



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

LARISSA ALMEIDA DE EUCLIDES

PROFESSOR-INTÉRPRETE DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA:
DIFICULDADES, FACILIDADES E POSSIBILIDADES

FORTALEZA.CE

2024

LARISSA ALMEIDA DE EUCLIDES

**PROFESSOR-INTÉRPRETE DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA:
DIFICULDADES, FACILIDADES E POSSIBILIDADES**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação em Ciências Biológicas da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciatura em Ciências Biológicas.

Orientadora: Prof. Dra. Anna Abrahão

FORTALEZA.CE

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- E1p Euclides, Larissa Almeida de.
Professor-intérprete de ciências e biologia : dificuldades, facilidades e possibilidades / Larissa Almeida de Euclides. – 2024.
37 f.
- Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Ciências, Curso de Ciências Biológicas, Fortaleza, 2024.
Orientação: Profa. Dra. Anna Abrahão.
1. Educação de surdos. 2. Educação bilíngue. 3. Autobiografia. I. Título.

CDD 570

**PROFESSOR-INTÉRPRETE DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA:
DIFICULDADES, FACILIDADES E POSSIBILIDADES**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação em Ciências Biológicas da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciatura em Ciências Biológicas.

Aprovada em: 30/01/2024.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Anna Abrahão (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

MSc Flávia Renata Soares
Professora Municipal em Bento Gonçalves

Prof. Dr. José Roberto Feitosa Silva
Universidade Federal do Ceará (UFC)

AGRADECIMENTOS

É com imensa gratidão que dedico este espaço para expressar meus sinceros agradecimentos a todos que estiveram ao meu lado ao longo do desenvolvimento deste trabalho de conclusão de curso.

Primeiramente, gostaria de enviar meu mais profundo agradecimento à minha falecida avó. Desde a infância sempre me apoiou no meu sonho em ser uma cientista, a única que mostrou seu apoio verdadeiro quando tomei a decisão de mudar de curso, entre Letras Libras e Ciências Biológicas, até os primeiros semestres, você foi meu pilar de apoio constante. Seu interesse genuíno em saber sobre minhas experiências e aprendizados no curso sempre me motivou a buscar o melhor de mim. Mesmo que não esteja fisicamente presente, sinto sua presença e amor em cada passo que dou nesta jornada acadêmica.

À minha mãe, meu eterno agradecimento por todo o suporte incondicional que me deu ao longo dessa trajetória. Sua dedicação e confiança em mim foram fundamentais para que eu encontrasse forças para continuar no curso, mesmo nos momentos mais desafiadores. Seu amor e encorajamento têm sido meu alicerce durante toda a graduação.

Às amigas preciosas que fiz ao longo dessa jornada, Raquel, Jessica, Guilherme, Stephany e Iuri, meu profundo agradecimento. Compartilhar momentos, desafios e conquistas ao lado de vocês foi verdadeiramente enriquecedor. Nosso apoio mútuo foi essencial para superar os obstáculos acadêmicos e para o crescimento pessoal. Agradeço por cada sorriso, cada palavra de incentivo e pela amizade verdadeira que construímos juntos. As nossas discussões durante o almoço no restaurante universitário, vão ficar eternamente marcadas na memória.

Minha irmã querida, meu agradecimento por contar piadas nas horas certas, trazendo leveza e descontração aos momentos mais intensos dessa jornada. Sua presença alegre e engraçada foi um verdadeiro alívio para as pressões do curso.

Ao time ENACTUS UFC, expresso minha gratidão por me acolherem e me fazerem perceber que meu caminho está intrinsecamente ligado à comunidade surda e à língua de sinais. Trabalhar em projetos sociais com vocês abriu meus olhos para a importância do engajamento com a comunidade e para a busca pela igualdade de oportunidades. Sou grata por ter encontrado um propósito maior através desse envolvimento.

E por fim, quero agradecer aos mentores que me acompanharam nessa jornada e a minha família por acreditar em mim.

RESUMO

A educação de surdos tem sido abordada por diferentes métodos ao longo dos séculos, sendo a abordagem metodológica da educação bilíngue considerada a mais adequada e atual para o ensino de surdos. É fundamental que o professor em formação esteja ciente dessas diferentes abordagens e busque capacitação para atuar de forma efetiva nesse contexto educacional. Assim, este texto defende a importância do conhecimento profissional do professor como mediador entre o conhecimento a ser transmitido e o aluno que aprende. Destaca-se a especificidade do professor-intérprete de Ciências e Biologia, que requer competência nos conteúdos da área e, também, proficiência na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). O ensino voltado para alunos surdos requer uma reflexão sobre o processo formativo desse professor e as condições em que atua. O presente estudo apresenta minha trajetória autobiográfica como professora-intérprete e discuto questões como a possibilidade de um tradutor intérprete de LIBRAS ser também um professor-intérprete e as abordagens metodológicas utilizadas no ensino de pessoas surdas. O texto também traz o histórico das abordagens educacionais de surdos e conclui com considerações sobre os resultados da pesquisa, bem como, embasamento teórico utilizado. Destaco que o estudo não se limita a narrar uma trajetória, mas reflete sobre como a minha experiência de vida e meu processo de formação influenciaram minha atuação na docência em Ciências e Biologia.

Palavras-chave: Educação de Surdos. Educação bilíngue. Autobiografia.

ABSTRACT

The education of the deaf has been addressed through different methods over the centuries, with the methodological approach of bilingual education considered the most appropriate and current for the deaf education. It is crucial for the teacher in training to be aware of these different approaches and seek training to effectively work in this educational context. Thus, this text advocates the importance of the professional knowledge of the teacher as a mediator between the knowledge to be transmitted and the learning student. The specificity of the Science and Biology teacher-interpreter is emphasized, requiring competence in the subject matter and proficiency in Brazilian Sign Language (LIBRAS). Teaching directed towards deaf students requires reflection on the formative process of this teacher and the conditions in which they operate. This study presents my autobiographical journey as teacher-interpreter and discusses issues such as the possibility of a LIBRAS teacher-interpreter also being a teacher-interpreter, and the methodological approaches used in teaching deaf individuals. The text also provides a historical overview of educational approaches for the deaf and concludes with considerations on the research results, as well as the theoretical foundation used. It is worth noting that the study is not limited to narrating a trajectory but reflects on how my life experience and training process influenced my role in teaching Science and Biology.

Keywords: Deaf Education. Bilingual Education. Autobiography.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	07
2	RESUMO HISTÓRICO DAS ABORDAGENS EDUCACIONAIS DE SURDOS	09
3	PERCURSO METODOLÓGICO	13
4	DA DISCÊNCIA À DOCÊNCIA EM INTÉRPRETE DE LIBRAS – LÍNGUA PORTUGUESA	17
4.1	Discência em Intérprete de LIBRAS-Língua Portuguesa	17
4.2	Docência como Professora-Intérprete em uma Escola Bilíngue do estado do Ceará	21
4.3	Percepções Docentes	28
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	31
	REFERÊNCIAS	33

1 INTRODUÇÃO

Partindo da premissa defendida por Roldão (2014) e Richit e Almeida (2020) de que, independente de épocas e culturas, ensinar é resultante da mediação operada por alguém (docente) entre o conhecimento a ser adquirido e/ou aperfeiçoado (conteúdo) e o sujeito que aprende (discente), defende-se a importância do conhecimento profissional do sujeito que ensina, e, por conseguinte, entende-se que os processos formativos vivenciados por esse sujeito, desde a sua formação, podem impactar diretamente no compromisso com o seu desenvolvimento e fazer profissional.

Concordo com Roldão (2007), que ser professor não é somente dom ou vocação, mas sim uma profissão respaldada e legitimada por um conjunto complexo de conhecimentos específicos essenciais para a prática docente. No caso do professor-intérprete de Ciências e biologia, esses conhecimentos se tornam ainda mais específicos, uma vez que exigem do profissional não apenas competência nos conteúdos específicos da área, mas também proficiência em LIBRAS.

Assim sendo, pensar no ensino voltado ao aluno surdo é (re)pensar as ações dos profissionais envolvidos no processo de ensino aprendizagem desse aluno – professor e tradutor intérprete de língua de sinais (TILS) –, e como estes atuam nesse processo a fim de que lhe seja propiciado um ensino de qualidade trazendo à tona a importância da discussão também do processo formativo desse professor.

A entrada na carreira docente é o tempo que “[...] os professores precisam realizar a transição de estudantes a docentes. É uma etapa de tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos” (Garcia, 1999, p.105). Nessa perspectiva, é importante conhecer como se deu o processo formativo do discente intérprete de LIBRAS e as implicações desse processo em sua atuação como professor-intérprete de Ciências e Biologia. Além disso, é essencial compreender as condições em que esses profissionais exercem a docência, destacando a relevância do tema abordado neste estudo.

Essa compreensão aliada à minha trajetória de vida acadêmica e profissional, em especial na educação de surdos, foi fundamental para a escolha do tema de investigação, que tem as seguintes inquietações reflexivas: O Tradutor intérprete de Línguas de Sinais e Português (TILSP) formado em um curso de Licenciatura para o exercício do magistério em nível médio e fundamental poderia vir a ser um Professor-Intérprete, ou esse cargo seria designado apenas aos intérpretes educacionais? E o que seria um “Professor-Intérprete”?

Esse processo reflexivo foi desenvolvido por meio do meu relato sobre a minha trajetória durante a docência no Ensino Médio Profissionalizante e experiência docente ocorrida no ano de 2022, enquanto professora-intérprete das disciplinas de Ciências e Eletiva de Ciências da Natureza em uma escola pública do Estado do Ceará. Ou seja, será apresentado um relato memorial descritivo e vivencial, portanto, autobiográfico.

Antes do relato autobiográfico, há a apresentação do estudo, seguida de uma breve dissertação sobre o histórico das abordagens educacionais de surdos. No último tópico, são apresentadas algumas considerações, levando em conta os resultados da pesquisa e o embasamento teórico que, conforme Köche (2011, p. 135), “serve para o pesquisador relatar à comunidade científica, ou ao destinatário de sua pesquisa, o que obteve com sua investigação, os procedimentos utilizados, as dificuldades, as limitações e os resultados obtidos”.

Não posso deixar de ressaltar para os futuros leitores deste estudo que ele não se trata apenas de narrar uma trajetória acadêmica e profissional, mas, acima de tudo, de uma reflexão sobre como as minhas experiências de vida e o meu processo de formação influenciaram minha maneira de (re)pensar e atuar na docência.

2 RESUMO HISTÓRICO DAS ABORDAGENS EDUCACIONAIS DE SURDOS

Durante muitos séculos a forma como educar os surdos sempre foi objeto de muita polêmica, quer no Brasil quer nos demais países (Quadros, 2004; Sacks, 2010; Skliar, 2013). Na Europa, Alemanha e França se destacavam na educação de alunos surdos, embora defendessem tendências educacionais opostas.

Enquanto na França, o abade Charles Michel L'Épée (1712-1789) defendia a metodologia de ensino de surdos a partir dos sinais metódicos, estruturada a partir do francês sinalizado, na Alemanha se destacava a metodologia oralista, estruturada a partir do ensino da fala e da leitura labial, defendida pelo pastor Samuel Heinicke (1729-1790), que possuía como principal objetivo o desenvolvimento da fala.

Na França, em 1755, foi fundada a primeira escola para ensino de surdos, onde foram formados inúmeros professores surdos. Muitos destes se destacaram por expandir a educação de surdos no mundo a partir da metodologia de L'Épée. Nas Américas, alguns nomes tiveram uma relevância significativa na formação educacional de indivíduos surdos, o reverendo Thomas Hopkins Gallaudet (1787-1851) e o professor surdo Laurent Clèrc foram os responsáveis por trazer a primeira escola para surdos na América, hoje conhecida como Universidade Gallaudet nos Estados Unidos.

Tal como na educação brasileira, que durante os primeiros três séculos da existência (períodos pré-colonial e colonial) enquanto colônia de Portugal, era comandada pelos jesuítas, coube à Ordem Jesuíta a responsabilidade pela educação direcionada a pessoas surdas, que teve início em meados do século XIX.

Em relação ao início da educação das pessoas surdas no Brasil, Rocha (2008) destaca que essa, iniciou-se com a chegada ao Brasil, do francês E. Huet, educador e ex-aluno do Instituto de Paris, que veio a convite de D. Pedro II (Albres, 2010), e se tornou o encarregado da criação da primeira escola no Rio de Janeiro chamada de Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, em 26 de setembro de 1857, atualmente conhecido como Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), por conseguinte o principal responsável pela disseminação dos sinais metódicos no Brasil (Rocha, 2008).

Em consonância com os escritos da supramencionada autora, chama-se a atenção para o fato de que com o acesso dos alunos surdos ao INES a Língua Brasileira de Sinais começa a ser estruturada como língua natural da comunidade surda brasileira. Inicialmente as disciplinas ofertadas no Instituto eram de Língua Portuguesa, Aritmética, Geografia, História do Brasil, Escrituração Mercantil, Linguagem Articulada, Doutrina Cristã e Leitura sobre os Lábios.

Abre-se um parêntese para dizer que, embora o ensino de Ciências, desde 1824 já fosse contemplado e desenvolvido no âmbito escolar brasileiro, mesmo que ainda sem o status das humanidades (Martins, Silva e Nicolli, 2021), à época, não era disciplina constante do currículo do INES, o que nos permite dizer que o acesso dos estudantes surdos aos conteúdos e termos relacionados à área de Ciências Biológicas pode ter ocorrido mais tardiamente em relação aos demais estudantes.

Quadros (1997) aponta que no Brasil, a educação de surdos perpassou duas fases claramente delineadas e uma terceira fase mais atual. Assim iremos seguir nosso percurso histórico da educação de surdos no Brasil. Importa dizer que com o resultado do Congresso de Milão, em 1880, onde o método oralista foi considerado superior ao dos sinais, os ensinamentos praticados pelo INES tiveram uma interrupção abrupta.

De acordo com Skliar (2013), o Oralismo surgiu como uma tentativa de superar a exclusão social e educacional de surdos. Acreditava-se que a utilização da língua falada seria a melhor forma de garantir a comunicação e a inclusão social dos surdos. Essa abordagem preconizava a proibição da língua de sinais e a utilização de métodos de leitura labial e treinamento da fala para que o surdo pudesse se comunicar.

Ao analisarmos o ensino de surdos nas cidades brasileiras, constatamos que o histórico da educação oralista apresenta resultados insatisfatórios para o desenvolvimento da linguagem e da cultura surda. Sacks (2010) nos traz um exemplo de desenvolvimento educacional ao se utilizar as diferentes metodologias.

Os alunos surdos da década de 1850 que haviam passado pelo Asilo Hartford ou por outras escolas desse tipo tinham um alto nível de alfabetização e instrução - plenamente equiparável ao de seus equivalentes ouvintes. Hoje em dia, ocorre o inverso. O oralismo e a supressão da língua de sinais acarretaram uma deterioração marcante no aproveitamento educacional das crianças surdas e na instrução dos surdos em geral (Sacks, 2010, p.35).

Ainda hoje, é comum encontrar alunos surdos com muitos anos de vida escolar apresentando deficiência em escrita, leitura e demais disciplinas curriculares, sendo isso um reflexo de anos da utilização de métodos insatisfatórios na educação de surdos. E independente de proibições, a língua de sinais continuava a se fazer presente nos espaços frequentados por surdos.

Anos depois, do Congresso de Milão, no mundo inteiro, começam a aparecer discussões sobre a educação de surdos e a melhor abordagem seria por meio da comunicação gestual e assim surgem novas metodologias educacionais de surdos. No Brasil, a comunicação total foi

bastante utilizada e consiste em uma abordagem que busca integrar diferentes formas de comunicação, incluindo a língua de sinais, a leitura labial e a fala.

Ciccone (1990 p. 70) aborda a filosofia da comunicação total como sendo a metodologia educacional que se baseia no respeito pela diferença e enfatiza que “línguas de sinais e português são idiomas autênticos, e que equivalem em níveis de qualidade e importância [...]”. Esta colocação nos remete ao bimodal, ou seja, a utilização do português sinalizado, onde a utilização de ambas as línguas se faz presente de forma simultânea.

Essa abordagem é questionável, pois as línguas faladas e sinalizadas possuem sintaxe, gramática e semântica independentes. O uso do português sinalizado pode causar interferências na compreensão da língua de sinais devido à diferença na estrutura gramatical e na expressão visual das ideias. Conforme os escritos de Fernandes et al. (2005 p. 40) para sobreviver comunicativamente, as crianças acabam se tornando não bilíngues, mas ‘sem-lingues’, sem ter acesso a qualquer uma das línguas plenamente e sem conhecer os limites entre uma e outra.

Assim, a comunicação total pode prejudicar a aquisição de ambas as línguas, dificultar a língua de sinais como primeira língua e prejudicar a aquisição de uma identidade cultural surda. Acredita-se ainda, que esse método de comunicação esteja interligado à relação de poder que a língua “oficial” do país possui, pois, um país onde se identifica a presença de inúmeras línguas faladas e sinalizadas deve pensar em bilinguismo como algo natural da sociedade e assim pensar em educação bilíngue como algo vantajoso no campo cognitivo, político, social e cultural. Pois, como é mostrado por Cummins, ao ser citado por Fernandes et al. (2005, p. 27):

Mais de 150 pesquisas realizadas nos últimos 35 anos evidenciam o que Goethe, filósofo alemão, disse uma vez: a pessoa que conhece apenas uma língua, não a conhece de fato. As pesquisas sugerem que crianças bilíngues também podem desenvolver mais flexibilidade cognitiva, em função de terem o processamento de informações através de duas diferentes línguas.

Ao compreender essas nuances das línguas de sinais percebe-se a língua sinalizada como sendo natural, onde se tem a aquisição linguística a partir de processos semelhantes aos da língua falada, ou seja, por meio do contato com usuários da língua. Com isso, defende-se que as pessoas surdas no Brasil devem aprender a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e não somente, ter sua escolarização a partir da LIBRAS como primeira língua. Concordando com essa opinião, Sacks (2010) defende que esta deve ser introduzida e adquirida o mais cedo possível, senão seu desenvolvimento pode ser permanentemente retardado e prejudicado.

A educação bilíngue de surdos é defendida como meio de tornar acessível à criança duas línguas no contexto escolar (Quadros, 1997). É importante destacar que o Bilinguismo não se

resume apenas ao ensino das línguas de sinais e oralizadas, mas também inclui o respeito à cultura e à identidade das pessoas surdas. Skliar; Massone e Veinberg (1995) defendem que o reconhecimento dos surdos enquanto pessoas surdas e da sua comunidade linguística assegura o reconhecimento das línguas de sinais dentro de um conceito mais geral do bilinguismo.

No entanto, as propostas bilíngues estão estruturadas no sentido de garantir que o ensino de português se mantenha como a língua de acesso ao conhecimento (Fernandes et al., 2005). Tal afirmação me permite questionar, em que espaço o ensino de Ciências se faz presente, já que se observa certa disputa entre o ensino de português e LIBRAS nas escolas bilíngues. Frequentemente, conforme os autores supramencionados encontram-se, nesses espaços, alunos ‘sem-lingues’, o que dificulta ainda mais o ensino, independente de qual dessas metodologias apresentadas acima esteja sendo utilizada.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

[...] Os cenários e contextos que são descortinados através da narrativa de si inscrevem-se em experiências e aprendizagens individuais e coletivas, a partir dos diferentes contextos vividos por cada um [...] (Josso, 2010, p.35).

Por entender que, para realizar uma pesquisa, uma investigação que ajude a conhecer algo, é necessário seguir um roteiro que facilite a quem realiza a pesquisa a alcançar seu(s) objetivo(s) e assim ampliar seu conhecimento sobre o que está sendo investigado, e sabendo que toda e qualquer pesquisa envolve leitura de textos de teóricos que podem ajudar a enriquecer nosso pensamento, o primeiro passo foi realizar uma pesquisa bibliográfica que me permitiu investigar “[...] a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (Gil, 2019, p.3).

Foi nessa perspectiva, que para desenvolver o resumo acerca do histórico das abordagens educacionais de surdos, utilizei-me dos escritos de estudiosos da temática, dentre os quais Quadros (1997, 2004), Rocha (2008), Sacks (2010), Skliar (2013) e Fernandes et al. (2005) que dissertam sobre a história do processo formativo da comunidade surda e a formação do professor tradutor intérprete de LIBRAS.

Em seguida fiz uso da narrativa autobiográfica, que como método de pesquisa, nasceu na França na década de 1980, logo após o movimento de formação da rede “História de vida e autoformação”, em decorrência do I Simpósio Internacional de pesquisa-formação em educação permanente, na Universidade de Montreal (Pineau, 2006), e desde então, conforme ressaltam dentre outros estudiosos, Josso (2010) e Passeggi et al. (2018) vêm ganhando terreno, como proposta de pesquisa da área das ciências sociais e humanas. No Brasil, conforme destacam Finger e Nóvoa (2010), desde 1990 ela tem sido estimulada em alguns cursos superiores, principalmente nos da área da Educação, por meio do memorial da prática docente.

Espera-se que a citação com a qual iniciei esse tópico seja capaz de demonstrar que o método escolhido por meio do qual busquei conhecer melhor a realidade existente, e entender a razão, o motivo das coisas acontecerem, e procurando, justificar os motivos delas ocorrerem além de uma pesquisa explicativa (Vergara, 2016), trata-se também de uma pesquisa-formação, uma vez que, segundo Josso (2010), corresponde a uma pesquisa elaborada e organizada pela pesquisadora a partir de suas experiências. Essas experiências suscitaram momentos de reflexão teórica, não apenas sobre meu próprio processo formativo, mas também sobre meu processo de ensino.

Para demonstrar a importância dessa abordagem metodológica e sua relevância para a formação do indivíduo, utilizo as palavras de Pineau (2006) que descrevem esse método como sendo, ao mesmo tempo, pesquisa-ação-formação, uma vez que,

A pesquisa está relacionada ao fato de que para narrar as experiências existenciais e refletir sobre elas é preciso que a pessoa se interrogue, questione, “pesquise” sobre o que aconteceu e o que lhe aconteceu. A *ação*, segundo elemento da tríade, refere-se tanto às ações de narrar, pensar, refletir, quanto a uma ação que possa decorrer da reflexão. A *formação*, por sua vez, se realiza pelo ato de se formar pela pesquisa e pelas ações de narrar e de tomar decisões com base na reflexão (Passegi, Nascimento e Oliveira, 2016, p. 122).

Passegi et al. (2018) afirmam que trabalhos de pesquisa desenvolvidos a partir dos relatos de vida, particularmente dos que se relacionam a processos formativos, tornam-se relevantes à medida que possibilitam a todos (narrador e leitor) conhecer e ter uma noção das influências sociais, culturais e econômicas na evolução da aprendizagem, na vida social e profissional do autor da pesquisa.

Santos, Estevam e Martins (2018, p.47) destacam que a pesquisa (auto)biográfica é uma estratégia de investigação qualitativa. Nessa abordagem, os sentimentos, pensamentos, ideias, percepção de mundo, o contexto e as interações sociais do autor da pesquisa são apresentados por meio dos relatos de suas experiências e vivências.

Nesse mesmo sentido as palavras de Carvalho (2020) ao destacar que:

O potencial formativo integral do método (auto)biográfico se reconhece por sua capacidade heurística, ou seja, os atalhos mentais que construímos ao longo da vida a partir dos nossos referenciais multidimensionais. É o conhecimento de si mesmo e de todas as nuances emocionais e mentais, inclusive as armadilhas da mente que mente, dos estados egóicos, a consciência da corporeidade vivenciada que ao aguçar a autoconsciência é capaz de se reinventar nesse permanente processo de transformar-se (Carvalho, 2020, p. 30).

Moita (2014) ressalta ser essa uma abordagem metodológica que oportuniza o diálogo entre o individual e o sociocultural, pois “[...] põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma à sua identidade, num diálogo com os seus contextos” (p. 113). Assim, estará não somente produzindo e ampliando conhecimento sobre si, seu processo formativo, mas, registrando também as “[...] suas relações com territórios e tempos de aprendizagem e seus modos de ser, de fazer e de biografar resistências e pertencimentos” (Passegi et al., 2018, p.5).

Nesse sentido, para compor sua narrativa autobiográfica, pode-se utilizar fotos, diários, documentos, vídeos, suas memórias e/ou qualquer outra fonte que lhe permita agregar

informações capazes de ajudá-lo a compreender o objeto a ser estudado (Abrahão, 2012).

Ao trabalhar com metodologia e fontes dessa natureza o pesquisador conscientemente adota uma tradição em pesquisa que reconhece ser a realidade social multifacetária, socialmente construída por seres humanos que vivenciam a experiência de modo holístico e integrado, em que as pessoas estão em constante processo de autoconhecimento. [...] Nesta tradição de pesquisa, o pesquisador não pretende estabelecer generalizações estatísticas, mas, sim, compreender o fenômeno em estudo [...] (Abrahão, 2012, p. 80).

Portanto, enquanto busco compreender o que estou estudando, vou resgatando memórias, lembrando situações vivenciadas, apresentando crenças e valores que fazem parte da minha vida, e expondo por meio da escrita o que me aconteceu e quais as influências desses acontecimentos para o meu fazer docente, ao mesmo tempo em que realizo uma reflexão sobre mim, sobre o meu caminhar, sobre os espaços sociais e os diversos contextos educacionais que me foram apresentados, das relações sociais e das pessoas que direta ou indiretamente, impactaram na minha formação acadêmica e profissional.

O resultado desse resgate autobiográfico, conforme apresentado no próximo tópico, intitulado “da discência à docência em professor intérprete de LIBRAS - Língua portuguesa; levou-nos a concordar com Ferreira (2011) que escreve:

Nunca estamos definitivamente prontos, nossa identidade é algo que elaboramos a cada dia e a narrativa de nós mesmos nos ajudam a nos identificarmos ao mesmo tempo em que contribui para nos transformarmos. A própria narração pode apresentar-se, desta forma, como uma experiência formadora (Ferreira, 2011, p.73).

É importante ressaltar que a pesquisa (auto)biográfica em Educação tem como um de seus princípios fundamentais o uso de narrativas na primeira pessoa como elemento central fundamental para investigar e entender a complexidade da maneira como os indivíduos percebem sua condição humana em diferentes momentos e contextos da vida (Passeggi, et al., 2018).

A consolidação do resgate autobiográfico, intitulado “Da Discência à Docência em Intérprete de Libras - Língua Portuguesa” (Designação dada pela legislação brasileira, em face de no país utilizarmos o idioma Português como idioma principal) será realizado na primeira pessoa. Para uma melhor compreensão do relato autobiográfico descrito no próximo tópico, o mesmo foi dividido em duas seções, a saber.

A primeira sessão Discência em Intérprete de LIBRAS-Língua Portuguesa, além da menção a algumas normativas brasileiras referentes à educação e formação do professor para o ensino da comunidade surda, relata o percurso enquanto discente do Ensino Médio,

inquietações, aprendizagens, e como essas refletem na atuação docente da pesquisadora.

Na escrita da segunda sessão, o relato é centrado na experiência enquanto Professora-Intérprete em uma Escola Bilíngue do Estado do Ceará. Trago para discussão as contradições existentes entre o aprendizado teórico e a prática em sala de aula, perpassadas pela formação docente, considerando as especificidades e campo de atuação do profissional em questão.

Não se pode deixar de mencionar que em toda a descrição autobiográfica, na medida em que as experiências, vivências, pensamentos, memórias e reflexões forem apresentadas, o serão dialogando com os autores cujas leituras fundamentaram o estudo.

4 DA DISCÊNcia À DOCÊNcia EM INTÉRPRETE DE LIBRAS - LÍNGUA PORTUGUESA

Neste tópicO é apresentado o meu processo de aprendizagem no Ensino Médio enquanto estudante do curso de Tradução e Interpretação da Língua Brasileira de Sinais. A partir desses escritos, acredito ser possível perceber minha compreensão do que é “ser” e do “fazer” do docente intérprete de LIBRAS, bem como, demonstrar minha ciência da importância desse processo formativo para o meu fazer profissional enquanto professora-Intérprete em uma Escola Bilíngue do Estado do Ceará.

4.1 DiscênCIA em Intérprete de LIBRAS-Língua Portuguesa

Em 2002, o então Presidente Fernando Henrique Cardoso, aprova a Lei nº 10.436/2002 (Brasil, 2002), conhecida como Lei da LIBRAS. Esta lei reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda e determina que o poder público deva garantir o acesso das pessoas surdas à educação, à cultura e à informação em LIBRAS. Segundo a lei, a LIBRAS deve ser utilizada como meio de comunicação e expressão nas escolas e universidades, bem como nos meios de comunicação, serviços públicos e privados de saúde, justiça, segurança pública e outros. Além disso, a lei estabelece a obrigatoriedade da formação de professores e intérpretes de LIBRAS.

Com isso, e considerando a necessidade da comunidade surda, o curso de Tradução e Interpretação da Língua Brasileira de Sinais é formado na Escola Estadual de Educação Profissionalizante Joaquim da Costa Nogueira (EEEPJN), localizada no Ceará. Entendo que formações deste tipo tendem a surgir e se fazer necessárias à medida que a própria comunidade torna-se consciente de si, de sua cultura, de suas identidades e dos espaços que podem e devem ocupar e quando se criam legislações que garantam os direitos linguísticos e comunicativos da comunidade surda.

A presença de profissionais capacitados para atender às necessidades linguísticas dos estudantes surdos é fundamental para garantir a inclusão e o acesso à educação de qualidade. Nesse sentido, a atuação do intérprete de LIBRAS e do professor bilíngue é fundamental para garantir o aprendizado e o desenvolvimento dos estudantes surdos em ambientes educacionais inclusivos.

É de meu entendimento que o intérprete de LIBRAS é responsável por transpor uma língua para outra, enquanto o professor bilíngue possui capacitação na docênCIA e domina a

língua estrangeira. No caso da educação de surdos, ambos utilizam a língua brasileira de sinais como meio de comunicação com os estudantes surdos, assegurando uma educação inclusiva e efetiva.

Ainda que na atualidade brasileira, a atuação do tradutor intérprete de LIBRAS-Língua Portuguesa (TILSP) siga o que é preconizado na lei de nº 12.319 (Brasil, 2010), esta profissão iniciou-se com atividades voluntárias por pessoas que aprendiam LIBRAS através do contato com a comunidade surda, e essas atividades começam a ser valorizadas como atividade laboral à medida que os surdos foram conquistando o seu exercício de cidadania, como é apontado por Quadros (2004).

É importante também trazer o conhecimento sobre o que é uma pessoa surda, em conformidade com a legislação do país. O decreto nº 5.626/2005 (Brasil, 2005) regulamenta a Lei nº 10.436/2002 (Brasil, 2002) e o decreto nº 10.098/2000 (Brasil, 2000), define pessoa surda como àquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS.

A legislação, além de destacar a obrigatoriedade da disciplina de LIBRAS na estrutura curricular dos cursos referentes à formação de professores para o exercício do magistério, nos cursos de Fonoaudiologia e Pedagogia, bem como em cursos de especialização em Educação Especial, em instituições de ensino públicas e privadas, regulamentam, também, a formação do professor, instrutor e tradutor intérprete de LIBRAS em níveis de ensino superior e médio, assim como cursos de graduação para estas formações.

O § 2º, do Art. 14, do decreto nº 5.626/2005, diz que o professor da educação básica, bilíngue, aprovado em exame de proficiência em tradução e interpretação de LIBRAS - Língua Portuguesa, pode exercer a função de tradutor e intérprete de LIBRAS - Língua Portuguesa, cuja função é distinta da função de professor docente. Eu me questiono se o TILSP formado em um curso de Licenciatura para o exercício do magistério em nível médio e fundamental poderia vir a ser um Professor-Intérprete, ou esse cargo seria designado apenas aos intérpretes educacionais? E o que seria um “Professor-Intérprete” abordado em relatórios trazidos pelos Anais dos Congressos ocorridos no INES?

O decreto ainda discorre sobre a formação do Tradutor Intérprete de LIBRAS-Língua Portuguesa, onde traz em seu Art. 17: A formação do tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa deve efetivar-se por meio de curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em LIBRAS - Língua Portuguesa e Art. 18: Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, a formação de tradutor e intérprete de LIBRAS - Língua Portuguesa,

em nível médio, deve ser realizada por meio de: I) Cursos de educação profissional; II) Cursos de extensão universitária; e, III) cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por secretarias de educação.

Devo destacar que minha formação em Tradução e Interpretação da Língua Brasileira de Sinais se deu a nível médio, como previsto no decreto em seu Art. 18 com ênfase na educação profissional. Isto só foi possível graças às lutas da comunidade surda em busca de seus direitos, seus espaços, sua cultura, suas identidades e sua língua, bem como o direito de se fazer entender e de entender o outro a partir da comunicação em LIBRAS. Assim o curso profissionalizante se fez necessário no estado do Ceará. Como dito acima, o profissional intérprete começa a ser valorizado junto à comunidade surda.

Quando estudante de ensino médio, eu não tinha grande noção da importância que este profissional exerce em sala de aula. Essa profissão surgiu de uma necessidade humana em entender o mundo e a escola possui uma grande relevância para essa compreensão. Durante a minha formação como TILSP aprendi que deveria ter relações interpessoais para que não exercesse atribuições próprias do professor, como por exemplo, eu não deveria responder uma dúvida abordada pelo aluno e sim direcioná-la ao professor para que este a sanasse, outro exemplo seria o professor me perguntar, enquanto intérprete, como está o rendimento do aluno, sendo esta, uma das responsabilidades do professor escolar.

Aprendi sobre as diversas áreas de atuação do TILSP, mas me identifiquei bastante com a educacional, e ainda que acredite que na maioria das vezes, sejamos vistos como mediadores no processo de comunicação; temos ciência de que mesmo quando intérpretes educacionais também somos profissionais intérpretes da cultura, da língua, da história, dos movimentos, das políticas, da identidade e da subjetividade surda, e apresentamos suas particularidades e sua identidade.

O espaço escolar transita por todas essas nuances. Eu me lembro do meu primeiro estágio, no qual uma aluna de 63 anos, estava no último ano do ensino médio. Nos intervalos, uma turma sempre se juntava para conversar, e ela sempre participava desses momentos com os outros alunos. Portanto, o intérprete (eu) estava sempre presente e, quando ela começava a falar de um episódio da novela, eu sempre ficava perdida, pois eu não acompanhava. Devemos lembrar que o indivíduo surdo, além de bilíngue, é bicultural por fazer parte de um país majoritariamente composto por pessoas ouvintes que possuem uma cultura diferente da cultura surda. E como é engraçado lembrar que algo da minha própria cultura não era presente na minha vida, mas para a aluna era de grande relevância no seu dia a dia a ponto de ser tópico das conversas diárias.

Com isso, percebemos quanto o intérprete, mesmo o educacional, precisa estar sempre ciente de tudo o que acontece dentro e fora da sala de aula, pois este profissional precisa mediar o ato interpretativo entre surdos e ouvintes, surdos e surdos, surdos e surdoscegos, surdoscegos e ouvintes.

De acordo com Quadros (2004), o intérprete de língua de sinais passa por um processo cognitivo-linguístico ao utilizar duas línguas distintas, e ao processar uma informação na língua fonte faz escolhas lexicais, estruturais, semânticas e pragmáticas na língua alvo que mantém a informação o mais próximo possível da informação dada na língua fonte. Assim, o intérprete deve se manter imparcial, sem apresentar opiniões pessoais, e nem distorcer informações. À medida que me posiciono como professor-intérprete eu me coloco em uma posição contrária à imparcialidade, pois como professora, é meu dever trazer questionamentos em sala de aula para que os alunos possam desenvolver seu senso crítico.

É claro que o TILSP não consegue ser absolutamente imparcial, e em alguns momentos acaba “roubando” um pouco a responsabilidade do professor, como exemplo eu cito outra experiência profissional em tradução educacional. Foi no meu segundo estágio pela EEEPJN que me vi em uma sala de aula com alunos surdos que tinham outras deficiências combinadas, como o caso do aluno de vinte e tantos anos.

A escola classificava os alunos surdos como DA (deficiência auditiva) e quando apresentavam, além da DA, eles faziam o acréscimo “DA + Deficiência combinada”. Até hoje não sei qual era a outra deficiência combinada do aluno, mas acredito que se relacionava com a aprendizagem, portanto ele tinha muita dificuldade em entender matemática. Mesmo gastando todo o tempo de aula, os intérpretes não conseguiam fazê-lo entender um exemplo mostrado pelo professor.

Em uma dessas aulas, eu me aproximei do aluno e, com lápis e papel, fui demonstrando o que o professor estava mostrando na lousa. Quando o aluno fazia um questionamento, eu respondia sem o direcionamento ao professor e ao final o aluno havia relatado que tinha entendido o conteúdo daquela maneira. Nesse momento me senti realizada, mas ao mesmo tempo dividida quanto aos meus ensinamentos de manter relações interpessoais afastadas da tradução. Acredito que nesse momento, a semente do professor foi plantada em mim. Durante os meus anos de formação em licenciatura em Ciências Biológicas a pergunta “posso ser professor-intérprete de Ciências e Biologia?” sempre surgia. Ao ler vários materiais para a realização deste trabalho, eu encontrei em Quadros (2004, p. 63) que, “[...] o professor-intérprete deve ser o profissional cuja carreira é a do magistério e cuja atuação na rede de ensino pode efetivar-se com dupla função”.

4.2 Docência como Professora-Intérprete em uma Escola Bilíngue do Estado do Ceará

Durante a formação em Ciências Biológicas, licenciatura, a educação de surdos não se fez como pauta. O interesse pelo tema surgiu da percepção inicial de que não havia surdos na sala de aula, de questionamentos referentes à existência de pessoas surdas nas áreas de ciências da natureza e da minha formação anterior na EEPJN.

A educação bilíngue não era vista como relevante nas aulas das disciplinas de Instrumentalização para Ensino da Ciência (IPEC), uma das disciplinas de formação para o magistério encontrada no currículo da graduação em Ciências Biológicas, na Universidade Federal do Ceará (UFC). De acordo com a ementa da disciplina, constante no site da UFC a justificativa para essa disciplina seria: A formação de educadores deve garantir ao licenciando a possibilidade de articular conhecimentos teóricos e práticos provenientes das pesquisas científicas com o conteúdo a ser trabalhado em sala de aula tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio (UFC, 2019) ¹.

Portanto, dentro das IPEC's existe um diálogo sobre teorias e práticas educacionais para a formação do professor, mas que não complementa a educação inclusiva e a educação bilíngue. Um diálogo importante na formação de futuros professores que podem vir a ter a presença de pessoas surdas em suas turmas.

Atualmente, quando falamos em educação de surdos, não podemos deixar de apontar as tensões existentes entre educação inclusiva e educação bilíngue, como referenciado por Skliar (1998),

Por um lado, é possível falar de um movimento de tensão e ruptura entre a educação de surdos e a educação especial; por outro, é possível mencionar também um movimento de aproximação da educação de surdos às discussões, aos discursos e às práticas educacionais próprias de outras linhas de estudo em educação. [...] Os surdos, como tantos outros grupos humanos, são definidos apenas a partir de supostos traços negativos e percebidos como desvio da normalidade. Mas os processos de construção das identidades não dependem de uma maior ou menor limitação biológica, mas sim de complexas relações linguísticas, históricas, sociais e culturais. [...] O movimento de aproximação da educação de surdos a outras linhas de estudo em educação denota a possibilidade de incluir essa educação em um contexto ideológico, teórico e discursivo mais apropriado à situação social, linguística, comunitária, cultural e de identidades dos surdos (Skliar, 1998, p. 44).

Gomes e Nascimento (2011) relatam que o fracasso escolar na educação de surdos é

¹ Disponível em: <http://www.biologia.ufc.br/index.php/ementas>

proveniente de um ensino em que não se respeita sua condição bilíngue e bicultural, em que se tentou impor a língua da comunidade dominante e nada tem a ver com a relação de tensão entre a questão da deficiência dos surdos e da educação inclusiva com a singularidade linguística.

No caso específico dos surdos, Skliar (1998) sugere que:

A educação bilíngue deveria propor a questão da identidade dos surdos como eixo fundamental da construção de um modelo pedagógico significativo, criar as condições linguísticas e educativas apropriadas para o desenvolvimento bilíngue e bicultural dos surdos, gerar uma mudança de status e de valores no conhecimento e no uso das línguas implicadas na educação, promover o uso da primeira linguagem de sinais, em todos os níveis escolares, definir e dar significado ao papel da segunda linguagem na educação dos surdos, difundir a linguagem de sinais, a comunidade e a cultura dos surdos para além das fronteiras da escola, estabelecer os conteúdos e os temas culturais que especifiquem o acesso à informação por parte dos surdos, gerar um processo de plena participação dos surdos como cidadãos, desenvolver ações para o acesso e a compreensão dos surdos a profissionalização e ao mundo - e não ao mercado - do trabalho (Skliar, 1998, p. 55).

O Instituto Cearense de Educação de Surdos (ICES), localizado na capital do Ceará, foi onde pude iniciar minha carreira na docência como professora temporária. O Instituto passou por todas as fases de educação de surdos e hoje adota o método bilíngue para ensino de surdos. O professor inserido no contexto do ICES precisa ter domínio da Língua Brasileira de Sinais de forma comprovada, seja por um curso de trezentas e sessenta e cinco horas ou através de proficiência. No meu caso, o certificado de conclusão na EEEPJN foi validado, pois o mesmo é reconhecido pelo Ministério da Educação (MEC).

Todos os aspectos ressaltados por Skliar (1998) como referenciado acima, são trabalhados na escola. O instituto é um espaço importante para a construção da identidade e cultura surda, sendo local para encontros festivos e informativos, além de formativos. Toda a comunidade surda reconhece a importância do ICES e a valoriza, tanto é que a instituição sempre é colocada como ponto de partida para as manifestações da comunidade.

Hoje a instituição é de tempo regular, ou seja, possui turmas nos turnos da manhã, tarde e noite, sendo compostas por séries do fundamental, médio e educação de jovens e adultos (EJA). Ministrei aulas de Ciências para as séries finais do ensino e eletivas de Biologia para a primeira turma do ensino médio. Assim como as demais escolas que ofertam o ensino médio, o ICES também teve que se adaptar ao novo modelo de ensino médio, com carga horária aumentada, certas disciplinas com menor duração de aula e o acréscimo de eletivas.

As salas de aulas são compostas por um número bem menor de alunos do que as encontradas em escolas ouvintes, variando entre cinco e vinte alunos por sala de aula. Durante a minha estadia na escola, me deparei com turmas diversas e uma delas, na qual lecionei

ciências, se destacou por apresentar uma grande diversidade em apenas cinco alunos. Nela, havia alunos com mais de uma deficiência e alunos com faixa etária extremamente diferente, como o caso de um senhor na casa dos cinquenta anos e uma jovem de doze anos.

Essa turma foi onde tive maior dificuldade comunicativa, pois o conhecimento, dos alunos, em LIBRAS e em português era limitado. No início ficava me perguntando “como se fazer entender em uma turma onde os alunos não sabiam nenhuma das línguas utilizadas na escola?” Para isso, utilizei muitas imagens, slides, vídeos retirados do *youtube*, desenhos na lousa, objetos que poderiam ser encontrados em casa e diversos outros recursos visuais.

No primeiro bimestre, desta primeira turma, foram abordados os conteúdos “*Misturas homogêneas e heterogêneas, Características dos materiais, Separação de materiais e Transformações químicas*”. Para a aula sobre misturas homogêneas e heterogêneas, levei um experimento simples em que mostrava a interação entre óleo e água. Neste dia levei um pouco de óleo e sal, peguei dois copos de vidro e acrescentei água. Pedi para que um dos alunos colocasse o óleo junto à água e eles ficaram curiosos para entender por que não se misturavam. Coloquei na lousa da seguinte forma:

MISTURAS

HOMOGÊNEAS X HETEROGÊNEAS

Partindo do pressuposto que eles assistiam a jogos de futebol e entendiam que o “X” indicava uma diferença.

Fiz o desenho de um copo e utilizei marcadores coloridos para indicar as diferentes substâncias, óleo, sal e água, abaixo de cada um dos nomes. Pedi para que acrescentassem o sal no outro copo com água e misturassem. Eles logo fizeram cara de espanto e, da forma deles, me perguntaram por que aquilo havia acontecido. E foi aí que a explicação se iniciou, abaixo da palavra heterogênea eu desenhei o experimento do copo um e abaixo da palavra homogênea desenhei o experimento do copo com sal e água.

Com uma língua de sinais simples expliquei que, na mistura do óleo e água, uma das substâncias era mais pesada do que outra, e acontecia um processo semelhante ao de boiar na água e que o sal se mistura à água até se dissolver. A partir disso foram surgindo vários exemplos, como a bola que não afunda no mar, os livros que ficam empilhados, a areia que fica no fundo do copo, o açúcar no café, as produções do suco etc. Cada um dos exemplos foi desenhado, por eles na lousa, correspondendo ao nome escrito. Assim foram muitas das aulas, com recursos extremamente visuais e com pouquíssima língua de sinais.

No 4º bimestre, chegando ao final do ano letivo, estávamos estudando os ciclos lunares e os eclipses. Nesse momento a língua de sinais já estava mais estruturada devido às aulas de LIBRAS que os alunos tinham como disciplina curricular. Ao mostrar a formação do eclipse no céu, utilizei um globo terrestre, outro objeto qualquer para representar a lua e a lanterna do celular. O objetivo era apresentá-los a diferença entre eclipse lunar e solar, mostrei o movimento da terra com o globo terrestre e o movimento da lua com o objeto que estava ao meu alcance em sala de aula, um livro, e um dos estudantes segurou a lanterna e se manteve no lugar. A LIBRAS foi pouco utilizada para essa aula, pois os recursos visuais eram bem explicativos e a maioria dos alunos havia entendido.

A maior dificuldade foi apresentada por uma aluna que não possuía laudo para outra deficiência, mas que todos os professores acreditavam ser uma aluna com dificuldade de aprendizagem. Em minhas aulas nunca havia percebido uma grande dificuldade, na verdade ela participava bastante das aulas, sempre trazia bons exemplos e bons questionamentos, mas nessa aula ela não conseguia entender nada. Deixei de lado os exemplos visuais e passei a usar somente a LIBRAS e mesmo assim ela continuava sem entender, os colegas da turma tentaram ajudar e até reproduziram o esquema do globo, livro e lanterna. Ao final da aula ela saiu da sala falando que havia entendido.

Na aula seguinte resolvi mostrar um vídeo animado, sem falas, e perguntar - qual eclipse está acontecendo aqui? - Todos os alunos, menos a que havia tido dificuldades, responderam corretamente. Comecei a me questionar se minha sinalização estava correta, se não havia esquecido nenhuma informação, se não havia cometido um erro lexical. Chamei o intérprete e expliquei tudo de novo, dessa vez em português, com o intérprete sinalizando e a aluna continuou a apresentar dificuldades.

Foi nesse momento que constatei uma dificuldade na aprendizagem e logo relatei à equipe de psicopedagogos da escola. Na graduação não temos disciplinas que abordam deficiências cognitivas que podem afetar o desenvolvimento acadêmico do aluno, portanto, eu não saberia dizer, nem ao menos dar um palpite próximo, de qual seria a outra deficiência apresentada pela aluna.

Com essa experiência perguntei aos intérpretes o que eles teriam feito nessa situação, no que me foi respondido da seguinte maneira: “Eu não poderia relatar que a aluna estava com dificuldades na aprendizagem, apenas que ela possuía uma dificuldade na comunicação fazendo com que ela não participasse das aulas”.

O sigilo profissional é colocado por Quadros (2004) como papel do intérprete. A partir disso, o ocorrido em sala de aula não poderia ser relatado, pois era um assunto de cunho pessoal

da aluna e não envolvia a comunicação, mas afetava o seu desenvolvimento escolar e o professor seria o responsável por avaliar qual a melhor atitude a ser tomada, no meu caso, o relato à equipe de psicopedagogos.

Enquanto a comunicação, nessa turma em específico, era um problema, nas outras turmas, a comunicação acontecia de forma fluida e natural, da forma que deveria ser. Em outras turmas houve muita troca de informações em relação a novos sinais, principalmente quando falamos sobre fauna, flora e interações ecossistêmicas.

Em uma das aulas, uma das alunas nos ensinou o sinal utilizado para “tatu-bola”, que até aquele momento eu e os demais alunos não conhecíamos. Estava apresentando o bioma Caatinga, que para eles a palavra não se relacionava ao sentido de fedor, e ao mostrar o tatu-bola como um dos animais endêmicos da região, o aviso que não conhecia o sinal e ao perguntar se algum deles conhecia apenas ela relatou que conhecia ao sinaliza-lo. No início foi um pouco difícil, mas ela teve muita paciência em explicar passo a passo a sua realização correta.

Durante a graduação, os conceitos de biodiversidade relacionados a questões socioambientais são muito discutidos. Incorporar esses debates no ambiente escolar pode contribuir para a educação de indivíduos com pensamento crítico, habilidades para tomar decisões e agir de maneira consistente e responsável perante os desafios socioambientais atuais, muitos dos quais estão ligados à preservação da biodiversidade, como aqueles previstos na legislação nº 13.123/2015 (Brasil, 2015).

Falar sobre os biomas brasileiros nos permite trazer esses debates para a sala de aula. Quando falamos do tatu-bola podemos falar sobre a sua importância no ecossistema e os riscos para a saúde humana que o consumo da carne desse animal pode gerar. Podemos abordar, também, as relações dos povos originários com o meio ambiente.

A palavra Caatinga, não era conhecida pelos alunos, portanto não poderiam relacioná-la ao sentido de fedor, quando explicado a origem do nome, oriunda da língua indígena com significado “mata branca” devido à coloração da vegetação no período de seca, foi acordado que o sinal a ser utilizado para esse bioma seria derivado da junção de dois sinais: árvores + branco. Quando um sinal era combinado em sala de aula, eu repassava a equipe de intérpretes da escola, se em outra turma a palavra surgisse novamente eu utilizava o sinal acordado na turma anterior. Quanto a permanência do sinal combinado na escola, era de responsabilidade dos alunos e dos intérpretes, ou seja, esses sinais não fazem parte da língua de forma concreta.

Quando era combinado um sinal, se não houvesse comunicação prévia com o intérprete, poderia ser um problema nas avaliações, pois se houvesse uma questão da seguinte maneira:

Marque o item que se encaixa na seguinte afirmação: O bioma _____, em seu

período de seca apresenta vegetação de cor esbranquiçada.

- a) *Pampa*
- b) *Mata Atlântica*
- c) *Amazônia*
- d) *Caatinga*

No momento da tradução de cada item seria respondida à questão, portanto nesses casos era preferível utilizar a datilologia, ou seja, soletrar letra por letra.

A tradução das provas era feita pelos intérpretes da escola, ou pelo professor se este se sentisse confortável em traduzir ou se tivesse disponibilidade para realizar tal atividade. Durante minha estadia na escola sempre estive em contato com os TILSP, pois tinha conhecimento do meu cronograma apertado e da falta de disponibilidade em realizar as traduções das avaliações, sempre que um sinal era convencionado em sala de aula havia o repasse a equipe de tradutores. Quando casos, como o apresentado acima, eram abordados em alguma avaliação, eu os alertava da possibilidade de ocorrer um caso de repasse da resposta de forma indireta.

Ao abordarmos o conteúdo “Placas tectônicas e deriva continental”, apresentei os movimentos das placas tectônicas utilizando desenhos na lousa e a explicação por meio da LIBRAS, e como a língua de sinais possui como parâmetro gramatical o movimento das mãos, fica fácil trazer os exemplos entre os limites divergente, convergente e transformante das placas tectônicas.

Em limite divergente, ocorre um movimento oposto das placas, formando aberturas ao se distanciar, e assim o sinal seria convencionado com as mãos afastando-se de forma horizontal. Em limite convergente, as placas se chocam até uma se sobrepor à outra. Na LIBRAS, podemos demonstrar esse movimento com o encontro das mãos até uma ficar sobre a outra. Por fim, limite transformante, com seu movimento lateral, é representado com as mãos indo a direções opostas, uma para frente e outra para trás. Essas facilidades da língua fazem com que a aula seja de fácil compreensão, e esse recurso visual utilizado nessa aula específica pode ser aplicado facilmente a turmas ouvintes.

Minha experiência como professora do ensino médio foi com a primeira turma alocada no Novo Ensino Médio (NEM), portanto eles teriam, pela primeira vez, disciplinas eletivas e durante o ano em que atuei na escola fui responsável por lecioná-las. A cada semestre a eletiva mudava, assim, ficou combinado com a turma que no primeiro semestre do ano a eletiva ministrada seria a de Plantas Medicinais e no segundo semestre a eletiva ministrada seria a de Zoologia. No contexto do NEM, as opções de eletivas foram enviadas pela Secretaria de

Educação Estadual, o professor tem a autonomia de decidir quais serão ministradas ao longo do ano, e a maioria das opções enviadas não possuem especificações.

A falta de especificidade nas opções apresentadas, notadamente na disciplina de Zoologia, levanta preocupações sobre a qualidade e relevância das escolhas disponíveis. A ausência de detalhes pode comprometer a capacidade dos alunos de fazerem escolhas informadas, resultando em possíveis desafios no aprendizado, ou seja, é importante oferecer opções mais claras e detalhadas para cada disciplina, promovendo assim uma experiência educacional mais enriquecedora. A necessidade de informações mais específicas não apenas aprimoraria a qualidade das opções, mas também contribuiria para um engajamento mais eficaz dos estudantes em seus estudos.

Dando continuidade à minha narrativa, as eletivas aconteceram da seguinte forma: Primeiro foi apresentada aos alunos a proposta do novo ensino médio, como iria funcionar e o que eram as disciplinas eletivas. Após esse momento, a professora (eu), junto com a turma, iria escolher qual eletiva iria ser ministrada no primeiro semestre do ano, e quando houvesse o retorno das férias, outro momento de escolha seria feito.

Para escolhermos o que estudaríamos, tínhamos que entender o que era abordado em cada uma das opções enviadas pela Secretaria da Educação (Seduc). Havia cinco opções: Zoologia, Plantas Medicinais, Microbiologia, Educação Ambiental e os 17 Objetivos do Desenvolvimento Sustentável. Como iniciei minhas atividades na escola já com as aulas iniciadas, achei que a escolha já havia sido feita, porém a realidade era outra.

Precisei explicar o que era abordado em cada uma das opções, e acredito que a explicação possa não ter sido muito clara, por não conhecer a turma, e não saber se todos os alunos presentes sabiam bem a língua de sinais ou o português. Os alunos ficaram divididos entre Plantas Medicinais e Zoologia, achando que iríamos cultivar as plantas e ter muitas aulas de campo para zoológicos.

Infelizmente a escola não contava com um espaço adequado para o cultivo de plantas medicinais e os alunos não eram familiarizados com o processo de plantio. Alguns não eram familiarizados com plantas medicinais e nem sabiam que chás poderiam ser úteis para a saúde. Esse é um conhecimento muitas vezes comum a pessoas ouvintes, afinal quem não conhece as propriedades medicinais do chá de camomila? Alguns deles não faziam ideia de que planta era essa.

É preciso relatar que muitos alunos surdos se encontram fora de faixa escolar, com idades diversas nas diferentes turmas. Essa realidade é mais comum do que parece, pois, a demora e a falta de acesso à língua de sinais afetam muito os anos escolares. Então, a disciplina

sobre plantas medicinais precisou ser elaborada com muito cuidado para que todos pudessem conhecer os diversos usos, a diversidade de plantas medicinais existentes, como as comunidades se relacionam com essas plantas e perceber que a ciência e o saber popular andam juntos.

Para essa disciplina, foram trabalhados textos, lendas de povos originários e conhecimentos dos alunos. Havia um senso comum de que apenas as folhas das plantas medicinais eram utilizadas para fazer chás e que só se sabiam desses benefícios porque “o povo diz que é bom”, como eles relataram. Essas crenças foram desmistificadas, quando apresentei textos, vídeos e imagens.

Em alguns momentos, para essa disciplina, contei com a ajuda dos intérpretes educacionais presentes na escola. Minhas aulas eram todas em LIBRAS, mas ler um texto em português, ao mesmo tempo em que o interpreto para a LIBRAS é o mesmo que aplicar uma metodologia de comunicação total. Nesses momentos, eu me colocava como intérprete das minhas próprias aulas ou pedia para que o intérprete me substituísse: o intérprete lia o texto e eu traduzia para a LIBRAS. Se as duas línguas fossem utilizadas simultaneamente, haveria erros lexicais na língua de sinais, assim prejudicando a compreensão dos alunos.

Mais acima, no tópico "Discência em Intérprete de LIBRAS-Língua Portuguesa", finalizo com a citação de Quadros (2004) sobre a atuação do professor-intérprete. Ao falar sobre a dupla função, ela ressalta que esse profissional exerce duas funções em turnos diferentes. Isso deve ocorrer para evitar desvio de função. No entanto, nesse momento em que faço a tradução do texto, enquanto o intérprete realiza a leitura, coloco-me em uma posição distinta, em que utilizo a tradução como um recurso educacional. Isso demonstra uma ampliação do papel do professor-intérprete, que vai além da simples interpretação e se torna um mediador do conhecimento por meio da tradução. Infelizmente, não encontrei na literatura relatos sobre essa ampliação da atuação do professor-intérprete.

Essa abordagem permite que o professor-intérprete utilize a tradução/interpretação como um recurso pedagógico, enriquecendo o processo de ensino-aprendizagem. Ao adotar essa perspectiva, o professor-intérprete pode integrar a tradução de forma estratégica, promovendo uma compreensão mais profunda dos conteúdos e facilitando a interação entre os alunos surdos e a língua majoritária.

Essa ampliação do papel do professor-intérprete como um recurso educacional destaca a importância de sua formação contínua e atualização em estratégias pedagógicas. Isso contribui para que ele desempenhe efetivamente seu papel como mediador entre o conhecimento e o aluno, proporcionando uma experiência de aprendizado mais inclusiva e significativa.

Portanto, ao adotar essa perspectiva, a ideia de professor-intérprete não está mais restrita

à dupla função, mas sim à possibilidade de usar a tradução/interpretação como um recurso pedagógico valioso, que potencializa o processo educacional e fortalece a inclusão dos alunos surdos na sala de aula.

4.3 Percepções Docente

De acordo com Garcia (1999), o início da carreira docente marca um momento crucial em que os professores se veem diante do desafio de fazer a transição de estudantes a docentes. Nessa fase, eles são confrontados com uma mudança profunda de perspectiva, passando de receptores do conhecimento para transmissores ativos. É nesse momento que os professores se deparam com as responsabilidades e demandas inerentes ao papel de educador, devendo dominar, não apenas o conteúdo que desejam ensinar, mas também desenvolver habilidades pedagógicas e de gestão de sala de aula. Essa transição implica uma reestruturação interna, uma reflexão sobre sua própria identidade e uma adaptação aos novos papéis e expectativas.

Foram diversos, os momentos em que me pegava pensando que não estava preparada para toda a realidade que estava vivenciando, entrar em uma turma onde a língua estava em falta, onde termos abordados em sala de aula não existiam na língua fonte, a LIBRAS, e ter que combinar sinais com a turma sem fazer uma discussão com algum outro professor de Ciências fluente em LIBRAS me davam a sensação de solidão. Por fim, iniciar na carreira docente sem ter concluído todo o processo formativo em ensino de Ciências e Biologia, foi, para mim, o fator mais impactante.

Quando colocada em situações de tradução, a falta de sinais específicos da área das ciências da natureza, principalmente os referentes as Ciências Biológicas, eram um fator determinante para que não me sentisse confiante em fazer a tradução, os sinalários – espécie de glossário da língua de sinais - atuais trazem poucas opções para os termos da Biologia e por isso acabo não fazendo uso desses materiais.

Conforme destacado por Flores (2000, p.45), a transição repentina de estudante a professor principiante implica na necessidade de assumir de imediato as mesmas responsabilidades que um docente com experiência acumulada. Essa mudança brusca frequentemente resulta em uma sensação de isolamento e falta de apoio. Ao se deparar com as exigências do ambiente educacional, o professor principiante se vê confrontado com desafios que requerem não apenas conhecimento do conteúdo, mas também habilidades de gestão de sala de aula, planejamento de aulas e compreensão das necessidades dos alunos.

É frequente depararmos com turmas de estudantes que enfrentam desafios mais

significativos, demandando a presença de um profissional com maior experiência. Surpreendentemente, é comum atribuir essas turmas aos professores recém-formados, cuja prática pedagógica se restringiu ao período de estágio curricular durante a formação inicial.

Formar professores-intérpretes ou professores bilíngues em LIBRAS não faz parte da graduação em Ciências Biológicas para licenciandos, mas fazia parte da minha realidade a interação com pessoas surdas e/ou falantes de língua de sinais, portanto acreditei que não encontraria grandes desafios na comunicação. Isso foi precipitado da minha parte, ao concluir que todos os alunos surdos presentes em uma escola bilíngue saberiam a língua de sinais de forma plena. Percebi que dominar a língua de sinais não era o maior desafio. O verdadeiro desafio residia em lidar com a turma, em fazer com que os alunos compreendessem que o professor não sabia tudo. Esse desafio se aplica não apenas à educação de surdos, mas também, ao ensino tradicional de ouvintes.

Foi necessário aprender a estabelecer uma relação de confiança com os alunos, na qual eles compreendessem que eu estava ali para apoiá-los e auxiliá-los na construção do conhecimento. Tive que admitir a minha própria limitação e estar disposta a aprender com eles, reconhecendo que o conhecimento é construído coletivamente.

Essa experiência me fez perceber que ser um professor-intérprete vai além de simplesmente traduzir palavras. Envolve desenvolver habilidades de comunicação efetiva, empatia e compreensão das necessidades individuais dos alunos. Significa estar disposto a aprender constantemente, a se adaptar às diferentes situações de sala de aula e a buscar formas criativas de ensinar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste trabalho, foi possível vivenciar uma experiência enriquecedora e desafiadora como professora temporária no Instituto Cearense de Educação de Surdos (ICES). Ao adotar o método bilíngue para o ensino de surdos, o ICES destaca-se como uma instituição importante na construção da identidade e cultura surda, sendo valorizado pela comunidade surda como um espaço de encontros festivos, informativos e formativos.

Durante minha estadia no ICES, ministrei aulas de Ciências para as séries finais do ensino fundamental e eletivas de Biologia para a primeira turma do ensino médio. A instituição enfrentou desafios na adaptação ao novo modelo de ensino médio, com carga horária aumentada, disciplinas de menor duração e a inclusão de eletivas. No entanto, as salas de aula do ICES apresentam a característica marcante de um número reduzido de alunos, com turmas compostas por cinco, sete, quinze ou vinte alunos, proporcionando um ambiente propício para um ensino mais individualizado.

A diversidade de alunos, abrangendo diferentes deficiências e faixas etárias, representa um desafio significativo, mas também uma oportunidade única para promover a valorização da diversidade e a construção de uma sociedade mais inclusiva. A convivência nesse ambiente heterogêneo possibilitou a troca de experiências, o respeito às diferenças e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, tornando evidente a importância de adotar abordagens pedagógicas flexíveis e estratégias adaptativas para atender às necessidades individuais de cada aluno. A experiência na sala de aula reforçou a necessidade de promover a inclusão não apenas como um objetivo educacional, mas como um compromisso social que busca garantir a igualdade de oportunidades e o pleno desenvolvimento de todos os estudantes, independentemente de suas características ou limitações.

Ao longo das aulas, houve uma troca de informações e aprendizado mútuo entre os alunos surdos e a professora ouvinte (eu). Essa interação fortaleceu o processo de ensino-aprendizagem e ressaltou a importância da inclusão, da interação e do compartilhamento de conhecimentos.

Ao admitir minha própria limitação como professora-intérprete, reconheci a necessidade de desenvolver habilidades além do domínio da língua de sinais. Compreendi que a comunicação efetiva, a empatia e a compreensão das necessidades individuais dos alunos são essenciais para criar um ambiente educacional inclusivo e acolhedor.

A experiência também revelou que ser um professor-intérprete requer uma disposição constante para aprender e se adaptar às diferentes situações em sala de aula. Cada aluno possui

suas particularidades e demandas específicas, exigindo abordagens pedagógicas flexíveis e criativas.

Portanto, concluo que formar professores-intérpretes ou professores bilíngues em LIBRAS deveria ser considerado um aspecto relevante na formação de licenciandos em Ciências Biológicas. Para a educação de surdos, a presença de professores-intérpretes ou professores bilíngues em LIBRAS é crucial. Além de facilitar o acesso à educação para esses estudantes, a presença de professores-intérpretes contribui para a quebra de barreiras e estereótipos, promovendo uma educação inclusiva. O professor-interprete passa a ser uma ferramenta na educação de surdos, onde este possui fluência na língua de sinais, profundo conhecimento da cultura surda, e uma alta adaptabilidade e flexibilidade para lidar com sentidos complexos da linguagem científica, bem como, capacidade para fazer uma avaliação da turma e saber quais os melhores caminhos a serem seguidos ao ministrar uma aula ou aplicar uma prova, e até mesmo, alinhar os melhores recursos para determinada aula.

A experiência vivida como professora-intérprete ampliou minha visão sobre a educação inclusiva e fortaleceu minha convicção de que a valorização da diversidade e a busca por práticas pedagógicas inclusivas são indispensáveis para proporcionar oportunidades igualitárias de aprendizado a todos os alunos. Como futura profissional da educação, estou comprometida em promover a inclusão e em aprimorar continuamente minhas habilidades como professora-intérprete, buscando sempre a construção coletiva do conhecimento e o bem-estar de todos os estudantes.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (2012). Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. **Revista História da Educação**, 7(14), 79–95. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30223>. Acesso em: jun. 2023

ALBRES, Neiva de Aquino. **Surdos & Inclusão Educacional**. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2010.

BRASIL. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 01 mar. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.123**, de 20 de maio de 2015. Regulamenta o inciso II do § 1º e o § 4º do art. 225 da Constituição Federal, o Artigo 1, a alínea *j* do Artigo 8, a alínea *c* do Artigo 10, o Artigo 15 e os §§ 3º e 4º do Artigo 16 da Convenção sobre Diversidade Biológica, promulgada pelo Decreto nº 2.519, de 16 de março de 1998; dispõe sobre o acesso ao patrimônio genético, sobre a proteção e o acesso ao conhecimento tradicional associado e sobre a repartição de benefícios para conservação e uso sustentável da biodiversidade; revoga a Medida Provisória nº 2.186-16, de 23 de agosto de 2001; e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113123.htm. Acesso em: jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.319**, de 01 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/112319.htm. Acesso em: jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.098**, de 19 de setembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110098.htm. Acesso em: jun. 2023.

CARVALHO, Holanda, Cristiane. **O desenvolvimento das competências socioemocionais na educação biocêntrica, na aprendizagem cooperativa e nos círculos de construção de Paz a partir de uma narrativa autobiográfica**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2020. 275f. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/53011>. Acesso em: jun. 2023.

CICCONE, M. M. C. **Comunicação Total: introdução, Estratégias, a Pessoa Surda**. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1990.

CONGRESSO INTERNACIONAL DO INES, 8, (2009) Rio de Janeiro, Brasil. **Anais do Congresso - INES: Múltiplos Atores e Saberes na Educação de Surdos** de 23 a 25 de Setembro de 2009. Rio de Janeiro, RJ: INES, 2009.

FERNANDES, Eulalia (Org.). **Surdez e bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

FERREIRA, Karla Patrícia Martins. **A Formação de sentidos e o sentido da vida: o Círculo Ecobiográfico com educadores e as experiências afetivas formadoras em sua relação ao semiárido cearense**. Tese (Doutorado em Educação), FAGED, UFC, 2011. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/3357>. Acesso em: jun.2023.

FINGER, Mathias; NÓVOA, Antônio. **O Método (auto)biográfico e a Formação**. São Paulo: Paulus, 2010.

FLORES, M. A. **A indução no ensino: desafios e constrangimentos**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2000.

GARCIA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GOMES, Gerarda Neiva Cardins; NASCIMENTO, Juliana de Brito Marques (Org.). **Experiências exitosas em educação bilíngue para surdos**. Fortaleza: SEDUC, 2011.

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS. **Conheça o INES**. [S.l.: s.n.], [2021]. Disponível em: <https://www.gov.br/ines/pt-br/aceso-a-informacao-1/institucional/conheca-o-ines> Acesso em: mar. 2023.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. 2. ed. São Paulo: Paulus, 2010.

KÖCHE, J. C. **Fundamentos de metodologia científica: teoria da ciência e iniciação à pesquisa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MARTINS, Ana Elisa Piedade Soderó; SILVA, Francisco Sidomar Oliveira da; NICOLLI, Aline Andréia. A História do Ensino de Ciências no Brasil e a Elaboração da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Cocar**. v.15, n.32/2021,p.1-17. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3931/2010>. Acesso em: jun. 2023.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de Formação e de Trans-Formação. In: NÓVOA, **A Vidas de Professores**. Porto: Porto, 2014.

PASSEGGI, Maria da Conceição et al. **Pesquisa auto (biográfica) em educação [recurso eletrônico]: infâncias e adolescências em espaços escolares e não escolares/ organizadores**. Natal, RN: EDUFRN, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle>. Acesso em: jun. 2023.

PASSEGGI, Maria da Conceição; NASCIMENTO, Gilcilene; OLIVEIRA, Roberta de. As

narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa qualitativa em Educação. **Revista Lusófona de Educação**. 33. 2016. Disponível em: <http://grifars.ce.ufrn.br/wp-content/uploads/2019/02/As-narrativas-autobiogr%C3%A1ficas-como-fonte-e-m%C3%A9todo-de-pesquisa-qualitativa-em-educa%C3%A7%C3%A3o.-PASSEGGI-NASCIMENTO-e-OLIVEIRA-Revista-Lus%C3%B3fona-de-Educa%C3%A7%C3%A3o-2016.pdf>. Acesso em: jun. 2023.

PINEAU, Gaston. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 329-343, maio/ago. 2006. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28013/29803>. Acesso em: jun. 2023.

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

QUADROS, Ronice Müller de. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Brasília: SEESP, 2004.

RICHIT, A.; ALMEIDA, W. X. Perspectivas para a formação de formadores de futuros professores no contexto das políticas públicas. **Revista Brasileira de Política e Avaliação da Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 670-691, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.21573/vol36n22020.100486>. Acesso em: jun. 2023.

ROCHA, Solange. **O INES e a educação de surdos no Brasil: aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Surdos em seu percurso de 150 anos**. Rio de Janeiro, RJ: INES, 2008.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. Artigos. **Rev. Bras. Educ.** 12 (34). Abr 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XPqzwwYZ7YxTjLVPJD5NWgp/>. Acesso em: jun. 2023.

ROLDÃO, M. C. Currículo, didáticas e formação de professores – a triangulação esquecida. In: OLIVEIRA, Maria Rita N. S. (org.). **Professor: formação, saberes e problemas**. Porto: Porto Editora, 2014.

SACKS, Oliver W. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. São Paulo, SP: Companhia de Bolso, 2010.

SANTOS, Jociane Marthendal Oliveira; ESTEVAM, Rebeca Anselmo; MARTINS, Thiago de Melo. Pesquisa (auto)biográfica. **Ensaios Pedagógicos (Sorocaba)**, v.2, n.1, jan./abr. 2018, p.10-11. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/59471/3/2021_tcc_aamsandrade.pdf. Acesso em: jun. 2023.

SKLIAR, Carlos (org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

SKLIAR, Carlos. Bilinguismo e biculturalismo: Uma análise sobre as narrativas tradicionais na educação dos surdos. **Revista Brasileira de Educação**. n.8. São Paulo. Mai/Jun/Jul/Ago 1998.

SKLIAR, Carlos; MASSONE, María Ignacia; VEINBERG, Silvana. El acceso de los niños sordos al bilingüismo y al biculturalismo. **Infancia y Aprendizaje**, Madrid, p. 69-70, 1995. Disponível em: <http://escritorioeducacionespecial.educ.ar/datos/recursos/pdf/skliar-massone-veinberg-acceso-ninos-sordos-al-bilinguismo-1995.pdf>_ Acesso em: jun.2023.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 16. ed. São Paulo: Atlas, 2016.