



**BILINGUISMO E AS METODOLOGIAS ATIVAS: APRENDIZAGEM BASEADA EM
PROBLEMAS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS**

**BILINGUALISM AND ACTIVE METHODOLOGIES: PROBLEM-BASED LEARNING
IN DEAF EDUCATION**

**BILINGÜISMO Y METODOLOGÍAS ACTIVAS: APRENDIZAJE BASADO EN
PROBLEMAS EN EDUCACIÓN PARA SORDAS**

RAMOS, Débora Jurado

deborajurado@gmail.com

UEL – Universidade Estadual de Londrina

<https://orcid.org/0000-0003-2662-2951>

GOMES JUNIOR, Estevão Conceição

tevaeo.junior@gmail.com

UNIFIL - Centro Universitário Filadélfia

<https://orcid.org/0000-0003-1548-1874>

CRUZ, Lucas de Lima da

lclsm63@gmail.com

UEM - Universidade Estadual de Maringá

<https://orcid.org/0000-0001-7134-1193>

RESUMO Faz-se aqui um debate sobre as confluências entre a pedagogia surda, o bilinguismo e a metodologia ativa Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP). O objetivo é demonstrar quais as potencialidades da ABP para a implementação de uma pedagogia feita por e para surdos, onde ciência e cotidiano são evocados como contexto de aprendizado. Para demonstrar os benefícios da aplicação da ABP será apresentado os resultados de seu uso junto aos alunos do terceiro ano do ensino médio, cursistas do componente curricular Governo e Cidadania no Colégio do Instituto Londrinense de Educação de Surdos (ILES). Ao final, demonstra-se que a ABP é uma importante ferramenta para um educar pelo protagonismo, que estimula a criticidade e ação dos estudantes em relação a seus espaços e comunidade, o que converge com o objetivo da pedagogia surda e do bilinguismo.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Libras. Aprendizagem baseada em projetos.

ABSTRACT Here we discuss the confluences between deaf pedagogy, bilingualism and the active Problem-Based Learning (PBL) methodology. The objective is to demonstrate the potential of PBL for implementing a pedagogy made by and for deaf people, where science and everyday life are evoked as a learning context. To



demonstrate the benefits of applying the ABP, the results of its use will be presented with third-year high school students, students of the Government and Citizenship curricular component at the Colégio do Instituto Londrinense de Educação de Surdos (ILES). In the end, it is demonstrated that PBL is an important tool for educating through protagonism, which stimulates students' criticality and action in relation to their spaces and community, which converges with the objective of deaf pedagogy and bilingualism.

Keywords: Inclusive Education. Libras. Project-based learning.

RESUMEN Aquí discutimos las confluencias entre la pedagogía de los sordos, el bilingüismo y la metodología activa de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). El objetivo es demostrar el potencial del ABP para implementar una pedagogía hecha por y para personas sordas, donde la ciencia y la vida cotidiana son evocadas como contexto de aprendizaje. Para demostrar los beneficios de la aplicación de la ABP, se presentarán los resultados de su uso con estudiantes de tercer año de secundaria, estudiantes del componente curricular de Gobierno y Ciudadanía del Colégio do Instituto Londrinense de Educação de Surdos (ILES). Al final, se demuestra que el ABP es una herramienta importante para educar a través del protagonismo, que estimula la criticidad y la acción de los estudiantes en relación con sus espacios y comunidad, lo que converge con el objetivo de la pedagogía sorda y el bilingüismo.

Palabras clave: Educación Inclusiva. Libras. Aprendizaje en base a proyectos.

1 INTRODUÇÃO



Poesia "A dor do silêncio"
Autora: Renata Freiras

No Brasil, o bilinguismo e suas metodologias de ensino continuam sendo consideradas um mistério pelos estudantes e profissionais formados em licenciaturas, sobretudo para aqueles que não fazem parte da comunidade surda. Este fato é influenciado por muitos fatores, dentre eles, o conhecimento destes profissionais em relação a esta comunidade e a pouca interação e interdisciplinaridade entre a disciplina de Libras, obrigatória nos cursos de licenciatura, e as ciências nas quais estes profissionais se formam. Diante desta falta de contato é possível que equívocos

sejam concluídos, tais como: para ensinar um surdo, basta ser fluente em Libras e as escolas bilíngues são mecanismos de exclusão social dos surdos.¹

Deste modo, objetivamos realizar um debate esclarecedor e confluyente entre o bilinguismo e a atual e importante discussão sobre as metodologias ativas, apontando os benefícios e desafios que o encontro entre esta modalidade de ensino e estas metodologias trazem na educação de surdos, contribuindo para a desmistificação dos possíveis equívocos presentes no imaginário da classe professoral e dos estudantes de licenciaturas.

Torna-se importante destacar que faremos um resgate teórico/histórico sobre o bilinguismo, debatendo a amplitude de seu significado no Brasil, assim como suas características ambíguas e relativas à verdade. Desta forma, será demonstrado como a corrente de educação bilíngue pode estar sujeita a pedagogias de afirmação da cultura surda, assim como a práticas pedagógicas colonialistas ouvintes (Chaibui e Aguiar, 2016). Diante disso, nos embasaremos aqui no bilinguismo fundamentado pela pedagogia surda (Romário, 2018), destrinchando seus benefícios à educação dos surdos e os desafios a serem superados.

Outro objetivo aqui traçado é tornar este artigo e seus principais conceitos acessíveis aos pesquisadores e professores surdos. Diante disso e a partir de nossas práticas e vivências na comunidade surda, delimitamos que em pontos específicos, sobretudo na explanação da metodologia ativa selecionada para a presente discussão, serão disponibilizados QR Codes com acesso a vídeos com a tradução para Libras dos termos e conceitos abordados, garantindo para os surdos maior compreensão e aprofundamento.

A fim de sistematizar o debate, elencamos, a partir do que fora teorizado por Cachinho (2011), a metodologia ativa Aprendizagem Baseada em Problemas, que trata-se de uma estratégia de ensino que busca a autonomia dos estudantes, visando o entendimento de problemáticas de suas realidades associada ao debate guiado por conceitos acadêmicos aprendidos em sala de aula.

¹ Não debateremos aqui os motivos que levam a dificuldade na interdisciplinaridade entre a Libras e as outras ciências, todavia, destaca-se a questão da disciplina não ser ministrada por um professor do departamento do curso, mas sim por um profissional que atende diversos cursos agrupados em uma mesma disciplina e a falta de acesso dos surdos as diferentes áreas de conhecimento.

Associado à explanação em português e em Libras, sobre cada uma destas metodologias, se fará a apresentação simplificada de uma aplicação em sala de aula da referida metodologia, exemplificando seus usos, benefícios e desafios. Essas práticas foram empregadas junto aos estudantes do terceiro ano do ensino médio do Colégio Estadual do Instituto Londrinense de Educação de Surdos (ILES), cursistas do componente curricular Governo e Cidadania². A referida escola atua junto à comunidade surda há sessenta e seis anos e atualmente é adepta do modelo do bilinguismo. Como base teórica para nossas discussões, além das referências supracitadas, lançaremos mão dos textos de Quadros (2012), Perlin (1998; 2003; 2007); Freire (2014); Skliar (1997), entre outros.

Em suma, propomos um debate esclarecedor e convergente entre o bilinguismo, a pedagogia surda e as metodologias ativas, destacando os benefícios dessa integração.

Ao final, não buscamos responder questões, mas instigar indagações, tal qual: Como posso transformar minha atuação junto a alunos surdos a partir da ótica bilíngue, da pedagogia surda e das metodologias ativas? Sendo assim, este texto é um chamamento à ação e transformação das práticas docentes.

2 BILINGUISMO E PEDAGOGIA SURDA: CONSIDERAÇÃO DE UM EDUCAR CONSTRUÍDO POR E PARA OS SURDOS

Serão apresentados alguns aspectos pertinentes ao bilinguismo e à pedagogia surda em relação a utilização das metodologias ativas. Deste modo, não haverá uma revisão histórica sistemática da educação de surdos³.

O bilinguismo trata-se de uma corrente educacional pautada em metodologias de ensino adequadas para a oferta do ensino regular para surdos em sua primeira

² Há duas nomenclaturas para o referido componente curricular, o primeiro já apresentado e o segundo é Sociologia I.

³ Para se aprofundar no histórico da educação de surdos no Brasil e no mundo, sugere-se a leitura dos seguintes artigos:

OLIVEIRA, Q. M. Educação dos surdos no Brasil: um percurso histórico e novas perspectivas. Revista Sinalizar, Goiânia, v. 2, n.2, p. 173-196, jul.-dez., 2017. ISSN: 2448-0797

RAMOS, D.; SILVA, J.; GOMES JUNIOR, E. C. De uma Geografia do Som para uma Geografia das mãos: a importância da construção de conceitos geográficos em Libras. Ciência Geográfica - Bauru - XXVI - Vol. XXVI - (1): Janeiro/Dezembro - 2022.

língua (L1), no caso brasileiro a Língua Brasileira de Sinais (Libras), com o ensino da língua portuguesa em seu formato escrito como segunda língua (L2). O debate acerca deste modelo é feito há décadas, porém, no Brasil, ganha força a partir da lei 10.436/2002 (Brasil, 2002), popularmente chamada de lei de Libras, e do decreto nº 5.626/2005 (Brasil, 2005), onde foram assegurados o direito do surdo a educação bilíngue.

A conquista deste direito não se deu sem a organização e luta política do povo surdo, que se viu por centenas de anos presos a metodologias e modelos educacionais dissonantes com suas formas de habitar e transformar o mundo, onde prezava suas socializações a partir da forçada oralização, do ouvintismo⁴ e da subjugação cultural⁵, o que Romário (2018) e Perlin (2003) denominam de lógica colonialista/neocolonialista.

Anterior ao debate a respeito do bilinguismo, houve as tentativas embasadas por práticas de base teórica da educação inclusiva, que emergiram na década de 1990 e tinham como pressuposto a integração dos surdos em salas de aulas ouvintes, com mecanismos que permitem a eles acesso a interação social (denominado por tais literaturas como inclusão) e aos conteúdos acadêmicos a partir da presença de intérprete de Libras no ambiente escolar.

Ocorre que estas tentativas apresentam falhas em muitos aspectos, representando um modelo educativo voltado para cultura ouvinte, desconsiderando aspecto essencial da cultura surda (Quadros, 2012). Perlin (1998) e Quadros (2012), apontam as condições desiguais que os surdos são expostos em relação aos ouvintes, sobretudo pelos conhecimentos serem desenvolvidos a partir da perspectiva do português, língua que estes sujeitos tendem a apresentar dificuldades por se tratar

⁴ Ouvintismo é definido como uma ideologia que impõe aos surdos a necessidade de se compreenderem e narrarem a partir da perspectiva ouvinte, resultando em relações de dominação e na desvalorização da língua de sinais frente à língua oral. Cunhado por Skliar (1998), o termo denuncia a colonialidade do poder linguístico exercida pela maioria ouvinte sobre a minoria surda, legitimando práticas de exclusão educacional e social.

⁵ A subjugação cultural refere-se ao processo pelo qual os colonizadores impõem sua língua, religião, valores e formas de conhecimento aos povos dominados, ao mesmo tempo em que deslegitimam e reprimem as práticas culturais locais. Isso se dá por meio da dominação epistemológica, isto é, a instrumentalização do conhecimento para representar os colonizados como inferiores, bárbaros e necessitados de “civilização”, legitimando a hierarquia cultural e a dependência em relação às metrópoles (Gontijo, 2019).

de L2, prejudicando-os na quantidade e qualidade das informações formais e informais que circulam na escola.

Além disso, Marchesi e Martín (1995) apontam a falta de espaços adaptados para as manifestações culturais dos surdos e suas expressões, o que leva a privação de identificação desses com o ambiente escolar e as pessoas que o frequentam, limitando-os a interações sociais com os intérpretes e/ou outros poucos surdos 'incluídos' na escola.

Foi diante destas dificuldades que se iniciou dentro da comunidade surda debates acerca do bilinguismo, encarando esta proposta como possibilidade de um ensino que atenda as demandas da comunidade surda, em um modelo educativo embasado e fortalecido por sua cultura, pela forma como estes indivíduos veem e constroem o mundo (Lacerda; Lodi, 2009). Assim, a educação bilíngue considera fundamental que a criança surda seja exposta, o mais cedo possível, à língua de sinais, com o objetivo de desenvolver as competências linguísticas naturalmente, tal qual ocorre com as crianças ouvintes em relação à língua portuguesa (Oliveira e Figueiredo, 2017).

Estas discussões desencadearam diversas pesquisas na linguística, no ensino e em políticas públicas, que propiciaram a compreensão da surdez como característica e não problema que necessita de conserto, sendo o surdo um sujeito com identidade, cultura e língua própria, balizadas em um habitar histórico-espacial a partir de experiências visuais-espaciais-sociais.

O bilinguismo para surdos apresenta características educativas próprias, sendo algumas delas elencadas por Quadros (2012), tais como a diferença entre as modalidades da Libras (visuoespacial) e do português (oral-auditiva); o desconhecimento da língua de sinais por pais ouvintes de filhos surdos (cerca de 90% dos casos⁶) e a aquisição tardia da L1, no caso a Libras.

Portanto, pensar a educação bilíngue pressupõe a reflexão sobre a relação dos surdos com o desenvolvimento da linguagem, considerando que a aquisição da L1 é fundamental para o aprendizado da L2 (Mello, 2010) e, por conseguinte, dos demais conhecimentos acadêmicos. Porém, torna-se prudente alertar que, de acordo com

⁶ NEGRELLI, M. E.; MARCON, S. S. Família e Criança Surda. *Ciência, Cuidado e Saúde* Maringá, v. 5, n. 1, p. 98-107, jan./abr. 2006

Skliar (1997), não há um bilinguismo, mas sim diversos, sobretudo diante a amplitude que a terminologia adquiriu no Brasil, assim, além de pensar em escolas bilíngues é preciso refletir e avaliar as metodologias e pedagogias adotadas por estas escolas. Neste sentido, destacamos a partir daqui a importância da pedagogia surda para a construção de uma escola bilíngue e bicultural construída por e para surdos.

Diferença, cultura e identidade são os três conceitos basilares da pedagogia surda. De acordo com Romário (2018), estas três palavras estão vivas no modo de ser surdo e manifestam-se em suas vivências, relações e educação. A diferença torna-se para o surdo o desencadeador de vários processos que acabam por moldar sua cultura e identidade. Por sua vez, a cultura surda é a manifestação da forma como essa comunidade vivencia o mundo, que é visual-espacial, contribuindo para a identidade coletiva e individual destes indivíduos a partir de uma noção da diferença destes em relação ao padrão social ouvinte (Romário, 2018). Deste modo, pensar pedagogia surda é o mesmo que pensar em diferença, cultura e identidade, considerando que estes três conceitos estão firmemente entrelaçados.

Com relação a diferença, destaca-se que é uma palavra muito presente no debate em educação e ensino. Vários foram os vieses políticos, bases filosóficas e aplicações empregados a diferença no âmbito escolar. Na área médico-positivista, por exemplo, este termo associa-se à deficiência e a busca em tornar o indivíduo, diferente da norma social, o mais adaptado possível. Aqui trataremos a diferença a partir da ótica pedagógica da alteridade, reconhecendo que, como apontado por Sacks (2010, p. 61):

Ser surdo, nascer surdo, coloca a pessoa numa situação extraordinária; expõe o indivíduo a uma série de possibilidades linguísticas e, portanto, a uma série de possibilidades intelectuais e culturais que nós, outros, como falantes nativos num mundo de falantes, não podemos sequer começar a imaginar.

Desse modo, de acordo com Perlin e Miranda (2003), ser surdo é uma questão de vida, construída a partir de suas experiências visuais. É pela visão e por sua língua (a de sinais), considerados aparatos da cultura surda, que estes indivíduos se apropriam dos espaços e constroem suas histórias. Reconhecer esta diferença a partir



da ótica da alteridade nos permite aceitar que estes indivíduos aprendem de outra maneira e emerge a importância de uma pedagogia pensada e voltada para o surdo.

Elucidado o ponto da diferença, precisamos analisar a questão da cultura. De acordo com a professora surda Strobel (2013, p.18):

Cultura surda é o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável, ajustando-o com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das “almas” das comunidades surdas. Isso significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo.

Assim, diante de uma outra forma de viver o mundo, os surdos criam manifestações que constituem suas culturas, tais como a língua de sinais, a arte, o esporte, a literatura, o convívio social, etc. É no mergulho em sua cultura que o surdo encontra-se coletivamente, sentindo-se representado historicamente, projetando seus sonhos e construindo sua autoestima (Strobel, 2013). Intentar uma pedagogia surda é refletir em cultura e, pensar em cultura nos leva a identidade.

A construção da identidade é fundamental para o desenvolvimento individual e coletivo dos seres humanos, deste modo, trata-se de um elemento importante dentro das pedagogias, tanto aquelas que buscam o reconhecimento das múltiplas formas de ser, quanto aquelas que priorizam a homogeneização cultural e individual dos seres.

Os surdos passam por um processo de construção identitária diferente dos ouvintes. Este fato ocorre por diversos fatores, dentre eles, a questão da maioria deles, cerca de 90% (Strobel, 2013) nasceram em lares de ouvintes. Assim, tornam-se desde tenra idade o outro que vive daquele espaço, onde todos expressam seus sentimentos, suas opiniões, se comunicando oralmente e acabam, mesmo que de forma não intencional, excluindo o surdo da vivência natural de um lar. Dentro dessa casa, onde deveria haver uma ligação a partir de laços familiares e de intimidade, essa criança não encontra um adulto a se espelhar, que o oriente e o encaminhe durante a infância e adolescência.

O histórico de relações sociais da maioria dos surdos é complexa, sobretudo na primeira infância, a partir do abandono simbólico destes indivíduos por seus



familiares. Strobel (2013) nos esclarece “na maioria dos casos, com famílias ouvintes, o problema encontrado para esses sujeitos surdos é a carência de diálogo, de entendimento e a falta de noção do que é cultura surda”. Assim, sem bases culturais sólidas, a criança surda se vê em um mundo onde é diferente, o que se reflete em sua autoestima, seus sonhos, seu desenvolvimento e aprendizado⁷.

Em muitos casos, o abandono simbólico também é observado no ambiente escolar ‘inclusivo’, onde surdos são colocados em salas de aulas regulares para ouvintes, com a presença de intérpretes, sendo ensinados a partir de uma pedagogia que não foca o aprendizado visual. Além disso, há, muitas das vezes, nestes ambientes um único surdo, ou ainda um grupo reduzido deles, que os limita nas interações sociais, na afirmação cultural e na construção de suas identidades. Como construir um aprendizado a partir desta realidade? Percebe-se que é indissociável a identidade da pedagogia.

Após a compreensão da importância do tripé diferença-cultura-identidade na construção de uma pedagogia feita por e para os surdos, pensemos em sua relevância e influência no bilinguismo. Primeiramente, evoca-se a importância do professor surdo no desenvolvimento de uma pedagogia desses para esses.

Em sua pesquisa, Romário (2018) entrevista uma professora surda que leciona pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) a um aluno também surdo. Ele observa a proximidade sentimental que esta professora construiu com o estudante, sobretudo diante as iguais condições de vivência familiar e social que ambos compartilham, o que pode ser transformado em “forma pedagógica, contribuindo para que alunas surdas e alunos surdos entend[a]em a própria história e as complexas relações que passam por serem sujeitos surdos” (Romário, 2018).

Outro ponto a ser considerado é que o aprendizado dos surdos ocorre mediante o estímulo visual, desta forma, sendo a Libras uma língua de modalidade visual-espacial, reconhecida como língua oficialmente, seu desenvolvimento torna significativo o aprendizado do português como L2, pois,

⁷ Sugere-se a leitura do artigo: SILVA, A. G. L. da. **Consequências da Aquisição Tardia da Língua Brasileira de Sinais na Compreensão Leitora da Língua Portuguesa, como Segunda Língua, em Sujeitos Surdos**. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 21, n. 2, p. 275-288, Abr.-Jun., 2015.

[...] é por meio dela que os alunos surdos poderão atribuir sentido ao que leem, deixando de ser meros decodificadores da escrita, e é pela comparação da língua de sinais com o português que irão constituindo o seu conhecimento do português (Pereira, 2012, p. 238).

Torna-se pertinente reforçar a importância do desenvolvimento da Libras a partir da interação com adultos surdos, que conhecem essa língua profundamente, aplicando-a em diferentes contextos, tanto cotidianos, quanto científicos, o que propicia à criança um aprendizado mais significativo, intensificando a importância da pedagogia surda no processo de ensino e aprendizagem desses indivíduos.

Deste modo, o educar pela pedagogia surda é o educar pelos surdos, ou seja, ela não existe sem professores surdos, tal qual afirmado por Strobel (2013, p. 65) "a pedagogia surda é uma educação sonhada pelo povo surdo, visto que a luta atual dos surdos é pela constituição da subjetividade ao jeito surdo de ser".

Quando a língua de sinais se torna a mediadora do processo de ensino-aprendizado, a comunicação deixa de ser um problema e passa a ser um caminho, se ambos, professor e aluno, são surdos, a forma de ver o mundo é a mesma, o que torna o aprendizado mais interessante e significativo (Rangel e Stumpf, 2012).

O contrário não ocorre em mesma proporção de significação quando o professor é ouvinte, afetando o desenvolvimento da identidade da criança surda, isso porque o professor surdo torna-se modelo para o educando, uma projeção de futuro possível, a representatividade materializada em sua frente, demonstrando as potencialidades de desenvolvimento que a pessoa surda tem na sociedade (Perlin, 2007).

Além da influência da representatividade no aprendizado e nos sonhos dos alunos, a presença do professor surdo em sala de aula reforça o desenvolvimento político e cidadão dos estudantes, já que há o compartilhamento do histórico dessa comunidade e suas lutas para a conquistas dos atuais direitos civis que compartilham, assim como o debate das atuais dificuldades por eles enfrentadas, possibilitando que o estudante compreenda que está situado em um espaço-tempo onde ainda há preconceitos e exclusão.

Considerando estes aspectos, partimos para a compreensão do bilinguismo como o lugar onde a subjetividade surda, seus valores, suas ideias, suas vivências se

encontram com a pedagogia surda, onde é preciso dar ênfase não apenas a afetividade, mas também ao rigor de práticas pedagógicas adequadas, garantindo uma plena formação acadêmica, tal qual nos orientou Freire (2014, p. 73) quando afirmou a necessidade de insistir que “[...] não se pense que a prática educativa vivida com afetividade e alegria prescinde da formação científica séria e da clareza política dos educadores ou educadoras”.

Deste modo, a pedagogia surda não considera apenas os aspectos de vivência social dos educandos, mas também se embasa em práticas pedagógicas que valorizam a diferença, pensada para um aprendizado visual, comunicado pela língua de sinais e expressos em atividades que partem da realidade surda para contextualizar os conhecimentos acadêmicos.

Pensar em educação bilíngue é refletir sobre pedagogia surda e vice-versa. Isso não significa uma escola onde haja apenas professores surdos, visto que, atualmente, esta seria uma tarefa difícil de ser alcançada, diante da ainda incipiente formação de profissionais surdos nos diferentes componentes curriculares, mas construir um ambiente escolar voltado para o modo de ser surdo, onde,

O Outro-surdo e o Eu-ouvinte podem conviver e construir uma relação em que as diferenças estejam em fronteiras, pois “esses ‘entre-lugares’ fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação – singular ou coletiva – que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade” (Romário, 2018, p. 72).

Desta forma, em um ambiente escolar bilíngue onde tenha a presença de ouvintes, há a possibilidade do desenvolvimento da pedagogia surda, desde que conte com a presença de professores surdos que lecionam o componente curricular de Libras, assim como outras áreas do conhecimento. Também é de fundamental importância que nas escolas que atendam a creche e a pré-escola seja privilegiado a presença de professores surdos, tendo, desde muito cedo, a introdução da Libras como L1 desses educandos.

É importante ressaltar, a escola bilíngue não é apenas aquela que tem como primeira língua de comunicação a Libras, mas a que adota metodologias de ensino que se adequem com a forma de ver e modificar o mundo dos surdos, contribuindo



para construção de suas identidades, no incentivo de seus sonhos e na formação de cidadãos críticos. Agora, faremos uma incursão teórico-prática na metodologia ativa aprendizagem baseada em problemas como ferramenta e estratégia de ensino emancipador de uma pedagogia surda.

3 APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS NO ENSINO BILÍNGUE: BASES TEÓRICAS E PRÁTICAS

Falamos até aqui sobre a importância do bilinguismo e da pedagogia surda para o ensino e formação plena de crianças e adolescentes surdos conscientes, críticos, cientes de si e dos outros e atuantes na sociedade. Mas, quais estratégias e metodologias podem ser usadas no cotidiano escolar que possam favorecer a implementação desse modelo educativo?

É preciso saber que não há um molde a se seguir, pelo contrário, sendo a pedagogia surda pautada na diferença, na cultura e na identidade, a elaboração de um guia prático seria contraditório à sua essência. Diante disso, podemos refletir e compartilhar práticas e metodologias que possam contribuir com a escola bilíngue e sua pedagogia, em busca de tornar estes conhecimentos e debates mais amplos e populares.

Em face do exposto e do debate acerca das novas gerações, seus modos de aprendizado e suas inserções nas tecnologias, elegemos a metodologia ativa (MA) aprendizagem baseada em problemas como objeto gerador de debate acerca da importância de um educar autônomo.

Para ilustrar de forma prática a utilização da MA, apresentaremos resultados de sua aplicação nas aulas de governo e cidadania do Colégio Estadual do Instituto Londrinense de Educação de Surdos (ILES), instituição de ensino bilíngue para surdos, localizada na cidade de Londrina/PR.

Anterior à escrita deste artigo, em conversa informal na sala dos professores e outros ambientes do referido colégio, os pesquisadores do presente artigo identificaram a dificuldade que professores surdos têm em acessar as produções científicas mais recentes. Entre os fatores que causam esta falta de acesso está o fato de toda produção científica ser pautada e produzida em português, o que pode

ocasionar no afastamento destes indivíduos da leitura, que para eles, em muitos casos torna-se mais complexa e cansativa.

Este é o caso das metodologias ativas, que apesar de serem conhecidas terminologicamente pelos professores que dialogamos, percebeu-se que não há sua estruturação, conceituação e aprofundamento, prejudicando possíveis aplicações em sala de aula. Com objetivo de tornar o presente texto mais acessível, difundir a metodologia ativa aqui discutida e alcançar mais pessoas da comunidade surda, optou-se em trazer sua explicação em vídeo, disponibilizado em QR Code.

Para início da discussão, é importante fazer uma rápida recapitulação acerca das diferentes gerações e suas interações no ambiente escolar. De acordo com Souza e Alcará (2021), há atualmente seis gerações convivendo e compartilhando espaços, ferramentas e tecnologias, sendo elas: a) veteranos, com 76 anos ou mais; b) baby boomers, que possuem entre 57 e 75 anos; c) a geração X, com idade entre 41 e 56 anos; d) a geração Y, que têm idade entre 27 e 40 anos; e) geração Z, com 12 a 26 anos e f) geração alpha, com até 11 anos.

No ambiente escolar, há a presença de quatro destas gerações, sendo elas X, Y, Z e Alpha. Cada uma apresenta diferentes características que influenciam nos relacionamentos pessoais e laborais, na atitude dos professores com os estudantes, na maneira como aprendem novos conhecimentos e na relação com as tecnologias.

As gerações dos professores, X e Y, são denominadas como migrantes digitais, isso significa que cresceram e viveram em um mundo onde não havia tanto acesso às tecnologias e a informação, deste modo, resguardando a diferença entre eles, apresentam maior dificuldades em manusear equipamentos tecnológicos, usar sistemas, aplicativos e etc. Outra característica é que foram educados formalmente por modelos pedagógicos tradicionais, o que reflete na forma como aprendem e se relacionam no ambiente escolar.

Já os estudantes são das gerações Z e Alpha, chamados nascentes digitais, ou seja, surgiram em um mundo tecnológico, sendo exposto desde muito cedo as redes sociais e de informações. O uso das tecnologias para eles é natural e cotidiano,



quando o aprendizado não é realizado em um formato dinâmico, torna-se mais tedioso, pois os estudantes tendem a se concentrar por um período de tempo menor.⁸

Assim, observamos que há um conflito entre as gerações dos professores e dos alunos, sendo de responsabilidade dos docentes buscar estratégias pedagógicas que possam atrair os nascentes digitais para o ensino dos diferentes componentes curriculares. Na figura 1 está disponível a tradução para a Libras deste debate sobre gerações.

Figura 1: Tradução da primeira parte do texto desta seção - as gerações no ambiente escolar.



Fonte: Os autores, 2024.

As metodologias ativas surgem como importantes instrumentos que proporcionam aprendizados a partir de práticas instigantes, que motivam os estudantes a atuarem de forma autônoma, protagonista e independente no processo de ensino aprendizagem, fornecendo momentos de trocas, empatia, desenvolvimento pessoal, interpessoal, de identidade individual e coletiva (Nascimento; Feitosa, 2020).

A aprendizagem baseada em problemas (ABP) é uma metodologia ativa criada por um John Evans e um grupo de quatro jovens professores do curso da escola de medicina de McMaster, localizada na cidade de Hamilton, Canadá, no ano de 1965. O objetivo deste grupo era que os estudantes de medicina desenvolvessem habilidades de solucionar problemas a partir da junção, interpretação e da avaliação de uma série de informações de seus pacientes (BorochoVICIUS; Tortella, 2014).

Os primeiros países a aplicarem a ABP foram Canadá, Países Baixos e Estados Unidos, mas, rapidamente ela se espalhou pelo mundo, chegando ao Brasil, inicialmente nos cursos de medicina, nos anos 1990. Atualmente, a aprendizagem baseada em problemas está no centro dos debates da educação básica, sendo utilizada em diversos componentes curriculares como forma de inovação dos métodos

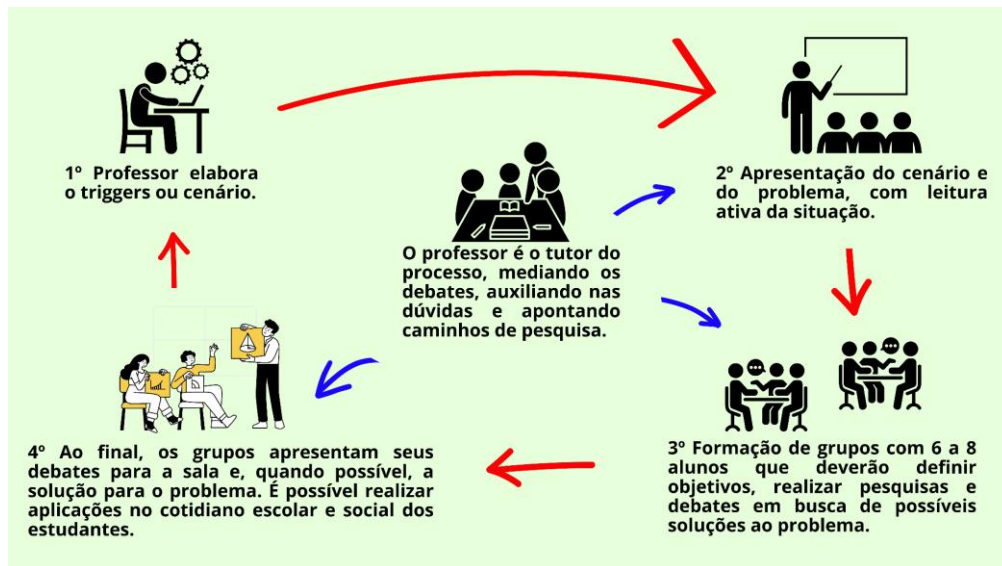
⁸ As gerações apresentadas apresentam características distintas entre si, todavia, com o objetivo de sintetizar os elementos comuns entre dois grupos, o de professores e o de alunos, optamos por delimitar características generalistas entre elas.

de ensino, atraindo as novas gerações para um modo de aprender que os leve à construção de um conhecimento crítico e com potencial impacto na sociedade.

A aprendizagem baseada em problemas (ABP) é uma metodologia ativa que rompe com o modelo tradicional de ensino e desloca o foco para o estudante, que passa a ser protagonista do processo. Conforme observa Cachinho (2011), trata-se de uma abordagem que estimula a reflexão sobre situações reais e cotidianas, conduzindo o discente à construção de soluções de forma autônoma e coletiva. Essa perspectiva se alinha ao que Moran (2015) aponta sobre o potencial das metodologias ativas em articular desafios, atividades e contextos significativos, favorecendo a integração cognitiva. Nessa mesma direção, estudos recentes evidenciam que a ABP promove não apenas a aquisição de novos conhecimentos, mas também o desenvolvimento do senso crítico, da capacidade investigativa e da cooperação entre os estudantes, preparando-os para lidar com problemas complexos e socialmente relevantes (Silva et al., 2022; Medeiros et al., 2022; Vetromille-Castro & Kieling, 2021).

Em sua aplicação, o professor estabelece um *triggers*, também chamado de cenário, onde os estudantes são instigados a tomar um lugar ativo para análise de um problema. Após a criação e leitura ativa do cenário, os estudantes são divididos em pequenos grupos para que possam definir objetivos a serem alcançados. Todo o processo é mediado por um tutor, no caso o professor, que garante um ambiente de debate democrático, auxiliando nas dúvidas, dando suporte para pesquisas e assegurando a cientificidade do processo e a confiabilidade dos métodos e informações selecionados pelos estudantes. Na figura 2 é possível visualizar o passo a passo aqui explicado.

Figura 2: Passo a passo da metodologia ativa aprendizagem baseada em problemas.



Fonte: Elaborado pelos autores, 2024.

Cachinho (2011) alerta que a aprendizagem baseada em problemas (ABP) é muitas vezes interpretada de forma equivocada. Um desses equívocos é pensar que a metodologia se resume à busca por uma solução, quando, na verdade, o problema deve funcionar como disparador de debate e reflexão, sendo a resolução apenas um desfecho possível, não obrigatório. Outro erro recorrente é reduzir a ABP ao trabalho em grupo, quando o mais importante é a vivência de experiências de aprendizagem significativas, em que a colaboração entre pares se articula ao papel de mediação do professor-tutor. Essa compreensão se aproxima do que Moran (2015) defende ao destacar que os desafios e atividades contextualizadas devem estimular o protagonismo discente, e também dialoga com Silva et al. (2022), que ressaltam o potencial da ABP em engajar os estudantes na investigação crítica de situações-problema. Nesse sentido, Vetromille-Castro e Kieling (2021) reforçam que o trabalho colaborativo é um meio para desenvolver autonomia, respeito às diferentes perspectivas e a capacidade de vincular o aprendizado a situações da vida real.

Figura 3: Tradução da segunda parte do texto desta seção - A aprendizagem Baseada em Problema.



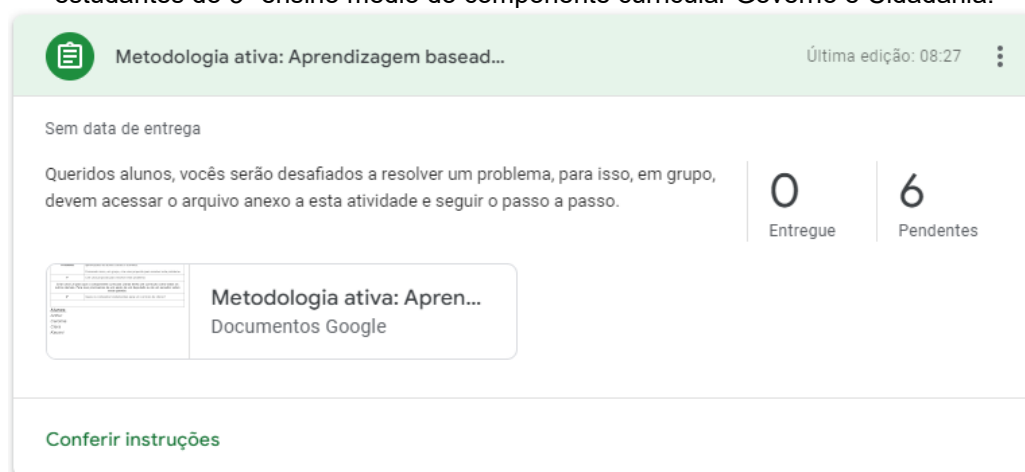
Fonte: os autores, 2024



Guiados pelos pressupostos da ABP, realizou-se a aplicação de uma atividade aos educandos do terceiro ano do ensino médio do Colégio Estadual do Instituto Londrinense de Educação de Surdos (ILES), turma formada por cinco adolescentes, cursistas do componente curricular *Governo e Cidadania*⁹ com o objetivo de gerar um debate crítico e estimulante acerca dos três poderes do Brasil, com foco no legislativo e no executivo.

Levando em consideração que o ILES é uma escola bilíngue para surdos, pensou-se em inserir a realidade desta comunidade como objeto central da discussão. Assim, a professora organizou um cenário onde os estudantes foram instigados a refletir sobre a questão da Libras como componente curricular em L1 e L2, a atual legislação brasileira e a problemática da falta de um currículo nacional norteador. Foi utilizado os programas *Google Sala de Aula* e o *Google Docs* como instrumento de acesso à atividade, como disposto na figura 4 e 5.

Figura 4: postagem da atividade na sala de aula virtual (*Google Sala de Aula*) disponibilizada para os estudantes do 3º ensino médio do componente curricular *Governo e Cidadania*.



Fonte: Elaborado pelos autores, 2024.

⁹ Governo e Cidadania se refere ao componente curricular Sociologia 1.



Figura 5: Documento digital com descrição do cenário criado para os debates entre os estudantes do 3º ano do ensino médio da disciplina de Governo e Cidadania.

APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMA

Problema	No Brasil não há um currículo específico para Libras. Desta forma, professores de Libras não tem uma base a seguir, o que gera muita variação nas práticas e conteúdos ensinados pelos professores e prejudica o aprendizado de alunos surdos e ouvintes. Pensando nisso, em grupo, vocês devem criar uma proposta para resolver este problema.
1º	Crie uma proposta para resolver este problema
2º	Quais os conteúdos fundamentais para um currículo de Libras?

Fonte: Elaborado pelos autores, 2024.

Como visto acima, além do cenário, a professora elaborou duas perguntas que serviram como objeto gerador do debate e propiciaram aos estudantes a reflexão acerca de um tema tão próximo de suas realidades. Previamente ao desenvolvimento da atividade, a docente procedeu a uma exposição dialogada, apoiada em slides disponibilizados pela Secretaria de Estado da Educação. Nessa etapa introdutória, foram abordados conceitos essenciais à compreensão e à realização da proposta, entre os quais se destacam as atribuições dos três poderes e a relevância da legislação na consolidação e na garantia dos direitos fundamentais.

Em seguida, reunidos em um único grupo¹⁰ (Figura 6), os estudantes abriram o documento e iniciaram suas discussões. A professora contribuiu a partir do apoio na acessibilidade tecnológica, na tradução do texto da atividade para a Libras e sanando dúvidas, sobretudo quando os estudantes tinham dificuldades na escrita de determinadas palavras.

Figura 6: Alunos reunidos realizando a atividade no Laboratório de Informática do ILES.



Fonte: Elaborado pelos autores, 2024.

¹⁰ Diante do número reduzido de estudantes, apenas cinco, sendo quatro presentes no dia da aula, a atividade foi desenvolvida em um único grupo.

Os resultados alcançados pelos estudantes na análise do cenário e na solução do problema foram satisfatórios em relação ao objetivo da aula, pois estes conseguiram relacionar a situação aos três poderes nacionais, elegendo o poder legislativo como referência para a solução do problema. A resposta escrita para a primeira pergunta foi: “criar uma Lei para que o componente curricular Libras tenha um currículo como todos os outros demais. Para isso precisamos de um apoio de um deputado ou de um senador sobre essa questão”¹¹.

Complementar a isso, os alunos também debateram com a professora em Libras, expressando suas preocupações com a desatenção de deputados e senadores as causas surdas, sendo aprovadas leis genéricas, que por vezes não atendem suas necessidades por completo, tal como a aprovação da Base Nacional Comum Curricular, onde não há o estabelecimento de diretrizes para o componente curricular de Libras para escolas bilíngues ou mesmo para o ensino de Libras como segunda língua para ouvintes.

Ainda nesse debate, realizado em Libras, os educandos manifestaram preocupação quanto às implicações da ausência de uma base curricular específica para a língua, reconhecendo que tal lacuna impacta diretamente o seu ensino. Destacaram, em especial, as dificuldades no delineamento de conteúdos segundo uma progressão seriada e na definição de orientações pedagógicas relativas às metodologias de ensino. Como exemplo, observaram que o que é ministrado a estudantes do terceiro ano do ensino médio em uma escola de Londrina/PR pode divergir de forma significativa em relação ao que é trabalhado na mesma série em Salvador/BA. Ressaltaram, contudo, que suas indagações não se relacionam às diferenças regionais ou metodológicas locais, mas à ausência de parâmetros nacionais que definam conteúdos mínimos a serem desenvolvidos em cada etapa escolar.

A partir dessas discussões, os estudantes engajaram-se em um debate aprofundado sobre quais conteúdos deveriam ser considerados fundamentais no

¹¹ A repetição de preposições e de palavras na resposta reflete a dificuldade dos estudantes surdos em elaborar sentenças na língua portuguesa, isso porque a Libras apresenta gramática distinta, sem uso de preposição e com construção de sentenças em foco (repetição de sinais com o objetivo de tornar a frase mais marcante).

ensino de Libras, tanto na perspectiva da Língua de Sinais como primeira língua (L1) quanto como segunda língua (L2), respondendo à segunda questão proposta na atividade. Nesse processo reflexivo, levaram em consideração não apenas a necessidade da aquisição dos elementos linguísticos básicos para o desenvolvimento da fluência, mas também a centralidade da cultura e da vivência surda como eixos norteadores do aprendizado. O grupo destacou que um currículo em Libras deve contemplar, minimamente, cinco aspectos essenciais: (1) parâmetros da Libras; (2) gramática; (3) atualização de sinais; (4) sinais científicos relacionados a cada componente curricular; e (5) incorporação.

As percepções apresentadas evidenciam uma compreensão madura da língua como fenômeno que articula estrutura formal e dimensão sociocultural. Para os estudantes, a correta elaboração de sentenças, o uso adequado de classificadores e a constante atualização lexical, especialmente em áreas científicas, são indispensáveis para a consolidação da Libras como língua de instrução e de produção acadêmica. Ademais, ao incluírem a cultura surda como elemento transversal, reforçaram a ideia de que o ensino da Libras deve ultrapassar a dimensão instrumental e reconhecer a língua como parte constitutiva da identidade e da experiência social da comunidade surda. Nesse sentido, suas contribuições revelam não apenas um olhar crítico sobre o ensino de Libras, mas também um exercício de protagonismo linguístico e cultural, ao reivindicarem a valorização de sua própria língua como base para a construção de práticas pedagógicas mais consistentes e equitativas¹².

No contexto investigado, a adoção da aprendizagem baseada em problemas (ABP) mostrou-se particularmente eficaz para potencializar o protagonismo dos educandos surdos do ILES. A criação de um cenário vinculado à realidade da comunidade surda, associado ao uso de recursos digitais como o Google Sala de Aula e o Google Docs, proporcionou um ambiente que favoreceu a reflexão crítica e a construção coletiva do conhecimento. Como ressaltam Silva et al. (2022), a ABP opera a partir da proposição de situações-problema que exigem dos estudantes não apenas a mobilização de saberes prévios, mas também a capacidade de análise, investigação

¹² Para compreensão de cada termo utilizado nas respostas dos estudantes e aprofundamento na gramática desta língua, sugere-se a leitura: FERREIRA, L. **Por Uma Gramática de Línguas de Sinais**. Curitiba: Tempo Brasileiro, 2010.

e argumentação em busca de respostas. No caso da atividade realizada, a problematização sobre a ausência de um currículo nacional para Libras conduziu os estudantes a relacionarem o tema aos três poderes da República, situando especialmente o papel do legislativo na proposição de leis. Esse processo dialoga com o que Moran (2015) aponta sobre a força das metodologias ativas em aproximar os conteúdos escolares da vida concreta, favorecendo a integração cognitiva e ampliando a motivação discente.

Além de fixar conceitos relativos ao funcionamento dos poderes do Estado, a ABP permitiu aos educandos refletirem sobre o ensino de Libras em uma perspectiva crítica e situada, reconhecendo a língua não apenas em sua dimensão estrutural, mas também como expressão cultural e identitária. Como defendem Medeiros et al. (2022), esse tipo de metodologia contribui para a formação de sujeitos críticos e humanistas, preparados para intervir em diferentes contextos sociais. Da mesma forma, Vetromille-Castro e Kieling (2021) destacam que o trabalho colaborativo estimulado pela ABP desenvolve competências socioemocionais como cooperação, respeito às diferenças e autonomia na tomada de decisões, elementos perceptíveis nas discussões em Libras realizadas pelos estudantes. Assim, a ABP, ao ser aplicada em uma escola bilíngue, não apenas promoveu a aprendizagem significativa de conteúdos curriculares, mas também fortaleceu identidades culturais, valorizou a experiência surda como eixo pedagógico e consolidou práticas de protagonismo linguístico e social entre os participantes.

Apesar dos resultados positivos, a implementação da aprendizagem baseada em problemas em escolas bilíngues enfrenta desafios significativos. Um dos principais refere-se ao tempo necessário para a elaboração das propostas por parte do professor, aspecto que se torna um limitador diante da reduzida carga horária destinada, tanto na rede pública quanto na privada, para atividades de planejamento e preparação de aulas. A ausência de remuneração específica para horas de estudo e organização pedagógica acarreta sobrecarga docente e compromete a qualidade da aplicação da metodologia, uma vez que a ABP exige maior cuidado na criação de cenários, na definição de situações-problema e na seleção de recursos acessíveis em Libras.



Além disso, também é necessário um maior tempo para interpretação das situações-problema e busca de informações, o que pode gerar insegurança ou resistência por parte dos estudantes. Soma-se a isso a escassez de materiais didáticos acessíveis em Libras e a insuficiente formação de professores para o uso de metodologias ativas nesse contexto específico, o que pode comprometer o papel mediador essencial ao processo.

Além disso, como salientam Barletta, Versuti e Neufeld (2021), a falta de integração sistemática das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas limita as possibilidades de interação e reflexão, recursos que se mostram fundamentais para superar barreiras comunicacionais em ambientes bilíngues. Tais dificuldades revelam que a efetiva adoção da ABP exige não apenas infraestrutura adequada, mas também políticas educacionais que reconheçam as especificidades da educação de surdos, garantindo condições de acessibilidade linguística e pedagógica compatíveis com os princípios da inclusão e da equidade. Os resultados aqui apresentados foram traduzidos para a Libras, sendo o vídeo disponibilizado na figura 7.

Figura 7: Tradução da terceira parte do texto desta seção - resultados da pesquisa



Fonte: os autores, 2024.

4 CONCLUINDO E INSTIGANDO EXPERIÊNCIAS FUTURAS

A experiência desenvolvida no Colégio Estadual do Instituto Londrinense de Educação de Surdos evidenciou que a aprendizagem baseada em problemas é uma metodologia potente para favorecer o protagonismo dos estudantes surdos e articular os conteúdos do componente curricular Governo e Cidadania à realidade concreta da comunidade escolar. Como destacam Silva et al. (2022, p. 5), a ABP busca mobilizar os estudantes diante de situações-problema, “cativando assim mais atenção e

concentração dos discentes” favorecendo a construção de novos saberes. Nesse sentido, a problematização em torno da ausência de um currículo nacional para Libras possibilitou que os educandos refletissem criticamente sobre os três poderes da República e, ao mesmo tempo, se reconhecessem como sujeitos ativos no processo de reivindicação de direitos linguísticos e educacionais.

Ao longo da atividade, constatou-se que o aprendizado sobre os três poderes foi efetivado de maneira significativa, pois os estudantes compreenderam as atribuições do legislativo, executivo e judiciário, relacionando-as à necessidade de políticas públicas específicas para a Libras. A eleição do legislativo como referência para a solução da situação-problema revelou a apropriação do conteúdo e sua aplicação prática. Como afirmam Marques et al. (2021), aprender fazendo gera motivação e engajamento, o que ficou evidente quando os alunos propuseram a criação de uma lei que estabelecesse um currículo nacional para a língua de sinais. Nesse processo, o estudo sobre o funcionamento do Estado deixou de ser apenas uma abstração teórica e tornou-se um conhecimento vivo, conectado às demandas da comunidade surda.

Outro aspecto relevante foi a eleição, pelos próprios educandos, de conteúdos considerados basilares para o ensino de Libras como L1 e L2. Essa proposição revela um exercício de protagonismo linguístico e cultural que reforça a necessidade de se repensar políticas públicas e currículos oficiais. Tal percepção está em consonância com Medeiros et al. (2022), que defendem a ABP como um caminho para formar sujeitos críticos, reflexivos e humanistas. Ademais, Vetromille-Castro e Kieling (2021, p. 364) ressaltam que o objetivo do ABP é produzir soluções que façam sentido na vida real, promovendo colaboração e respeito às diferentes perspectivas, competências claramente desenvolvidas durante a atividade no ILES.

Não obstante, a análise desse processo deve considerar os desafios. A insuficiência de horas destinadas ao planejamento docente, aliada à ausência de remuneração específica para atividades de estudo e organização pedagógica, limita a plena aplicação da ABP em escolas bilíngues. Como lembra Assunção (2021), muitos estudantes podem apresentar resistência diante das situações-problema, exigindo maior tempo de mediação e preparo por parte do professor. Barletta, Versuti e Neufeld (2021) acrescentam que a integração das tecnologias digitais é fundamental



para potencializar a metodologia, sobretudo em contextos que demandam acessibilidade, como as escolas bilíngues para surdos.

Portanto, a combinação do bilinguismo, da pedagogia surda e da ABP representa uma abordagem pedagógica completa e eficaz para o ensino de surdos, que não apenas promove a inclusão e o respeito à diversidade, mas também prepara os alunos para uma participação ativa na sociedade, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Diante disso, destacamos a importância das metodologias ativas no ensino de surdos e esperamos que este texto não seja tomado como um fim em si mesmo, mas um ponto de partida para o debate e a implementação de novas técnicas e metodologias que fomentem o protagonismo juvenil em uma educação feita por surdos e para surdos. Na figura 8 há a tradução da conclusão deste texto para a Libras e, na figura 9, a apresentação de todos os trechos traduzidos em um único vídeo.

Figura 8: Tradução da conclusão do presente artigo.



Fonte: os autores, 2024.

DEBORA JURADO RAMOS

Pós-doutoranda em Geografia pela Universidade Estadual de Londrina. Professora bilíngue de Geografia do Instituto Londrinense de Educação de Surdos (ILES). Pós-graduada em Educação Inclusiva e em Atendimento Especializado para TEA e TGD. Desenvolve pesquisas na área da fenomenologia, no existencialismo francês, na liberdade em sala de aula e suas implicações na educação de surdos.

ESTEVÃO CONCEIÇÃO GOMES JUNIOR

Doutor em Geografia pela Universidade Estadual de Londrina. Coordenador do programa de pós-graduação em Metodologias Inovadoras de Ensino no Centro Universitário Filadélfia (UniFil), Didática no Ensino Superior (UniFil) e do programa de Residência em Pedagogia (UniFil).

LUCAS DE LIMA DA CRUZ

Mestre em Educação de Surdos pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UNESP/Campus Marília. Docente em Libras no ensino superior na Universidade Estadual de Maringá - UEM.

REFERÊNCIAS

- ASSUNÇÃO, A. Á. Metodologias ativas de aprendizagem: práticas no ensino da Saúde Coletiva para alunos de Medicina. *Revista Brasileira de Educação Médica*, v. 45, n. 3, e145, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-5271v45.3-20210009>.
- BARLETTA, J. B.; VERSUTI, F. M.; NEUFELD, C. B. Do ensino híbrido ao on-line: relato de experiência docente na disciplina de Supervisão Baseada em Evidências na Pós-Graduação stricto sensu brasileira. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, v. 17, n. 2, p. 79-86, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5935/1808-5687.20210020>.
- BOROCHOVICIUS, E.; TORTELLA, J. C. B. Aprendizagem Baseada em Problemas: um método de ensino-aprendizagem e suas práticas educativas. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 83, p. 263-294, abr./jun. 2014.
- BRASIL. Lei n. 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, Seção 1, p. 23, 25 abr. 2002.
- 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. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, Seção 1, p. 28, 23 dez. 2005.
- CACHINHO, H. Criando experiências de aprendizagem significativas: do potencial da Aprendizagem Baseada em Problemas. *El Hombre y la Máquina*, Cali, n. 40, p. 58-67, sep./dic. 2012.
- CHAIBUE, K.; AGUIAR, T. C. Dificuldades na interpretação de Libras para português. *Revista Virtual de Cultura Surda*, n. 17, fev. 2016. Disponível em: http://editora-araraazul.com.br/site/revista_edicoes. Acesso em: ago. 2016.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- GONTIJO, L. C. B. A dominação epistemológica no imperialismo: a construção de uma narrativa de subjugação dos povos colonizados. *Cadernos de Relações Internacionais/PUC-Rio*, v. 2, p. 222-240, dez. 2019.
- LACERDA, C. B. F.; LODI, A. C. B. A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. In: LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. (org.). *Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização*. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 11-32.

MARCHESI, A.; MARTÍN, E. Comunicação, linguagem e pensamento das crianças surdas. In: COLL, C. et al. (org.). *Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 198-231.

MARQUES, H. R. et al. Inovação no ensino: uma revisão sistemática das metodologias ativas de ensino-aprendizagem. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, v. 26, n. 3, p. 718-741, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772021000300005>.

MEDEIROS, R. O. et al. Formação docente em metodologias de aprendizagem ativa. *Interface – Comunicação, Saúde, Educação*, v. 26, e210577, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/interface.210577>.

MELLO, H. A. B. Educação bilíngue: uma breve discussão. *Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 9, n. 1, p. 118-140, 2010.

MORAN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, C. A.; MORALES, O. E. T. (org.). *Coleção Mídias Contemporâneas: convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens*. v. 2. Ponta Grossa: UEPG, 2015.

NASCIMENTO, J. L.; FEITOSA, R. A. Metodologias ativas, com foco nos processos de ensino e aprendizagem. *Research, Society and Development*, v. 9, n. 9, e622997551, 2020.

OLIVEIRA, Q. M.; FIGUEIREDO, F. J. Q. Aprendizagem de Libras e português em contexto de tandem: um estudo realizado com uma aluna surda e uma ouvinte da Universidade Federal de Tocantins. *Caderno Seminal Digital*, v. 28, n. 28, p. 1-24, 2017.

PEREIRA, M. C. C. Papel da língua de sinais na aquisição da escrita por estudantes surdos. In: LODI, A. C. B.; MÉLO, A. D. B.; FERNANDES, E. (org.). *Letramento, bilinguismo e educação de surdos*. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 235-246.

PERLIN, G. (org.). *Estudos surdos II*. Petrópolis: Arara Azul, 2007. p. 86-99.

PERLIN, G.; W, M. Surdos: o narrar e a política. *Ponto de Vista*, Florianópolis, n. 5, p. 217-226, 2003.

PERLIN, G. Identidades surdas. In: SKLIAR, C. (org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 51-73.

QUADROS, R. M. O 'BI' em bilinguismo na educação de surdos. In: FERNANDES, E.; SILVA, A. C. et al. (org.). *Surdez e bilinguismo*. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 27-37.

RANGEL, G. M. M.; STUMPF, M. R. A pedagogia da diferença para o surdo. In: LODI, A. C. B.; MÉLO, A. D. B.; FERNANDES, E. (org.). *Letramento, bilinguismo e educação de surdos*. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 113-124.

ROMÁRIO, L. *Pedagogia surda: cultura, diferença e construção de identidades*. Curitiba: CRV, 2018.

SACKS, O. W. *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SILVA, D. S. M. et al. Metodologias ativas e tecnologias digitais na educação médica: novos desafios em tempos de pandemia. *Revista Brasileira de Educação Médica*, v. 46, n. 2, e058, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-5271v46.2-20210018>.

SKLIAR, C. Bilingüismo e biculturalismo: uma análise sobre as narrativas tradicionais na educação dos surdos. *Revista Brasileira de Educação*, n. 8, maio/ago. 1998.

SOUZA, A. P.; ALCARÁ, A. R. A. Competência em informação e as diferentes gerações. *Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação*, São Paulo, v. 17.

STROBEL, K. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. 3. ed. rev. Florianópolis: Editora da UFSC, 2013.

VETROMILLE-CASTRO, R.; KIELING, H. S. Metodologias ativas e recursos digitais para o ensino de L2: uma revisão sobre caminhos e possibilidades. *Ilha do Desterro*, v. 74, n. 3, p. 351-368, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-8026.2021.e80662>

Submetido em: 02/07/2024

Aprovado em: 17/03/2026