coletadas, é possível observar que os dados sobre a trajetória e a formação profissional fornecem informações valiosas para a investigação das questões pertinentes a essas profissões. A análise dessas informações não somente revela os conceitos do percurso formativo desses profissionais, mas também evidencia as inquietações e desafios que enfrentam ao longo de sua carreira. A compreensão detalhada da formação e da experiência ajudam a identificar áreas de melhoria e evolução, bem como para desenvolver linhas de ação que possam apoiar melhor a sua atuação e garantir uma prática mais eficiente e inclusiva no ambiente educacional.

No contexto educacional, a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação. Em seu artigo 4º, a lei estabelece que as instituições de ensino devem assegurar a inclusão de cursos de formação em Libras como parte integrante de seus programas, reforçando o compromisso com uma educação inclusiva e equitativa.

Na perspectiva histórico-cultural, Vigotski (1978, p. 45) enfatiza que o desenvolvimento humano e o aprendizado são profundamente influenciados pelo ambiente cultural e histórico em que o indivíduo está inserido. No caso do professor bilíngue, essa perspectiva apresenta fundamento, pois a língua de sinais é uma parte integral da cultura surda e sua prática está intrinsecamente ligada à história e às experiências da comunidade surda.

Nesse contexto, os professores bilíngues desempenham função na mediação cultural e no ensino por meio de práticas educacionais adaptadas. Eles não apenas traduzem de uma língua para outra, mas também atuam como pontes entre mundos culturais distintos. Essa mediação envolve a interpretação de palavras, significados culturais, normas sociais e práticas comunitárias. Os professores devem estar cientes das nuances culturais tanto da comunidade surda quanto da comunidade ouvinte para garantir uma comunicação eficaz e culturalmente sensível, utilizando-se ainda de

práticas pedagógicas alinhadas ao ensino para melhor aproveitamento.

A formação dos professores bilíngues deve, portanto, conter uma compreensão profunda da história da comunidade surda e da língua de sinais. Conhecer as lutas históricas pela aceitação da Língua de Sinais e pelos direitos das pessoas surdas é essencial para que os profissionais possam atuar de maneira consciente e empática, promovendo a inclusão e respeitando a identidade surda.

Além disso, a formação deve incluir uma análise crítica das políticas educacionais e sociais que impactam a comunidade surda, permitindo que os professores compreendam melhor os contextos em que trabalham. O contexto histórico e cultural não é apenas um contexto subentendido para a prática dos professores bilíngues é um elemento ativo que molda suas experiências, escolhas e a própria natureza de sua atuação profissional.

Observa-se um padrão consistente nas pesquisas realizadas por diversos autores (Giamloureño, 2018; Gomes, 2020; Jung, 2022; Lima, 2022; Mazacotte, 2021; Silva, 2019), entre outros mencionados neste trabalho. Os objetos de estudo desses autores convergem ao abordarem temas, como as formações continuadas, o papel do professor de Libras e o ensino bilíngue no contexto educacional. Essas pesquisas ressaltam a relevância dessas práticas profissionais para a promoção de um ensino inclusivo, destacando a centralidade da educação bilíngue e da mediação linguística na garantia do acesso pleno ao processo de ensino-aprendizagem para a comunidade surda. Dessa forma, fica evidente que a atuação do professor, somada à implementação de ações pedagógicas bilíngues, é indispensável para assegurar a equidade educacional e o direito à educação de qualidade.

Apesar dos progressos legislativos, a formação de professores bilíngues, especialmente no contexto da alfabetização, ainda apresenta desafios significativos. O processo de alfabetização de alunos surdos envolve particularidades que, muitas vezes, são negligenciadas nas formações tradicionais, as quais priorizam, de modo desproporcional, o desenvolvimento da oralidade e a leitura labial, em detrimento de abordagens que valorizem a Libras como primeira língua, a L1 desses alunos. Essa prática pode gerar problemas no processo de aquisição da língua escrita português como L2, visto que a plena compreensão dos conteúdos e o desenvolvimento cognitivo ocorrem, inicialmente, por meio da Libras, sua língua materna.

A escolha do tema desta pesquisa está fundamentada na necessidade de ampliar a compreensão sobre o papel dos professores bilíngues e educacional no

processo de alfabetização de alunos surdos. O reconhecimento da Libras como língua oficial da comunidade surda brasileira, por meio da Lei n. 10.436/2002, revelou lacunas que precisam ser abordadas. Uma delas está relacionada à formação de professores e a sua atuação em contextos específicos, como o da alfabetização, onde a primeira língua dos surdos, a Libras, deve ser considerada um elemento central.

É uma realidade preocupante que, em muitas escolas, especialmente nas séries iniciais, a presença de professor bilíngue ainda seja uma exceção e não uma regra. Muitos alunos surdos acabam sendo inseridos em ambientes de ensino sem o suporte necessário, o que dificulta o processo de alfabetização e seu desenvolvimento acadêmico de forma geral. Sem a mediação do intérprete, que facilita a comunicação entre professor e aluno, esses estudantes enfrentam barreiras consideráveis para entender os conteúdos, participar das atividades e desenvolver plenamente. A falta de professor bilíngue de Libras não apenas limita o acesso ao conhecimento, mas também prejudica a socialização e a inclusão desses alunos no ambiente escolar, reforçando a exclusão educacional.

Infelizmente, é relativamente comum a ausência de professor bilíngue nos anos iniciais da educação para alunos surdos, especialmente em escolas que não estão preparadas para atender plenamente as demandas da educação inclusiva. Isso acontece por diversos motivos, como a falta de profissionais qualificados, ausência de políticas públicas efetivas ou até mesmo falta de conscientização sobre a necessidade de garantir o direito à educação acessível.

A alfabetização de crianças surdas envolve especificidades que exigem profissionais bem formados e com uma compreensão aprofundada da relação entre a Libras e o desenvolvimento da linguagem escrita. A língua de sinais é a base do pensamento e da comunicação dessas crianças, sendo o meio pelo qual elas adquirem conceitos, desenvolvem o raciocínio e aprendem a ler e a escrever em português (L2). No entanto, as formações oferecidas aos professores, muitas vezes, não priorizam esse entendimento, focando mais em teorias educacionais e não em técnicas de tradução e oralidade, o que pode comprometer a eficácia de sua atuação no processo de alfabetização.

A escolha deste tema também se justifica pelo impacto prático que a pesquisa pode gerar. A ausência de uma formação adequada que contemple as necessidades dos alunos surdos na fase da alfabetização cria um cenário em que muitos estudantes encontram dificuldades em acompanhar o currículo escolar, perpetuando desafios ao

longo de sua trajetória educacional. Ao investigar essa questão e propor melhorias na formação de intérpretes educacionais, este estudo pretende contribuir para o desenvolvimento de planos de abordagens educacionais mais inclusivas e bilíngues, capazes de garantir que o processo de alfabetização ocorra de forma mais efetiva e acessível.

Ainda segundo Alves (2020, p. 30):

É necessário que professores de surdos tenham conhecimento de Libras e da gramática de Libras para que possam se comunicar com seus educandos e ensinar com qualidade, além de conhecer aspectos e suas características culturais e identitárias, tanto em contexto escolar bilíngue quanto regular com turmas inclusivas.

A língua, em suas diversas formas e funções, é um dos fundamentos para o desenvolvimento humano, especialmente no contexto educacional, quando considerada em suas dimensões de aquisição, instrução e componente curricular. Para Kendrick (2023), “[...] a língua de sinais em suas dimensões de aquisição (comunicação), objeto de ensino (componente curricular) e língua de instrução (ensino em Libras), ‘língua de instrução, de aquisição e componente curricular’ [...]”. A relação entre língua e desenvolvimento humano se torna ainda mais evidente quando consideramos as funções da língua de sinais no contexto educacional.

Ao investigar a atuação dos professores no contexto da alfabetização, esta pesquisa aborda um tema de extrema relevância social e educacional, alinhado com as diretrizes da educação inclusiva, defendida pela Constituição Federal (CF) de 1988; pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996; pela Lei Brasileira de Inclusão de 2015. A produção acadêmica na área da formação de professor bilíngue evidencia a importância de contribuir com novas perspectivas e soluções para um campo que ainda carece de estudos aprofundados.

A relevância desta pesquisa, portanto, está diretamente ligada em adequar a formação de professor bilíngue às reais demandas dos alunos surdos e ao compromisso com a inclusão educacional. A formação de professor bilíngue no Brasil tem passado por diversas transformações ao longo dos anos, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento de competências técnicas essenciais relacionadas à tradução e à interpretação, uma vez que essas habilidades são decisivas para garantir a qualidade da comunicação entre diferentes grupos linguísticos.

No entanto, é possível perceber que, em diversos contextos educacionais, a

ênfase recai excessivamente sobre o desenvolvimento da oralidade, sem oferecer uma valorização adequada da compreensão crítica e contextual do conteúdo a ser interpretado.

Essa abordagem centrada na oralidade prioriza a fluência no ato de traduzir, ou seja, a capacidade do professor em converter informações de uma língua para outra de forma rápida e eficaz. Embora essa habilidade seja essencial, a compreensão profunda do contexto linguístico e cultural da Língua Brasileira de Sinais (Libras) é frequentemente negligenciada. Isso resulta em formações que desenvolvem intérpretes aptos a realizar traduções literais, mas nem sempre preparados para lidar com a riqueza semântica e a complexidade cultural que a Libras carrega.

O ensino bilíngue compreende a Libras como primeira língua e o português como segunda, proporcionando aos alunos surdos o acesso ao conhecimento em um ambiente linguístico adequado às suas necessidades. Conforme apontam Quadros e Karnopp (2004), para além do domínio técnico, é essencial que os profissionais envolvidos no processo educacional desenvolvam uma sensibilidade ao universo cultural dos alunos surdos.

Ainda, de acordo com Melo (2020, p. 30), “as reivindicações dos surdos não tratavam de identidade e cultura surda ligadas à língua de sinais e, sim, de direitos humanos, sendo este o meio de garantir às pessoas surdas uma participação social de igualdade de oportunidades em relação às pessoas ouvintes”.

Houve um período em que o uso da oralidade predominava na educação de surdos no Brasil, com foco na reabilitação da fala e na leitura labial. Esse modelo visava à integração dos alunos surdos por meio do desenvolvimento da comunicação oral, sem o uso da Língua Brasileira de Sinais.

Além disso, a ênfase exclusiva na oralidade pode criar uma falsa impressão de competência, ao ignorar aspectos fundamentais da comunicação em Libras, como a estrutura gramatical, visual-espacial e a importância da expressão corporal e facial para a construção do significado. Ao negligenciar esses elementos, as formações correm o risco de gerar profissionais que, embora eficientes em suas traduções verbais, falham em captar a essência cultural e emocional das interações em Libras.

As consequências dessa lacuna na formação são graves. Quando o professor não compreende plenamente o contexto de uma situação ou os significados subjacentes de uma mensagem, a interpretação pode se tornar ineficaz ou, em casos mais extremos, distorcida, o que pode resultar em barreiras adicionais à inclusão das

peças surdas, que já enfrentam inúmeros desafios no acesso a serviços e à educação.

As formações voltadas à educação de alunos surdos frequentemente priorizam o desenvolvimento da oralidade. Essa ênfase na oralidade desconsidera as necessidades linguísticas e culturais dos surdos, especialmente nos anos iniciais de alfabetização, em que a compreensão e o uso da Libras deveriam ser centrais. Tal abordagem compromete o processo de ensino-aprendizagem, pois desvia o foco dos métodos que realmente facilitam a aquisição da língua escrita e a plena participação dos alunos surdos no ambiente escolar.

Portanto, é necessário repensar os currículos de formação de professor bilíngue, buscando um equilíbrio entre o desenvolvimento do processo de alfabetização e a compreensão mais ampla dos aspectos culturais, linguísticos e identitários da Libras e da comunidade surda. Um professor não é apenas um tradutor de palavras, mas um mediador cultural, que deve estar preparado para lidar com a complexidade e a diversidade das experiências linguísticas das pessoas surdas. Ainda segundo Alves (2020, p. 36):

A educação bilíngue para surdos se pauta no direito linguístico – o direito dos surdos de optarem por sua língua, a Libras, como língua de comunicação, interação, instrução e ensino no processo educacional. Esse direito está construído sob o preceito de que a Libras é uma língua “natural” da comunidade surda e a manifestação de sua cultura e identidade.

Tal abordagem valoriza não somente a língua em si, mas também a cultura surda, promovendo um espaço educacional que respeita e integra essas especificidades.

2.1 TRANSFORMAÇÕES HISTÓRICAS NO CAMPO DA LIBRAS E DA INTERPRETAÇÃO

Conhecer a trajetória e as transformações no campo da Libras nos permite refletir sobre a luta contínua da comunidade surda. Embora a história dos surdos tenha sido frequentemente invisibilizada, ela é essencial para entendermos o processo de conquista de direitos e como, por meio de lutas e movimentos históricos, chegamos ao ponto atual.

A luta dos surdos foi longa e árdua, marcada por uma série de causas

históricas, sociais e culturais que resultaram na marginalização e exclusão dessa comunidade. Durante muitos anos, o surdo foi visto sob a ótica da deficiência, com políticas educacionais que desconsideravam suas necessidades linguísticas e culturais. A imposição da oralidade e a falta de reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua oficial contribuíram para a invisibilidade da cultura surda e para a marginalização dos surdos na sociedade. A busca por direitos e a luta por inclusão foram, portanto, respostas a um sistema educacional e social que historicamente negava o direito dos surdos à comunicação plena em sua língua natural.

Um dos principais desafios foi a falta de reconhecimento e valorização da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como uma língua legítima. Durante muitos anos, a comunicação das pessoas surdas foi negligenciada, e a oralização, que é o ensino da fala e leitura labial, era vista como o único método aceitável de educação, desconsiderando a importância da Libras para a identidade e a cultura surda.

Além disso, as pessoas surdas enfrentaram preconceitos sociais que dificultaram seu acesso a direitos básicos, como educação, emprego e participação plena na sociedade. As escolas inclusivas, por exemplo, muitas vezes não ofereciam os recursos necessários, como professor bilíngue experientes, para que os alunos surdos pudessem acompanhar as aulas de forma eficaz. A falta de políticas públicas inclusivas e a ausência de representatividade também contribuíram para a invisibilidade dessa comunidade. Esses obstáculos históricos exigiram uma mobilização constante e organizada da comunidade surda, que lutou por seus direitos por meio de movimentos sociais, campanhas de conscientização e a busca por legislação que reconhecesse e garantisse a acessibilidade e a inclusão.

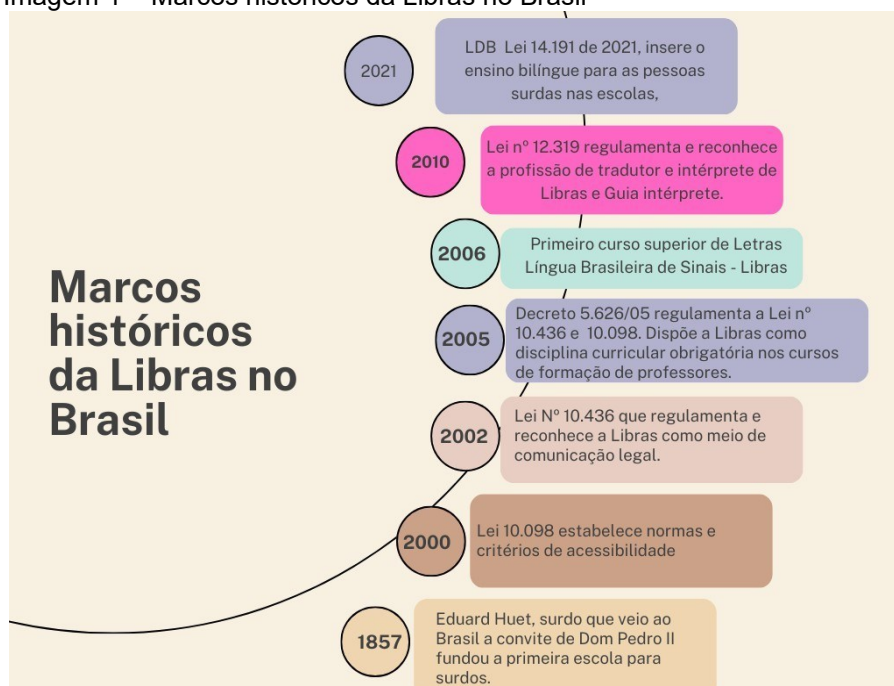
A importância de destacar esses marcos históricos consiste não apenas em reconhecer os desafios superados, mas em valorizar as conquistas alcançadas pela comunidade surda. Cada data representa um avanço significativo na inclusão, na acessibilidade e no reconhecimento dos direitos das pessoas surdas. Por exemplo, a oficialização da Libras como língua brasileira de sinais, em 2002, foi um ponto positivo que garantiu maior visibilidade e respeito à cultura surda, promovendo a inclusão em diversos setores da sociedade, como a educação e o trabalho.

Além disso, é bom compreender essa trajetória para apoiar a continuidade dessas lutas. A comunidade surda ainda enfrenta desafios significativos, como a falta de intérpretes em serviços essenciais, a necessidade de maior inclusão no mercado

de trabalho e a ampliação do acesso à educação bilíngue. Portanto, ao estudar e divulgar essas datas e eventos, não apenas valorizamos o passado, mas também fortalecemos o compromisso com um futuro mais inclusivo e igualitário para todos.

Na Imagem 1, apresentamos uma seleção dos marcos mais significativos na trajetória da Libras. Esses eventos históricos refletem momentos-chave na luta pelo reconhecimento e valorização da Língua Brasileira de Sinais, assim como pela inclusão e pelos direitos das pessoas surdas no Brasil.

Imagem 1 – Marcos históricos da Libras no Brasil



Fonte: dados da pesquisa elaborados pela autora.

No Brasil iniciamos a trajetória no ano de 1857, onde Ernest Huet (ou Eduard Huet), surdo desde seus 12 anos de idade, foi convidado por Dom Pedro II a visitar o Brasil e fundar uma escola direcionada ao ensino de pessoas surdas. Esse convite aconteceu porque se acreditava que na corte havia nascido crianças surdas e Ernest tinha um método para alfabetizar crianças com deficiência auditiva: “o professor francês Hernest Huet também era surdo, e por isso acreditava na capacidade educacional das pessoas surdas” (Pereira Júnior, 2022).

Por muitos anos, a comunidade surda lutou por reconhecimento e inclusão sem contar com legislações específicas que garantissem seus direitos. Foi apenas nas últimas décadas do século XX que começaram a surgir leis voltadas à acessibilidade e inclusão das pessoas com deficiência. Esses progressos foram fruto de intensa

mobilização social por parte de grupos e organizações que defendem os direitos das pessoas com deficiência.

Contudo, embora a história da luta pelos direitos das pessoas surdas remonte a tempos passados, foi somente em 1989 que uma das primeiras legislações significativas foi promulgada no Brasil, a Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989, “dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência, sua integração social e estabelece normas gerais que garantem os direitos fundamentais dessa população (Brasil, 1989).

Essa legislação representou um avanço na promoção da inclusão e acessibilidade, criando a base para futuras leis e políticas públicas voltadas à proteção e assistência às pessoas com deficiência.

Já no ano seguinte, em 1990, o Congresso Nacional aprovou o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que, embora não mencione diretamente Libras, estabeleceu princípios importantes para a educação e a inclusão de crianças com deficiência, criando um ambiente favorável para a luta pela língua de sinais, como, por exemplo, o artigo 54, inciso III “Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1990).

Embora o documento ECA utilize a nomenclatura desatualizada “portadores de deficiência”, termo não mais utilizado, ele estabelece que o sistema governamental deve assegurar o acesso de crianças e adolescentes com deficiência à educação e a serviços especializados, o que inclui a implementação de medidas para garantir a inclusão e o atendimento adequado, criando um ambiente mais favorável à inclusão de Libras e à promoção dos direitos das pessoas surdas que necessitam de um atendimento adaptado às suas condições de aprendizado.

No ano 2000, foi criada e regulamentada a Lei n. 10.098, de 19 de dezembro, a Lei de Acessibilidade, uma legislação importante para ressignificar a luta e apropriação de direitos da comunidade surda. Essa lei estabeleceu diretrizes fundamentais para garantir o acesso das pessoas com deficiência, incluindo surdos, em diversos serviços e ambientes, promovendo sua inclusão social.

Além disso, em 2005, o Decreto n. 5.626 e a Lei n. 10.436/2005 regulamentou as leis e assegurou o ensino da Libras nos cursos superiores nas áreas de educação e fonoaudiologia (Brasil, 2005). A título de conhecimento, em 2006, o primeiro curso de licenciatura em Letras e Língua Brasileira de Sinais (Libras) foi oferecido pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), instituição que, até os dias atuais, fomenta pesquisas e desenvolvimentos significativos na área.

De maneira similar, um dos marcos fundamentais que influencia tanto esta pesquisa quanto a profissão de intérprete de Libras e o professor bilíngue atuante nos anos iniciais foi o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio de comunicação e língua oficial das pessoas surdas, com a língua portuguesa sendo utilizada como segunda língua, na modalidade escrita. Esse reconhecimento foi oficializado pela Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que estabelece a Libras como a língua oficial de comunicação e expressão da comunidade surda no Brasil.

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros recursos de expressão a ela associados. Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (Brasil, 2002).

Essa Lei representou um avanço significativo na promoção da equidade social e educacional para os surdos, incentivando a valorização e o uso da Libras em diversos contextos, como na educação, no atendimento ao público e em serviços sociais. Complementando essa legislação, o Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005, regulamenta a Lei n. 10.436 e estabelece diretrizes específicas para a implementação da Libras em instituições educacionais e serviços públicos, assegurando a acessibilidade e a inclusão plena das pessoas surdas.

O Decreto estabelece a obrigatoriedade da formação de profissionais especializados, como intérpretes, tradutores de Libras e professores bilíngues e a inclusão de Libras como disciplina curricular em instituições de ensino, garantindo assim que a língua de sinais seja efetivamente ensinada e utilizada.

Essas legislações não apenas reconheceram a Libras como língua legítima, mas garantiram sua integração ao sistema educacional e aos serviços públicos, representando um passo importante do Brasil em direção à equidade e ao respeito pelos direitos linguísticos e culturais dos surdos.

A partir desses marcos legais, a regulamentação da profissão intérprete de Libras, bem como o profissional bilíngue de Libras, como marco principal, é dado no ano de 2010, data que a legislação regulamenta a profissão e reconhece a obrigatoriedade em eventos públicos e no campo educacional. O trecho a seguir apresenta um recorte da Lei n. 12.319, que define o conceito normativo:

§ 1º Para os efeitos desta Lei, considera-se: I – tradutor e intérprete: o profissional que traduz e interpreta de uma língua de sinais para outra língua de sinais ou para língua oral, ou vice-versa, em quaisquer modalidades que se apresentem (Brasil, 2010).

A habilidade de traduzir e interpretar entre diferentes modalidades linguísticas permite que indivíduos surdos possam participar plenamente em diversas esferas da vida social, educacional e profissional, garantindo que tenham acesso adequado a informações e serviços essenciais.

Ainda é possível conceituar sua competência, “Art. 2º O tradutor e intérprete terá competência para realizar interpretação das 2 (duas) línguas de maneira simultânea ou consecutiva e proficiência em tradução e interpretação da Libras e da Língua Portuguesa” (Brasil, 2010).

Em 2021, um marco significativo para a educação bilíngue foi alcançado com a incorporação da Lei n. 14.191 à Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (LDB). Essa adição formalizou o ensino bilíngue como uma diretriz para pessoas surdas no ambiente escolar, consolidando seus direitos enquanto estudantes e reforçando os princípios de inclusão educacional. Com isso, a legislação reconheceu a importância da Libras como língua de instrução e interação, oferecendo um respaldo legal para a promoção de uma educação que respeite as especificidades culturais e linguísticas dos surdos (Brasil, 2021).

Os períodos destacados nesta linha do tempo ilustram de forma concisa a luta pelos direitos e o reconhecimento da importância da Língua Brasileira de Sinais (Libras) na vida das pessoas com deficiência auditiva, ressaltando os avanços conquistados ao longo dos anos. Todas as mudanças foram significativas e desempenharam um papel fundamental na formação e trajetória dos educadores bilíngues. Estabelecendo o ano de 2010 como recorte temporal, o que foi exposto até aqui serve como base para a localização e compreensão do contexto.

A partir desse ponto, a pesquisa se concentra na atuação do professor bilíngue em turmas bilíngues, com ênfase na alfabetização de estudantes surdos. A formação do professor exigida pela legislação é de nível superior, além de ser necessário obter fluência na tradução e interpretação simultânea nas práticas pedagógicas de ensino. Esta pesquisa investigou, por meio de releitura de obras, as formações em serviço. A legislação que sustenta a profissão de tradutores e intérpretes de Libras é relativamente recente, embora as lutas e reivindicações por reconhecimento e direitos

venham de longas datas.

Após a regulamentação da Libras como língua oficial (2002), no ano de 2010 foi o reconhecimento do tradutor intérprete da Língua Brasileira de sinais pela Lei n. 12.319, de 1º de setembro de 2010. A legislação e os direitos assegurados têm fortalecido a implementação do ensino bilíngue, garantindo a presença obrigatória de intérpretes de Libras em espaços públicos, privados e, especialmente, em ambientes educacionais, um professor bilíngue. Isso visa promover a inclusão e o ensino de estudantes surdos em turmas bilíngues e em salas de aula regulares. Destaca-se que essas mudanças também contribuíram para o desenvolvimento da formação e trajetória dos intérpretes de Libras, consolidando a relevância de sua atuação no contexto educacional.

Contudo, o início da atuação do intérprete de Libras é fragmentado por não conter registros oficiais na época. Sabe-se, portanto, que deu início no ambiente familiar e em contextos religiosos por necessidades de comunicação e expressão com pessoas surdas (Giamloureño, 2018, p. 35).

Esse processo para o aluno surdo é complexo, pois ele precisará aprender duas línguas simultaneamente. Friso a frase “aprender duas línguas simultaneamente”, porque quando o aluno chega no primeiro ano do ensino fundamental, por vezes, ele não teve o contato diretamente com a sua língua materna, precisando primeiramente ser alfabetizado na língua de sinais, isto é, sua língua materna. Seu contato até então era com o conhecido “gesto caseiro” que os familiares utilizam como forma de comunicação entre eles.

A legislação para a educação bilíngue determina que o ensino bilíngue deve ocorrer no ambiente escolar para educandos surdos, surdo-cegos, entre outros. Regulamentada pela Lei n. 14.191, de 3 de agosto de 2021, essa norma estabelece a Libras como primeira língua e o português como segunda língua, na modalidade escrita (Brasil, 2021).

No artigo 60-A, a lei especifica o conceito de ensino bilíngue, fortalecendo a importância desse modelo educacional para o desenvolvimento linguístico e acadêmico dos estudantes.

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).

A legislação instituída recentemente dá direito ao aluno surdo ter professor intérprete de libras com formação na área durante seu processo escolar, bem como professor bilíngue no processo de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental. A figura desse profissional é muito importante, pois dele depende um aprendizado de qualidade. Além dessas leis que dão base legal, temos também a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) (Lei n. 13.146/2015), que estabelece a Libras como meio de comunicação e expressão oficial no país, reforçando os direitos adquiridos pela comunidade surda.

2.2 OS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO PARA PROFESSOR BILÍNGUE AO LONGO DA HISTÓRIA: AS FRAGMENTAÇÕES DESSE PROCESSO

Atualmente, observa-se uma crescente valorização da formação de professores bilíngues em Libras, buscando-se não apenas o domínio linguístico, mas também uma compreensão profunda dos aspectos dessa língua da comunidade surda. Esse avanço é impulsionado por legislações recentes e políticas educacionais que visam à inclusão efetiva dos estudantes surdos no ambiente escolar, especialmente na fase de alfabetização. No entanto, ainda persistem desafios, como a padronização de currículos e a oferta de formações em serviço essenciais para assegurar que esses educadores estejam preparados para atender às demandas pedagógicas específicas da educação bilíngue e inclusiva.

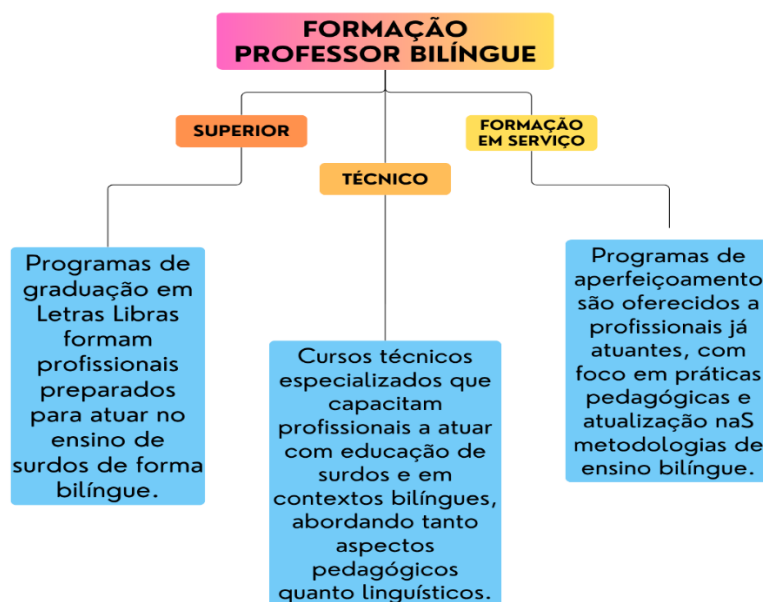
Os programas de formação para professores bilíngues em Libras, ao longo da história, passaram por diversas fragmentações e adaptações, refletindo as transformações nas políticas públicas e nas abordagens pedagógicas voltadas à educação inclusiva. Inicialmente, a formação desses profissionais foi marcada pela ausência de diretrizes específicas e falta de uniformidade nos currículos, resultando em cursos com qualidades e enfoques bastante variados. Essas inconsistências muitas vezes dificultaram a consolidação de uma prática educacional que atendesse plenamente às necessidades da comunidade surda.

Com o tempo, avanços legislativos e movimentos em prol dos direitos das

peças surdas impulsionaram uma maior formalização e aprimoramento desses programas. No entanto, ainda há desafios a serem enfrentados, como a carência de cursos específicos e a necessidade de formações em serviço que atualizem os profissionais em práticas inclusivas e bilíngues. Assim, compreender essas fragmentações históricas é essencial para construir uma formação que realmente contemple as demandas da educação bilíngue para surdos no Brasil.

Nos primeiros anos, a formação de professor bilíngue era bastante incipiente e necessitava de uniformidade. Melo (2020, p. 56) ressalta que “historicamente a formação dos professores para a educação de surdos não foi uma preocupação no Brasil. A partir da década de 1970, os cursos de Pedagogia passaram a oferecer em sua grade curricular habilitações específicas na área de “Educação Especial” e isso resultava em variações significativas na qualidade e nos padrões de atuação dos profissionais. Os métodos de ensino eram variados e a preparação dos profissionais frequentemente dependia de recursos limitados e de iniciativas pontuais, o que gerava uma falta de consistência na formação e na prática dos intérpretes.

Imagem 2 – Mapa mental formação profissional



Fonte: dados da pesquisa sistematizados pela autora.

Quadros e Perlin (2007) destacam a importância do domínio de ambas as línguas por parte do intérprete, afirmando que ele deve dominar as duas línguas envolvidas em seu trabalho, no caso do nosso país, a Língua Portuguesa falada e escrita e a Língua Brasileira de Sinais, para que possa mediar, de forma eficaz, a

comunicação entre ouvintes e surdos.

Houve uma grande valorização, no entanto, Girke (2018, p. 13) enfatiza que, “Não é possível admitir que apenas a presença do tradutor intérprete em sala de aula seja a garantia da acessibilidade ao aluno surdo, é preciso ainda se atentar ao profissional e ao desempenho dele na sala de aula”. Dessa forma, é evidente que a presença de um professor não assegura, por si só, o direito à educação inclusiva. A competência, a preparação adequada e a atuação ativa são elementos fundamentais para garantir que o aluno surdo tenha um efetivo acesso ao conteúdo e possa participar plenamente do processo de ensino-aprendizagem. Isso reforça a necessidade de investimentos contínuos na formação e na valorização desses profissionais, assegurando tanto a qualidade da interpretação e preparo pedagógico quanto o cumprimento do direito à acessibilidade educacional.

Com o tempo, o reconhecimento da importância de uma formação estruturada levou à implementação de programas educacionais mais sistematizados. No entanto, mesmo com a introdução de diretrizes e normas, o processo de formação ainda enfrentou desafios, como a falta de integração entre diferentes instituições de ensino e a diversidade de abordagens pedagógicas.

Na atualidade, a formação de professor bilíngue busca superar essas fragmentações ao adotar uma abordagem mais integrada e abrangente. Os programas de formação têm se tornado mais especializados, com foco maior na capacitação e na compreensão cultural necessária para uma atuação eficaz. Existe um esforço contínuo para padronizar a formação e garantir que os intérpretes estejam bem preparados para atender às diversas necessidades dos alunos surdos, promovendo um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e equitativo.

Ainda nessa perspectiva, temos a visão de Lacerda (2010, p. 10):

A formação deve contribuir para que os alunos (futuros tradutores e intérpretes) percebam e analisem um texto para além das palavras, apreendendo seus sentidos. Obviamente os modos de realizar essa tarefa são diferentes para tradutores e intérpretes já que envolvem modalidades diferentes de línguas. Após a compreensão ampla da mensagem (percepção dos sentidos), é necessário que o aluno seja capaz de reproduzir a mensagem. Com foco na manutenção dos sentidos originais, ainda na língua de origem, ele deve ser levado a depreender sentidos. Só então é que deve ser incentivado a reexpressar a mensagem na língua alvo, deixando a correspondência entre palavras e buscando a correlação de sentidos entre as línguas.

Ainda assim, o processo de formação a enfrentar desafios relacionados à

integração de diferentes métodos é a atualização constante das práticas pedagógicas. A busca por uma formação coesa e de alta qualidade permanece como objetivo central, refletindo o compromisso com a melhoria contínua na educação bilíngue e na atuação dos professores bilíngues, em concordância com as legislações.

Existem documentos oficiais que subsidiam o ensino bilíngue para surdos em escolas regulares, bem como a formação de docentes. O Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005, sanciona que:

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 bilíngüe (Brasil, 2005).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n. 9.394/96) fundamenta o direito de alunos com deficiência auditiva ao acesso e permanência na escola e ao direito de um professor intérprete de Libras (Lei 14.191, de 2021). A formação do intérprete de Libras, segundo a legislação, deverá ser de nível superior na graduação de Letras-Libras, licenciatura que habilita o intérprete na área educacional, ou bacharelado que habilita o profissional para atuar de forma ampla no mercado de trabalho. Além da graduação existem cursos de especialização *lato sensu*. Também se pode mencionar os cursos básicos, intermediário e avançado na prática, com treinamento de sinais e contextos diferenciados, capacitando ainda mais o tradutor intérprete de Libras na tradução e fluência.

A necessidade da formação voltada na área educacional influencia em seu aprendizado, exigindo do sujeito conhecimento e fluência no campo de estudo educacional e respeito desse profissional e sua importância na comunicação, expressão e na mediação entre sujeitos surdos e ouvintes em seus mais diversos ambientes, com foco especial nas instituições escolares.

Com os estudos realizados sobre a temática, pode-se afirmar que há uma correlação consistente entre os dados apresentados nos documentos analisados. Todos destacam a importância do desenvolvimento profissional para garantir um trabalho competente, bem como os direitos assegurados por lei às pessoas surdas e a trajetória dos professores bilíngues, com ênfase nas suas conquistas ao longo do tempo. Nesse sentido, o desenvolvimento profissional exerce um impacto significativo no processo de ensino-aprendizagem dos educandos, especialmente em longo prazo.

A concepção do sujeito surdo parece ter sido oficialmente reconhecida apenas com a criação da lei que garantiu a existência da Língua Brasileira de Sinais, embora o surdo sempre tenha estado presente em nosso convívio. A respeito das formações, tornam-se indispensáveis na vida profissional, pois trarão benefícios para sua proficiência na tradução, interpretação e práticas pedagógicas, melhorando, assim, o ensino de educandos surdos.

As obras dialogadas nesta dissertação reforçam a afirmação de que é essencial que as instituições educacionais ofereçam formações para a capacitação e o preparo dos professores bilíngues. Essas formações têm contribuições significativas no processo educacional dos alunos. Contudo, as pesquisas sobre a formação em serviço ainda são incipientes, o que torna necessária a continuidade das investigações sobre essa temática.

As preocupações sobre a alfabetização de educandos surdos são duradouras e continuam a ser um desafio. Embora os sistemas educacionais brasileiros garantam um atendimento especializado para pessoas surdas, na prática, essa garantia nem sempre se concretiza da forma esperada. É fundamental que esses direitos sejam assegurados no cotidiano escolar, com a qualidade necessária, por meio de professores bem preparados, que tenham formações adequadas e carga horária compatível para o seu aperfeiçoamento.

Contudo, as formações, sejam graduações, seminários, ou cursos de curto ou longo prazo, objetivam os profissionais a se manterem atualizados com as conquistas ocorridas em suas áreas. Também podem melhorar habilidades específicas, inovação e criatividade, aumentando as possibilidades na sua carreira.

No entanto, muitos docentes enfrentam dificuldades em acessar recursos de qualidade e oportunidades de desenvolvimento profissional. Cursos de atualização e especializações são fundamentais, mas a falta de oferta ou os custos elevados tornam-se empecilhos para muitos profissionais. Para se desvencilhar de todas essas barreiras, o professor bilíngue necessita de capacitações constantes, com informações relevantes para eliminar essas fragilidades.

O processo de alfabetização sempre foi um tema de preocupação e discussão, refletindo a evolução das abordagens pedagógicas e das políticas educacionais ao longo do tempo. A capacidade de ler e escrever é considerada uma habilidade essencial para a inserção social e o desenvolvimento pessoal, sendo vista como um direito fundamental.

No contexto da educação de surdos, essa preocupação é ainda mais

significativa historicamente, a alfabetização de alunos surdos enfrentou desafios únicos, com a predominância de métodos de ensino que, muitas vezes, desconsideravam suas particularidades linguísticas. A abordagem oralista, que buscava ensinar a língua falada aos surdos, sem a valorização da Língua de Sinais, foi um exemplo de uma preocupação mal direcionada, resultando em experiências educacionais que não atendiam adequadamente às necessidades desses alunos.

Com o avanço das teorias educacionais e maior compreensão das linguagens e da comunicação, surgiram novas abordagens que enfatizam a importância do bilinguismo e da valorização da Língua de Sinais como meio de comunicação. Essa mudança de paradigma trouxe à tona a necessidade de profissionais capacitados, como os professores bilíngues, que atuam na alfabetização de alunos surdos nos anos iniciais, garantindo que esses estudantes possam acessar e compreender a Língua Portuguesa escrita de forma eficaz.

Assim, a preocupação com a alfabetização de alunos surdos, ao longo da história, evoluiu para uma compreensão mais abrangente e inclusiva, reconhecendo a importância da mediação linguística e das práticas pedagógicas que respeitem e valorizem as especificidades de cada aluno. Essa trajetória histórica ressalta a necessidade contínua de reflexão e adaptação das práticas educacionais para atender às demandas da alfabetização de todos os estudantes, independentemente de suas habilidades ou deficiências.

Segundo as contribuições de Fonseca (2013, p. 31),

Que aspectos dos currículos atuais levam o aluno surdo a chegar ao final do ensino fundamental sem estar alfabetizado? Ele vem permitindo a apropriação do conhecimento do aluno surdo? Levando em consideração a LIBRAS como a língua natural do surdo, esse currículo, em que língua será apresentada? Não haverá implicações linguísticas? Os currículos atuais muitas vezes apresentam fragilidades significativas para a alfabetização de alunos surdos, levando muitos a concluir o ensino fundamental sem estarem plenamente alfabetizados. Isso ocorre porque muitos desses currículos não consideram a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como a língua natural dos surdos e, por isso, não integram plenamente a Libras nas práticas pedagógicas. Como resultado, o ensino se dá predominantemente em língua portuguesa, desconsiderando as características linguísticas e cognitivas dos alunos surdos.

Essa desconexão entre a língua de instrução e a língua de aprendizagem pode gerar implicações linguísticas sérias, dificultando a apropriação do conhecimento. Para que o currículo realmente favoreça o desenvolvimento dos alunos surdos, é necessário que a Libras seja utilizada como ferramenta central no processo de ensino-aprendizagem, permitindo que eles acessem o conteúdo de maneira significativa e

consigam avançar na aquisição da Língua Portuguesa como uma segunda língua. A falta dessa abordagem bilíngue adequada pode explicar o porquê de muitos alunos surdos chegarem ao final do ensino fundamental sem estarem plenamente alfabetizados.

Por outro lado, a falta de professores bilíngues devidamente formados torna-se mais um obstáculo no processo de alfabetização dos alunos surdos. Embora a legislação assegure o direito à educação inclusiva, a escassez de profissionais qualificados nas escolas compromete a efetividade do ensino. Muitos intérpretes que atuam na educação básica não possuem a formação necessária para mediar de forma adequada o processo de ensino-aprendizagem, o que impacta diretamente o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos alunos surdos. Sem intérpretes capacitados, o currículo não consegue ser plenamente acessível, gerando barreiras linguísticas que dificultam a apropriação do conhecimento e o avanço escolar dos estudantes surdos. Essa carência de profissionais formados agrava o problema e contribui para um baixo número de alfabetização desses alunos ao final do ensino fundamental.

Ainda sob a perspectiva de Fonseca (2013, p. 36),

O fracasso escolar que gerava exclusão e o abandono da escola, hoje gera a exclusão na escola, ou seja, a segregação devido a não serem respeitados os direitos dos surdos no que tange aos saberes e conhecimentos que são oferecidos pelo sistema de ensino completamente inadequados as suas necessidades.

Assim, o fato de um aluno estar matriculado e frequentando a escola não significa necessariamente que ele esteja adquirindo conhecimentos significativos. Muitas vezes, ele pode apenas estar presente em uma sala de aula regular, sendo assistido por professores que não possuem a capacitação adequada para atender às suas necessidades. Essa falta de preparação pode gerar desconforto para o aluno e resultar em atrasos significativos na sua aprendizagem.

3 ENSINO BILÍNGUE NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL



Fonte: elaborado pela autora <https://www.youtube.com/watch?v=0BXVEB8Vt48>

A proposta de ensino bilíngue para alunos surdos não se limita a simples utilização de duas línguas em sala de aula, mas envolve uma concepção mais ampla de linguagem, cultura e sujeito. Compreender esse processo sob a ótica da perspectiva histórico-cultural contribui para uma análise mais profunda das práticas pedagógicas e das condições que favorecem ou limitam o desenvolvimento dos estudantes surdos.

Ao adotar a teoria histórico-cultural como base para este estudo, reconhece-se que o desenvolvimento humano está intrinsecamente ligado ao meio social e às ferramentas culturais, entre elas a linguagem. Assim, o ensino bilíngue, articulado à teoria Vigotskiana, revela-se como um caminho possível para a construção de uma educação inclusiva e humanizada, que valorize as singularidades dos sujeitos e promova seu pleno desenvolvimento.

3.1 DEFECTOLOGIA E A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

A educação especial, no contexto da inclusão de alunos com deficiência, exige não apenas práticas pedagógicas diferenciadas, mas uma compreensão profunda das teorias que sustentam o processo de ensino-aprendizagem. No caso dos alunos surdos, essa necessidade se torna ainda mais evidente, dada as especificidades linguísticas e culturais envolvidas.

A escolha de Vigotski como base teórica para esta pesquisa se justifica pela sua ênfase na importância do contexto social e das interações no desenvolvimento do sujeito. Segundo Vigotski, a deficiência não é um fator isolado, mas uma condição que se relaciona diretamente com as influências sociais e culturais, sendo importante para o processo de aprendizagem que ocorre no convívio social. Essa perspectiva se alinha com a necessidade de compreender o desenvolvimento de alunos surdos dentro de um contexto de inclusão.

A teoria histórico-cultural, desenvolvida por Vigotski (2001), parte do princípio

de que o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais e culturais. Defende que o desenvolvimento não é determinado exclusivamente por fatores biológicos, mas também pela inserção do sujeito em contextos culturais e pela mediação simbólica, principalmente pela linguagem. A defectologia, termo utilizado na época para se referir ao campo da Educação Especial, não se limita a uma análise das deficiências como falhas ou incapacidades biológicas, ao contrário, o autor argumenta que a deficiência deve ser compreendida como uma interação complexa entre o indivíduo e seu ambiente social e cultural.

Nesse sentido, a deficiência não é apenas uma condição individual, mas um fenômeno que envolve também o contexto no qual o indivíduo está inserido. A surdez, por exemplo, não pode ser reduzida apenas à falta de audição, mas deve ser entendida considerando as ferramentas culturais e as mediações sociais que possibilitam o desenvolvimento das pessoas surdas

Ainda propõe que apesar da existência de uma deficiência, o desenvolvimento cognitivo e emocional pode ocorrer plenamente, desde que sejam oferecidas as condições adequadas de mediação cultural e social. Ele enfatiza a importância de criar ambientes educativos e sociais que reconheçam e valorizem as potencialidades dos indivíduos, permitindo que desenvolvam suas capacidades por meio de ferramentas culturais, como a linguagem e os signos.

Vigotski buscou explicar e compreender a constituição dos processos cognitivos e afetivos por meio da atividade do sujeito intermediada pelos instrumentos e signos que, ao serem apropriados, passam a fazer parte da consciência, conformando a particularidade psíquica de cada indivíduo humano (Gomes, 2014, p. 166).

Vigotski (2001) sustenta que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre por meio da internalização dos signos, que inicialmente são utilizados em interações sociais e depois se tornam parte do repertório interno do indivíduo. Essa internalização é o processo pelo qual os significados culturais, inicialmente compartilhados de forma externa na interação social, tornam-se parte do pensamento individual.

A defectologia, termo que surgiu na antiga União Soviética, refere-se ao estudo das deficiências físicas, mentais e sensoriais, com enfoque no desenvolvimento e na educação de indivíduos com essas condições. Desenvolvida principalmente por Lev Vigotski (2001), essa área tem como princípio central a compreensão de que as

deficiências não devem ser vistas como limitações insuperáveis, mas como características que, quando devidamente compreendidas e trabalhadas, podem ser compensadas por meio de procedimentos pedagógicos e sociais. A defectologia indica que o ambiente e as interações sociais têm importante função no desenvolvimento das potencialidades de pessoas com deficiência, desafiando a ideia de que tais indivíduos são incapazes de participar plenamente na vida social e intelectual. Em vez de focar nas limitações, Vigotski aponta a importância de identificar as capacidades remanescentes e explorar ao máximo o desenvolvimento humano, com uma perspectiva inclusiva e emancipatória.

Em vez de se concentrar nas limitações individuais, a defectologia enfatiza as potencialidades que podem ser desenvolvidas por meio da mediação cultural e social. No caso de educandos surdos, essa abordagem ganha relevância ao propor que o desenvolvimento pleno das funções psicológicas superiores pode ocorrer quando as interações sociais e o ambiente educativo proporcionam ferramentas adequadas, como o uso da Língua Brasileira de Sinais e outros sistemas simbólicos. Dessa forma, a surdez é compreendida não apenas como condição física, mas como parte de um processo de interação entre o indivíduo e o meio, em que a cultura exerce um papel fundamental na promoção da inclusão e no desenvolvimento cognitivo. Assim, a defectologia contribui diretamente para a construção de métodos pedagógicos que valorizam as potencialidades dos alunos com deficiência, promovendo uma educação que se apoia nas suas capacidades e não nas suas limitações.

Para Vigotski (2001), a defectologia não consistia apenas em catalogar e descrever as deficiências como meras falhas ou incapacidades biológicas, mas em analisar como essas condições interagem com o ambiente social e cultural. Ele propôs uma visão revolucionária, que se distanciava das abordagens reducionistas da época, ao argumentar que as deficiências não determinam o destino de uma pessoa, pois o desenvolvimento humano é fortemente moldado pelas interações sociais e pela mediação cultural, principalmente por meio da linguagem.

A abordagem histórico-cultural tem sido amplamente utilizada como base para o desenvolvimento de planos didáticos inclusivos. Essa perspectiva enfatiza que, mais do que focar nas limitações impostas pelas deficiências, é essencial promover o desenvolvimento das potencialidades dos indivíduos.

Vigotski (2001) defendia que, apesar da existência de uma deficiência, as crianças podem desenvolver suas capacidades cognitivas e emocionais plenamente,

desde que recebam apoio adequado por meio de ambientes educativos e sociais que favoreçam sua autonomia. Ele criticava a visão que isolava e subestimava o potencial dessas crianças e afirmava que, com os instrumentos culturais corretos, como a educação especializada e a mediação de signos, seria possível criar oportunidades para que as crianças com deficiência se emancipassem. No livro *Chão de Terra firme em que nos movemos*, os autores Rangel, Prestes e Tunes (2023, p. 119) destacam:

A necessidade de adaptação e de comunicação (linguagem/palavra) dos cegos ao mundo criado para os videntes. O teórico bielorrusso elucida que a compensação da cegueira não está no desenvolvimento do tato ou da audição, mas na linguagem oral: na experiência social com a palavra. Em outros termos: o tato ou o desenvolvimento da audição isolados não potencializam a compensação porque a sua força motriz está na relação social, por meio da linguagem.

Em vez de centralizar nas limitações, Vigotski destacava a importância de trabalhar as potencialidades e criar condições para que esses indivíduos participassem ativamente da vida social, superando as barreiras impostas pela deficiência. Sob outra perspectiva, a autora Palhuzi (2020, p. 42) também observa que:

A criança que se desenvolve ou nasce com alguma deficiência não pode ser considerada imediatamente menos desenvolvida; é preciso entender que o curso do seu desenvolvimento seguirá um caminho diferente. Nesse sentido, tem que reconhecer que cada criança possui um potencial único, que pode ser explorado e estimulado dentro do seu tempo biológico.

Na visão de Palhuzi (2020, p. 52), “a defectologia em si deve enfrentar os problemas da própria prática pedagógica, de como é possível educar as crianças, independente dos seus caminhos do desenvolvimento [...]”. A partir dessas ideias, observa-se a importância de uma abordagem pedagógica que vá além das limitações aparentes, reconhecendo o desenvolvimento infantil como um processo único e individualizado. Assim, a defectologia é convocada a não apenas compreender os diferentes caminhos de crescimento, mas a apoiar e a estimular as potencialidades de cada criança dentro de suas particularidades. Desse modo, a prática pedagógica se transforma em uma ferramenta fundamental para a construção de uma educação inclusiva e personalizada, que reconheça e respeite o tempo e o potencial de cada aluno.

A valorização das potencialidades individuais e a busca por uma educação que

promova o pleno desenvolvimento infantil são princípios para a construção de uma sociedade mais inclusiva. Nesse contexto, a autonomia e a emancipação das pessoas com deficiência, sobretudo das crianças, passariam pela criação de ações pedagógicas que reconhecessem e respeitassem suas especificidades, mas que, ao mesmo tempo, proporcionassem os meios necessários para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Para Vigotski (2007), a educação inclusiva deveria empoderar os indivíduos, garantindo que suas habilidades fossem estimuladas e não restringidas, permitindo-lhes alcançar um nível de independência e participação social que fosse condizente com suas capacidades.

Trata-se, então, de um conhecimento transformador, emancipador, revolucionário, que revolva a terra endurecida na qual se construíram as concepções de alfabetização e a renove sobre uma terra fecunda ao reconhecimento da centralidade das relações humanas não simplesmente no desenvolvimento da escrita, mas no próprio desenvolvimento da sociedade (Rangel; Prestes; Tunes, 2023, p. 169-170).

Nesse sentido, a reconfiguração das abordagens educativas deve se fundamentar na valorização das experiências e contextos dos estudantes, promovendo um aprendizado significativo que permita a todos os indivíduos, independentemente de suas condições, tornarem-se agentes ativos em suas trajetórias de vida e na construção de uma sociedade com mais equidade.

3.2 FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL NO CAMPO DA SURDEZ SOB O OLHAR HISTÓRICO-CULTURAL

A atuação de professores bilíngues no contexto da educação de alunos surdos exige uma formação que vá além da aprendizagem técnica de conteúdo. Ela deve estar embasada em uma compreensão profunda das dimensões da surdez, reconhecendo as especificidades linguísticas desse grupo. O ensino bilíngue, nesse contexto, surge como uma abordagem que visa garantir a valorização da cultura surda, assegurando a construção de uma educação inclusiva e respeitosa às necessidades linguísticas dos alunos.

Na perspectiva histórico-cultural, a educação é compreendida como um processo que possibilita a apropriação dos conhecimentos acumulados pela humanidade ao longo da história. Nesse sentido, o professor tem o papel de mediador,

criando condições para que os alunos tenham acesso a saberes sistematizados e desenvolvam suas capacidades cognitivas e sociais. Para Oliveira (2016, p. 43), “na perspectiva histórico-cultural, o trabalho educativo na escola consiste na socialização do conhecimento em suas formas mais desenvolvidas”.

Para a autora (Oliveira, 2016), a alfabetização é um processo que vai além da mera aquisição do código escrito, envolvendo a compreensão das práticas sociais de leitura e escrita.

A alfabetização, concebida como uma atividade política-formativa do sujeito, movimento que ocorre a partir da elaboração de conceitos de e no mundo da linguagem, é indispensável na educação escolar. Porém, para que seja conceituado de tal forma, o processo de ensino e de aprendizagem, na alfabetização, precisa superar os métodos, a codificação e decodificação, ou seja, as dimensões simplificadoras de métodos e, principalmente, a teoria construtivista, a qual se apresenta fortemente nos processos de formação de quem alfabetiza e reduz o ensino como espectador do desenvolvimento (Oliveira, 2016, p. 42).

Segundo Oliveira (2016), esse processo está diretamente relacionado ao desenvolvimento de habilidades que permitem ao sujeito atuar como protagonista em diferentes contextos comunicativos, inserindo-se de maneira crítica e participativa na sociedade.

Conforme Gatti (2010), a formação docente deve abranger uma ampla gama de competências pedagógicas, culturais e sociais. Ela argumenta que a formação inicial de professores deve fundamentar-se não apenas na aquisição de conteúdos específicos, mas em práticas que permitam reflexões profundas sobre o contexto educacional e suas particularidades. Esse processo de formação reflete-se também na educação bilíngue para alunos surdos, onde os professores precisam ter uma compreensão aprofundada da Libras e da cultura surda, além de desenvolverem habilidades para ensinar o português escrito como segunda língua.

Para Mortatti (2006), a alfabetização vai além da decodificação de palavras, incluindo a construção de sentidos e a incorporação de alunos ao “mundo público da cultura letrada”. Dessa perspectiva, a alfabetização de crianças surdas deve ser compreendida como um processo que necessita de adaptação pedagógica para o uso de Libras como primeira língua e o português como segunda. Assim, a formação desses professores exige uma estrutura que permita a construção de conhecimentos linguísticos e culturais específicos para o ensino bilíngue.

Gontijo (2001) explora a formação do professor bilíngue como um processo que deve incluir tanto o domínio da língua de sinais quanto uma compreensão sólida das culturas surdas. Para Gontijo, o docente é um mediador cultural e linguístico e, como tal, precisa de uma formação inicial que assegure a competência linguística e cultural necessárias para atuar como elo entre a comunidade surda e a comunidade ouvinte.

Autores, como Tuxi (2009), enfatizam que a formação deve ser específica e não apenas uma extensão da formação docente tradicional. Segundo Tuxi, a atuação do professor exige embasamento teórico e metodológico, especialmente em contextos educacionais. Dessa forma, é necessário um currículo que inclua aspectos linguísticos, culturais e pedagógicos, formando profissionais que compreendam as dinâmicas de sala de aula e que saibam ajustar a interpretação para facilitar a compreensão e a inclusão dos alunos surdos.

Pimenta (2012) sugere que a identidade docente e o papel do educador se constroem a partir da reflexão crítica e da mobilização dos saberes da experiência. No contexto da especialização, tanto professores quanto professores de Libras devem participar de atividades que os permitam refletir a respeito de suas práticas pedagógicas e linguísticas. Para Pimenta, o educador, incluindo o intérprete, precisa estar constantemente atualizado sobre novas metodologias, tecnologias e abordagens inclusivas para poder adaptar suas práticas de acordo com as necessidades dos alunos.

A capacitação de professor bilíngue, como discutido por Marques (2017), envolve o aprimoramento de habilidades que vão além da mera tradução mecânica, incluindo a mediação pedagógica e o entendimento do papel do intérprete como um colaborador ativo no processo educacional. As atividades de formação podem incluir workshops, cursos de especialização, seminários e práticas de atualização linguística, criando um espaço para o compartilhamento de experiências e o desenvolvimento de estratégias para lidar com os desafios educacionais.

Para Gatti (2010), o currículo para a formação de professores deve estar centrado não apenas na transmissão de conteúdos, mas na formação reflexiva e crítica, permitindo que o educador desenvolva um olhar analítico e adaptável à realidade escolar. Seguindo essa linha, a formação de professor bilíngue deve incluir um currículo específico, com disciplinas voltadas à aquisição linguística, práticas de interpretação e metodologias de mediação pedagógica em Libras, além de seminários e atividades práticas em contextos educacionais.

Dessa forma, a formação de profissionais para uma educação bilíngue e inclusiva, conforme Gontijo (2001) e Tuxi (2009), exige não apenas uma base técnica, mas também uma formação contínua que abranja tanto a reflexão crítica quanto o engajamento com as novas abordagens inclusivas e tecnológicas.

A partir desses apontamentos, a formação de professores bilíngue, sob a perspectiva histórico-cultural, deve transcender a mera transmissão de técnicas de ensino ou tradução. Essa abordagem reconhece que o desenvolvimento humano ocorre a partir da interação social e da mediação de ferramentas simbólicas, como a linguagem, e destaca a importância da cultura e da sociedade na construção do conhecimento.

Para a formação de profissionais da área da surdez, que atuam como mediadores entre alunos surdos, é importante desenvolver competências que permitam a construção de conhecimentos socialmente mediados e culturalmente situados. Nessa perspectiva, os processos formativos se estruturam em torno de três eixos fundamentais: mediação pedagógica, desenvolvimento de competências culturais e linguísticas e formação crítica e reflexiva.

Em primeiro lugar, a mediação pedagógica e linguística deve ser o núcleo da formação, pois, segundo a perspectiva histórico-cultural, a mediação é um processo essencial que permite aos indivíduos a internalização de conhecimentos. Vigotski (2001) aponta que o desenvolvimento humano é mediado por ferramentas simbólicas e que a linguagem tem papel central nesse processo. Para o professor bilíngue, a mediação não se resume à tradução entre duas línguas; trata-se de um processo complexo que requer compreender e contextualizar as necessidades linguísticas e culturais dos alunos surdos em um ambiente bilíngue (Libras e português), além do uso de abordagens pedagógica no processo de ensino-aprendizagem.

Assim, a formação precisa capacitá-lo para ser um facilitador do acesso ao conhecimento, auxiliando na construção de significados e interpretando não apenas as palavras, mas os sentidos culturais e sociais presentes nos conteúdos pedagógicos.

O segundo eixo, o desenvolvimento de competências culturais e linguísticas, é outro aspecto central na formação de professor bilíngue, considerando que a língua é um fenômeno social e cultural. A formação em serviço, portanto, deve envolver a imersão na cultura e nas práticas sociais da comunidade surda, proporcionando uma compreensão profunda das especificidades linguísticas e culturais envolvidas. Gontijo

(2001) reforça que o domínio da gramática e da estrutura da Libras é indispensável, assim como a incorporação de particularidades culturais que influenciam a compreensão e o uso da língua.

Esse desenvolvimento de competências pode ser promovido por meio de práticas colaborativas, situações de aprendizagem com troca de experiências com a comunidade surda e vivências que desenvolvam a fluência e a sensibilidade às variações linguísticas da Libras. Desse modo, a formação do docente se torna mais completa e orientada para uma prática inclusiva e culturalmente informada.

A formação crítica e reflexiva constitui o terceiro eixo, essencial para a prática inclusiva e para a construção de uma identidade profissional consciente de seu papel social. Para Vigotski (2007), o desenvolvimento de competências profissionais implica não apenas o domínio de conhecimentos específicos, mas também a reflexão sobre esses saberes e sua aplicação em contextos reais.

Pimenta (2012) destaca a importância da prática reflexiva constante para a construção da identidade docente, um aspecto que se aplica igualmente aos professores bilíngues. Na formação desses profissionais, é fundamental promover processos formativos que incluam a análise de estudos de caso, oficinas colaborativas e momentos de reflexão a respeito dos desafios da prática com alunos surdos em contextos educacionais distintos. Esse aspecto reflexivo é para que os professores ajustem suas estratégias conforme as necessidades individuais dos alunos, criando, assim, um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo e alinhado aos princípios da educação bilíngue.

Por fim, sob a perspectiva histórico-cultural, a formação de professor bilíngue deve considerar o desenvolvimento social e cultural dos alunos surdos, promovendo um ambiente de aprendizado que respeite e valorize suas especificidades. Para Vigotski (2001), o desenvolvimento da aprendizagem ocorre na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), em que o apoio de um outro mais experiente é fundamental. Oliveira (2016, p. 41) afirma que:

Por isso, a alfabetização na perspectiva histórico-cultural objetiva um conhecimento de linguagem escrita que possibilite à criança desenvolver o domínio consciente de linguagem, o que implica refratar as significações dos conceitos linguísticos, elaborados socialmente.

Desse modo, a formação do educador bilíngue deve ser orientada para metodologias que fomentem o trabalho colaborativo com educadores, alunos e famílias, compreendendo o contexto socioeducacional dos alunos surdos. Marques (2017) observa que o professor de Libras, ao se afastar de um papel meramente técnico e adotar uma posição colaborativa, torna-se um facilitador do desenvolvimento na ZDP, contribuindo para a construção de uma educação bilíngue mais significativa e inclusiva.

Diante disso, compreendemos que a formação de professor bilíngue se torna um processo de desenvolvimento contínuo, voltado para práticas inclusivas e para o aprofundamento das relações culturais, linguísticas e pedagógicas.

3.3 O CAMINHAR METODOLÓGICO DA PESQUISA

A presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa com o intuito de investigar as percepções dos professores bilíngues quanto às formações em serviço ofertadas nas escolas estaduais da cidade de Chapecó. Utilizando o método de análise de conteúdo, proposto por Minayo (2004), que visa à exploração e interpretação sistemática de material empírico, esta investigação busca compreender o processo de construção de sentidos dos sujeitos envolvidos, sendo essencial para captar as especificidades e complexidades de suas experiências.

Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas com professores bilíngues atuantes nas séries de alfabetização. A amostragem foi composta pelos profissionais que voluntariamente aceitaram participar da pesquisa, o que possibilitou um acesso mais abrangente às suas percepções e experiências.

As análises se pautaram em categorias que emergiram das falas dos sujeitos, relacionadas às suas percepções sobre a eficácia das formações continuadas para o aprimoramento de suas práticas pedagógicas.

Conforme Minayo (2002, p. 16), a metodologia de pesquisa pode ser compreendida como “o caminho do pensamento e as práticas exercidas na abordagem da realidade”, refletindo a centralidade da metodologia no interior das teorias, sempre em estreita articulação com elas. A autora enfatiza que a pesquisa qualitativa, especialmente nas ciências sociais, responde a questões de profundidade, investigando significados, crenças, valores e atitudes que não podem ser reduzidos a

dados numéricos, permitindo uma compreensão ampliada dos fenômenos e processos sociais.

Essa abordagem se fundamenta na ideia de que a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados e das relações humanas, atendendo a um nível de realidade que não pode ser quantificado. Nesse sentido, Minayo (2004, p. 21-22) expõe que “a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares [...] se preocupando com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes” que compõem a profundidade das relações, processos e fenômenos humanos.

A análise de conteúdo, conforme proposta por Minayo, organiza-se em três etapas fundamentais, que visam garantir rigor metodológico e aprofundamento na interpretação dos dados qualitativos. Na primeira fase, a autora chama de pré-análise, fase inicial que ocorre a organização dos dados coletados, incluindo a leitura flutuante do material empírico, a seleção de documentos e a definição de hipóteses e objetivos da análise. Esse momento permite ao pesquisador identificar aspectos relevantes e estabelecer categorias iniciais que orientarão a análise posterior, tornando o processo de investigação mais direcionado e sistemático.

A segunda etapa é a exploração do material, os dados coletados, como transcrições de entrevistas e observações, são organizados em unidades de significado, agrupados conforme as categorias iniciais estabelecidas. A exploração consiste em identificar padrões e regularidades nas falas e comportamentos dos sujeitos, permitindo ao pesquisador interpretar os sentidos implícitos e explícitos nos relatos dos professores.

Na terceira etapa, ocorrem o tratamento dos resultados obtidos e a interpretação, pois com os dados organizados e categorizados passa-se à fase de interpretação, na qual o pesquisador realiza uma análise crítica dos resultados à luz do referencial teórico adotado. Minayo ressalta que essa fase exige um retorno constante às questões iniciais da pesquisa, promovendo uma leitura exaustiva dos dados e uma interpretação que considera o contexto social e cultural dos sujeitos.

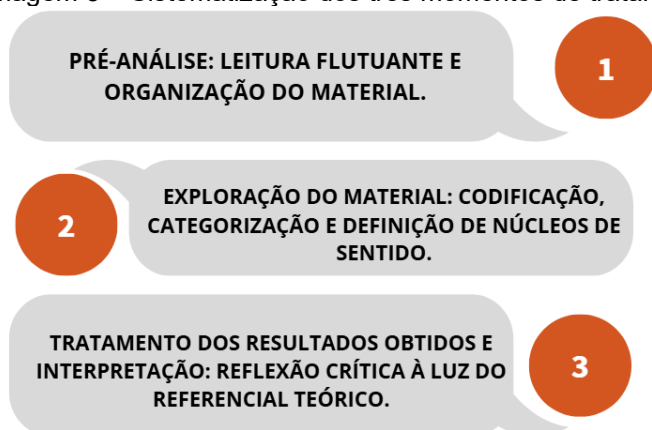
A análise final envolve a articulação entre os dados e os referenciais teóricos da pesquisa. A análise final procura estabelecer relações entre o concreto e o abstrato, promovendo interpretações que respondam aos objetivos da pesquisa de maneira fundamentada. Minayo (2004) destaca que essa etapa é marcada pela síntese

interpretativa, em que o pesquisador articula o conteúdo analisado aos fundamentos teóricos que embasam a investigação.

Ancorada nos fundamentos de Minayo, a análise de conteúdo permite uma interpretação aprofundada das percepções e experiências dos professores bilíngues que atuam nas turmas de alfabetização nas escolas do município de Chapecó. O foco desta pesquisa recai sobre o papel desses docentes enquanto mediadores entre o mundo dos surdos e ouvintes, especialmente no contexto da alfabetização, etapa indispensável do desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças surdas.

A partir das entrevistas semiestruturadas, buscou-se compreender como esses profissionais percebem a relevância e a aplicabilidade das formações em serviço que recebem, investigando se tais formações atendem às demandas práticas e desafios que encontram em suas atividades cotidianas.

Imagem 3 – Sistematização dos três momentos de tratamento de dados



Fonte: elaborada pela autora.

Para garantir o rigor metodológico, a análise seguiu cada etapa proposta por Minayo, considerando o contexto educacional dos sujeitos e as especificidades da cidade de Chapecó. Com isso, espera-se que as interpretações forneçam contribuições valiosas para o desenvolvimento de políticas públicas e programas de formação mais eficazes e ajustados às necessidades dos professores bilíngues, promovendo uma prática pedagógica mais reflexiva e inclusiva.

4 AS VOZES DOS PROFESSORES BILÍNGUES NO CAMPO DA ALFABETIZAÇÃO SOBRE AS FORMAÇÕES NO MUNICÍPIO DE CHAPECÓ



Fonte: elaborado pela autora <https://www.youtube.com/watch?v=wnbUHIUJpYA>

O município de Chapecó, situado no Oeste de Santa Catarina, foi fundado em 25 de agosto de 1917, com o propósito de impulsionar o desenvolvimento regional, marcado pela colonização europeia e por promissoras oportunidades econômicas. No campo educacional, Chapecó tem vivenciado transformações significativas, especialmente com o avanço das políticas de inclusão escolar. Desde a implementação das primeiras legislações voltadas à inclusão, o município tem buscado atender com mais eficácia os alunos com deficiência. A inclusão de estudantes surdos, em particular, tem exigido adaptações curriculares e investimentos na formação de professores atuantes nessa área.

A formação de professores bilíngues, a produção de materiais adaptados e a sensibilização da comunidade escolar foram ações fundamentais para garantir uma educação de qualidade aos estudantes surdos. Chapecó conta com escolas bilíngues voltadas para essa população, proporcionando um ambiente pedagógico em que Libras e português escrito coexistem como instrumentos de aprendizagem.

Com o passar do tempo, a educação bilíngue para surdos foi se consolidando, fortalecida por parcerias entre escola e família, e pelo interesse crescente na formação em serviço dos professores bilíngues.

A Escola de Educação Básica Marechal Bormann, a mais antiga do município, localiza-se em um prédio histórico tombado como patrimônio municipal. Com um corpo docente comprometido com a diversidade e com a qualidade do ensino, atende estudantes de diferentes realidades sociais, econômicas e culturais.

No contexto da educação bilíngue, esse compromisso se estende à alfabetização de estudantes surdos, assegurando-lhes o direito de aprender por meio da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua, e do português escrito como segunda, respeitando suas especificidades linguísticas e culturais.

A análise dos dados desta pesquisa baseou-se na abordagem qualitativa proposta por Minayo (2004). Segundo a autora, a análise qualitativa busca interpretar os significados atribuídos pelos sujeitos às suas experiências, indo além da simples identificação de padrões.

As entrevistas, de caráter semiestruturado, foram essenciais para que os professores bilíngues participantes expressassem livremente suas percepções acerca da formação em serviço, relatassem suas experiências profissionais, os desafios enfrentados e propusessem sugestões para o aprimoramento da prática docente em contexto bilíngue. A análise respeitou as singularidades das falas e as trajetórias dos sujeitos, valorizando as dimensões subjetivas de suas experiências. Em um primeiro momento, foi realizado o contato inicial com os professores bilíngues que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental, especificamente com turmas de alunos surdos em fase de alfabetização.

As entrevistas ocorreram presencialmente, nas dependências da escola, com 10 (dez) professores alfabetizadores de alunos surdos. Contamos com professoras surdas e ouvintes, em que se percebeu que a unidade escolar assegura o direito da língua materna, que é a Libras, e a língua portuguesa como segunda língua.

Todas as entrevistas foram gravadas, com autorização prévia dos participantes, e posteriormente transcritas na íntegra para a etapa de análise de dados. Para preservar a identidade dos participantes e garantir o anonimato, os professores bilíngues foram identificados por siglas, utilizando a nomenclatura PB (Professor Bilíngue), seguida por um número sequencial, conforme a ordem das entrevistas: PB1, PB2, PB3, e assim por diante.

Os dados obtidos nas entrevistas foram, então, organizados em categorias, construídas a partir da recorrência e da relevância dos conteúdos identificados nas falas dos professores. Esse processo buscou evidenciar os sentidos atribuídos pelos participantes às experiências formativas vivenciadas, bem como destacar aspectos comuns e divergentes presentes em seus relatos. A categorização permitiu uma análise qualitativa mais aprofundada, fundamentada nas contribuições de Minayo (2004), valorizando a escuta sensível e a interpretação contextual das falas.

A seguir, são apresentadas as categorias emergentes: (1) concepções sobre a formação em serviço; (2) importância da formação; e (3) desafios enfrentados nas formações, conforme Quadro 2.

Quadro 2 – Categorização Temática das Entrevistas

Categoria	Descrição
Concepções sobre formação em serviço	Como os professores entendem o que é formação em serviço.
Importância da formação	Justificativas sobre a relevância da formação para a prática pedagógica.
Desafios nas formações em serviço	Ausência de intérpretes, materiais não acessíveis, exclusão de professores surdos.

Fonte: dados da pesquisa elaborado pela autora.

Na categoria “concepções sobre a formação em serviço”, os professores bilíngues apontaram que esta deve ser entendida como um processo contínuo, que se realiza por meio da prática pedagógica e da interação com outros profissionais. As falas evidenciam uma compreensão dialógica da formação, articulada à reflexão crítica da prática cotidiana. PB1 afirmou: “Formação em serviço é uma oportunidade de continuar aprendendo, adaptando as práticas pedagógicas às necessidades reais dos alunos”. Essa visão dialoga com Nóvoa (1992), ao considerar a formação como constitutiva da identidade docente e como prática permanente.

A perspectiva histórico-cultural, em especial nas contribuições de Vigotski (1997), também é central para entender o papel da formação em serviço, uma vez que esta ocorre no interior das relações sociais mediadas simbolicamente. Assim, a formação torna-se um espaço privilegiado para a mediação entre os conhecimentos científicos e a prática pedagógica. A linguagem, nesse contexto, desempenha papel central no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, e as formações em serviço que promovem a reflexão coletiva se configuram como instrumentos potentes para o desenvolvimento profissional.

PB2 destacou: “Vejo como um processo contínuo. Não basta só a formação inicial, a prática nos traz dúvidas e dificuldades que precisam ser discutidas com outros profissionais”. Já PB6 afirmou: “Para mim, é uma construção coletiva do conhecimento. Aprendemos com outros professores, com os formadores e com a prática”. Tais falas evidenciam o caráter processual e colaborativo da formação docente.

Na categoria “importância da formação”, emergiu das falas a compreensão de que a formação em serviço é indispensável para o aprimoramento da prática pedagógica e para o enfrentamento das especificidades do processo de alfabetização de alunos surdos. PB4 afirmou: “Sem formação contínua, o professor pode acabar repetindo métodos que não funcionam mais”. PB7 acrescentou: “A formação garante

que o professor evolua junto com as necessidades dos alunos”. Essas declarações revelam uma valorização significativa do processo formativo, especialmente no que diz respeito à sua relação direta com os desafios enfrentados na prática pedagógica.

A formação em serviço, nesse contexto, mostra-se como possibilidade concreta de atualização, de contato com novas metodologias e de ressignificação das práticas existentes. PB10 ressaltou: “É onde a teoria encontra a prática. Essencial para o aprimoramento”. A partir da perspectiva de Pimenta (2012), compreende-se que a prática reflexiva, impulsionada por formações contínuas, contribui para a construção da identidade docente e para a qualificação do processo educativo.

Na terceira categoria, “desafios nas formações em serviço”, os participantes relataram limitações significativas relacionadas à acessibilidade, ausência de intérpretes de Libras, escassez de materiais em Libras e falta de continuidade e sistematização das formações. Tais limitações apontam para um processo de exclusão que afeta particularmente os professores surdos. PB1 denunciou: “Falta de intérprete e de acessibilidade nos conteúdos”. PB2 complementou: “Muitas vezes são pensadas para professores ouvintes. Faltam tradutores de Libras ou as dinâmicas não são acessíveis”.

Tais desafios revelam uma contradição no processo formativo: enquanto a formação é reconhecida como essencial, a sua efetiva implementação esbarra em barreiras estruturais que comprometem sua eficácia. Vigotski (1997) destaca que o desenvolvimento ocorre na relação com o outro e nas interações mediadas pela linguagem; portanto, a ausência de acessibilidade compromete diretamente o processo de aprendizagem e o desenvolvimento profissional.

Além da dimensão linguística, os professores também ressaltaram a carência de materiais pedagógicos acessíveis e a ausência de formadores surdos nas equipes, elementos que limitam a efetiva construção de saberes relevantes e inclusivos. PB4 afirmou: “Pouca acessibilidade nas formações, poucos materiais em Libras e falta de instrutores surdos”. PB9 observou: “Falta de continuidade nas formações. São pontuais, e isso prejudica o desenvolvimento”.

Essas falas demonstram a urgência de se repensar a organização das formações em serviço de modo a garantir a acessibilidade plena, tanto linguística quanto metodológica. À luz da teoria histórico-cultural, esse aspecto adquire ainda mais relevância, pois, segundo Vigotski (2001), o desenvolvimento humano ocorre na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), onde a mediação de um outro mais

experiente é condição para a aprendizagem. Sem acessibilidade, essa mediação não se concretiza.

As contribuições dos participantes também apontam caminhos possíveis para a superação das dificuldades. Destacaram-se como propostas: a presença de instrutores surdos nos espaços formativos, o uso sistemático de Libras como língua de instrução e a criação de espaços colaborativos de estudo entre professores bilíngues. Tais sugestões indicam que os sujeitos da pesquisa não apenas identificam os problemas, mas também propõem alternativas concretas para a construção de formações mais inclusivas e eficazes.

Nesse sentido, a análise dos dados permite concluir que a formação em serviço é compreendida pelos professores bilíngues como um processo indispensável ao exercício da docência, especialmente no contexto da alfabetização de alunos surdos. Trata-se de um processo que deve ser contínuo, dialógico, acessível e ancorado na prática cotidiana.

Portanto, à luz da teoria histórico-cultural, entende-se que as formações em serviço, quando promovidas em contextos de interação e mediação significativas, contribuem para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos docentes, fortalecendo sua identidade profissional e sua capacidade de atuação pedagógica.

Reafirma-se, assim, a necessidade de políticas públicas que assegurem a continuidade e acessibilidade das formações em serviço para professores bilíngues. A valorização desses profissionais, por meio de processos formativos que respeitem suas especificidades linguísticas e culturais, é condição indispensável para a consolidação de uma educação verdadeiramente inclusiva e de qualidade.

4.1 CONCEPÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO EM SERVIÇO

A partir da categoria “Concepções sobre a formação em serviço”, emergiram falas que revelam a compreensão da formação como um processo contínuo de reelaboração do fazer docente, profundamente ancorado nas experiências da sala de aula e na interlocução entre pares. A professora PB1 afirma: “Formação em serviço é uma oportunidade de continuar aprendendo, adaptando as práticas pedagógicas às necessidades reais dos alunos”. Essa fala expressa um entendimento dinâmico da

formação, na qual a experiência concreta e os desafios do cotidiano escolar são tomados como ponto de partida para o aprimoramento profissional.

Essa concepção dialoga com Nóvoa (1992), que compreende a formação como um processo de construção da identidade profissional, que ocorre na prática e por intermédio da relação com os outros. Para o autor, “os professores aprendem essencialmente através da reflexão sobre a prática, e da prática com os outros” (Nóvoa, 1992, p. 25), o que corrobora a valorização do contexto colaborativo apontado pela professora.

Sob a ótica da perspectiva histórico-cultural, esse processo formativo também ganha contornos relevantes. Vigotski (2001) sustenta que o desenvolvimento humano acontece nas interações sociais mediadas por ferramentas simbólicas, sendo a linguagem a principal delas.

Ao apontar que aprende ao adaptar suas práticas às necessidades reais dos alunos, PB1 manifesta uma compreensão pedagógica construída na mediação entre teoria e prática, entre sujeito e contexto, elemento essencial à internalização do conhecimento. Segundo Rego (2012), a aprendizagem na perspectiva vigotskiana se constrói em um movimento dialético entre o social e o individual, o que implica que as vivências formativas somente se tornam significativas quando dialogam com os desafios concretos da sala de aula.

A esse respeito, a professora PB2 amplia a compreensão, ao afirmar: “Vejo como um processo contínuo. Não basta só a formação inicial, a prática nos traz dúvidas e dificuldades que precisam ser discutidas com outros profissionais”. Sua fala revela a necessidade de espaços institucionais de escuta e partilha, reconhecendo a incompletude da formação inicial e a importância da formação permanente como estratégia de reelaboração constante dos saberes docentes.

A ideia de formação como processo aberto e dialógico também aparece em Pimenta (2012), para quem “a formação não se encerra no curso de graduação, mas se prolonga ao longo da carreira, sendo sustentada pelo exercício reflexivo da profissão”. PB2 indica que a construção de saberes se efetiva justamente quando há espaço para a dúvida, a escuta mútua e a análise conjunta dos dilemas da prática.

Essa concepção de que a prática não apenas “é um lugar de aplicação”, mas um campo fecundo de produção de conhecimento, é fortalecida pela professora PB3, que comenta: “É um espaço onde os professores têm a chance de pensar juntos sobre a prática. Ajuda a resolver problemas e atualizar os conhecimentos”. O pensamento

coletivo, defendido por essa docente, evoca o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) proposto por Vigotski (2001), pois ao aprender com outros mais experientes ou com vivências diversas, o professor amplia suas possibilidades de desenvolvimento. A ZDP não se aplica apenas ao aluno, mas ao educador que, ao interagir com seus pares em espaços formativos, experimenta novas formas de compreender e enfrentar os desafios pedagógicos. Conforme Rego (2012, p. 91), a ZDP “é o espaço em que ocorrem as trocas que impulsionam o desenvolvimento humano, mediado por relações de cooperação e colaboração”.

A professora PB4 reforça essa dimensão coletiva da formação, ao afirmar: “Para mim, formação em serviço é essencial. É quando o professor tem a chance de refletir sobre sua prática com outros colegas e aprender estratégias mais eficazes”. Essa fala revela o reconhecimento de que o ato educativo exige constante reelaboração de estratégias, o que somente se torna possível quando há apoio institucional que valorize momentos formativos colaborativos. A formação, portanto, transcende o aspecto técnico e passa a ser vista como espaço político-pedagógico de escuta, revisão e reinvenção da prática.

O professor PB5 contribui para esse entendimento, ao descrever a formação como “uma ferramenta de crescimento. Quando bem planejada, ajuda o professor a compreender melhor os desafios da sala de aula”. A clareza com que o docente relaciona o planejamento à efetividade da formação ressalta a importância de ações formativas coerentes com a realidade escolar, considerando seus tempos, ritmos e necessidades. Segundo Vigotski (2001), o ensino deve se antecipar ao desenvolvimento, criando condições para que o sujeito alcance níveis mais elaborados de compreensão. Esse princípio se aplica à formação docente: para que ela promova desenvolvimento profissional, precisa considerar a experiência concreta dos sujeitos e oferecer mediações que favoreçam a construção de novos saberes.

PB6 também enfatiza a dimensão intersubjetiva da formação, ao dizer: “Para mim, é uma construção coletiva do conhecimento. Aprendemos com outros professores, com os formadores, e com a prática”. Essa fala ilustra de maneira clara os princípios da abordagem histórico-cultural, que compreende o desenvolvimento como processo mediado social e culturalmente. Gomes (2014, p. 166) explica que, para Vigotski, os processos cognitivos e afetivos são constituídos na atividade do sujeito, intermediada por instrumentos e signos que se tornam parte da consciência.

O conhecimento não é, portanto, resultado de uma assimilação passiva de informações, mas uma apropriação ativa construída na e pela interação.

Na fala de PB7, “É essencial para refletir sobre a prática e encontrar soluções com base em experiências reais”. Nota-se novamente a valorização da prática como solo fértil para o processo formativo. A experiência é aqui entendida não como repetição de ações, mas como base para o pensamento crítico. Conforme Pimenta (2012), a prática é um lugar epistemológico que permite ao professor questionar, interpretar e transformar suas ações. A autora salienta que “o saber da prática não é menor ou inferior ao saber acadêmico, mas de outra ordem, fundado na vivência e na reflexão sobre o fazer”.

PB8 sintetiza essa relação, ao afirmar que a formação “é uma ponte entre a teoria e a prática. Ajuda o professor a enxergar novas possibilidades”. A metáfora da ponte é extremamente pertinente para pensar a formação docente na perspectiva histórico-cultural, pois remete à mediação como o processo que une o saber formal ao saber vivido, promovendo a construção de significados. Segundo Vigotski (2001), é por meio das mediações simbólicas, sobretudo a linguagem, que o sujeito se apropria da cultura e transforma seu pensamento. No contexto da formação de professores bilíngues, essa mediação ganha contornos ainda mais complexos, pois envolve múltiplas linguagens, culturas e modos de significar o mundo.

A fala de PB9 reafirma esse movimento contínuo da formação: “É uma forma de crescer profissionalmente. Aprender com outras práticas e refletir sobre os desafios diários”. Aqui, a formação é vista como um campo aberto à alteridade, à diversidade de práticas e experiências. O aprender com o outro é valorizado como caminho para o crescimento pessoal e coletivo. Essa disposição para aprender com os pares reflete o conceito de formação situada, que se ancora na experiência e na troca como elementos constitutivos do processo formativo (Tardif, 2010). É no diálogo com o outro que o professor amplia sua compreensão sobre si, sobre o outro e sobre o mundo escolar.

Ao final, PB10 fecha esse ciclo de vozes, ao afirmar: “É onde a teoria encontra a prática. Essencial para o aprimoramento”. Sua fala sintetiza as ideias anteriores, reafirmando que a formação em serviço, quando bem conduzida, propicia o encontro entre o conhecimento teórico e as vivências pedagógicas. Tal encontro, para ser frutífero, precisa ser dialógico, problematizador e mediado por formadores que compreendam a formação não como prescrição, mas como coautoria. Essa

perspectiva se alinha à proposta de Nóvoa (1992), que defende a formação como espaço de autonomia profissional, em que o professor se assume como sujeito da sua prática e da sua trajetória.

4.1.1 Importância da formação aos professores bilíngues

A análise dessa categoria, também articulada com os fundamentos da perspectiva histórico-cultural, permite compreender a formação como eixo estruturante da atuação docente, especialmente quando se trata da complexidade que envolve a alfabetização de alunos surdos em contextos bilíngues. As falas dos professores evidenciam, desde os primeiros trechos, a consciência de que o fazer docente não se esgota na formação inicial. Ao contrário, há um reconhecimento unânime da necessidade de continuidade, de permanência e de abertura ao novo como elementos centrais da atuação pedagógica.

A professora PB4 é categórica, ao afirmar: “Sem formação contínua, o professor pode acabar repetindo métodos que não funcionam mais”. Essa constatação traduz não apenas uma crítica à reprodução de práticas ineficazes, mas aponta para uma compreensão da prática pedagógica como fenômeno histórico e mutável, que exige constante reelaboração. Na perspectiva histórico-cultural, a atividade humana é mediada por instrumentos culturais e construída socialmente.

Como afirma Vigotski (2001), a aprendizagem promove o desenvolvimento quando é orientada e mediada. Nesse caso, a formação contínua funciona como esse mediador, ao possibilitar ao docente refletir criticamente a respeito dos instrumentos que utiliza, promovendo a transformação de sua prática e a ampliação de suas possibilidades de atuação.

A professora PB5 amplia essa percepção, ao destacar a dimensão coletiva do aprendizado: “O professor precisa aprender sempre. E aprender com os colegas também. A troca de experiências é riquíssima”. Aqui, a formação não é compreendida apenas como algo que vem de fora ou que é imposto institucionalmente, mas como um processo construído na relação entre pares, na partilha de experiências e saberes.

Esse princípio encontra forte respaldo em Rego (2012), para quem o desenvolvimento humano é essencialmente social e somente se realiza plenamente na interação com o outro. A aprendizagem entre professores, nesse caso, configura-se como espaço de significação mútua, no qual o conhecimento se produz na

dinâmica dialógica e não em uma lógica unidirecional de transmissão. O coletivo, portanto, não é apenas cenário da formação, mas seu motor propulsor.

Essa compreensão é reiterada por PB6: “Sim. Um professor sem formação continuada corre o risco de ficar desatualizado. A educação muda sempre”. A ênfase na mutabilidade da educação, tal como trazida por essa professora, remete à concepção de desenvolvimento como processo dinâmico e inacabado. Essa noção é cara à perspectiva histórico-cultural, que, como nos lembra Oliveira (2016), entende o desenvolvimento como algo que ocorre por meio de rupturas, superações e novas sínteses.

O risco de desatualização, nesse sentido, é o risco de cristalização da prática, de sua desvinculação do contexto histórico em que se insere. A formação continuada, então, aparece como condição necessária para que o docente permaneça em movimento, atualizando-se não apenas em conteúdos, mas sobretudo em formas de compreender e intervir pedagogicamente diante das demandas contemporâneas.

Nesse mesmo sentido, a fala de PB7 explicita a importância de acompanhar as transformações da sala de aula e das necessidades dos alunos: “A formação garante que o professor evolua junto com as necessidades dos alunos”. Essa afirmação traz à tona a relação intrínseca entre o desenvolvimento do professor e o desenvolvimento dos estudantes, numa lógica em que um impulsiona o outro.

Tal concepção se alinha ao conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), formulado por Vigotski (2001), segundo o qual o processo de aprendizagem é potencializado quando o sujeito é colocado diante de desafios que ainda não domina completamente, mas que pode resolver com o apoio de outros. Assim como o aluno é desafiado a avançar com o suporte do professor, este também precisa de formações que o desafiem a sair de sua zona de conforto, ampliando seu repertório pedagógico e sua capacidade de resposta às situações novas.

Para a professora PB9, essa necessidade de atualização é vista como exigência da própria dinâmica escolar: “Extremamente importante. A sala de aula é viva, e o professor precisa se atualizar”. A metáfora da sala de aula como organismo vivo reforça a ideia de que o ambiente educacional é mutável, multifacetado e imprevisível. Nesse contexto, a formação em serviço não é apenas um recurso adicional, mas uma exigência vital, pois é por meio dela que o professor pode manter-se sensível às mudanças e preparado para intervir com criticidade e criatividade.

Pimenta (2012) observa que a formação continuada deve possibilitar ao professor uma postura investigativa sobre sua prática, em que o ato de ensinar seja também um ato de pesquisar, refletir e transformar. O professor que se forma continuamente, portanto, não é apenas um aplicador de técnicas, mas um sujeito histórico em constante construção.

O que se observa, nas falas analisadas, é a emergência de uma identidade docente marcada pela disposição para o aprimoramento constante. Essa identidade é construída na tensão entre a prática cotidiana, os desafios do contexto e as possibilidades abertas pela formação continuada. A valorização da troca entre pares, do estudo coletivo, da escuta e da reflexão é indicativa de uma concepção de docência como atividade intelectual e não meramente técnica.

Em outras palavras, os sujeitos da pesquisa assumem que ser professor é estar sempre em formação, o que exige humildade epistemológica e compromisso ético com os sujeitos da aprendizagem, os alunos surdos em fase de alfabetização.

A análise das falas revela também que essa formação continuada, para ser efetiva, precisa considerar a especificidade da atuação do professor bilíngue. O processo de alfabetização de alunos surdos, conforme já apontado por autores, como Gonzales (2022) e Nascimento (2015), requer um conjunto de conhecimentos linguísticos, culturais e pedagógicos que ultrapassam as formações generalistas.

Portanto, o reconhecimento da importância da formação por parte dos docentes entrevistados vem acompanhado da demanda por uma formação que dialogue com a realidade da sala de aula bilíngue, com os desafios da mediação entre Libras e língua portuguesa escrita e com os dilemas enfrentados no cotidiano.

Essa necessidade de articulação entre teoria e prática também aparece como subjacente às falas dos sujeitos. Quando PB5 e PB6 apontam para os riscos da repetição e da estagnação, o que está sendo denunciado, ainda que implicitamente, é o modelo de formação descolado da realidade. A formação que se mostra eficaz, para esses professores, é aquela que parte da prática e retorna a ela, iluminando caminhos, problematizando certezas e oferecendo novas possibilidades de atuação. Trata-se, como observa Nóvoa (1992), de “uma formação situada, construída no coletivo e atravessada pela experiência”.

Além disso, a categoria analisada permite perceber o quanto os professores se reconhecem como sujeitos históricos, cujas ações têm impacto direto no processo de aprendizagem dos alunos surdos. Esse reconhecimento está em sintonia com o

pensamento de Vigotski (2001), que vê o educador como mediador de sentidos, como alguém que atua na constituição do outro e, ao fazê-lo, transforma também a si mesmo. A formação, nesse sentido, não é apenas atualização técnica, mas transformação ontológica: transforma o ser, amplia a consciência e reposiciona o professor em relação ao mundo, à escola e aos alunos.

Em síntese, a análise da categoria “Importância da Formação”, realizada conforme os princípios da análise de conteúdo de Minayo (2004) e ancorada na perspectiva histórico-cultural, evidencia que os professores bilíngues reconhecem a formação continuada como condição indispensável ao exercício qualificado da docência. Mais que isso, compreendem-na como possibilidade concreta de desenvolvimento humano, de superação de desafios e de reinvenção cotidiana da prática.

Suas falas, marcadas pela sensibilidade à mudança e pela valorização da experiência coletiva, revelam uma concepção de formação que ultrapassa o campo técnico e se inscreve no campo ético, político e cultural. Trata-se, portanto, de uma formação que não apenas ensina o que fazer, mas questiona o porquê e para que se faz, contribuindo para a constituição de sujeitos críticos, sensíveis e comprometidos com uma educação verdadeiramente inclusiva e transformadora.

4.1.2 Desafios nas formações em serviço

Esta seção apresenta a leitura crítica da categoria “Desafios nas formações em serviço”, tal como emergiu do *corpus* empírico da pesquisa. Esse processo compreende a imersão nos dados, sua categorização e a interpretação articulada a referenciais teóricos, aqui especialmente os aportes da perspectiva histórico-cultural. Nesse horizonte epistemológico, o foco desloca-se de uma análise meramente descritiva para uma compreensão do modo como os sujeitos constroem sentidos a partir de sua experiência profissional e formativa, revelando os limites estruturais e simbólicos que interferem em sua trajetória docente.

As falas dos professores bilíngues, analisadas à luz dos pressupostos da abordagem qualitativa, evidenciam tensões entre o que se propõe nas políticas formativas e aquilo que, de fato, é experienciado pelos sujeitos. Os dados apontam um movimento contraditório: por um lado, há o reconhecimento do valor da formação continuada para o desenvolvimento da prática docente; por outro, subsistem barreiras

concretas, estruturais, linguísticas, culturais e metodológicas, que limitam o acesso e a eficácia dessas formações, especialmente para os docentes surdos ou para aqueles que atuam diretamente com essa população.

A fala da professora PB1 é emblemática, ao afirmar: “[...] falta de intérprete e de acessibilidade nos conteúdos [...]”. Tal enunciado evidencia uma lacuna estrutural que compromete não apenas a compreensão do conteúdo, mas o próprio direito de participação plena. A ausência de mediação linguística compromete, na perspectiva de Vigotski (2001), o processo de apropriação do conhecimento. Para o autor, a mediação, sobretudo pela linguagem, é condição fundante do desenvolvimento humano, pois é por meio dela que o sujeito internaliza os signos culturais e amplia sua zona de desenvolvimento proximal. Assim, a ausência de intérpretes em espaços formativos não é uma falha técnica, mas uma violação do princípio educativo de mediação, cerne da pedagogia histórico-cultural.

Ao trazer à tona a invisibilidade do sujeito surdo nesses espaços, a fala de PB2 reforça o caráter excludente de muitas práticas formativas: “Muitas vezes são pensadas para professores ouvintes. Faltam tradutores de Libras ou as dinâmicas não são acessíveis”. A denúncia se insere em um contexto mais amplo de crítica à normatividade ouvinte que estrutura a maioria das políticas educacionais. Nessa chave de leitura, torna-se evidente o quanto a surdez é frequentemente desconsiderada, não apenas como diferença linguística, mas como diferença epistêmica, que demanda outras formas de construção, circulação e compartilhamento de saberes.

Rego (2012) observa que, na abordagem histórico-cultural, o conhecimento se constitui no processo de interação, sendo a linguagem, em suas múltiplas expressões, o instrumento mediador da consciência. Assim, uma formação que não garante acessibilidade comunicacional restringe a própria possibilidade de desenvolvimento profissional, uma vez que impede que o sujeito se aproprie das experiências compartilhadas no coletivo. É nesse ponto que a perspectiva histórico-cultural revela sua potência crítica, ao nos permitir compreender que o problema da acessibilidade não é apenas de ordem logística, mas está enraizado na forma como concebemos a produção e a disseminação do conhecimento.

A professora PB4 amplia a crítica, ao apontar outras camadas de exclusão: “[...] pouca acessibilidade nas formações, poucos materiais em Libras e falta de instrutores surdos [...]”. Essa fala nos obriga a repensar o conceito de acessibilidade para além

da presença de intérpretes. A ausência de materiais em Libras, bem como a falta de representatividade surda nos espaços formativos, expõe a lógica ainda hierarquizada e monocultural de muitas formações. A experiência surda segue mediada por sujeitos ouvintes, sem que a comunidade surda tenha espaço efetivo de enunciação e protagonismo.

Para Oliveira (2016), a constituição do sujeito educador precisa ser pensada em sua dimensão histórica e social, o que implica reconhecer que todo saber é situado e que os processos de formação não podem ser pensados fora das experiências concretas de quem ensina e de quem aprende. Ao negligenciar as especificidades culturais e linguísticas dos professores surdos, o sistema formativo incorre em um processo de homogeneização que anula as múltiplas formas de produzir conhecimento. Como aponta Gonzales (2022), a formação bilíngue precisa ser pensada com e para os sujeitos surdos, incorporando suas práticas, línguas e formas próprias de aprender.

Já a fala de PB9 sinaliza outro desafio recorrente: “Falta de continuidade nas formações. São pontuais, e isso prejudica o desenvolvimento”. A crítica à descontinuidade revela a fragilidade das políticas públicas que, mesmo quando oferecem formação, fazem-na de forma episódica, desconectada da realidade escolar e sem garantia de seguimento. Para que a formação continuada seja efetiva, ela precisa ser compreendida como um processo permanente, articulado às necessidades da prática e promovido em contextos que respeitem a temporalidade do educador. Nóvoa (1992) afirma que se formar é um processo contínuo de reconfiguração da identidade docente e não um acúmulo de cursos eventuais. A formação, desse modo, deve ser concebida como trajetória, não como evento.

Na perspectiva histórico-cultural, essa crítica à fragmentação das formações dialoga com o conceito de desenvolvimento como processo histórico, cumulativo e não linear. A aprendizagem significativa ocorre quando há a possibilidade de retomada, aprofundamento e ressignificação dos conteúdos vividos, o que exige tempo, espaço e mediações apropriadas. A formação pontual, como indicam os dados, não permite essa continuidade e, conseqüentemente, não favorece a construção de novas zonas de desenvolvimento proximal.

Outro ponto crítico, subjacente às falas analisadas, diz respeito à ausência de condições para que os professores surdos possam se constituir como sujeitos ativos no processo formativo. Não se trata apenas de serem destinatários de formações

acessíveis, mas de serem reconhecidos como formadores em potencial. A falta de instrutores surdos, apontada por PB4, revela o quanto a docência ainda é compreendida a partir de um modelo ouvinte, que ignora as epistemologias visuoespaciais e as narrativas de mundo construídas a partir da experiência surda.

Essa ausência impacta diretamente a qualidade da formação, uma vez que limita o repertório simbólico e cultural que pode ser mobilizado nas atividades formativas. Como destaca Lacerda (2006), a presença de docentes surdos nos espaços educacionais não apenas favorece a representatividade, mas amplia as possibilidades de aprendizagem, já que permite a emergência de outras formas de mediação, mais próximas da realidade vivida pelos alunos e professores surdos.

Gonzales (2022) também problematiza essa ausência, ao argumentar que as formações bilíngues ainda são excessivamente generalistas e não contemplam as particularidades da comunidade surda. Para a autora, o reconhecimento da Libras como primeira língua não pode ocorrer apenas no discurso, mas deve se materializar em políticas formativas que garantam o acesso, a permanência e o protagonismo dos sujeitos surdos nos processos de ensino-aprendizagem. Isso implica pensar na produção de materiais específicos, na oferta de formações conduzidas por formadores surdos e na valorização de metodologias que respeitem a estrutura visuoespacial da Libras.

Reafirmando o compromisso ético com a inclusão, Vigotski (2001) já apontava que o desenvolvimento das funções superiores do pensamento está profundamente vinculado à linguagem e à interação social. Quando o sujeito é privado desses elementos, seja pela ausência de acessibilidade, seja pela negação de sua língua e cultura, ocorre um impedimento ao seu pleno desenvolvimento. Garantir acessibilidade nas formações, portanto, é assegurar que todos os profissionais possam participar do processo formativo em igualdade de condições, o que é fundamental para a construção de uma educação verdadeiramente democrática e emancipadora.

Essa análise conduz a uma compreensão ampliada da formação em serviço, que não pode ser pensada a partir de uma lógica universalizante. Ao contrário, é preciso reconhecer que os sujeitos docentes são múltiplos, atravessados por histórias, experiências e saberes diversos. A formação que ignora essa multiplicidade tende à exclusão, ainda que bem intencionada. Conforme sustenta Pimenta (2012), a prática docente é sempre situada, carregada de intencionalidades, e só pode ser

compreendida a partir do contexto em que se realiza. Isso significa que a formação em serviço precisa ser pensada a partir das vozes dos professores, de seus contextos reais de trabalho e das barreiras que enfrentam cotidianamente.

O que se depreende das falas analisadas é que os desafios enfrentados pelos professores bilíngues nas formações em serviço não são apenas pontuais ou circunstanciais, mas estruturais. Envolvem desde a ausência de políticas públicas consistentes até a perpetuação de modelos pedagógicos que ignoram a diversidade linguística e cultural dos sujeitos. Essa constatação impõe a necessidade de uma revisão crítica das concepções que orientam as políticas de formação docente, exigindo que sejam pautadas pelo princípio da equidade e pela valorização das diferenças como potência pedagógica.

A análise da categoria “Desafios nas formações em serviço” revela, portanto, não apenas as barreiras objetivas enfrentadas pelos professores bilíngues, como a falta de intérpretes, materiais em Libras ou continuidade formativa, mas os obstáculos simbólicos que impedem a plena participação desses sujeitos nos espaços de formação. Tais desafios comprometem o desenvolvimento profissional, restringem o acesso ao conhecimento e violam o direito à educação contínua e de qualidade. Para superá-los, é necessário construir políticas que reconheçam a diversidade como princípio, assegurem condições reais de acessibilidade e promovam a escuta ativa dos professores surdos como protagonistas do processo formativo.

Em última instância, garantir a acessibilidade nas formações não é apenas uma questão técnica ou logística, mas uma exigência ética, política e pedagógica. É reconhecer que todos os profissionais têm o direito de aprender, ensinar e se desenvolver em espaços que respeitem sua língua, sua cultura e sua identidade. É também afirmar que a educação somente será inclusiva quando for construída com a participação de todos e não apenas para todos, como propõe a pedagogia histórico-cultural.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS DO MOMENTO

A formação de professores bilíngues, em especial daqueles que atuam no processo de alfabetização de estudantes surdos, é um dos grandes desafios da educação inclusiva contemporânea. Esta pesquisa, ancorada na abordagem qualitativa e guiada pela metodologia de análise de conteúdo de Minayo (2004), procurou investigar as percepções desses profissionais sobre as formações em serviço oferecidas em escolas estaduais de Chapecó.

Os dados empíricos, extraídos por meio de entrevistas semiestruturadas, foram analisados à luz da perspectiva histórico-cultural, principalmente com base nas contribuições de Oliveira (2016), Pimenta (2012), Rego (2012), Vigotski (2001) e outros estudiosos que reconhecem a formação docente como um processo histórico, social, mediado e contínuo.

Os resultados obtidos evidenciam que os professores bilíngues compreendem a formação em serviço como um processo de aprimoramento que ultrapassa a dimensão técnica da docência. Eles a percebem como espaço de reflexão, partilha de experiências e desenvolvimento de práticas pedagógicas mais responsivas às especificidades linguísticas e culturais dos alunos surdos. Em consonância com Nóvoa (1992), que defende a formação como constitutiva da identidade profissional docente, os sujeitos desta pesquisa apontam que a formação continuada é essencial para manter-se atualizado e para enfrentar os desafios que a prática pedagógica impõe.

Essa visão dialoga diretamente com a teoria histórico-cultural, que compreende o desenvolvimento humano como resultante de interações sociais mediadas. A mediação, entendida por Vigotski como o processo pelo qual o sujeito se apropria da cultura por meio de instrumentos e signos, revela-se central para o desenvolvimento profissional dos professores. A formação continuada, quando bem estruturada, desempenha essa função de mediação, possibilitando ao professor reorganizar conceitos, problematizar experiências e construir novas formas de agir e pensar sua prática pedagógica.

Contudo, apesar do reconhecimento da importância da formação em serviço, os dados da pesquisa também revelam desafios persistentes, especialmente no que diz respeito à acessibilidade e à representatividade dos professores surdos. A ausência de intérpretes nas formações, a escassez de materiais em Libras e a

invisibilidade de profissionais surdos nas equipes formadoras são elementos que fragilizam os processos formativos e comprometem sua eficácia. Esses desafios não apenas limitam o acesso ao conhecimento, como também reforçam estruturas de exclusão que contrariam os princípios da inclusão educacional.

A fala dos sujeitos entrevistados reforça que uma formação verdadeiramente inclusiva deve contemplar as múltiplas dimensões da diferença, garantindo acessibilidade linguística, cultural e pedagógica. É nesse ponto que a perspectiva histórico-cultural oferece ferramentas analíticas potentes: ao considerar o sujeito em sua totalidade, inserido em um contexto social e histórico, essa abordagem propõe uma educação que valoriza as singularidades sem negar a coletividade. Como afirma Vigotski (2001), o desenvolvimento não é uma realização individual, mas um processo que se concretiza na relação com o outro. Isso vale também para a formação docente, que deve ser vivida como experiência compartilhada e socialmente significativa.

Outro elemento central emergente da análise diz respeito à descontinuidade das formações. Os professores entrevistados relataram que as ações formativas muitas vezes são pontuais, desarticuladas e descoladas das demandas reais do cotidiano escolar. Essa fragmentação impede que a formação cumpra seu papel de mediadora do desenvolvimento profissional e, conseqüentemente, compromete a qualidade do ensino ofertado aos alunos surdos. Como destacam Gatti (2010) e Pimenta (2012), a formação de professores precisa ser contínua, articulada à prática e sustentada por políticas públicas que garantam sua institucionalização e efetividade.

A partir dessa constatação, reafirma-se a necessidade de políticas educacionais que compreendam a formação em serviço como direito e estratégia de valorização docente. Essas políticas devem prever recursos financeiros, materiais acessíveis, carga horária compatível, formação de formadores surdos e reconhecimento das especificidades do trabalho pedagógico em contextos bilíngues. Também devem ser elaboradas em diálogo com os sujeitos da prática, ou seja, com os próprios professores bilíngues, valorizando sua experiência e saberes produzidos no cotidiano escolar.

A construção de propostas formativas alinhadas aos princípios da perspectiva histórico-cultural requer a consideração de três dimensões essenciais: (1) a mediação pedagógica e linguística, que reconhece a centralidade da linguagem no desenvolvimento humano; (2) o desenvolvimento de competências culturais e linguísticas específicas, indispensáveis ao trabalho com alunos surdos; e (3) a

formação crítica e reflexiva, que estimula o professor a posicionar-se eticamente diante dos desafios educativos. Essas dimensões precisam ser articuladas em programas formativos que tenham continuidade, intencionalidade e coerência com o contexto escolar.

A formação do professor bilíngue, portanto, não deve ser pensada como um adendo à prática, mas como parte integrante e fundante do processo de ensinar. Ela deve ser vista como espaço de (re)construção de sentidos, de elaboração de estratégias e de fortalecimento da identidade docente. Nesse processo, o professor deixa de ser apenas receptor de saberes e passa a ser sujeito ativo da formação, responsável por ressignificar os conhecimentos à luz de sua experiência e de seus desafios cotidianos.

Ao longo desta dissertação, foi possível constatar que os professores bilíngues são profissionais profundamente comprometidos com seus alunos, com a aprendizagem e com o direito à educação de qualidade. Suas vozes, registradas nas entrevistas, ecoam uma demanda urgente por formação contínua, acessível, inclusiva e dialógica. A escuta dessas vozes é, por si só, um gesto político e pedagógico, que revela o potencial transformador da pesquisa qualitativa quando alinhada aos princípios da justiça social e da equidade.

A pesquisa também evidenciou que a formação em serviço não pode ser descolada do reconhecimento do surdo como sujeito de direitos, com identidade linguística e cultural própria. O professor bilíngue, ao atuar nesse campo, precisa ser preparado não apenas para ensinar conteúdos, mas para compreender o aluno surdo em sua inteireza, como ser humano em processo de desenvolvimento. Essa preparação exige uma formação sensível, crítica e politicamente engajada, que tenha como horizonte a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

Além disso, esta dissertação reforça a ideia de que o desenvolvimento da criança surda, especialmente nos anos iniciais de alfabetização, depende de mediações qualificadas, intencionais e culturalmente situadas. O professor bilíngue tem papel decisivo nesse processo, mas, para isso, precisa ser valorizado, respeitado em sua identidade e apoiado em sua formação. Como destaca Oliveira (2016), a alfabetização de alunos surdos exige práticas pedagógicas que vão além da decodificação, demandando estratégias que permitam a compreensão da linguagem como instrumento de apropriação do mundo.

Diante das análises realizadas, é possível afirmar que a formação em serviço dos professores bilíngues de Chapecó, embora reconhecida como fundamental pelos profissionais, ainda apresenta lacunas significativas que precisam ser enfrentadas. Essas lacunas não se resolvem apenas com boas intenções, mas com ações concretas, políticas públicas consistentes e uma mudança de paradigma na forma como se concebe a formação docente.

É fundamental que a escola seja espaço de formação permanente, em que o professor se sinta acolhido, ouvido e motivado a aprender. É preciso romper com a lógica da formação prescritiva, tecnicista e desarticulada da realidade. Em seu lugar, deve-se construir uma formação situada, coletiva, crítica e transformadora, uma formação que reconheça o professor como pesquisador de sua prática e como sujeito histórico em constante devir.

Por fim, esta pesquisa deixa como legado a valorização da escuta dos professores bilíngues e o reconhecimento de que a formação em serviço é um direito que precisa ser assegurado em sua plenitude. Que as políticas educacionais possam considerar essas vozes como ponto de partida para a elaboração de propostas mais justas, acessíveis e eficazes. Que os saberes produzidos por esses profissionais sirvam de base para a construção de uma educação bilíngue verdadeiramente inclusiva, na qual o desenvolvimento de todos, alunos e professores, seja efetivamente promovido.

Assim, as considerações finais aqui apresentadas não encerram a discussão, mas a ampliam. Elas apontam para a urgência de continuar investigando, escutando e propondo. Apontam para o compromisso ético e político de todos aqueles que acreditam que a educação pública, laica, gratuita, inclusiva e de qualidade é um direito inegociável. E apontam, sobretudo, para o reconhecimento de que, no campo da formação docente bilíngue, muito ainda precisa ser feito e que é com os professores e não sem eles, que esse caminho precisa ser trilhado, só assim encontramos respostas ao objetivo geral desta dissertação. Assim, atendemos ao nosso objetivo que se propôs analisar as concepções dos professores bilíngues em Libras, atuantes em turmas de alfabetização, sobre as formações em serviço.

REFERÊNCIAS

ALVES, Ivo Dias. **O professor bilíngue e o intérprete em Libras no ensino de Geografia**. 2020. Tese (Doutorado em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência) – Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/items/520bb0e7-0187-4353-b098-979557d1878a>. Acesso em: 10 fev. 2025.

BRASIL. **Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 10 fev. 2025.

BRASIL. **Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 10 fev. 2025.

BRASIL. **Lei n. 12.319, de 1º de setembro de 2010**. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm. Acesso em: 10 dez. 2023.

BRASIL. **Lei n. 14.191, de 3 de agosto de 2021**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm. Acesso em: 10 dez. 2023.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Art. 4º, inciso III. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 dez. 2023.

CAPES. **Catálogo de Teses e Dissertações**. 2025. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/>. Acesso em: 10 maio 2025.

CHAPECÓ. **Prefeitura**. 2015. Disponível em: <http://www.chapeco.sc.gov.br>. Acesso em: 5 jan. 2025.

CUNHA, Célio da; FRANÇA, Carla Cristie de (org.). **Formação docente: fundamentos e práticas do estágio supervisionado**. Brasília, DF: Cátedra Unesco de Juventude, Educação e Sociedade; Universidade Católica de Brasília, 2019. 147 p.

DAROQUE, Samantha Camargo. **Espaço formativo partilhado entre professores e intérpretes educacionais no contexto da Educação Inclusiva Bilíngue de surdos**. 2021. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/15600>. Acesso em: 12 nov. 2024.

FERNANDES, E. A função do intérprete na escolarização do surdo. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DO INES, 2., 2003, Rio de Janeiro. **Anais do II**

Congresso Internacional do INES: surdez e escolaridade: desafios e reflexões. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Educação de Surdos, 2003.

FONSECA, Roberto. **Alfabetização de surdos no ensino regular: inclusão ou segregação.** (Dissertação de Mestrado) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2013.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 6 jan. 2024.

GIAMLOURENÇO, Priscila Regina Gonçalves de Melo. **Tradutor e intérprete de Libras: construção da formação profissional.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, Centro de Educação e Ciências Humanas, São Carlos, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/190931>. Acesso em: 6 jan. 2024.

GIRKE, César Augusto. **Atuação e papéis do intérprete educacional de Língua de Sinais.** 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Libras – Bacharelado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle>. Acesso em: 6 jan. 2024.

GOMES, Marise Porto. **Formação de Professores Bilíngues para a Educação de Surdos: fazeres, saberes e aprendizagens.** Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

GOMES, Romão de Oliveira. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.** São Paulo: Cortez, 2014.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes Gontijo. **O processo de apropriação da linguagem escrita em crianças na fase inicial de alfabetização escolar.** 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

GONZALES, Daniela de Fátima Barbosa. **Alfabetização e letramento: desafios e possibilidades na prática pedagógica no ensino bilíngue de Surdos.** Orientadora: Maria Cândida Soares Del-Masso. 2022. 127 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - PROFEI) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, SP, 2022.

JUNG, Ana Paula. **Trajetórias de intérpretes de Libras-português no Brasil: alteridade constitutiva da profissão.** 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Mestrado em Estudos da Tradução) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/247441>. Acesso em: 12 dez. 2023.

KENDRICK, Denielli. **Limites e possibilidades na educação de crianças surdas: a constituição de um laboratório bilíngue.** 2023. Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2023.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência.** Caderno Cedes, Piracicaba: Universidade Metodista de Piracicaba, v. 26, n. 69, ago. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/KWGSm9HbzsYT537RWBnBcFc#ModalTutors>. Acesso em: 12 ago. 2024.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **O tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa: perfil e atuação.** São Paulo: MEC; SEESP, 2010. Disponível em: <http://projetoredes.org/wp/wp-content/uploads/Lacerda.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2024.

LIMA, Israel Queiroz de. **Formação de professores(as) de escrita de sinais nos cursos de Letras-Libras na Região Norte do Brasil.** 2022. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2022.

MARQUES, Rogério da Silva. **O profissional tradutor e intérprete de libras educacional: desafios da política de formação profissional.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017.

MAZACOTTE, Roberto Bernal. **A formação continuada e o tradutor intérprete de Libras/português no contexto educacional do Paraná.** 2021. 120 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ensino) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2021.

MELO, Luciana Ribeiro de. **Alfabetização dos surdos na abordagem bilíngue.** 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2020.

MINAYO, Maria de Sousa. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 6. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MINAYO, Maria de Sousa. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MINAYO, Maria de Sousa; DESLANDES, Suely de Almeida; CRUZ NETO, Otávio; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 2002.

MICHELS, Maria Helena. **A formação de professores em Educação Especial no Brasil: propostas em questão.** Florianópolis: UFSC, 2017.

MORTATTI, Maria do Rosário L. **História dos métodos de alfabetização no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2006.

MORTATTI, Maria do Rosário L. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, p. 329-341, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/gg3SdLpVLM8bJ7bJ84cD8zh/>. Acesso em: 10 out. 2024.

NASCIMENTO, Raquel de Oliveira. **Análise de atividades de alfabetização de estudantes surdos**. 2015. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, 2015.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Marineiva Moro Campos de. **Concepções e fundamentos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e seus desdobramentos na formação de alfabetizadores na perspectiva de uma alfabetização emancipatória em Xaxim/SC**. 2016. 180 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2016.

PALHUZI, Barbara Caroline Celestino. **O conceito vigotskiano de compensação na narrativa clínica de Oliver Sacks**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/23151>. Acesso em: 12 out. 2024.

PEREIRA JÚNIOR, Lucimar da Silva. Educação de surdos no Brasil: atendimento educacional especializado para pessoas com surdez na Educação Escolar Indígena. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 31, 23 ago. 2022. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/31/educacao-de-surdos-no-brasil-atendimento-educacional-especializado-para-pessoas-com-surdez-na-educacao-escolar-indigena>. Acesso em: 12 out. 2024.

PIMENTA, Selma Garrido. **Didática e formação de professores**: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores**: identidade e saberes da docência. Saberes pedagógicos e atividade docente. Tradução. São Paulo: Cortez, 2012. Acesso em: 19 out. 2024.

QUADROS, Ronice Müller; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira**: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, Ronice Müller; PERLIN, Gladis (org.). **Estudos Surdos II**. Petrópolis: Arara Azul, 2007. (Série pesquisas).

RANGEL, Fabiana; PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth (org.). **O chão de terra firme em que nos movemos**: a teoria histórico-cultural e a cegueira. Rio de Janeiro: Instituto Benjamin Constant, 2023.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

SILVA, Elaine Cristine Pereira da. **Acessibilidade por contratos**: o tradutor e intérprete de libras educacional e os desafios da operacionalização das políticas públicas de educação de surdos no Amapá. 2019. Dissertação. (Mestrado em

Profissional em Planejamento e Políticas Públicas) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2019.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

TUXI, Patrícia. **A atuação do Intérprete Educacional no Ensino Fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001. Publicado originalmente em 1934.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PROFESSORES BILÍNGUES EM LIBRAS

Orientações Iniciais:

- A entrevista terá duração aproximada de 30 a 45 minutos.
- As respostas serão gravadas (com autorização do entrevistado) e tratadas de forma confidencial, apenas para fins de pesquisa.
- O entrevistado tem liberdade para responder de forma detalhada e compartilhar exemplos práticos, se desejar.

1. Perguntas Iniciais (Perfil do Entrevistado)

1.1. Qual é a sua formação acadêmica? Possui alguma especialização em educação bilíngue ou educação especial?

1.2. Há quanto tempo você atua como professor bilíngue em Libras?

1.3. Em quais contextos educacionais você já trabalhou (escolas inclusivas, bilíngues, etc.)?

1.4. Como você descreveria sua experiência específica em turmas de alfabetização?

2. Concepções sobre Formação em Serviço

2.1. Qual é a sua compreensão sobre a formação em serviço para professores bilíngues em Libras?

2.2. Você acredita que a formação em serviço é uma prática importante para o desenvolvimento profissional? Por quê?

2.3. Quais tipos de formação em serviço você já participou desde que começou a atuar como professor bilíngue? Você pode dar exemplos?

3. Relevância e Aplicabilidade da Formação

3.1. Como você avalia a relevância das formações em serviço que você participou para sua prática em sala de aula?

3.2. Você sentiu que essas formações abordaram de maneira adequada as necessidades específicas das turmas de alfabetização? Por quê?

3.3. Poderia compartilhar uma experiência em que a formação em serviço contribuiu diretamente para a melhoria do seu trabalho com alfabetização?

4. Desafios e Sugestões

4.1. Quais são os principais desafios que você enfrenta ao participar das formações em serviço como professor bilíngue em Libras?

4.2. O que você acredita que poderia ser feito para melhorar a formação em serviço externo para professores bilíngues que trabalham com alfabetização?

4.3. Em sua opinião, quais temas deveriam ser priorizados nas formações em serviço para atender melhor as necessidades das turmas de alfabetização bilíngue?

5. Perspectivas Finais

5.1. Você acredita que a formação em serviço tem um impacto direto na qualidade da alfabetização de crianças surdas? Por quê?

5.2. Como você imagina que a formação em serviço para professores bilíngues em Libras poderá evoluir nos próximos anos?

5.3. Gostaria de acrescentar mais algum ponto ou compartilhar uma experiência relevante que não foi abordada nas perguntas anteriores?

APÊNDICE B –TERMO DE ANUÊNCIA



ESTADO DE SANTA CATARINA
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO – CRE
CHAPECÓ-SC

TERMO DE ANUÊNCIA

A CRE de Chapecó está de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado **“PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES BILÍNGUES NAS SÉRIES DE ALFABETIZAÇÃO SOBRE A FORMAÇÃO EM SERVIÇO NO MUNICÍPIO DE CHAPECÓ”**, da pesquisadora responsável Profª Marineiva Moro Campos de Oliveira e sua orientanda Marínes Aparecida Mello Marques, da Universidade do Oeste de Santa Catarina-UNOESC/ Joaçaba.

A Coordenadoria Regional de Chapecó - CRE/Chapecó e as escolas de sua abrangência assumem o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa pela autorização da coleta de dados durante os meses de dezembro/24 a março/25. Com a autorização da realização da pesquisa, ficam a pesquisadora e sua orientadora responsáveis pelos procedimentos de autorização do Comitê de Ética em Pesquisa e sua aprovação, conforme prevê esta portaria.

Declaramos ciência de que nossa instituição é coparticipante do presente projeto de pesquisa, e requeremos o compromisso das pesquisadoras, com o resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados.

Autorizamos a citação do nome da instituição nos títulos e textos das futuras publicações dos resultados do estudo.

Chapecó (SC), 25 de novembro de 2024.

Jaqueline Weiler Brock
Coordenadora Regional de Educação
CRE de Chapecó/SC



Assinaturas do documento



Código para verificação: **K3Y2Z48P**

Este documento foi assinado digitalmente pelos seguintes signatários nas datas indicadas:



JAQUELINE WEILER BROCK (CPF: 927.XXX.779-XX) em 25/11/2024 às 18:18:25
Emitido por: "SGP-e", emitido em 17/04/2019 - 16:02:51 e válido até 17/04/2119 - 16:02:51.
(Assinatura do sistema)

Para verificar a autenticidade desta cópia, acesse o link <https://portal.sgpe.sea.sc.gov.br/portal-externo/conferencia-documento/U0VEXzcwNTRfMDAwMDMwMTJfMzAxMi8yMDI0X0szWTJaNDhQ> ou o site <https://portal.sgpe.sea.sc.gov.br/portal-externo> e informe o processo **SED 0003012/2024** e o código **K3Y2Z48P** ou aponte a câmera para o QR Code presente nesta página para realizar a conferência.

APÊNDICE C – PARECER DO CEP

UNIVERSIDADE DO OESTE DE
SANTA CATARINA - UNOESC



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Professores Bilíngues em fase de alfabetização de alunos surdos

Pesquisador: MARINES APARECIDA MELLO MARQUES

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 86840124.2.0000.5367

Instituição Proponente: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.601.098

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto de dissertação de mestrado intitulado "Percepções dos professores bilíngues nas séries de alfabetização sobre a formação em serviço no município de Chapecó", da aluna Marines Aparecida Mello Marques, do Programa de Pós-Graduação "Stricto Sensu" em Educação (Mestrado em Educação), da Universidade do Oeste de Santa Catarina - Unoesc, tendo como orientadora e pesquisadora responsável a professora Dra. Marineiva Moro Campos de Oliveira.

Esta pesquisa busca analisar as percepções dos professores bilíngues de Libras que atuam nas séries de alfabetização na cidade de Chapecó. O estudo investiga como as formações em serviço ofertadas têm contribuído para a prática pedagógica desses profissionais, com foco em estratégias de ensino e aprendizado inclusivo. A abordagem segue os princípios da teoria histórico-cultural, considerando a relevância da mediação linguística no desenvolvimento de alunos surdos e a relação entre prática docente e formação em serviço. A pesquisa será realizada em escolas estaduais, com base em entrevistas e levantamento de dados educacionais.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Geral:

Investigar como as formações em serviço ofertadas na rede estadual no município de Chapecó

Endereço: Rua Getúlio Vargas, nº 2125. Campus 1 - Bloco 1.

Bairro: Flor da Serra

CEP: 89.600-000

UF: SC

Município: JOACABA

Telefone: (49)3551-2062

E-mail: cep@unoesc.edu.br

UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA - UNOESC



Continuação do Parecer: 7.601.098

impactam as práticas pedagógicas dos professores bilíngues nas turmas de alfabetização, visando compreender suas percepções sobre a adequação e a eficácia dessas formações para o desenvolvimento da educação inclusiva.

Objetivos específicos:

- a) Analisar as principais dificuldades enfrentadas pelos professores bilíngues nas turmas de alfabetização em relação às formações em serviço;
- b) Identificar as competências e habilidades que os professores consideram essenciais para sua atuação na educação de alunos surdos;
- c) Analisar as práticas pedagógicas adotadas pelos professores nas turmas de alfabetização e como estas se relacionam com as formações recebidas.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Os riscos potenciais incluem: desconforto como cansaço ou constrangimento durante as entrevistas ou ao compartilhar suas percepções sobre as formações em serviço; e a divulgação indevida de identidade ou informações confidenciais. Para minimizar esses riscos, as seguintes medidas serão adotadas: garantir que os participantes tenham acesso aos resultados de forma confidencial, preservando sua identidade; conduzir as entrevistas em um ambiente confortável e reservado; e assegurar a privacidade e confidencialidade dos dados coletados, que serão utilizados exclusivamente para fins acadêmicos e divulgados em publicações científicas sem identificação dos participantes.

Benefícios:

Os benefícios incluem: proporcionar uma compreensão mais aprofundada sobre como os professores bilíngues de Libras percebem as formações em serviço ofertadas pela rede estadual do município de Chapecó, especificamente nas séries de alfabetização; contribuir para o aprimoramento das políticas e práticas de formação de professores bilíngues; e agregar valor ao conhecimento científico sobre a formação em serviço, podendo subsidiar futuras iniciativas na área.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Fundamentados na Teoria Histórico-Cultural, adotamos uma abordagem qualitativa de cunho etnográfico, que possibilita uma compreensão profunda das interações sociais e das dinâmicas culturais presentes nas práticas de alfabetização de alunos surdos. A pesquisa será realizada

Endereço: Rua Getúlio Vargas, nº 2125. Campus 1 - Bloco 1.
Bairro: Flor da Serra **CEP:** 89.600-000
UF: SC **Município:** JOACABA
Telefone: (49)3551-2062 **E-mail:** cep@unoesc.edu.br

UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA - UNOESC



Continuação do Parecer: 7.601.098

em duas etapas. Na primeira, aplicaremos um questionário presencial aos docentes de Libras que atuam nas turmas de alfabetização no município de Chapecó após a aprovação do comitê de ética. Esse questionário buscará identificar suas percepções sobre as formações oferecidas, bem como suas expectativas e desafios no ambiente escolar. Na segunda etapa, entraremos em contato com as instituições de ensino, onde realizaremos observações em campo. Durante essas observações, registraremos as práticas pedagógicas dos professores bilíngues e a interação deles com os alunos surdos, utilizando o diário de campo para documentar as dinâmicas observadas. Além disso, conduziremos entrevistas semiestruturadas com os professores bilíngues, que serão respondidas de forma presencial. A abordagem etnográfica permitirá uma análise rica das práticas sociais e culturais dos professores, bem como das emoções e significados atribuídos a suas experiências no contexto educacional.

Critérios de Inclusão:

Serão incluídos na pesquisa apenas docentes de Libras atuantes em turmas de alfabetização e que possuam experiência profissional na função.

Critérios de Exclusão:

serão excluídos aqueles que não tenham completado a formação específica em Libras ou que não possuam certificação reconhecida. professores com tempo curto de experiência na atuação em contextos educacionais também não poderão participar, assim como aqueles que não concordarem em participar da pesquisa ou que não aceitem o consentimento informado. Esses critérios visam assegurar que os participantes tenham as qualificações e experiências necessárias para oferecer informações relevantes sobre as formações em serviço no município de Chapecó e sua relação com as práticas pedagógicas nas séries de alfabetização.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os documentos necessários foram apresentados, segundo a resolução 466 do CNS de 2012.

Recomendações:

Recomendamos que o desenvolvimento da pesquisa siga os fundamentos, metodologia, proposições, pressupostos em tela, do modo em que foram apresentados e avaliados por este Comitê de Ética em Pesquisa. Qualquer alteração deve ser imediatamente informada ao CEP-UNOESC/HUST, indicando a parte do protocolo de pesquisa modificada, acompanhada das justificativas.

Endereço: Rua Getúlio Vargas, nº 2125. Campus 1 - Bloco 1.

Bairro: Flor da Serra

CEP: 89.600-000

UF: SC

Município: JOACABA

Telefone: (49)3551-2062

E-mail: cep@unoesc.edu.br

**UNIVERSIDADE DO OESTE DE
SANTA CATARINA - UNOESC**



Continuação do Parecer: 7.601.098

Também, o pesquisador deverá observar e cumprir os itens relacionados abaixo, conforme indicado pelas Resoluções 466/12, ou 510/16:

- a) desenvolver o projeto conforme delineado;
- b) elaborar e apresentar o relatório final;
- c) apresentar a devolutiva aos participantes da pesquisa;
- d) apresentar dados solicitados pelo CEP, a qualquer momento;
- e) manter em arquivo, sob sua guarda, por um período de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa, os seus dados, em arquivo físico ou digital;
- f) encaminhar os resultados para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores associados e ao pessoal técnico participante do projeto conforme previsto no cronograma do projeto.
- g) justificar, perante o CEP a interrupção do projeto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto considerado aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2464603.pdf	24/04/2025 21:52:33		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TermodeAnuencia.pdf	24/04/2025 21:51:21	MARINES APARECIDA MELLO MARQUES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoComitedeeticaMarinesATUALIZA DO.docx	24/04/2025 21:47:44	MARINES APARECIDA MELLO MARQUES	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto.pdf	23/02/2025 16:43:44	MARINES APARECIDA MELLO MARQUES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rua Getúlio Vargas, nº 2125. Campus 1 - Bloco 1.

Bairro: Flor da Serra

CEP: 89.600-000

UF: SC

Município: JOACABA

Telefone: (49)3551-2062

E-mail: cep@unoesc.edu.br

UNIVERSIDADE DO OESTE DE
SANTA CATARINA - UNOESC



Continuação do Parecer: 7.601.098

JOACABA, 28 de Maio de 2025

Assinado por:
Jucielly Carla Téó
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Getúlio Vargas, nº 2125. Campus 1 - Bloco 1.

Bairro: Flor da Serra

CEP: 89.600-000

UF: SC

Município: JOACABA

Telefone: (49)3551-2062

E-mail: cep@unoesc.edu.br

Modelo do Termo de autorização.

**Termo de Ciência e Autorização para Publicação Eletrônica na Biblioteca Digital da
Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc**

1. Identificação do material bibliográfico:

- () TCC Graduação;
 () TCC Pós-graduação Especialização;
 (X) Dissertação;
 () Tese.

2. Identificação do autor (es) Marínes Aparecida Mello Marques

Curso: Mestrado em Educação

Título do Trabalho: FORMAÇÃO EM SERVIÇO DE PROFESSORES BILÍNGUES:
 PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE A PRÁTICA ALFABETIZADORA DE SURDOS
 EM CHAPECÓ

E-mail: neyzemello@hotmail.com

Orientador: Marineiva Moro Campos de Oliveira

e-mail: marineiva.oliveira@unoesc.edu.br

Número de páginas: 89 p

Data de defesa: 18/07/2025 Data de entrega do arquivo: 30/07/2025

3. Informações de acesso ao documento:

Este trabalho é confidencial?¹ () Sim (X) Não

Pode ser liberado para publicação na Biblioteca Digital (X) Total () Parcial

Em caso de publicação parcial, assinale as permissões:

- () Sumário
 () Resumo
 () Bibliografia
 () Outras permissões, quais?

Na qualidade de titular dos direitos de autor da publicação supracitada, de acordo com a Lei nº 9610/98, autorizo a Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc, a disponibilizar gratuitamente, sem ressarcimento dos direitos autorais, conforme permissões assinadas acima, do documento, em meio eletrônico, na Rede Mundial de Computadores, no formato especificado², para fins de leitura, impressão e/ou download pela Internet, a título de divulgação da produção científica gerada pela Universidade, a partir desta data.

4. Está sujeito a registro de patente?

☒ Não

☐ Sim. Informar o nº do processo de encaminhamento ao Escritório de Interação e Transferência de Tecnologia. _____

Declaro ser de minha responsabilidade a autoria do texto referente ao Trabalho de Conclusão de Curso.

Joaçaba 30/07/2025

documento assinado digitalmente
 MARINES APARECIDA MELLO MARQUES
 Data: 30/07/2025 09:05:50 -0300
 Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Assinatura do autor (es)

¹ Esta classificação poderá ser mantida por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à Coordenação do Curso. Todo resumo estará disponível para reprodução, conforme Regulamento do Programa de Pós-graduação da Unoesc.

² Texto (PDF); imagem (JPG OU GIF); som (WAV, MPEG, AIFF, SND); vídeo (MPEG, AVI, QT), outros (específico da área).

Os dados pessoais solicitados neste formulário serão utilizados apenas no processo de publicação eletrônica da biblioteca digital da Unoesc.

A qualquer momento, o titular dos dados poderá consultar os dados pessoais tratados, bem como os prazos legais para seu armazenamento, mediante solicitação por e-mail ou por escrito remetida ao Encarregado de Proteção de dados, conforme artigo 8º, §5, da Lei nº 13.709/18 (LGPD).

Este termo de autorização deve ser digitalizado e anexado na parte final do trabalho entregue ao curso.