



**UNEB – UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – *CAMPUS I*
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO E
TECNOLOGIAS APLICADAS À EDUCAÇÃO - GESTEC**



LUCIANE FERREIRA BOMFIM

**RESSIGNIFICAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA OS
PROFESSORES QUE ENSINAM A LÍNGUA PORTUGUESA COMO L2
PARA SURDOS**

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: Processos Tecnológicos e Redes Sociais
LINHA TEMÁTICA: Tecnologias Aplicadas à Educação

Salvador – Bahia
2018

LUCIANE FERREIRA BOMFIM

**RESSIGNIFICAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA OS
PROFESSORES QUE ENSINAM A LÍNGUA PORTUGUESA COMO L2
PARA SURDOS**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologia aplicada à Educação - GESTEC da Universidade do Estado da Bahia – UNEB como requisito à obtenção do título de Mestra.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Dídima Maria de Mello Andrade

Coorientadora: Cláudia Paranhos de Jesus Portela

Salvador – Bahia
2018

Universidade do Estado da Bahia

Sistema de Biblioteca

Ficha Catalográfica - Produzida pela Biblioteca Edivaldo Machado Bouventan

Bomfim, Luciane Ferreira.

Ressignificação das práticas pedagógicas para os professores que ensinam Língua Portuguesa como L2 para surdos: / Luciane Ferreira Bomfim. – Salvador, 2018.

135 : il.

Orientador: Didima Maria de Mello Andrade Coorientador: Cláudia Paranhos de Jesus Portela.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologia Aplicadas à Educação - GESTEC, 2018

1. Formação Continuada. 2. Material Didático. 3. Português como L2. 4. Surdez. I. Andrade, Didima Maria de Mello II. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I. CDD: 370

FOLHA DE APROVAÇÃO

"RESSIGNIFICAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA OS PROFESSORES QUE ENSINAM LÍNGUA PORTUGUESA COMO L2 PARA SURDOS"

LUCIANE FERREIRA BOMFIM

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação (*Stricto Sensu*) Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação, Área de Concentração II - Processos Tecnológicos e Redes Sociais, em 04 de março de 2018, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação, pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:

Dídima Maria de Mello Andrade

Prof.ª Dr.ª Dídima Maria de Mello Andrade
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação e Contemporaneidade
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Cláudia Paranhos de Jesus Portela

Prof.ª Dr.ª Cláudia Paranhos de Jesus Portela
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Patrícia Carla da Hora Correia

Prof.ª Dr.ª Patrícia Carla da Hora Correia
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia - UFBA

Cesar Costa Vitorino

Prof. Dr. Cesar Costa Vitorino
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Letras
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS

Jozimeire Angélica Stocco de Camargo Neves da Silva
Prof.ª Dr.ª Jozimeire Angélica Stocco de Camargo Neves da Silva
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP
Doutorado em Educação

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP

Maria Raidalva Nery Barreto

Prof.ª Dr.ª Maria Raidalva Nery Barreto
Instituto Federal da Bahia - IFBA
Doutorado em Educação e Contemporaneidade
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

AGRADECIMENTOS

Início os meus agradecimentos com um versículo que traduz a minha alegria e satisfação por este momento: “Ora, àquele que é poderoso para fazer infinitamente mais do que tudo quanto pedimos ou pensamos, segundo o poder que opera em nós, a esse seja a glória...” EF- 3:20,21. Agradeço a Deus por ter me dado forças durante esses dois anos de muitas renúncias e ter permitido proporcionara todos os meus familiares esta alegria e a realização deste sonho.

Agradeço aos meus pais, meus primeiros mestres que me ensinaram a lição mais importante da vida o temor ao Senhor, onde incide o principio da sabedoria, pois de nada me valeria todo o conhecimento se não tiver sabedoria para aplicá-lo. Pela dedicação e apoio nos meus sonhos e projetos, eu não conseguiria sem a ajuda de vocês.

A minha filha Beatriz, por roubar-lhe parte do tempo que era seu com horas a fio lendo, escrevendo, pesquisando, ausências que talvez nunca sejam compensadas. Mesmo não entendendo o por quê da sua mãe “estudar tanto”, soube me dar o amor e o carinho necessário para alimentar a minha alma, me motivando para que eu sempre seguisse em frente.

Minha orientadora, Didima Maria de M. Andrade, pela confiança, autonomia e dedicação durante esses anos. Claudia Paranhos minha Coorientadora um ser humano lindo, colaborou muito com minha pesquisa. A banca examinadora pelas considerações para que o trabalho pudesse caminhar, obrigada pelas valiosas orientações.

Durante a minha vida acadêmica tive o prazer de encontrar pessoas iluminadas que contribuíram para este momento, professora Kamila Novais, minha primeira orientadora da graduação que tanto me incentivou a fazer o mestrado e acreditou em mim. Obrigada! A professora Valnice Paiva, Líder do grupo de pesquisa TIPEMSE, pelos ensinamentos que vão para além da acadêmica, me ensinou a ser um ser humano melhor.

As anjas amigas Joara, Guilhermina e todas do grupo pelas orações e palavras de ânimo. As pretas mais lindas do mundo Nai e Osi, irmãs/amigas que levarei para o resto da vida. O que seria de mim sem vocês nas minhas crises, nos momentos em que travava? Obrigada pelo amor, atenção e cuidado dedicado. Sou grata a Deus pela vida de vocês

RESUMO

A reflexão acerca da formação do professor e de sua prática docente no ensino de Língua Portuguesa como L2 para surdos é uma tarefa complexa, pois o Decreto 5626/05 não define, de maneira clara, a formação deste profissional e nem todas as IES oferecem essa disciplina nos cursos de Letras e Pedagogia. Pesquisas na área também revelam a carência de materiais didáticos para o ensino do Português escrito para surdos. A vivência e análise desse contexto motivaram o desenvolvimento deste trabalho investigativo, buscando compreender o seguinte problema de pesquisa: Como um processo de formação continuada, com elaboração de material didático, pode colaborar para a ressignificação das práticas pedagógicas dos professores de Língua Portuguesa para surdos como L2, nas turmas de AEE do município de São Francisco do Conde? Dentre os objetivos traçados na pesquisa, destaco o objetivo geral do presente trabalho considerando o problema apresentado, que se constitui em compreender de que maneira a formação continuada para professores, com elaboração de material didático, pode colaborar para a ressignificação das práticas pedagógicas dos docentes de Língua Portuguesa para surdos como L2. Tais objetivos conduziram o processo para a produção de uma pesquisa do tipo participante, com instrumentos de abordagem qualitativa, como observação participante, questionário e o diário de bordo. Na qualidade de sujeitos, foram eleitos dois grupos: 4 professores de escolas de surdos e 8 professores de escolas regulares que trabalham no Atendimento Educacional Especializado. Os docentes das escolas de surdos realizaram oficinas formativas, já os professores das escolas regulares participaram como cursistas da formação e contribuíram na construção do material didático desenvolvido para colaborar com o ensino da Língua Portuguesa como L2. Tomamos como referenciais os seguintes campos teóricos e respectivos autores: Educação de surdos: Goldfeld (1997), Vygotsky (2003), Skliar (2010), Fernandes (2006); Formação de professores e práticas pedagógicas: Schön (2000), Tardif (2002), Quadros; Schmiedt (2006); Material didático: Souza (2007), Santos (2012). A metodologia e a análise de dados empregaram os procedimentos da Análise de Conteúdo proposta por Brandão (2006) e Bardin (2009), desenvolvendo-se a partir de três categorias de análise. Os resultados das análises evidenciaram que a formação continuada provocativa e reflexiva, aliada à busca de novos conhecimentos teórico-práticos, bem como à produção de materiais didáticos pelos próprios professores, podem colaborar substancialmente para a ressignificação das práticas pedagógicas, vez que os participantes evidenciaram a necessidade e iniciaram o redimensionamento de suas práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Formação Continuada. Material Didático. Professores de Língua Portuguesa como L2; Práticas Pedagógicas. Surdez.

ABSTRACT

The experience and analysis of this context motivated the development of this research job, in order to understand the following research problem: how does a process of continuous training, with the writing of didactic material, can collaborate with the re-signification of pedagogical practices of L2 Portuguese teachers for deaf students São Francisco do Conde, Bahia? Reflecting on teacher training and teaching practice as L2 Portuguese teachers to deaf student is a complex task because Brazilian's federal Decree 5626/05 does not clearly define the training of this professional and not all Colleges offer this discipline Literature and Pedagogy programs. Also, researches in the area reveals the lack of didactic materials to teach written Portuguese to deaf students. The experience and analysis of this context motivated the development of this research job, in order to understand the following research problem: how does a process of continuous training, with the writing of didactic material, can collaborate with the re-signification of pedagogical practices of L2 Portuguese teachers for deaf students in São Francisco do Conde, Bahia? Among the objectives aimed from the research, I outline the general objective of the present study considering the problem presented, which is to understand how continuing teacher training, with elaboration of didactic material, can contribute to the re-signification of the pedagogical practices of L2 Portuguese teachers of deaf students. Those objectives led the process to produce a participant type of research, with qualitative approach tools such as participant observation, questionnaire and logbook. As subjects, two groups were elected: 4 teachers from schools for deaf students and 8 teachers from regular schools working in Specialized Educational Assistance. The first group carried out training workshops offered to the teachers of the regular schools whom contributed in the construction of the didactic material developed to collaborate with the teaching of Portuguese as L2. We take as reference the following theoretical fields and their authors: Education of the disabled: Goldfeld (1997), Vygotsky (2003), Skliar (2010), Fernandes (2006); Teacher training and pedagogical practices: Schön (2000), Tardif (2002), Quadros; Schmiedt (2006); Didactic material: Souza (2007), Santos (2012). The methodology and data analysis uses the content analysis procedures proposed by Brandão (2006) and Bardin (2009), developed from three categories of analysis. The results of the analyzes shows that the continuation of the provocative and reflective formation, along with the search for new theoretical and practical knowledge, as well as the production of didactic materials by the teachers themselves, can contribute substantially to the re-signification of the pedagogical practices, once that the participants evidenced and began to re-dimension their pedagogical practices.

Keywords: Continuing Education : Courseware. Teachers of Portuguese Language as L2. Pedagogical Practices. Deafness.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Delimitação territorial da cidade de São Francisco do Conde-BA.....	31
Figura 2 e 3 – Manifestações culturais do São Francisco.....	32
Figura 4 – IDEB de 2015 dos anos iniciais.....	33
Figura 5 – IDEB de 2015 dos anos finais.....	34
Figura 6 - Matrícula dos alunos com deficiência nas escolas regulares.....	65
Figura 7 – Produções por instituições.....	73
Figura 8 – Programas de concentração.....	74
Figura 9 – Infográfico.....	75
Figura 10 – Alguns registros no AEE.....	84
Figura 11 – Momentos da formação.....	92
Figura 12 – Categorias de análise.....	95
Figura 13 – Capa do Diário de Bordo.....	99
Figura 14 – Desafios para ensinar Língua Portuguesa.....	104
Figura 15 - Algumas imagens do caderno pedagógico.....	110

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Matrícula por nível educacional.....32

Tabela 2 – Produção por ano.....72

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Processo de alfabetização de alunos surdos.....	53
Quadro 2 – Cronograma das atividades.....	89
Quadro 3 – Carga horária das oficinas.....	94

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ASL	Língua de Sinais Americana
AESOS	Associação Educacional Sons do Silêncio
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
CAS	Centro de capacitação de professores da educação e Atendimento das pessoas com Surdez
CI	Comunicado Interno
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EUA	Estados Unidos da América
FACIIP	Faculdades Integradas Ipitanga
GESTEC	Programa de Pós-Graduação Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
Libras	Língua Brasileira de Sinais
L1	Primeira Língua
L2	Segunda Língua
MCTI	Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação
MEC	Ministério da Educação
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
NT62	Nota Técnica nº 62
PIB	Produto Interno Bruto
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEE-EI	Política Nacional de Educação Especial-Educação Inclusiva

PPP	Projeto Político Pedagógico
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RLAM	Refinaria Landulpho Alves
RMS	Região Metropolitana de Salvador
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SEDUC	Secretaria da Educação
SRM	Sala de Recursos Multifuncional
SFC	São Francisco do Conde
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termos de Consentimento Livre e Esclarecido
TECINTED	Tecnologias Inteligentes e Educação
TIPEMSE	Tecnologias, Inovação Pedagógica e Mobilização Social pela Educação
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UnB	Universidade de Brasília
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNILAB	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
USP	Universidade de São Paulo
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 PERCURSO METODOLÓGICO	23
1.1 A pesquisa e o campo da educação.....	23
1.2 A proposta de Pesquisa Participante.....	24
1.3 Discorrendo o percurso metodológico.....	26
1.3.1 Contexto e Lócus da pesquisa.....	31
1.3.2 Sujeitos da pesquisa.....	35
1.4 Procedimentos para coleta de dados.....	35
1.5 Procedimento de análise dos dados.....	36
1.6 Impactos da pesquisa.....	37
2 TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS	39
2.1 Abordagens educacionais contemporâneas na educação de surdos.....	40
2.2 Linguagem e aprendizagem dos surdos com base na teoria sócio-histórica-cultural.....	46
2.3 Alfabetização e/ou letramento na educação bilíngue para surdos.....	51
3 FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO DE SURDOS	57
3.1 A formação docente.....	57
3.2 Formação de professores para educação inclusiva.....	62
3.3 Formação de professores bilíngues para surdos.....	66
3.3.1 Formação de professores de Língua Portuguesa como L2.....	69
3.4 Professores do AEE.....	77
3.4.1 Observação participante na Sala do AEE.....	81

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES	87
4.1 As oficinas de Língua Portuguesa como L2 para surdos	87
4.2 Categorias de análise	94
4.2.1 Práticas pedagógicas.....	95
4.2.2 Ressignificação das práticas pedagógicas.....	97
4.2.3 Materiais didáticos.....	102
5. PRODUTO FINAL	106
5.1 Processo de construção do material didático	108
CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
REFERÊNCIAS	117
APÊNDICES	124
ANEXOS	132

INTRODUÇÃO

O primeiro motivo: família

Esta pesquisa emerge de situações vivenciadas no meu seio familiar, como irmã de uma pessoa com surdez. Esse convívio aproximou-me da comunidade surda, experienciando espaços/tempos que me possibilitou¹ perceber reais dificuldades enfrentadas por este grupo, a busca da conquista de alguns direitos decorrentes do trabalho de movimentos sociais, ainda, a luta por efetivação dos direitos conquistados. Dentre essas prerrogativas, aqui destaco a garantia à Educação.

Habitualmente, gostava de auxiliar minha irmã mais nova, surda, nas atividades escolares enviadas para casa, na verdade, sempre apreciei esse lado pedagógico, só não sabia, na época, que isso já tendenciava para a futura formação que iria exercer. Passei seis anos morando afastada da minha família, em outro Estado, e sempre ouvia as queixas de minha irmã caçula sobre as dificuldades para compreender as atividades.

Ela cursou o período do Fundamental I numa escola pública especializada para surdos. Já o Fundamental II, com a política de inclusão, ela passou a estudar na escola pública regular. Este se tornou o grande drama da vida de minha irmã. Observava as dificuldades que ela enfrentava para desenvolver determinadas tarefas devido às cobranças da escola, ou seja, que as respostas fossem dadas em português seguindo a norma gramatical culta, na estrutura de primeira língua.

O estabelecimento de ensino em que ela estudava estava se adaptando ao processo de inclusão e a escola não estava preparada para lidar com essa diversidade em sala de aula. Os docentes não sabiam se comunicar em Língua Brasileira de Sinais (Libras)² e utilizavam metodologias para ouvintes. As avaliações eram classificatórias /eliminatórias e, por não compreenderem a escrita dos surdos que utilizam o Português escrito como segunda língua – L2 –, eles a reprovavam.

Durante esse período, ela desistiu várias vezes de estudar, tomando verdadeira ojeriza

¹ A escrita da dissertação foi feita em primeira pessoa do singular porque me autorizo enquanto sujeito pesquisador e parte integrante da pesquisa. Entretanto, no primeiro peço permissão ao leitor para escrever na primeira pessoa do plural o primeiro e quinto capítulo, pois nesses momentos, a construção se deu de forma coletivas.

² Segundo o dicionário de Libras trilingue, se uma sigla for pronunciável como se fosse uma palavra, ela deve ser escrita com apenas a inicial maiúscula; e se ela não for pronunciável como uma palavra, mas apenas como uma série de letras, ela deve ser escrita em maiúsculas (Capovilla; Raphael, 2001).

à escola por considerá-la como incapaz. Por outro lado, não encontrava em casa apoio para auxiliá-la no desenvolvimento das atividades. Esses acontecimentos me incomodavam muito e, quando eu vinha a Salvador passar férias, geralmente ia ao colégio para buscar novas alternativas no intuito de que ela não desistisse dos estudos.

Embora, nesse momento, não pudesse prever e nem me dar conta, todo esse engajamento já era o destino direcionando-me para as minhas futuras escolhas de vida. Até a época da definição pelo curso de Pedagogia, ainda não tinha a dimensão de que, nos próximos anos, eu estaria engajada lutando pela educação dos surdos e podendo, de alguma forma, contribuir para esse processo.

Definindo-me como professora: a formação

Após adentrar na Faculdade, no meu primeiro semestre ainda, recebi o convite da ex-diretora de uma escola onde eu havia estudado, para estagiar no estabelecimento em que ela dirigia. Minha primeira experiência como professora, naquele momento, eu atuaria em uma turma do Fundamental I. Quando comecei o estágio, me sentia tão à vontade ministrando as aulas que parecia já exercer a prática docente há anos, mas ainda faltavam subsídios para a minha práxis.

Logo, descobri o quanto a aquisição de conhecimentos em áreas diversas, como Psicologia, Filosofia, Sociologia, Ciência Política, História da Educação, dentre outras, era essencial para melhor compreender a criança, seu processo de desenvolvimento e construção da aprendizagem. Percebi o quanto é indispensável que todo professor tenha formação superior, especialmente aqueles que atuam na Educação Infantil e nas primeiras séries do Ensino Fundamental I, pois eles precisam conhecer bem a criança em seus aspectos biológicos, psicoemocionais, cognitivos e sócio-histórico-culturais.

No decorrer do curso, pude compreender a importância da formação acadêmica para a vida profissional e pessoal do docente. Na universidade, construímos uma nova visão de mundo, aprendemos a refletir constantemente sobre a nossa prática pedagógica articulando-a com as teorias estudadas. Na busca por um ensino de qualidade, ampliamos nosso olhar sobre educação para além dos conteúdos, passamos a reconhecer a educação como também um ato político, de acordo com Paulo Freire, em seu livro “Pedagogia da Autonomia” (1996).

Durante esses anos na academia, tive o prazer de estudar alguns componentes curriculares que expandiram meus conceitos e certezas e auxiliaram na minha prática. A

inserção da disciplina de Libras³ como obrigatoriedade na matriz dos cursos de Pedagogia, Fonoaudiologia e Licenciaturas foi um grande avanço. Quando iniciei a matéria, logo me identifiquei, pois tinha contato com a Língua de Sinais por causa da convivência com minha irmã.

A disciplina me possibilitou conhecimentos teóricos nunca antes por mim observados ou conhecidos. A partir daí, começou o desejo de me aprofundar cada vez mais na área da surdez. Então, descobri novas possibilidades de ajudar a comunidade surda e resolvi militar na luta por uma escola que realmente dê condições aos surdos de receberem uma educação de qualidade.

Surge, assim, a necessidade de aprimorar meus conhecimentos nesta área. Resolvi fazer o meu TCC (Trabalho de Conclusão de Curso) sobre a temática “surdez”, buscando elucidar algumas das dificuldades encontradas por minha irmã na escola regular. Meu primeiro trabalho científico no âmbito da pesquisa foi realizado na graduação do curso de Pedagogia, com a produção da monografia intitulada: “A inclusão do deficiente auditivo em turmas regulares: Um estudo de caso na Escola Raphael Serravalle”. O objetivo da pesquisa foi compreender como se dá a inclusão das pessoas surdas em turmas regulares do Ensino Fundamental II, analisando as dificuldades e estratégias da equipe pedagógica para sua continuidade no processo educativo.

O envolvimento com a pesquisa acima mencionada se deu de tal forma que resultou na escolha da minha próxima formação. Durante o curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Libras, foram realizadas muitas leituras, estudos e pesquisas sobre a surdez e a educação de surdo. Tais estudos e reflexões resultaram na compreensão da importância de os profissionais que atuam junto a essas crianças terem uma formação profissional de qualidade, que contemple os conhecimentos específicos sobre a surdez e o seu desenvolvimento cognitivo, social, afetivo e cultural.

A imersão no curso de Libras e o contato com outros surdos e colegas de curso me fizeram conhecer a realidade de pessoas portadoras dessa deficiência e as dificuldades enfrentadas por elas até chegarem a uma Pós-Graduação. O conhecimento até aqui assimilado resultou no artigo: “Educação Inclusiva e/ou Educação Bilíngue: Estudo das propostas educacionais para surdos”. O trabalho teve por objetivo refletir sobre as diferentes propostas educacionais para surdos, as escolas inclusivas e as escolas bilíngues.

³ Lei 10. 436/02.

Na busca por aprimorar minha prática, resolvi cursar outra especialização e fiz o curso de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Ao final do mesmo, escrevi o artigo: “Limites e perspectivas na aprendizagem de alunos surdos”, com o objetivo de refletir se a proposta do AEE atende às necessidades dos alunos surdos e/ou com deficiência auditiva⁴.

Algumas formações foram importantes para subsidiar as atividades que desenvolvia, tais como o curso de Tecnologia Assistiva, que fiz no hospital Irmã Dulce. Os desafios do fazer pedagógico me impulsionaram a um esforço de articular teoria à prática, exercício esse que favoreceu para uma maior consistência na minha formação como professora, assim como produziu melhorias no desempenho escolar dos alunos.

De professora à pesquisadora: o aperfeiçoamento

Na conclusão das duas especializações, encerra-se mais uma etapa de minha formação, porém não estava satisfeita. Reconheci a necessidade de continuar meus estudos e pesquisas, pois, para mim, o conhecimento é um processo dinâmico e contínuo. O crescente desejo de aprimorar meu trabalho me fez buscar um curso de mestrado. Iniciei como aluna especial na disciplina Políticas Públicas, Direitos Humanos e Educação, no Programa de Pós-Graduação Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC) e tive o prazer de encontrar o grupo de pesquisa Tecnologias, Inovação Pedagógica e Mobilização Social pela Educação (TIPEMSE), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), que me acolheu e me fez aprofundar no campo da pesquisa.

A participação no grupo foi fundamental para a escolha da temática de formação de professores. A execução das ações de Mobilização Social pela Educação, que são realizadas pela melhoria da qualidade na educação, e as demandas apresentadas pelos educadores que procuram as oficinas desenvolvidas despertaram em mim o desejo de poder contribuir de forma ativa com a formação docente.

Nesse caminho, conheci o grupo de pesquisa Tecnologias Inteligentes e Educação (TECINTED) e logo comecei a participar. Hoje, é o grupo com o qual colaboro no mestrado. Compartilhei com os colegas a importância da valorização e o respeito da subjetividade dentro do processo formativo dos sujeitos. Em 2016, ingressei no mestrado profissional em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação, iniciando a pesquisa sobre as práticas

⁴ Decreto 5626/05: considera-se pessoa surda aquela 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). Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total de quarenta e um decibéis (dB) ou mais.

pedagógicas para o ensino da Língua Portuguesa como L2, escrita para surdos.

A escolha pelo tema da pesquisa: minhas inquietações

Inquietações não me faltaram para a escolha do tema. À medida que me aprofundava em determinadas áreas, surgiam novas angústias. Apenas uma coisa era certa: trabalharia com a formação de professores para a educação de surdos. Mas, quais educadores? Os das escolas inclusivas? Ou os das escolas especializadas? Tracei várias rotas até que me deparei ministrando aula na Faculdades Integradas Ipitanga (FACIIP), no Curso de Pedagogia, lecionando o componente curricular “Ensino da Língua Portuguesa como L2 para Surdos”, uma disciplina optativa de 60 horas.

A turma já havia cursado a disciplina de Libras no semestre anterior. Um dos requisitos básicos para que se possa ensinar a Língua Portuguesa como segunda língua para surdos é que se conheça a estrutura gramatical e tenha proficiência linguística na Língua de Sinais. As alunas tinham dificuldades em preparar planos de aulas para contemplarem alunos surdos na disciplina de Português como segunda língua.

É importante destacar que nem toda instituição de Ensino Superior oferta essa disciplina, já que não é vista como obrigatória, apesar de o artigo 5º do Decreto 5.626/2005, que regulamenta a Lei 10.436/2002, prever que a formação do educador para o ensino bilíngue na educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental se dê nos cursos de Pedagogia, e no Fundamental II, nos cursos de licenciatura em Letras/Libras. Na educação de surdos, as línguas de instrução englobam Libras e Língua Portuguesa escrita.

Questionava-me, então, como esses educadores que saem da sua formação inicial iriam acompanhar pedagogicamente um aluno surdo e iniciariam o processo de alfabetização desses sujeitos se, durante o seu processo formativo, não lhe foi ofertado este ensino? E os professores que trabalham no AEE ou em escolas de surdos que também, durante a sua trajetória, não tiveram a oportunidade de uma formação para o ensino da Língua Portuguesa como L2 e aprenderam com a prática, como poderiam aprofundar seus conhecimentos e propor novas práxis?

Como não acredito em acaso, enquanto cursava o mestrado, fui aprovada num concurso no município de São Francisco do Conde (SFC) para trabalhar como professora de Libras na Sala de Recursos Multifuncional (SRM), com o AEE para alunos com surdez. O trabalho na sala de recursos já existia, porém era desenvolvido por profissionais sem a devida formação para esta modalidade de trabalho. Então, o que já percebia com minha experiência e

pesquisas pôde ser comprovado na prática.

O novo quadro de profissionais que hoje trabalha na sala de recursos é composto por profissionais de diferentes áreas, mas mesmo os que são das Licenciaturas em Letras/ Libras, apresentavam dificuldades em desenvolver a prática do ensino da Língua Portuguesa como L2 (segunda língua), isto porque não tiveram esta formação.

Mesmo sem terem tal especialização, existe esforço e desejo por parte destes docentes em contribuir para a educação dos surdos. Embora não disponham deste norteamento, de acordo com suas experiências, eles vão trabalhando da maneira que sabem, aprendendo com os alunos e com a sua própria prática.

Voltando à época em que cursei a minha especialização em Libras, recordei-me de algumas atividades de que participei como uma oficina de Língua Portuguesa como L2. Meu primeiro contato com a Língua Portuguesa, numa perspectiva de segunda língua, se deu nesse momento, a professora que ministrava a disciplina demonstrava domínio e competência no desenvolvimento da oficina. Tempos depois, fiz algumas visitas de campo e visitas técnicas a instituições que trabalham com alunos surdos. Pude observar que algumas escolas ainda estão iniciando e outras, já bem encaminhadas em suas práticas de ensino da Língua Portuguesa para surdos.

A partir daí, ocorreu-me que poderia contribuir para esse processo instrutivo, propondo e organizando oficinas formativas para os docentes que trabalham com educandos surdos do Fundamental I e II no AEE, município de São Francisco do Conde, no que concerne ao ensino da Língua Portuguesa como L2. Ofertaria a estes profissionais instrumentos através dos quais pudessem refletir sobre suas ações para a transformação do seu fazer pedagógico, buscando a ressignificação das suas práticas para o aperfeiçoamento do trabalho desenvolvido e o aprimoramento como profissionais.

Para realizar essas oficinas, convidamos profissionais que já trabalham com este componente curricular em escolas de surdos, possibilitando, assim, a troca de experiências e práticas já instituídas em sala de aula entre esses educadores. Estudos feitos por Soares (2013)⁵ em sua dissertação de mestrado revelam alguns dos desafios para a formação de docentes bilíngues. Um dos pontos que o autor destaca é a necessidade de desenvolver materiais didáticos que venham a ser eficientes no ensino do português escrito para surdos numa perspectiva de segunda língua.

⁵ Apresento os dados deste estudo nos capítulos das Seções 2.3 e 3.3.1.

Levando em conta os estudos feitos nessa área referentes à carência de formação inicial e continuada para professores, e a necessidade, sinalizada por Soares (2013), de materiais didáticos para o ensino da L2, elaboro minha questão de pesquisa: **Como um processo de formação continuada, com elaboração de material didático, pode colaborar para a ressignificação das práticas pedagógicas dos professores de Língua Portuguesa para surdos como L2, nas turmas de AEE do município de São Francisco do Conde?**

Aspirando contribuir com a educação de surdos e a formação de professores que ministram aulas de Português como L2 no AEE de São Francisco do Conde (SFC), esta pesquisa tem como objetivo geral: **Compreender de que maneira a formação continuada para professores, com elaboração de material didático, pode colaborar para a ressignificação das práticas pedagógicas dos docentes de Língua Portuguesa para surdos como L2.**

Para alcançar tal propósito, foram convidados profissionais especializados que trabalham em escolas de surdos, em Salvador, com o ensino da Língua Portuguesa como L2, os quais ofertaram as oficinas formativas para os professores da escola inclusiva, que trabalham no AEE. E para acompanhar este processo formativo, utilizamos o diário de bordo, em que cada docente registrava reflexões sobre suas práticas no término das atividades.

Durante o processo formativo nas oficinas, os professores cursistas elaboraram exercícios utilizando as estratégias estudadas e fazendo adequações à sua realidade. Esse material desenvolvido pelos profissionais do AEE, com a colaboração dos instrutores das escolas de surdos, compôs parte do material didático que foi desenvolvido, meu produto final.

Com o intuito de conseguir atingir esta finalidade, algumas etapas precisaram ser deliberadas. Para tanto, estes foram os meus objetivos específicos: 1. Discutir sobre a educação dos surdos, o processo de formação dos professores para o ensino da Língua Portuguesa como L2; 2. Planejar as oficinas formativas, juntamente com os docentes das escolas de surdos de Salvador; 3. Implementar as oficinas formativas para os titulares de Língua Portuguesa como L2, com vistas à ressignificação das práticas pedagógicas e à produção de materiais didáticos.

Tais objetivos me conduzem para o desenvolvimento de uma pesquisa do tipo participante, com instrumentos de abordagem qualitativa, como a observação participante, o questionário e o diário de bordo. Como sujeitos, foram eleitos dois grupos: professores de escolas de surdos e do AEE. Os primeiros realizaram as oficinas formativas, e aqueles das

escolas inclusivas que trabalham no AEE participaram como cursistas da formação e ajudaram na construção do material didático.

A relevância desta pesquisa se justifica na medida em que acrescento outras discussões aos trabalhos já publicados sobre as práticas pedagógicas para o ensino da Língua Portuguesa e busco trazer novas perspectivas às lacunas deixadas. O ensino da Língua Portuguesa para surdos se fundamenta não só em bases teóricas, mas também nas práticas docentes. A proposta de organizar uma formação continuada de professores e a elaboração de material didático para o ensino de português para surdos podem colaborar para o preparo deles e, por consequência, contribuir para a melhoria da qualidade da educação no município de SFC, assim como para a educação de surdos de um modo geral.

Construindo os capítulos: a estrutura

A estrutura da dissertação está organizada em sete partes principais: Introdução; Percorso metodológico; Trajetória da educação dos surdos; Formação docente na educação dos surdos; Resultados e discussões; Produto e as Considerações finais.

Na Introdução, faço um memorial contando a minha inserção com o objeto da pesquisa, o seu delineamento, contextualizando e ressaltando a escolha do tema e sua relevância. Apresento as bases da pesquisa, objetivos, o problema e exibio o enredo de como será a estrutura dos demais capítulos.

No primeiro Capítulo, delinco o aporte metodológico, para atender às demandas das questões suscitadas nesta pesquisa. Apresento uma breve contextualização da pesquisa qualitativa em educação e suas características. Em seguida, exponho a abordagem eleita para subsidiar a dissertação, a questão norteadora da pesquisa, os procedimentos éticos, os instrumentos de coleta e tratamento dos dados a serem utilizados durante a pesquisa de campo e a construção do produto final.

No segundo Capítulo, para poder melhor compreender o tema, revisito a história da educação de surdos buscando compreender a sua trajetória até os dias atuais. Para entender como acontece o processo de aquisição de linguagem e aprendizagem, discorro sobre a teoria sócio-histórica-cultural. E esclareço sobre o processo de alfabetização e/ou letramento na educação bilíngue para surdos.

No terceiro Capítulo, discuto sobre o processo de formação docente na educação de surdos, diferenciando a formação do professor da escola inclusiva e a do professor bilíngue

para surdos, abordando neste contexto o ensino praticado no AEE. Neste capítulo, ainda trato do processo de formação continuada para o ensino da Língua Portuguesa como L2, fazendo o estado da arte sobre as produções acadêmicas existentes sobre o tema.

No quarto Capítulo, apresento a análise de dados descrevendo o processo de formação continuada, as experiências e práticas utilizadas pelos professores. Revelo também as categorias temáticas e faço uma análise interpretativa dos dados coletados na pesquisa empírica através dos registros dos interlocutores, desvelando as concepções dos docentes sobre sua formação continuada, a ressignificação das práticas pedagógicas e os materiais didáticos utilizados.

No quinto Capítulo, apresento o produto final, fruto da pesquisa, material feito com participação dos sujeitos da pesquisa e os procedimentos adotados para a construção do material didático, estabelecendo diálogo com os autores que embasaram as discussões.

Nas Considerações finais, apresentamos as constatações advindas das análises dos registros dos interlocutores, que ajudaram na compreensão do problema deste estudo. Apresentamos também perspectivas que sirvam de reflexão a outros que venham a se interessar pelo assunto e ampliar sua compreensão, já que não temos a pretensão, aqui, de esgotar as discussões acerca do tema investigado.

1 PERCURSO METODOLÓGICO

Iniciamos este capítulo apresentando breve contextualização da pesquisa qualitativa em educação e suas características. Em seguida, expomos a abordagem eleita para subsidiá-la, a questão norteadora, os procedimentos éticos, os instrumentos de coleta e tratamento dos dados a serem utilizados durante a pesquisa de campo e a construção do produto final. Dessa forma, descreveremos os passos trilhados e os possíveis impactos deste estudo nos campos técnico-científico, social e educativo.

Esclarecemos, neste momento, que o estudo é conduzido dentro do Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação - GESTEC da UNEB – cujos termos salientam a importância dos “produtos finais”, fruto do desenvolvimento das pesquisas. Por isso, em alguns momentos no texto, destacamos e damos ênfase ao produto que será desenvolvido durante a investigação.

1.1 A pesquisa e o campo da educação

Um dos aspectos que tem chamado a atenção de alguns autores em relação às pesquisas desenvolvidas atualmente é o distanciamento das investigações em educação do espaço escolar, lugar onde atuam os principais atores desse contexto, onde se educa e a comunidade escolar pode participar tendo autonomia para construir a Proposta Política Pedagógica (PPP), de acordo com o seu contexto. Este elemento tem facultado nas pesquisas educacionais um baixo impacto. A este respeito, Gatti (2001, p.113) traz à tona os seguintes aspectos:

Desvinculação das universidades em relação aos problemas práticos; visão idealizada e teórica da universidade sobre o ensino; falta de contato dos órgãos governamentais com a universidade; caráter teórico das pesquisas; inexistência quase total de trabalhos conjuntos; falta de divulgação dos resultados das pesquisas; dificuldades dos administradores de ensino de fazer a passagem da teoria para a prática; rigidez do sistema educacional na absorção de propostas inovadoras; a pouca importância atribuída à pesquisa em alguns segmentos governamentais.

Gatti (2007, p.09), além disso, atenta para outro detalhe importante quando tratamos de pesquisas para fins acadêmicos: é necessário que as pesquisas realizadas nas universidades procurem um tipo de conhecimento “que ultrapasse nosso entendimento imediato na explicação ou na compreensão da realidade que observamos”. Assim, o ato de pesquisar busca, sobretudo, compreender com profundidade aquilo que, a princípio, só conhecíamos de

forma rasa.

No intuito de que estes problemas, apresentados pela autora, não sejam reforçados, é que desenvolvemos a pesquisa sob a perspectiva de uma abordagem metodológica que permitisse dar conta minimamente de revestir a pesquisa de algumas características que lhe conferissem razoável segurança. Sendo assim, elaboramos uma Pesquisa Participante – PP com as professoras das escolas de surdos e das escolas inclusivas que trabalham com o ensino da Língua Portuguesa como L2, que já possuem vivência com os alunos surdos, cujo objetivo é unir teoria e prática, ou seja, os conhecimentos gerados na academia com os produzidos nas escolas, fazendo com que pesquisador e pesquisados possam contribuir com os seus saberes.

Toda pesquisa precisa ser norteada através do delineamento metodológico. A trajetória deste percurso é fluída, não pode ser rígida ao ponto de não poder ser reformulada. Entretanto, temos que ter cuidado com tanta flexibilidade, devendo existir aí certo equilíbrio. É o que salienta Macedo (2009, p.76) ao declarar que:

É bom que saibamos também que as comunidades acadêmicas e científicas nas suas perspectivas culturais, contradições, ambivalências, desconstruções, ou mesmo pelas suas especificidades históricas, políticas e éticas, sempre nos cobrarão a construção de um certo sentido de rigor. Nestes termos, esta problemática não se coloca tratando do domínio de uma forma exata de pensar, construir e socializar conhecimentos, ou de trilhar os caminhos sacrossantos que pretendem nos levar até a verdade, mas sobre uma inserção no debate e na defesa, de jeitos, etnométodos, de pensar e de construir os caminhos da pesquisa, em termos técnicos, éticos, estéticos e políticos, que nos possibilite qualidade na produção do conhecimento e suas implicações. Eis a nossa questão.

Dentro deste “rigor”, não podemos deixar de apontar os procedimentos metodológicos e, principalmente, as questões que se referem à ética. Esta é considerada não só com os dados da pesquisa, mas com os sujeitos envolvidos nela, seres que precisam ser respeitados em todas as fases desse processo, desde o planejamento, passando pela coleta de dados, em especial, na fase de análise e de exposição dos resultados. Tal respeito se traduz materialmente pela utilização do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que oferece aos participantes o conhecimento dos objetivos da pesquisa e da forma de participação, bem como o direito que todo pesquisado tem de sair da pesquisa no momento em que desejar e de não ser importunado pelo pesquisador por conta disso e de ter segurança para acessar os resultados da pesquisa.

1.2 A proposta de Pesquisa Participante

A elaboração deste procedimento de pesquisa é fruto não apenas do recorte do fenômeno pesquisado e da minha trajetória de vida, mas, sobretudo, da minha atuação a partir do momento em que falo como pesquisadora e professora que trabalha com o ensino da Língua Portuguesa como L2 para surdos. Portanto, falo de um lugar de pertencimento, no qual, durante alguns anos, venho me debruçando para tratar dessa temática, na busca de poder contribuir, de alguma forma, com a comunidade surda e a educação dos surdos.

Para tanto, consideramos que promover esse diálogo entre os professores exige da pesquisadora métodos que sejam participantes, em que os sujeitos da pesquisa não sejam apenas números, mas tenham voz e possam ser escutados através da relação estabelecida entre si e entre eles e esta pesquisadora. Para Le Bortef (2000, p. 52), a PP garante este desejo, pois ela:

[...] procura auxiliar a população envolvida a identificar por si mesma os seus problemas, a realizar a análise crítica destes e de buscar as soluções adequadas. Deste modo, a seleção dos problemas a serem estudados emerge da população envolvida, que os discute com os especialistas apropriados, não emergindo apenas da simples decisão dos pesquisadores.

A Pesquisa Participante se configura como uma variação da pesquisa-ação e o que as diferencia são as intervenções propostas nos processos. Na condição de pesquisa-ação, o investigador procura modificar/transformar/solucionar dada realidade/problema, enquanto na PP, o pesquisador procura compreender sua prática, introduzi-la no contexto teórico, e, desse modo, contribuir para um pensar cujo propósito é a transformação, contudo, não se tem a garantia de que ela irá ou não acontecer.

Brandão (2006, p. 29) nos traz que, durante a efervescência das décadas de 70 e 80, se iniciaram na América Latina e no Brasil as pesquisas de estilo participante no decorrer de movimentos populares que traziam à tona questões relativas à educação popular e à teologia da libertação. A princípio, essas pesquisas se davam “[...] quase sempre à margem das universidades e de seu universo científico, embora uma parte de seus principais teóricos e praticantes provenha delas e nelas trabalhem”.

Alguns anos mais tarde e ainda com resistência, a academia começou, aos poucos, a aderir a esse tipo de pesquisa, através do trabalho realizado por estudantes e professores considerados ativistas. Com a adesão a tais posturas, podemos dizer que, de certa forma, a academia começou a se aproximar da sociedade com o intuito de elaborar propostas de pesquisa que possibilitassem um envolvimento com a comunidade e oferecessem alguma forma de devolução para a mesma.

A Pesquisa Participante, conforme o entendimento de Brandão (2006, p. 12), é compreendida como “um repertório múltiplo e diferenciado de experiências de criação coletiva de conhecimentos destinados a superar a oposição sujeito/objeto no interior de processos que buscam gerar saberes e transformações a partir desses saberes”. Nossa proposta segue por este caminho, em busca de uma Pesquisa Participante, em que os sujeitos da realidade pesquisada tenham a possibilidade de participar ativamente das etapas do processo contribuindo com seus saberes, em que seja possível avaliar/refletir sobre a prática dos professores nas escolas e sugerir mudanças.

1.3 Discorrendo sobre o percurso metodológico

Como explicitado na Introdução deste trabalho, as inquietações para o desenvolvimento desta pesquisa surgem de minha vivência familiar e também das constatações advindas do meu fazer pedagógico. Para comprovar ou não que essas inquietações possuem fundamentos que precisam ser explorados ou até mesmo descobrir outros fatores antes não percebidos, que deixam lacunas a serem preenchidas na educação de surdos, é que nos propusemos a realizar o estado da arte sobre o tema.

Ao fazer uma busca pela base de dados da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES) sobre o tema para verificar as produções existentes, seus resultados e brechas, encontramos uma variedade de textos sobre educação de surdos e Bilinguismo, porém poucos abordam o tema da formação inicial para o ensino bilíngue, conforme evidencia a dissertação de mestrado de Soares (2013).

O estudo desse autor corrobora nossas constatações sobre a carência de formação inicial e continuada dos docentes e suas bases para ensinar a Língua Portuguesa para surdos como L2. Sendo esta uma investigação bibliográfica, ela faz um levantamento profundo dos autores que discutem a educação dos surdos e a formação dos professores que irão atuar para o ensino destes, dentro da área de Educação e da Linguística Aplicada. Parte dos autores que embasaram a investigação na área de Educação de que o pesquisador trata será utilizada na nossa investigação. Alguns dos desafios por ele apontados para o ensino da Língua Portuguesa como L2, como formação inicial e material didático adequado, vêm como proposta a ser aplicada neste trabalho.

Dessa forma, estabelecemos como problema de pesquisa: **Como um processo de formação continuada, com elaboração de material didático, pode colaborar para a**

ressignificação das práticas pedagógicas dos professores de Língua Portuguesa para surdos como L2, nas turmas de AEE do município de São Francisco do Conde?

Logo, sinalizada a necessidade de investimento na formação inicial do professor para o ensino bilíngue, propusemos a formação continuada para docentes que já atuam na educação dos surdos e a construção do material didático, porque sugerir mudanças na matriz curricular de um curso de uma IES demanda questões de cunho ideológico e também político, nas quais não pretendemos adentrar.

Instrumentos de Pesquisa

Para o desenvolvimento desta proposta, lançamos mão de alguns instrumentos que serviram para fazer a coleta e o levantamento dos dados. São eles: a observação participante, o questionário e o diário de bordo. As observações foram feitas no período de um mês, uma vez por semana, em duas escolas de surdos de Salvador. A escolha por estes espaços se deu pelo fato de serem espaços de referência na educação de surdos e pelos contatos que tenho nestas unidades escolares. São elas:

- O Centro de Capacitação de Professores da Educação e Atendimento das pessoas com Surdez (CAS), que também funciona como a Escola de Surdos Wilson Lins. Ele atende ao Ensino Fundamental I e EJA .
- A outra é a Associação Educacional Sons do Silêncio (AESOS), que oferece o Fundamental I, II, Ensino Médio e EJA. O objetivo deste período de observação foi acompanhar de perto como as docentes de Língua Portuguesa como L2 desenvolvem suas práticas de ensino no AEE.

Para tal, utilizamos a observação participante, em que o pesquisador coleta dados participando do grupo. Segundo Minayo (2001, p. 60), “a técnica de observação participante se realiza através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos”, uma modalidade especial de observação na qual deixamos de ser apenas um observador passivo.

O segundo instrumento utilizado foi o questionário, que foi aplicado aos professores das escolas de surdos que trabalham com o ensino da Língua Portuguesa como L2. O objetivo dessa fase da pesquisa – de aplicação dos questionários – foram: identificar, junto aos educadores selecionados, os caminhos que tomaram em sua formação e as dificuldades que enfrentaram, as estratégias e materiais didáticos que utilizaram no desenvolvimento do ensino

da Língua portuguesa como L2. Aproveitamos o período da observação para aplicá-lo.

As informações coletadas no questionário foram importantes para o estudo da temática, pois propiciaram a análise, sobre formação continuada, das práticas e recursos que os docentes utilizam. Responderam ao questionário 04 educadoras. Segundo Chizzotti (1998), o questionário é uma técnica que requer critério e planejamento para exaurir todos os aspectos dos dados que se quer coletar, sem negligenciar os aspectos essenciais da pesquisa.

Com as docentes do AEE, aplicamos o Diário de Bordo, acompanhado de uma ficha técnica com informações sobre identificação e formação. O instrumento foi entregue no início da primeira oficina. Os cursistas responderam sobre sua compreensão acerca do ensino da Língua Portuguesa como L2 e o que diferencia o ensino da Língua Portuguesa para ouvintes do ensino da LP para surdos. Estas perguntas foram respondidas uma única vez e seu intuito era fazer um levantamento prévio antes das formações sobre o entendimento que estes profissionais tinham com referência às metodologias de ensino desta língua.

Posteriormente, ao término de cada oficina, os cursistas responderam novamente ao diário, colocando o que eles modificariam em suas práticas pedagógicas a partir das discussões daquele encontro, fato que ocorreu em todas as quatro oficinas formativas. Após, utilizamos as informações do diário para verificar o quanto as formações contribuíram para o processo de ressignificação das práticas pedagógicas desses docentes.

Porlán e Martín (2004) apresentam o diário de bordo como um instrumento profícuo, que oferece várias possibilidades para seu uso. A primeira serve para detectar problemas e tornar explícitas as concepções; a segunda, como um instrumento para mudar as concepções e, por último, um meio para transformar a prática. Esta última possibilidade é a que utilizarei na pesquisa. O diário de bordo tem como objetivo avaliar as experiências de formação ou os impactos produzidos por elas e possibilita aos educadores uma nova concepção sobre o seu trabalho, ressignificando, assim, a sua prática.

As etapas da pesquisa

Após o momento da observação e do questionário, deu-se início à organização das oficinas formativas com as professoras das escolas de surdos que trabalham em Salvador. Devido a esta carência de formação, fiz a opção por escolher os professores das escolas de surdos por sua experiência e saberes da prática. São profissionais que atuam no chão da escola e conhecem esta realidade de perto e, durante sua trajetória, tiveram erros e acertos.

Como a proposta metodológica de pesquisa foi de uma Pesquisa Participante, discutimos a pesquisa, primeiramente, com os atores desse processo. Portanto, não condizia chegar com o projeto já definido. Embora tivesse feito um esboço de como pretendíamos conduzir a formação, a escuta dos envolvidos nesse processo e a sua aceitação ao que foi proposto nos fizeram dar seguimento às ações.

Segundo Le Bortef (2000), a Pesquisa Participante não provém de uma única teoria nem de um método único, ela se adapta às particularidades de cada situação, portanto, tentamos fazer as adaptações da pesquisa dentro do modelo proposto pelo autor, no qual ele sugere proposta de um modelo de PP dividida em quatro fases.

Primeira fase – A montagem institucional e metodológica da Pesquisa Participante. Após aceita a proposta por parte dos professores das escolas especializadas na educação dos surdos para participar da formação, organizamos as oficinas formativas para o ensino da Língua Portuguesa como L2, com os temas, e montamos o projeto.

Para esta fase, poderíamos ter feito um pré-teste com os professores que participaram do curso buscando saber suas dificuldades, seus interesses, porém, como também fazemos parte do grupo de professores que trabalha com o ensino da Língua Portuguesa como L2, conhecemos de perto as barreiras e os entraves deste processo. Uma das professoras que ministrou a oficina trabalhou no município e conhecia de perto estas necessidades. Por conta disso, fizemos a montagem de um roteiro com os temas que consideramos serem significativos.

Segunda fase – O estudo preliminar com a população envolvida. Esta fase serve para dar um diagnóstico provisório, confirmar as necessidades e os problemas da população investigada. Neste momento, foi feita a segunda apresentação do projeto de investigação agora para os professores da escola regular que trabalham com alunos surdos no AEE. A escolha por trabalhar com estes profissionais se dá por conta de que serão eles que ensinarão os alunos surdos o Português escrito como L2 e por terem fluência na Língua de Sinais.

Após a apresentação do projeto de investigação aos professores, como proposta a ser desenvolvida nas oficinas formativas, discutimos com estes sujeitos os temas propostos para que fossem aprovados ou sugeridos outros. Na ocasião, aproveitamos para assinar o TCLE, elaborar o cronograma das atividades e distribuir as tarefas e procedimentos. Essa fase foi fundamental no processo de desenvolvimento da pesquisa para que a mesma pudesse caminhar.

Terceira fase – Hora de desenvolver as oficinas formativas. Elas foram construídas pelos professores das escolas de surdos que já desenvolvem uma prática exitosa de ensino do português como L2, para que trocassem experiências e compartilhassem as práticas já instituídas em sala para o ensino da segunda língua.

As professoras das escolas de surdos desenvolveram as oficinas para as docentes da escola inclusiva que trabalham no AEE. No primeiro momento, tivemos a parte teórica e, no segundo, a prática. Antes de cada oficina, os professores que participaram da formação receberam um texto para estudar e, no dia do curso, esse foi discutido, pois “[...] a teoria sem a prática vira verbalismo, assim como a prática sem teoria vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria, se tem a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade” (FREIRE, 1996, p. 87).

Em cada oficina, os professores cursistas aprenderam como trabalhar um determinado conteúdo de Português como L2. A partir das trocas de experiências nas oficinas, eles montaram atividades para seus alunos de acordo com a sua realidade e o que foi aprendido. Tais atividades foram realizadas pelos participantes das oficinas em dupla e, posteriormente, analisadas pelos docentes formadores para darem um *feedback*. Algumas destas atividades estão no material didático que desenvolvemos.

A formação se deu por etapas e estas aconteceram de forma semipresencial, com carga horária de 120 horas, assim divididas: 4 horas para estudos dos textos teóricos em casa, 8 horas de oficinas formativas na escola e 8 horas para o desenvolvimento das atividades propostas nas oficinas, que poderão ser feitas na escola no momento do AC ou em casa, se assim desejassem, e 40 horas para a produção do caderno pedagógico.

Quarta fase – Programação e realização de um plano de ação para elaborar o material didático. Nesta fase, foram criadas medidas que pudessem melhorar a situação educacional a nível local e promover soluções. Foi identificado na pesquisa de Soares (2013) que um dos desafios para o ensino do Português era a carência de material didático. Por isso, propusemos criar atividades durante as oficinas para compor o caderno didático. Esse material é o produto final desta dissertação.

Para Demo (2000, p. 123), “o processo de pesquisa não pode se esgotar num produto acadêmico, mas representar benefício direto e imediato à comunidade, ou seja, deve ter alguma utilidade prática social”. É com esta finalidade que o material é proposto, isto é, para que possa auxiliar o professor no ensino da segunda língua e contribuir para a aprendizagem

do aluno surdo na escrita desta língua.

1.3.1 Contexto e lócus da pesquisa

O município de São Francisco do Conde possui uma área territorial de 269,609 km², está localizado na Região Metropolitana de Salvador (RMS), no Estado da Bahia. Sua população, estimada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE, em 2016, era de 39.790 habitantes, sendo a maioria negra. O município é constituído de 3 distritos: São Francisco do Conde, Mataripe e Monte Recôncavo.

Dados do IBGE de 2011 apontam São Francisco do Conde com o 21º maior PIB (Produto Interno Bruto) *per capita* do País e o terceiro da região Nordeste. Grande parte deve-se à arrecadação municipal de impostos ligados à produção e refino de petróleo pela Refinaria Landulpho Alves (RLAM), da Petrobras. Apesar de ser uma das cidades brasileiras que mais arrecadam, ressalta-se a desigualdade social no cenário municipal contrapondo-se aos recursos financeiros que esta prefeitura detém.

Figura 1 – Delimitação territorial da cidade de São Francisco do Conde-BA



Fonte: IBGE. Visto em: 30/03/2017.

No âmbito cultural, a cidade é provida de belas manifestações populares, como o Samba Chula, tombado pelo Patrimônio Imaterial da Humanidade, pela Unesco (2008), e o São João, maior evento cultural do município, com contratação de atrações milionárias, trazendo pessoas de todos os lugares para curtir esta comemoração.

Figuras 2 e 3 – Manifestações culturais do São Francisco

2 - Samba chula



3 - São João



Fonte: Site da prefeitura municipal de São Francisco do Conde.

O cenário da escolarização em São Francisco do Conde, assim como nos demais municípios da RMS (Região Metropolitana de Salvador), precisa melhorar a oferta e qualidade do ensino. Segundo dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) referentes ao ano de 2015, o município possui 23 escolas pré-escolares, 41 escolas municipais de Ensino Fundamental e 2 estaduais de Ensino Médio. Em maio de 2014, foi inaugurado um *campus* da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), conhecida como *campus* do Malês.

Tabela 1 – Matrículas por nível educacional

Matrículas	
Matrículas em creche	742 estudantes
Matrículas em pré-escolar	1.188 estudantes
Matrículas nos anos iniciais	3.065 estudantes
Matrícula nos anos finais	2.434 estudantes
Matrícula Ensino Médio	1.262 estudantes
Matrícula EJA	1.625 estudantes
Matrícula educação especial	0 nenhum

Fonte: Censo Escolar/ INEP 2015

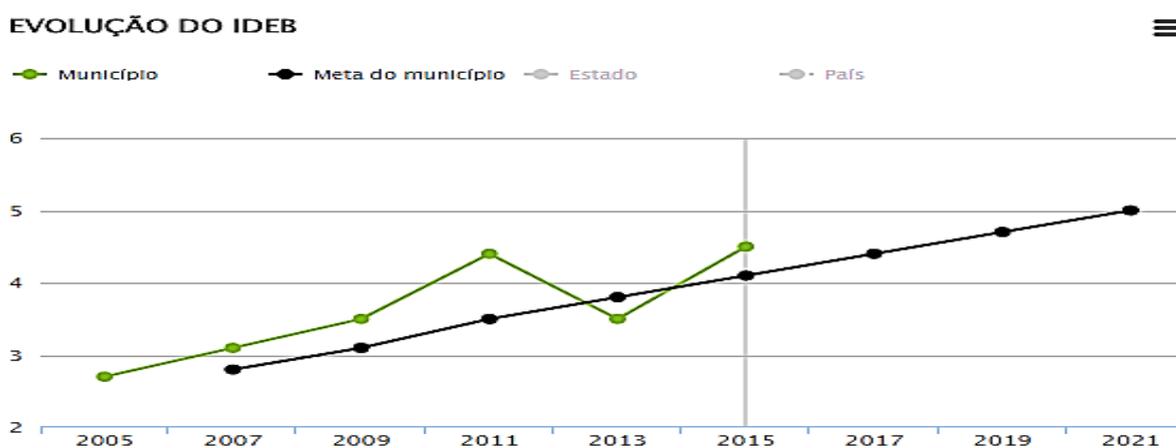
Total de Escolas de Educação Básica: 53

QEdu.org.br

Nos dados informados na tabela, vemos a discrepância do número de matrículas dos anos iniciais para os anos finais, ou seja, muitos dos alunos que deveriam estar matriculados em turma regular são matriculados na EJA (Educação de Jovens e Adultos). Isto pode ocorrer devido ao nível de repetência no município, que é muito alto. Embora exista a matrícula de alunos especiais nas turmas regulares, esses dados não aparecem no censo, o que pôde ser averiguado na pesquisa de campo.

Segundo dados do QEdú⁶ (2015), o município hoje demanda um grande desafio, que é elevar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), de 4,5 nos anos iniciais e 2,8 nos anos finais. O indicador de qualidade da Educação Básica no Brasil é calculado com base no aprendizado dos alunos em português e matemática (Prova Brasil) e no fluxo escolar (taxa de aprovação). A meta para o Brasil é que cada município alcance a média de 6.0 até 2021.

Figura 4 – IDEB de 2015 dos anos iniciais



Fonte: QEdú.org.br. Dados do Ideb/Inep (2015).

Figura 5 – IDEB de 2015 dos anos finais

⁶ É um portal desenvolvido pela Meritt e Fundação Leman, cujo objetivo é permitir que a sociedade brasileira acompanhe a qualidade do aprendizado dos alunos nas escolas públicas e cidades brasileiras.



Fonte: QEdu.org.br. Dados do Ideb/Inep (2015).

Compreendemos que o IDEB, por ser um instrumento técnico, não consegue dar conta da singularidade dos contextos escolares e fora deles, nem da subjetividade presente nos alunos que realizam avaliações externas. Logo, entendemos que, dessa forma, não dá para avaliar a “qualidade do aprendizado” construído no espaço escolar. A desigualdade social no município é algo que chama atenção e os fatores exógenos não são considerados pelo IDEB.

Um dos fatores que também podem ter influenciado esses resultados foi o fato de o município não promover concurso público na área de educação há 23 anos. O quadro de professores era composto, em sua grande maioria, por contratos provisórios, gerando rotatividade e descontinuidade das atividades desenvolvidas. No ano passado, o município abriu concurso ofertando 600 vagas, sendo 90 % para a área de educação e educação especial.

Apresentamos aqui os dados do IDEB para demonstrar, através destes, que a educação, de um modo geral, precisa de atenção, e que não seria espantosa a mesma necessidade de investimento na educação dos surdos. Então, no intuito de melhorar o rendimento dos alunos surdos da rede municipal de São Francisco do Conde-BA, que frequentam a sala de recursos no contraturno ao da escola, foi apresentado o projeto de pesquisa na Secretaria de Educação (SEDUC) do município. A mesma aceitou a proposta como coparticipante da pesquisa. Em parceria, foi desenvolvida uma proposta de formação continuada de professores que trabalham na sala de recursos no AEE-Surdez⁷ para o ensino da Língua Portuguesa escrita como L2 para surdos.

Os alunos surdos do município – não é uma realidade apenas desta cidade – têm uma

⁷ Neste momento, optamos apenas pelos professores que trabalham no AEE, pois o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua exige conhecimentos gramaticais da língua de sinais e os demais professores da sala regular ainda estão fazendo o curso de Libras.

defasagem muito grande na Língua Portuguesa. Eles precisam ser iniciados no processo de alfabetização/ letramento e, como não dominam a sua língua materna (Libras), têm dificuldades para adquirir a segunda língua, sem mencionar o fato de que aprendem Língua Portuguesa, na sala regular, na mesma modalidade dos ouvintes, sem nenhuma adaptação.

1.3.2 Sujeitos da pesquisa

Este trabalho, entre outros objetivos, visa unir a experiência dos professores das escolas especializadas para surdos à dos professores das classes inclusivas na elaboração de um material didático que foi pensado/discutido durante o curso de formação continuada para o ensino da Língua Portuguesa como L2. Sujeitos da pesquisa:

PROFESSORES DE ESCOLAS DE SURDOS – Professores de Língua Portuguesa que trabalham em escolas especializadas, na perspectiva bilíngue, com alunos surdos no município de Salvador, que já desenvolvem um trabalho mais sistematizado no ensino da segunda língua, ministraram as oficinas de Língua Portuguesa como L2 para as docentes da classe inclusiva que trabalham no AEE. Participaram três professores da AESOS e uma professora do CAS Wilson Lins. A escolha das escolas se deu pelo fato de já serem espaços de referência e por ter contatos por lá.

PROFESSORES DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NA ESCOLA REGULAR – Docentes do município que trabalham com alunos do Fundamental I e/ou II, na sala no AEE, que acompanham, no contraturno, estes alunos no município de São Francisco do Conde, Bahia. Atualmente, só duas escolas atendem alunos surdos: uma no Ensino Fundamental I e outra no Ensino Fundamental II. Participaram do curso de formação para o ensino da Língua Portuguesa como L2 08 professoras, todas com conhecimento em Libras, um dos pré-requisitos para que se possa ensinar Língua Portuguesa como L2 para surdos.

1.4 Procedimentos para coleta de dados

Os procedimentos seguiram a seguinte ordem:

- Contato com a Secretária Educação (SEDUC), apresentação do projeto e pedido de autorização para realizar a pesquisa no município com as professoras de Libras. Entrada da SEDUC como coparticipante da pesquisa. Permissão de acesso a todas as professoras

de Libras da rede de ensino por parte da diretoria pedagógica. (ANEXO A)

- Entrada do projeto no Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UNEB; (ANEXO B)
- Aprovação pelo Conselho de Ética; (ANEXO C)
- Iniciaram-se as observações participantes nas escolas especializadas na educação de surdos. Foram escolhidas duas escolas, onde, durante um mês, acompanhamos o AEE de Língua Portuguesa desses alunos.
- Ao término desse período, reunimo-nos com quatro professoras dessas escolas nas quais apresentamos o projeto e discutimos a proposta. Após o aceite, assinaram o TCLE, (ANEXO D) e o termo de uso de imagem (APÊNDICE A). Montamos, então, um plano de ação para o desenvolvimento das oficinas.
- Aplicação do questionário com as especialistas (APÊNDICE B);
- Liberação do comunicado interno, pela SEDUC, para as professoras, convocando para a primeira reunião em que foi se apresentado o projeto para as professoras de Libras de SFC que trabalham no AEE. Após terem confirmado o interesse em participar das oficinas formativas de Língua Portuguesa como L2 para surdos, assinaram o TCLE e o termo de uso de imagem. Foram apresentados os temas e aberto o espaço para sugestões. Nesta mesma oportunidade, fechamos nosso calendário com os dias das oficinas e o cronograma de atividades.
- Realização das oficinas, com o preenchimento do diário de bordo (APÊNDICE C), com informações profissionais e os conhecimentos sobre o ensino da Língua Portuguesa para surdos.
- Construção do material didático – caderno pedagógico.

A confiabilidade dos dados desta pesquisa foi garantida pelo seu cruzamento, auxílio dos especialistas e autores analisados.

1.5 Procedimento de análise de dados

As informações foram coletadas a partir da observação participante, da entrevista e do diário de bordo aplicado aos professores sujeitos da pesquisa, onde foi feita uma análise

descritiva das respostas. Conforme os pressupostos de Bardin (2009), os dados foram submetidos à análise de conteúdos, utilizando-se da técnica de Análise Categral, que se divide em três fases fundamentais: a pré-análise, exploração do material e o tratamento dos resultados – a interferência e a interpretação.

Na pré-análise, o objetivo é tirar as primeiras impressões e orientações sobre o texto, em uma leitura flutuante, ainda de forma não estruturada, observando os aspectos importantes para a próxima fase da análise. Na leitura flutuante, tenta-se destacar as ideias principais, utilizando como unidade de registro a escolha – tema – por encontrar nos materiais convergência de determinadas falas tendenciando uma temática em comum. A partir da unidade de registro, foi permitido organizar as unidades de contexto, levando ao uso de parágrafos como unidade de análise. Como as unidades de contexto eram formadas por parágrafos curtos, não foram necessários grandes recortes e a maioria das respostas foi aproveitada integralmente.

A segunda fase, que é a exploração do material, esta mais longa e trabalhosa, é a etapa em que os dados brutos são transformados, de forma organizada, em unidades que permitem que seja feita uma caracterização dos conteúdos e os dados passam a ser codificados em categorias e subcategorias. As categorias não foram pré-definidas e surgiram dos registros nos documentos analisados.

As categorias foram agrupadas por características comuns, obedecendo a critérios de qualidade sugeridos por Bardin (2009) como: Exclusão – cada elemento só pode existir em uma categoria; Homogeneidade – é preciso haver só uma dimensão de análise; Pertinência – as categorias dizem a respeito aos objetivos da atividade; Objetividade e Fidelidade – são necessárias clareza e definição para a escolha da entrada de um elemento numa categoria; e Produtividade – novas hipóteses.

A última fase é o tratamento dos resultados – a interferência e interpretação dos dados consistem no tratamento estático simples, destacando as informações fornecidas para análise, propondo inferência e adiantamento das interpretações relacionadas com a leitura sobre o assunto.

1.6 Impactos da pesquisa

É esperado que os impactos dos estudos realizados no âmbito da Universidade ofereçam resultados que possam contribuir/impactar com alguma área específica do conhecimento e/ou da sociedade. Para fazer a pesquisa, assume-se compromisso com o programa no qual o pesquisador está inserido, com os sujeitos participantes, com o contexto social investigado e, em última instância, com a sociedade.

Sendo assim, ao elaborar os passos desta dissertação, pensamos que ela poderá contribuir para o aprofundamento das discussões já existentes a respeito da prática do ensino da Língua Portuguesa escrita para surdos pelos professores nas escolas, em termos nacionais e, principalmente, no que se refere ao Estado da Bahia. Assim, como nos demais Estados, o ensino bilíngue ainda não foi consolidado, sendo necessários estudos, discussões em congressos e apresentações de trabalhos que já vêm sendo desenvolvidos.

Impactos técnico-científicos – Construção do material didático com vistas a auxiliar as práticas pedagógicas dos professores que trabalham com alunos surdos; promover e difundir práticas pedagógicas exitosas utilizadas pelos professores para o ensino da Língua Portuguesa escrita como L2; ampliar a discussão sobre as dificuldades atuais da prática pedagógica diante das necessidades de aprendizagem do aluno surdo.

Impactos Sociais – Formação de professores do Ensino Básico que trabalham com alunos surdos; inserção, como forma de democratizar, de professores em processos de pesquisa e da produção/construção de material didático especializado para alunos surdos no Ensino Fundamental; divulgação e valorização da cultura surda no ambiente escolar do Ensino Fundamental;

Impactos Educacionais – Contribuir como referência para outras pesquisas; apresentar a construção de um material didático aberto que possa ser adaptado/modificado conforme a realidade dos sujeitos; fomentar discussões nos trabalhos já publicados sobre as práticas pedagógicas para o ensino da Língua Portuguesa para surdos e trazer novas perspectivas às lacunas deixadas.

2. TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Para compreender os sujeitos surdos, conquistas e lutas, é preciso revisitar a história e conhecer o percurso da educação dos surdos e como a sociedade vem orientando sua educação ao longo do tempo. Neste trabalho, não tenho a intenção de historiar esta trajetória, até porque já existem referências teóricas sobre o assunto. A título de exemplo, é possível citar: Goldfeld (1997), Mazzota (2005) e Lacerda (1998), dentre outros. Vou apenas pontuar os fatos mais relevantes para uma compreensão sobre como se deu este percurso até os dias atuais, dialogando com os autores citados.

Neste sentido, não posso negar ou esquecer o passado, pois ele se relaciona com o presente. Nele, encontro dados importantes para entender e refletir sobre os fatos relacionados à educação dos surdos na contemporaneidade, como estes sujeitos eram vistos e quais práticas educacionais foram utilizadas desde a Antiguidade.

Naquela época remota, e por quase toda a Idade Média, acreditava-se que os surdos não poderiam ser educados, pois eram considerados como aberrações da natureza, irracionais, incapazes; viviam sozinhos e abandonados na miséria. Não tinham nenhum direito e também poderiam até ser sacrificados em algumas culturas (GOLDFELD, 1997). É importante destacar que, até o final da Idade Média, não havia notícias de experiências educacionais com crianças surdas.

Com a transição da Idade Média para Idade Moderna, desmistificou-se a demonização dos surdos e dos deficientes em geral, que passaram a ser alvo do interesse da medicina e da religião. Com o surgimento da mentalidade renascentista, o homem passou a ser visto como centro do universo. Descobrem-se, então, novos valores e conceitos: a anatomia humana, o amor à natureza e a valorização das artes, que abrem caminho para sobrepujar a ideia de superioridade intelectual e estética, favoreciam mudanças na vida das pessoas surdas, as quais passam a ser vistas como possuidoras de direito à educação e à socialização.

Assim, a Idade Moderna foi marcada por importantes mudanças, com registros como o do primeiro professor de surdos, Pedro Ponce de Leon (1520-1584). Ele desenvolveu seu trabalho através de um alfabeto manual que criou para educar crianças e filhos de nobres em Madrid. Dando prosseguimento, Charles de L'Épée instituiu e aperfeiçoou o método de sinais baseado nos gestos naturais, e fundou a primeira escola pública para o ensino de pessoas surdas na França. A escola fundada por L'Épée foi responsável pela formação dos primeiros

professores para surdos, que passaram a difundir a Língua de Sinais pelo mundo todo. A educação dessa minoria começa a avançar, conforme salienta Lacerda (1998, p. 68):

É no início do século XVI que se começa a admitir que os surdos podem aprender através de procedimentos pedagógicos sem que haja interferências sobrenaturais. Surgem relatos de diversos pedagogos que se dispuseram a trabalhar com surdos, apresentando diferentes resultados obtidos com essa prática pedagógica. O propósito da educação dos surdos, então, era que estes pudessem desenvolver seu pensamento, adquirir conhecimentos e se comunicar com o mundo ouvinte. Para tal, procurava-se ensiná-los a falar e a compreender a língua falada, mas a fala era considerada uma estratégia, em meio a outras, de se alcançar tais objetivos.

A educação de surdos veio se consolidando por volta do século XVIII, conforme afirma Sacks (1989 apud GOLDFELD, 1997). Foi durante este importante período, de grandes mudanças, que várias escolas de surdos surgiram pelo mundo, nas quais estes sujeitos podiam estudar e aprender uma profissão.

Mais tarde, no século XIX, os Estados Unidos se destacam na educação de surdos utilizando a ASL (Língua de Sinais Americana), com a influência da Língua de Sinais francesa, trazida por Laurent Clerc, um professor surdo francês, discípulo do Abad Sicard e seguidor de L'Épée. Clerc, junto com Thomas Gallaudet, fundou a primeira escola americana para surdos, em 1864, sendo esta a única universidade para surdos no mundo.

Após uma trajetória de muitas lutas, os surdos passam a ser vistos com um olhar mais humanizado e considerados sujeitos de direitos. Pesquisadores se debruçam sobre seu processo educacional, descobrindo e desenvolvendo novos métodos para a aprendizagem desses indivíduos. Veremos, a seguir, as principais abordagens utilizadas na educação dos surdos, o processo de linguagem e aprendizagem, alfabetização e/ou letramento desses sujeitos e seus desdobramentos.

2.1 Abordagens educacionais contemporâneas na educação dos surdos

Ao longo dos anos, foram desenvolvidas distintas metodologias e abordagens para ensinar os surdos, dentre elas, destaque: o Oralismo, a Comunicação Total e o Bilinguismo. Busco aqui estabelecer um paralelo de como elas se desenvolveram no Brasil e em outros países.

Durante muito tempo, as discussões a respeito da educação de surdos são impregnadas por uma visão clínico-médica, ou seja, uma concepção que tem como foco a patologia da

pessoa, a qual silencia sua subjetividade, identidade e as produções socioculturais. É importante ressaltar que, no final do século XIX, a educação dos surdos e das pessoas com deficiência ocorreu de forma segregada em “instituições especializadas” (MAZZOTA, 2005).

Na contemporaneidade, com a corrente filosófica Iluminista, o movimento promoveu mudanças políticas, econômicas e sociais. A ciência se desenvolveu e buscou soluções para os problemas humanos, os avanços tecnológicos começaram a surgir no campo da linguagem para as pessoas surdas e, com isso, a proposta do Oralismo surge e se expande.

Em 1857, foi fundado no Rio de Janeiro o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), a primeira escola de surdos no Brasil. A convite de D. Pedro II, Ernet Huet – surdo francês, educador de surdos – trouxe consigo o alfabeto datilológico⁸ francês e alguns sinais.

Em 1880, no congresso de Milão, um grupo formado por maioria ouvinte tomou a decisão de excluir a língua gestual e estabeleceu a abordagem oralista como a principal base metodológica para a educação de surdos. O objetivo principal era que as crianças pudessem dominar a língua oral, por isso, passava a maior parte de seu tempo recebendo treinamento oral e se dedicando a este aprendizado. Isto ocorreu a partir de 1880 até o final do século XX, período em que a maior parte das escolas em todo o mundo deixa de utilizar a Língua de Sinais (GOLDFELD, 1997).

Os pressupostos da abordagem educacional oralista visam ao fato de que a pessoa surda utilize a língua da comunidade ouvinte na modalidade oral. A aquisição da fala deve ter início o mais precocemente possível, utilizando-se, para isso, os instrumentos necessários, e aí se inclui o uso de aparelho auditivo. Por essa razão, Graham Bell⁹ usou todo o seu prestígio na defesa do oralismo puro e da metodologia da leitura labial, impondo aos surdos uma identidade ouvinte.

As tecnologias foram criadas para facilitar/aperfeiçoar a vida das pessoas e, sem dúvida, vêm cumprindo o seu papel. O que não se pode perder de vista é que estes benefícios não se aplicam a todos em sua totalidade. Vale a pena ressaltar que este aparato tecnológico (aparelho auditivo) surge para ampliar o som e fazer com que os deficientes auditivos

⁸ 2Alfabeto Datilológico: sistema gestual que utiliza a soletração de uma palavra usando-se o alfabeto manual de LIBRAS.

⁹ Inventor do telefone e professor de surdos, ele julgava a Língua de Sinais como imprecisa e inferior à língua oral (falada).

consigam ouvir e fazer a aquisição da língua oral, só que existem diferentes níveis de perdas auditivas e, em casos de perda profunda bilateral, este tipo de recurso não dá conta.

Outro fator que precisa ser observado é a imposição da leitura labial, em que existe uma perda de informação significativa e nem todos os surdos e/ou deficientes auditivos conseguem desenvolver esta habilidade. Esta imposição ao oralismo representou um retrocesso, proveniente de interesses ouvintes que não levaram em conta os sujeitos envolvidos nesse processo, no caso, os surdos, deixando-os verdadeiramente “sem vez ou voz”, já que não puderam votar e decidir durante o congresso que metodologia eles gostariam que fosse utilizada na sua educação. Nesta abordagem, a surdez é concebida como uma deficiência e a reabilitação, o caminho da “normalidade” e inserção social.

Em 1911, seguindo os passos internacionais do congresso, em Milão (1880), a direção do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos decidiu pela proibição do uso de sinais, adoção do Oralismo puro e passou a ministrar todas as disciplinas do currículo em Língua Portuguesa. Entretanto, segundo Goldfeld (1997), a língua de sinais sobreviveu na sala de aula até 1957, e nos pátios e corredores da escola, a partir desta data, quando foi severamente proibida.

Logo, o Oralismo foi, durante anos, a principal forma de instrução dos surdos e deixou lacunas na história da educação desses sujeitos que se refletem até os dias atuais. Ainda de acordo com Goldfeld (1997), nesse período houve uma queda no nível de escolarização dos surdos nos locais onde foram obrigados a se dedicar à aprendizagem oral, e algumas disciplinas escolares importantes ficaram em segundo plano. Mesmo os surdos que conseguem ter uma melhor leitura labial apresentam uma perda considerável das informações, detectando, no máximo, 25% do que é falado (LIMA, 2006).

O Oralismo favorece a falta de contato com uma língua natural (Língua de Sinais) desde a mais tenra idade, ou seja, leva a criança surda ao atraso na aquisição da linguagem, influenciando seu comportamento devido à ausência de interação e prejudicando sua aprendizagem por não conseguir compreender o conteúdo escolar, o que resulta na baixa qualidade da escolarização. Mesmo com tantas críticas, essa abordagem ainda é utilizada.

Por volta da década 70, devido ao baixo rendimento apresentado pelos alunos surdos durante décadas e aos novos estudos na área de linguística, as publicações de estudo de Willian Stokoe, em 1960, comprovavam cientificamente que a Língua de Sinais, assim como outra qualquer, tem todos os parâmetros das demais línguas, assim como nas línguas orais. Com isso, há um enfraquecimento do Oralismo e, a partir de então, tem início a proposta da

Comunicação Total, a qual defende a utilização de vários recursos linguísticos combinando sinais, fala, leitura labial, treino auditivo e oral em uso simultâneo, sempre com foco voltado para a aprendizagem da língua oral. Segundo Goldfeld (1997, p. 35):

A filosofia da Comunicação Total tem como principal preocupação os processos comunicativos entre surdos e surdos, e entre surdos e ouvintes. Essa filosofia também se preocupa com a aprendizagem da língua oral pela criança surda, mas acredita que os aspectos cognitivos, emocionais e sociais, não devem ser deixados de lado em prol do aprendizado exclusivo da língua oral. Por esse motivo, esta filosofia defende a utilização de recursos espaço-visuais como facilitadores da comunicação.

Apesar de, na abordagem da comunicação total, as propostas pedagógicas unirem diferentes tipos de recursos e instrumentos para oferecer subsídios ao ensino de surdos no ambiente escolar, alguns opositores da comunicação total acreditam que a intenção da comunicação total ainda é a aprendizagem da língua oral. Goldfeld (1997) critica a comunicação total ressaltando que a Língua de Sinais não é utilizada de forma plena. Brito (1993) também argumenta que a comunicação total vem a ser apenas uma visão oralista camuflada e que o oralismo e a comunicação total entendem a surdez como um problema.

No Brasil, também na década 70, a professora Ivete Vasconcelos, professora de surdos, visitou a Universidade Gallaudet, nos EUA (Estados Unidos da América), onde teve contato com a proposta original da recente abordagem educacional para surdos, ou seja, a Comunicação Total. Quando retornou ao Brasil, trouxe consigo esta proposta de maneira mais aprofundada e fundamentada.

Ao se aplicar essa abordagem nas escolas, ficou constatado que os surdos conseguiam se comunicar melhor, porém existiam outros entraves que os limitava no desenvolvimento profícuo da língua escrita. O uso simultâneo de duas línguas, oral e de sinais, resultava numa mistura que confunde o enunciado, impedindo a compreensão de sentido dos textos comunicados.

O uso concomitante de duas línguas originou o português sinalizado, em que a Língua de Sinais segue a mesma estrutura gramatical da Língua Portuguesa, com a negação da língua natural dos surdos, gerando perdas importantes no aspecto linguístico, cognitivo e emocional, resultando em prejuízos na aprendizagem dos educandos surdos.

Tanto o Oralismo quanto a Comunicação Total, embora fossem abordagens direcionadas para a educação de surdos, não conseguiram gerar grandes avanços e não davam a devida relevância à Língua de Sinais, considerada natural pela comunidade surda por seus

aspectos visuais e motores. Assim, também não conseguiam se tornar leitores e escritores autônomos em português, isto porque, para fazer aquisição da segunda língua (Português escrito), é necessário dominar com fluência a primeira língua (Libras).

Vale destacar que a aquisição do português (escrito)¹⁰ por parte do surdo se dá pela rota lexical, e não pela rota fonológica, mais comumente utilizada pelos ouvintes, como sinaliza Fernandes (2006). Então, a metodologia de ensino precisa ser diferenciada e devidamente adaptada para a aprendizagem da segunda língua escrita, mediada por recursos visuais e pela Língua de Sinais.

A terceira abordagem a ser tratada na educação dos surdos é o Bilinguismo¹¹, que surgiu no final da década de 80, fruto do fracasso das abordagens anteriores e das reivindicações dessa minoria (surdos) pelos direitos linguísticos e culturais. A proposta bilíngue na educação de surdos ganha força na década de 90 e passa a ser a abordagem mais desejada por eles no mundo inteiro. Para Goldfeld (1997, p. 38):

O Bilinguismo tem como pressuposto básico que o surdo deve ser Bilíngue, ou seja, deve adquirir como língua materna, a Língua de Sinais, que é considerada a língua natural dos surdos e, como segunda língua, à língua oficial de seu país [...]. Os autores ligados ao Bilinguismo percebem o surdo de forma bastante diferente dos autores Oralistas e da Comunicação Total. Para os bilinguistas, o surdo não precisa almejar uma vida semelhante ao ouvinte, podendo assumir sua surdez.

Esta abordagem visa atender não apenas às necessidades linguísticas e aos aspectos relacionados às mudanças na escolarização dos surdos, como também se opor às práticas pedagógicas apresentadas nas abordagens anteriores, quando não se levavam em conta as particularidades identitárias e culturais dessas pessoas, já que visam à aceitação da surdez como uma diferença, e não como uma deficiência, sem almejar a ouvintização¹² desses sujeitos.

Os teóricos defensores dessa abordagem partem de uma concepção socioantropológica, em que a surdez não é mais vista como uma deficiência, e sim como uma diferença. Para Skliar (2010), as mudanças decorrentes do aprofundamento teórico sobre a surdez, fundamentadas numa visão socioantropológica, são importantes, mas ainda não

¹⁰ Tratarei sobre aquisição de linguagem e Língua Portuguesa escrita (L2) no terceiro tópico.

¹¹ Termo utilizado não apenas na educação para surdos, mas que será empregado no texto na perspectiva da educação para surdos, ou seja, educação bilíngue.

¹² Os termos ouvintista, ouvintismo e ouvintização são derivações, que, segundo a concepção de Skliar (2010, p. 7), sugerem “uma forma particular e específica de colonização dos ouvintes sobre os surdos”.

podem ser consideradas por si só como suficientes para firmar um novo olhar sobre a surdez, pois existem muitas limitações nas organizações de projetos políticos e direitos linguísticos. Segundo este pressuposto, o que diferencia um surdo de um ouvinte não é apenas audição, mas os contextos sociais, visuais e culturais em que o primeiro pode estar inserido.

Aqui no Brasil, esse enfoque surge mais tarde, em meados da década de 90, com pesquisas da professora linguista Lucinda Ferreira Brito sobre a Língua de Sinais Brasileira e da professora Eulália Fernandes sobre a educação dos surdos. Contudo, é apenas no século XXI que ganha força e passa a ser mais difundido, por ser recente, encontrando-se atualmente em processo de desenvolvimento.

O reconhecimento e a oficialização da Língua Brasileira de Sinais são registrados por meio da Lei 10.436/02, regulamentada pelo Decreto 5.626/05, que ampara a educação bilíngue como proposta válida de educação para os surdos. Portanto, tratam da proposta do ensino de duas línguas, tendo a Libras como primeira (L1), ou seja, língua de instrução, e o português escrito, como segunda língua (L2).

Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

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

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

Como observado, o citado Decreto prevê bem mais que uma abordagem bilíngue para ser adotada em ambientes ouvintes. Ele prediz uma proposta de educação especializada, denominada de escola e/ou classes bilíngue(s) – escolas para surdos – um espaço que visa às especificidades destes educandos e propicia o fortalecimento da sua cultura, além de fomentar uma identidade surda independentemente de suas diferenças e complexidades, oferecendo possibilidades de aproximação entre as culturas dos que não ouvem e dos ouvintes. Uma escola onde não existem imposições de “normalidades” e nem o ouvintismo.

Outro ponto a ser observado no referido Decreto é que ele relata a necessidade de assistência diferenciada conforme o nível de ensino. Na educação infantil aos anos iniciais do Ensino Fundamental, em escolas ou classes bilíngues, com professores com domínio das duas línguas (Libras–Português) para mediar o ensino e a comunicação com o aluno surdo, sem a

presença do intérprete, já que a criança está em fase de aquisição da L1.

Sendo assim, somente nos anos finais do Ensino Fundamental é que este aluno, após dominar a Língua de Sinais, poderia ser incluído na escola regular. Entra em cena, então, a figura do tradutor intérprete para mediar a comunicação entre aluno e professor e viabilizar o acesso dos educandos ao conhecimento e conteúdos curriculares.

Apesar das conquistas das últimas décadas pelo reconhecimento de Libras como língua e da educação bilíngue, contemplo alguns retrocessos desses direitos já adquiridos, como o fechamento de algumas das escolas especializadas que, durante anos, já desenvolvem um trabalho mais sistematizado na educação desses estudantes, na aquisição da L1 e no ensino da L2.

Como esta proposta é nova, para que a educação voltada para as duas línguas consiga se estruturar, alguns desafios precisam ser solucionados. Para isso, são necessários espaços educacionais adequados, com um quadro de profissionais qualificados, composto também por pessoas surdas, reestruturação pedagógica com metodologias que não se fundamentam em um aprendizado mecânico e descontextualizado.

2.2 Linguagem e aprendizagem dos surdos com base na teoria sócio-histórica-cultural

Ao considerar a teoria sócio-histórica-cultural no que se refere ao desenvolvimento dos sujeitos, percebo sua ênfase no processo histórico-social, com destaque para o papel da linguagem, sendo esta basilar para a comunicação, a organização e o desenvolvimento do pensamento. Embora, para Vygotsky (2003), a linguagem e o pensamento tenham origens diferentes, ambos estão relacionados e, num determinado momento, se cruzam. Isto ocorre com a criança por volta dos dois anos de idade, quando o pensamento se torna verbal e a linguagem, racional.

O processo de aquisição da linguagem, segundo Vygotsky (2007), ocorre do exterior para o interior, ou seja, a partir da interação com o seu ambiente cultural, do social para o sujeito. É uma construção interativa entre o meio e o sujeito, na qual a aquisição do conhecimento se dá por essa interação, mediada pela linguagem que possibilitará adquirir uma língua. Desta forma, aquela assume um papel primordial para o desenvolvimento cognitivo.

A linguagem é, antes de tudo, social, por possibilitar a comunicação, a expressão e a compreensão, sem ela, o ser humano não se estabelece em sua plenitude. Para Vygotsky, o

homem sem a linguagem não é social, nem cultural e nem histórico. Sendo o homem um ser social, a linguagem só poderá se desenvolver mediante a relação com o outro, este processo acontece indiretamente mediado por signos.

A criança em interação com o adulto é exposta à linguagem, que estimulará a comunicação e o desenvolvimento intelectual, um processo mediado que vai dando significado ao mundo, pois é nesse contato com o adulto que a criança vai formando a sua consciência social e ampliando suas capacidades psíquicas e cognitivas e isso dependerá da qualidade dessa interação.

Ainda consoante Vygotsky (2003), para a aquisição da linguagem, consideram-se três fases: a social, que é a primeira e tem por função denominar, comunicar e interagir. A segunda, a egocêntrica, que se dá quando a criança fala consigo mesma para organizar uma tarefa ou planejar uma ação, a fala que era com as pessoas agora se dá com o próprio indivíduo, para internalizar de modo a ajudar na elaboração do pensamento, ou seja, ela fala sozinha para organizar melhor as ideias e planejar suas ações. E, por último, a fase interior, que surge em um estágio mais avançado do pensar, quando o sujeito consegue, sem pronunciar as palavras, elaborar os pensamentos, formular suas ideias e resolver problemas.

A aquisição da linguagem por parte da maioria das crianças que não ouvem é visual, e não oral, por isso, é importante que a criança surda esteja imersa, desde a mais tenra idade, na expressão visual e que participe do convívio social. Isto, porém, não é suficiente para o aprendizado e para o desenvolvimento de sua linguagem. É indispensável que o surdo tenha contato com outros pares fluentes em sua língua. O processo de aquisição vivenciado por ele é prejudicado pelo fato de cerca de 90% nascerem em famílias ouvintes, que não sabem a Língua de Sinais e se limitam a conversar com a criança com gestos caseiros e sinalizações.

“ o desenvolvimento da criança surda deve ser compreendido como processo social, e suas experiências de linguagem concebidas como instâncias de significação e de mediação nas suas relações com a cultura, nas interações com o outro” (GÓES, 1996, p. 37).

Conforme afirma Góes (1996), as crianças nascem imersas em relações sociais, que são efetivadas por meio do uso social da linguagem. A maneira como esse quadro é apresentado para a criança surda é essencial, pois se o único modo de acesso à comunicação depender da via auditiva, as probabilidades de interação desse sujeito serão limitadas ou improváveis. Assim sendo, a introdução da Língua de Sinais é necessária para o crescimento das relações entre o sujeito e o mundo.

Logo, para que os surdos passem pelas três fases da aquisição da linguagem nos períodos adequados para alcançar seu desenvolvimento natural com a apropriação dos recursos da língua, é necessário o contato com os seus pares, a começar da infância. Esse processo fica, na maior parte das vezes, inviabilizado quando essa construção se dá por uma via oral auditiva, precisando ser revisto para evitar a aquisição tardia da língua.

Quando uma criança surda não tem estímulos adequados, seus pais são ouvintes e, por conseguinte, não sabem a Língua de Sinais, além de ser privada do contato com outros sujeitos com a mesma diferença, sua aquisição da linguagem dar-se-á de forma tardia, trazendo consequências para o seu desenvolvimento cognitivo, com menos elementos para desenvolver a fase da fala egocêntrica no período adequado e com dificuldades para organizar o pensamento. Se não conseguir avançar nesta fase, no período de evolução da fala interior, ela não terá facilidade para internalizar conceitos abstratos.

Com a atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva 2008 (PNEE-EI/2008), a educação dos alunos com deficiência deve ocorrer prioritariamente dentro das escolas regulares, onde, atualmente, no contexto brasileiro, os professores não foram preparados para atender aos estudantes surdos. Estes são inseridos nas classes com outros ouvintes, sem terem contato com pares na mesma situação, o que prejudica o processo de aquisição da linguagem e, conseqüentemente, o aprendizado.

Como garantir uma educação bilíngue dentro das escolas regulares, em que a Libras deveria ser para o surdo, nos anos iniciais, a língua de instrução (a L1), uma vez que a criança se encontra em fase de desenvolvimento da fala, sendo a classe de maioria ouvintes? Garantir a presença do tradutor/intérpretes de Libras nas instituições de ensino não dá segurança para uma boa evolução escolar desses alunos. Existem alguns casos em que os surdos chegam à escola sem ainda terem aprendido a Língua de Sinais.

De acordo com o pensamento vygotkiano, a linguagem, o pensamento, o desenvolvimento humano e a aprendizagem estão imbricados desde o nascimento da criança. O desenvolvimento está condicionado ao ato de aprender, ou seja, para que o pequeno cresça culturalmente, ele dependerá da internalização de conceitos promovidos pela aprendizagem social. A criança não irá se evoluir sozinha, por si só, precisará do conteúdo adquirido e das interações experienciadas pelo meio social ao qual foi exposta.

Considerando-se que a aprendizagem está associada ao meio social em que a criança vive e inicia-se pelas relações interpessoais, na maioria das vezes, ela necessitará da

linguagem. Então, fica claro que o atraso na sua aquisição causa retardo na aprendizagem e no desenvolvimento, que é direcionado e impulsionado pelo processo de aprender. É notória a desvantagem do surdo que obtém seus primeiros conhecimentos da língua com lentidão por não ter acesso aos conceitos¹³. Sua aprendizagem é confusa e a evolução é comprometida, seguindo por caminhos distintos das crianças ouvintes. Assim, segundo Fernandes e Correia (2005, p. 18),

[...] propiciar à pessoa surda a exposição a uma língua o mais cedo possível, obedecendo às fases naturais de sua aquisição é fundamental ao seu desenvolvimento, privá-la desse direito, sob qualquer alegação, é desrespeitá-la em sua integridade.

Vygotsky (1989) confirma que a surdez é a deficiência que causa maiores danos ao indivíduo, porque atinge exatamente a linguagem que está associada à aprendizagem e, por extensão, ao desenvolvimento. As dificuldades dos surdos ocorrem necessariamente pelo fato de as pessoas, no meio em que eles vivem, utilizarem as línguas orais-auditivas e a falta da audição lhes dificulta adquiri-las espontaneamente. Isto porque as pessoas com essa diferença criaram uma língua de modalidade viso-motora, que oportuniza sua comunicação e, decerto, exerce também a função generalizante e organizadora do pensamento.

É totalmente evidente que toda a gravidade e todas as limitações criadas pela deficiência não têm sua origem na deficiência por si mesma, mas sim nas consequências, nas complicações secundárias provocadas por esta deficiência. A surdez por si mesma poderia não ser um obstáculo tão penoso para o desenvolvimento intelectual da criança surda, mas a mudez provocada pela surdez, a falta de linguagem é um obstáculo muito grande nesta via. Por isso, é na linguagem como núcleo do problema onde se encontram todas as particularidades do desenvolvimento da criança surda (VYGOTSKY, 1989, p. 189).

Portanto, é possível concluir que as dificuldades apresentadas pelos surdos não é de base orgânica, mas, conforme salientado anteriormente, se fundamentam no fator social quando este não emprega a modalidade linguística que o surdo tem condições de adquirir naturalmente. Em consequência disto, penso que as crianças surdas, que nascerem e crescerem num ambiente em que as pessoas utilizem a Língua de Sinais para se comunicar, terão, por decorrência, um ambiente sociocultural favorável para a obtenção espontânea da linguagem e numerosas probabilidades de aprendizagem e desenvolvimento integral.

¹³ A formação dos conceitos é resultado de uma complexa atividade em que todas as funções intelectuais fundamentais participam. (VYGOTSKY, 2003, p.61). As funções intelectuais básicas são: atenção deliberada, memória lógica, abstração, capacidade para comparar e diferenciar.

Para compreender essa relação, Vygotsky (2007) elaborou o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), ressaltando o papel do outro no crescimento intelectual dos sujeitos. O autor considera dois níveis de desenvolvimento: o real e o potencial. No primeiro, leva em conta o ciclo de evolução já firmado pela criança, ou seja, aquilo que já consegue produzir sozinha. No segundo, foca no que a ela irá desenvolver, isto é, aquilo que pode realizar sob a instrução de um adulto ou de outra criança mais experiente.

Posto isto, a escola assume um espaço fundamental, que é favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem, possibilitando a criação da ZDP. Partindo daquilo que a criança já sabe, direcionado pelo professor que está incumbido do ensino ou por um colega mais experiente, ela se sente desafiada a construir novos conhecimentos, ou seja, incidir na zona de desenvolvimento potencial. Desta maneira, poderá impulsionar processos internos que poderão ser efetivos, passando a estabelecer a base que possibilitará a apreensão de novos conceitos, porém isto dependerá da condição individual de cada sujeito.

É pertinente que a criança surda adquira a linguagem no período adequado, que conquiste uma língua de sinais como sendo materna, da forma mais natural possível, pois essa aprendizagem (L1) irá favorecer o desenvolvimento da segunda língua, neste caso, a Língua Portuguesa escrita (L2). A evolução na aprendizagem da L2 vai depender do progresso obtido na primeira, para que assim possa dar início ao processo de alfabetização e/ou letramento.

O cenário ideal, hoje, para que os problemas de aprendizado da linguagem fossem solucionados, seria ofertar a educação desses alunos em classes bilíngues ou escolas bilíngues, específicas para surdos, como preconiza o Decreto 5626/05. Ou seja, conseguir expressar-se através da linguagem e da L1, ter interação com seus pares, permitir aos surdos o acesso à dimensão simbólica e à formação de sua identidade surdo/a para depois serem inseridos nas escolas ou classes inclusivas com a presença do intérprete e fazer a aquisição da L2 – português escrito –, tudo isso evitaria problemas de ordem cognitiva, identitárias e emocional.

No entanto, o cenário real que temos atualmente são as escolas inclusivas, e é dentro deste cenário que me proponho a trabalhar. Considerando a importância do processo de aquisição de linguagem e aprendizagem de pessoas surdas, esta pesquisa visa contribuir, de alguma forma, para o ensino desses alunos, promovendo formação continuada para os professores que trabalham com indivíduos surdos e produzindo um material didático que auxilie no ensino da Língua Portuguesa como L2, não só para os professores como também que favoreça o desenvolvimento da aprendizagem destes educandos.

2.3 Alfabetização e/ou letramento na educação bilíngue para surdos

A educação dos surdos se diferencia da educação dos ouvintes, isto porque estes desde cedo interagem com seus pais e familiares, tendo acesso à língua nativa, ao contrário das crianças surdas, que chegam à escola sem conhecimento da língua materna: a Libras. Desta maneira, ressaltamos a importância da adquirir a linguagem no período adequado, como expresso no capítulo anterior.

Para se adentrar no processo de alfabetização e letramento dos surdos na L2, é importante compreender que eles precisam fazer ter conhecimento da Língua de Sinais o mais cedo possível, porém este tem sido mais um dos desafios enfrentados na educação dos surdos. É condição *sine qua non* para aprendizagem da Língua Portuguesa escrita, já que é uma segunda língua. Primeiramente, é preciso dominar a L1, já que utilizará a primeira língua como estratégia de aprendizagem da segunda língua.

Superados os aspectos básicos de aquisição de uma primeira língua, a criança surda precisa ser inserida em uma escola que lhe permita compartilhar com seus pares a sua língua materna, para iniciar o seu processo de alfabetização e letramento a partir da Língua de Sinais. Nesse sentido, ao considerar o processo de inserção do sujeito no mundo da leitura e da escrita, se faz necessário discriminar os termos destes dois processos distintos: alfabetização e letramento.

Tradicionalmente (e até hoje), o conceito de alfabetizar, muitas vezes, esteve associado ao ensino da codificação e da decodificação de palavras, com base na memorização de sons e letras, isto é, um conjunto de sons representados por letras. Por volta da década de 80, o conceito de alfabetização passa por uma revolução ou uma “desinvenção”¹⁴ da alfabetização fundamentado na teoria da epistemologia genética proposta por Jean Piaget, Ana Teberosky e Emília Ferreiro, em estudos da psicogênese da escrita.

Com base nas pesquisas de Ferreiro e Teberosky, se dá início ao questionamento sobre a alfabetização centrada nos métodos e nas habilidades para se alfabetizar. Na perspectiva dos estudos da psicogênese da escrita, seus trabalhos estão direcionados ao processo de aprendizagem. De acordo com Ferreiro e Teberosky (1991, p.26), a criança é “um sujeito que

¹⁴ Termo utilizado por Soares (2004) para designar a progressiva perda de especificidade da alfabetização.

aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo e constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo em que organiza seu mundo”.

Para Ferreiro (1999), o processo de alfabetização começa antes mesmo de as crianças adentrarem nas escolas. O contato com a linguagem escrita se inicia com o ambiente de contato social, o mundo letrado e a comunicação com os pais em casa. A partir do momento em que a criança tem contato com a leitura e a escrita, ela desenvolve textos espontâneos, ampliando seu conhecimento sobre a escrita, ou seja, é nessa imersão nas práticas sociais de leitura e escrita que a alfabetização acontece. Sendo assim:

[...] há crianças que chegam à escola sabendo que a escrita serve para escrever coisas inteligentes, divertidas ou importantes. Essas são as que terminam de alfabetizar-se na escola, mas começaram a se alfabetizar muito antes, através da possibilidade de entrar em contato, de interagir com a língua escrita. Há outras crianças que necessitam da escola para apropriar-se da escrita (FERREIRO, 1999, p. 23).

As escolas, na busca de iniciar ou até mesmo dar continuidade a esse processo de alfabetização, aplicam inúmeros métodos para que as crianças em fase inicial de escolarização se apropriem da língua escrita. O método fônico está entre os mais adotados na maioria dos países do mundo, fazendo associação entre letras e sons. Ferreiro (1990) afirma que não é necessário o ensino das correspondências fonema-grafema ou da consciência fonológica, pois isso são conseqüências advindas da evolução conceitual da criança em processo de aprendizagem.

Sobre isso, Fernandes (2009, p. 65) argumenta que:

O fato de encontrarmos um número significativo de pessoas surdas que, mesmo não utilizando a língua oral como forma de comunicação, por motivos óbvios, conseguem alfabetizar-se e desenvolver um relativo domínio da língua escrita, nos aponta para a necessidade de revisão dos paradigmas tradicionais que insistem em fazer da díade oralidade/escrita uma analogia absoluta e necessária ao processo de alfabetização.

Ainda que a autora afirme que não é necessário para se alfabetizar os surdos a relação fonema/grafema, a maioria dos métodos existentes se utiliza da identificação do sistema alfabético por meio do som. É sabido que os métodos tradicionais perduram até os dias de hoje. Os professores precisam desconstruir práticas antigas, de formação de palavras soltas, descontextualizadas, sem significados, rompendo a ideia de que, para se alfabetizar em Língua Portuguesa, é necessária a consciência fonológica, já que o processo de alfabetização

dos surdos não se dá por vias fonoaudiológicas – letra, som – mas pela rota lexical, palavras são reconhecidas em sua forma ortográfica, como um todo (FERNANDES, 2006).

Contudo, as metodologias adotadas por alguns docentes alfabetizadores são baseadas na valorização fonética, o que coloca as crianças surdas em desigualdade no processo de aquisição da língua escrita. Corroborando a afirmativa nos estudos de Fernandes (2006), a autora cria um quadro comparativo para demonstrar as especificidades dos surdos em relação à escrita.

Quadro 1 – Processo de alfabetização de alunos surdos

Procedimentos adotados na alfabetização	Implicações para aprendizagem de alunos surdos
- Parte do conhecimento prévio da criança sobre a língua portuguesa, explorando-se a oralidade : narrativas, piadas, parlendas, trava-línguas, rimas, etc.	- Não há conhecimento prévio internalizado; a criança não estrutura narrativas orais e desconhece o universo folclórico da oralidade.
- O alfabeto é introduzido relacionando-se letras a palavras do universo da criança: nomes, objetos da sala, brinquedos, frutas, etc. Ex.: A de abelha, B da bola, O de ovo...	- Impossibilidade de estabelecer relações letra x som; a criança desconhece o léxico (vocabulário) da língua portuguesa, já que no ambiente familiar sua comunicação restringe-se a gestos naturais ou caseiros (na ausência da Língua de Sinais).
- As sílabas iniciais ou finais das palavras são destacadas para a constituição da consciência fonológica e percepção de que a palavra tem uma reorganização interna (letras e sílabas).	- A percepção de sílabas não ocorre, pois a palavra é percebida por suas propriedades visuais (ortográficas), e não auditivas.
- A leitura se processa de forma linear e sintética (da parte para o todo); ao pronunciar seqüências silábicas, a criança busca relação entre as imagens acústicas internalizadas e as unidades de significado (palavras).	- A leitura se processa de forma simultânea e analítica (do todo para o todo); a palavra é vista como uma unidade compacta; na ausência de imagens acústicas que lhes confirmem significado, as palavras são memorizadas mecanicamente, sem sentido.

Extraído de: Fernandes (2006, p. 07, grifos no original).

Devido à limitação a que o conceito de alfabetização foi reduzido, ou seja, à mera aquisição de código, e, para atender às demandas contemporâneas de uma sociedade letrada em que a escrita está presente em diversos momentos, este conceito precisou ser ampliado, não bastando apenas saber ler e escrever. De acordo com Soares (2004), é preciso ser letrado. O conceito de letramento é amplo, trabalham-se nesta concepção os usos e as práticas de leitura e escrita presentes no cotidiano das pessoas.

A cada momento, multiplicam-se as demandas por práticas de leitura e de escrita, não só na chamada cultura do papel, mas também na nova cultura da tela, com os meios eletrônicos, que, ao contrário do que se costuma pensar, utilizam-se fundamentalmente da escrita, são novos suportes da escrita. Assim, nas sociedades letradas, ser alfabetizado é insuficiente para vivenciar plenamente a cultura escrita e responder às demandas de hoje (SOARES; MACIEL, 2000, p. 05).

Pondera-se que, aos surdos, não é possível impor o mesmo processo de alfabetização usado para os ouvintes, mas podem e devem fazer uso de práticas sociais de leitura e de escrita. Daí, a ideia de letramento para surdos, visto que “letramento é o estado daquele que não só sabe ler e escrever, mas que também faz uso competente e frequente da leitura e da escrita, e que, ao se tornar letrado, muda seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura” (SOARES, 1998, p. 36-37).

Segundo Soares (2004), alfabetização e letramento são processos distintos, cada um com suas especificidades, porém complementares, inseparáveis e ambos indispensáveis. Segundo a autora, o indivíduo alfabetizado e letrado adquire uma significativa melhora em sua inserção social, pois aprimora seu modo de viver na sociedade e de se relacionar com o contexto cultural de que faz parte.

Dessa forma, com referência à expressão atribuída ao termo “letramento” e toda relevância a ele imposta, Soares (2004) declara que o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se torne, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado, levando-o a conviver com práticas reais de leitura e de escrita.

Entretanto, alguns estudiosos, como Fernandes (2006), Lodi, Harrison e Campos (2002), defensores do Bilinguismo, afirmam que, para o processo de aquisição da língua escrita dos surdos, o mais indicado é o termo “letramento”, já que os surdos não passam pelo processo de alfabetização, eles são ‘leitores não alfabetizados’. Para Sánchez (2002), os surdos aprendem a ler e a escrever o português mesmo sem discriminar seu sistema fonológico. Têm competência linguística em uma primeira língua não alfabética (a Língua de Sinais) e dominam a forma escrita de outra língua alfabética (o português), sem que seja necessário distinguir os sons de suas grafias.

Para que o processo de alfabetização e/ou letramento aconteça, é basilar que se tenha o domínio da primeira língua, ou seja, a criança surda precisa desenvolver simbolicamente conceitos e representações na L1. Seu domínio lhe possibilitará o acesso a informações e aos significados essenciais para a compreensão da outra língua L2.

O ensino da língua portuguesa escrita para surdos é um desafio para os professores, devido à ausência de formação para esta modalidade. Não existe uma receita para ensinar aos surdos, o processo ainda está sendo construído e há carência de material didático adaptado. É importante salientar que, assim como os surdos devem fazer aquisição da Língua de Sinais desde o nascimento, os profissionais que trabalham com esses educandos também precisam ter fluência na Libras e conhecimentos sobre estrutura gramatical da Língua de Sinais.

Isto porque a composição gramatical de Libras vai estar sempre presente nos textos dos surdos. Recorrentemente, há problemas na correção de provas e trabalhos, pelo fato de os docentes não compreenderem que determinada construção apresentada no texto não está de acordo com a parte gramatical da língua portuguesa, por conta da inferência estrutural de Libras.

O que observo hoje nas escolas, e Fernandes (2006) reafirma este fato, é que o fantasma de Milão¹⁵ permanece, ou seja, metodologias de ensino para ouvintes continuam sendo empregadas na educação dos surdos. Apesar das leis que tratam da inclusão trazerem proposições avançadas e textos modernos, a implementação e operacionalização dessa política educacional não estão acontecendo como recomendado, deixando os surdos em condições desiguais de aprendizagem, principalmente quando lhes são impostas a cultura ouvinte e uma aprendizagem oralista.

Esta abordagem continua sendo reproduzida, quando não, o uso da Comunicação Total, uma mistura de gestos, imagens, sinais e fala ao mesmo tempo, resultando no português sinalizado. Os alunos surdos assistem às aulas de Língua Portuguesa juntamente com os colegas ouvintes, sendo que muitos deles ainda não possuem bases linguísticas construídas. A educação bilíngue seria uma das alternativas para subsidiar o processo de letramento, já que, dentro desta proposta, o discente irá adquirir sua língua materna para depois aprender a língua do seu país.

Ainda há um longo caminho a ser percorrido para que as escolas consigam dar conta das particularidades dos educandos com especificidades auditivas. São necessárias mudanças nos currículos, novas metodologias de ensino e reflexões sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula. Por isso, é primordial a organização de cursos de formação continuada para o ensino da Língua Portuguesa escrita para surdos, a fim de que seja possível

¹⁵ Congresso de Milão em 1880, que tomou a decisão de excluir a Língua de Sinais e determina o Oralismo para a educação dos surdos, conforme explícito no item 3.1.

ajudar esses profissionais a não aplicarem os mesmos tipos de práticas pedagógicas habitualmente utilizadas para o ensino da língua aos ouvintes.

3 FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Neste Capítulo, abordarei a formação do professor e, para falar sobre este tema, julgo necessário trazer para o bojo das discussões uma contextualização deste processo, tudo isso com o intuito de promover uma reflexão sobre o atual cenário formativo dos docentes. É notório o destaque que tem assumido o tema formação de professor, e a prova disso são os inúmeros estudos, pesquisas, políticas e a vasta literatura com o tema.

Diversos autores constroem hoje um vasto lastro teórico sobre este tema que não se esgota, ainda mais em tempos de inclusão, em que as escolas vêm tentando se adaptar ao desafio de oferecer um processo educativo que contemple as especificidades de todos. Isso visa à melhoria das condições de práticas pedagógicas no dia a dia escolar e à constituição de um educador que é capaz de exercer seu papel de maneira mais segura e de refletir sobre sua prática diante das situações desafiadoras da sua profissão.

O tema em questão, apesar de explorado, levanta ainda muitas indagações sobre como tais profissionais estão sendo treinados ou como essa prática deveria ocorrer, porque existem hoje lacunas na instrução inicial e continuada do professor. E mesmo sem a formação adequada, exige-se do professor compreensão sobre diversidade, cultura e diferença, componentes que, muitas vezes, não são contemplados pela sala de aula da graduação.

Atualmente, uma extensa literatura e trabalhos acadêmicos compõem a temática de formação de profissionais da educação, porém, dentro do contexto da educação de surdos, poucas são as pesquisas que discutem tal tema. Pretendo, neste Capítulo, aprofundar o assunto apresentando o estado da arte, com as principais pesquisas e discussões, principalmente no que se refere à instrução do professor de Língua Portuguesa como L2.

3.1 A formação docente

As concepções políticas de formação de professores no Brasil têm passado por transformações que trazem nova visão. Em 1960, surge o primeiro estudo sobre o aperfeiçoamento docente no Brasil, pelo INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, em parceria com o Instituto de Educação do Rio de Janeiro. O objetivo era constatar o modo como os professores compreendem o curso de aperfeiçoamento por eles frequentado. Segundo Andaló (1995), como conclusão deste estudo, a maioria demonstrou insatisfação com esse processo, justificando que estes não atendiam às necessidades da escola.

Com a modernização e a industrialização nacional na década de 70, a formação continuada se expandiu com o objetivo de preparar trabalhadores qualificados para a mão de obra, e não para o conhecimento. Então, dentro deste contexto, os profissionais da educação passaram a frequentar diferentes cursos técnicos e programas de treinamento na busca de aperfeiçoar o conhecimento e levar essa novidade para a sala de aula, julgando que assim bastaria para formar alunos capazes para o mercado de trabalho.

No período de 1980, com o avanço científico e tecnológico em decorrência da abertura política, outros setores foram favoráveis à educação. Nessa década, os professores começam a participar mais ativamente das questões educacionais e, como resultado, o processo de formação foi para além das questões técnicas, como acontecia anteriormente, e passa a ocupar o contexto histórico no qual o educador era parte integrante do processo educacional.

Os programas de formação começaram a ser vistos como possível solução para atender ao problema da instrução docente, na busca de garantir um aprendizado permanente e fazer com que suas ações fossem voltadas para a prática. Apesar desses ganhos, a proposta de treinamento oferecida pela instância pública não teve resultados tão significativos, isto porque havia uma descontinuidade das ações a depender do plano do governo, além disso, não atendiam às necessidades da escola nem dos educadores (RIBAS, 2000).

Na década de 90, este cenário começou a se modificar com o processo de globalização e a ampliação da oferta escolar para grupos sociais antes excluídos deste segmento. Os professores, então, se depararam com um novo quadro educacional e foram confrontados com novos desafios, sendo necessária nova atitude e comportamento frente ao estudo e ao trabalho docente (RIBAS, 2000). A formação continuada desta década passou, portanto, a ser encarada como uma necessidade política e cidadã, com vistas a assegurar a qualidade do ensino, já que o processo inicial formativo não deu conta.

Neste mesmo período, surgem reivindicações por parte dos profissionais do ensino universitário, solicitando que a treinamento inicial e continuado fosse realizado nas universidades, com o propósito de minorar o distanciamento entre o professor e os problemas enfrentados na escola. Esta conquista foi vigorada com a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) - Lei 9.394/1996, que teve reorganizada a parte de formar educadores, trazendo uma nova visão de ensino, como as finalidades e fundamentos da formação dos profissionais da educação; os níveis e o lócus da formação docente e de “especialistas”; os cursos que poderão ser mantidos pelos Institutos Superiores de Educação; a carga horária da prática de ensino; a valorização do magistério e a experiência docente.

Vale destacar que a LDB apresenta uma seção específica voltada para a formação de professores. Seu artigo 61 diz que:

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades.

Já o artigo 62, sobre a formação docente, dispõe que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.

Tais artigos mostram que houve um avanço na política para formar professores. O artigo 61 mostra uma possível conquista para essa divergência entre teoria e prática, já que os conteúdos do conhecimento teórico não dialogavam com os campos do conhecimento, e sim com modelos pedagógicos dominantes do período. Tomando como base a LDB, o Ministério da Educação (MEC) publicou o Parecer nº 09/2001, que trata da preparação dos docentes nos cursos de graduação. Tal documento propõe uma reforma curricular nesses cursos e indica alguns pontos a serem considerados e a Resolução 01/2002, ambos por meio do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP), instituem que a formação de professores da educação básica dar-se-ia em cursos de licenciatura de graduação plena, em nível superior, extinguindo progressivamente o curso médio de magistério que preparava docentes para a educação infantil e Fundamental I.

Devido ao cenário em que se encontravam as escolas, com analfabetismo, indisciplina, repetência e evasão escolar, fez-se necessária a reforma na educação. Parte desse fracasso escolar teve sua crítica ligada ao modelo de formação de professores ofertado na época, um currículo distante da realidade escolar posto pela nova ordem mundial. Os currículos eram pouco apropriados, com conteúdos fragmentados, destoando a teoria da prática.

Feldmann (2002) já retrata em suas pesquisas essa desvinculação entre teoria e prática, o que impede a efetivação de uma prática pedagógica. Deveras, a combinação entre esses dois elementos na formação docente é desafiador. Feldmann (2002, p. 74) posiciona que:

As recentes investigações nacionais e internacionais sobre a formação de professores apontam à necessidade de se tornar a prática pedagógica como fonte de estudo e construção de conhecimento sobre os problemas educacionais, ao mesmo tempo em que se evidencia a inadequação do modelo racionalista-instrumentalista em dar respostas às dificuldades e angústias vividas pelos professores no cotidiano escolar, embora seja esse o paradigma mais presente em nossas escolas.

O problema do processo de formação continuada docente, aqui no Brasil, é que ele sempre esteve subjugado aos aspectos políticos, econômicos e sociais. De fato, Ribas (2000, p.40), ao relatar as diferentes maneiras de sua concepção, acentua que uma dessas tendências adotadas pelos sistemas de ensino resulta em um modelo formativo ajustado pelos órgãos públicos, sem levar em consideração os interesses dos professores. Conforme a autora:

O desvio torna-se evidente diante da falta de uma política de formação de professores e de práticas não ajustadas à preparação necessária nos vários momentos em que ela ocorre. Tais práticas refletem um desconhecimento da situação do trabalho docente e uma interferência orientada para fins outros que não os definidos pelas necessidades dos profissionais e/ou do ensino.

Esta realidade advém do estabelecimento de políticas educadoras que assumem uma concepção de ensino como um modelo a ser seguido e de forma definitiva, como se o conhecimento fosse algo pronto e acabado, precisando apenas ser transferido para as escolas, ou seja, uma mera transmissão e depósito de conhecimentos. Conforme diria Freire (2005), uma educação bancária, em que o professor é detentor do saber, aquele que deposita o conhecimento e o aluno, o objeto, preparando indivíduos acomodados, não questionadores, submetidos à estrutura do atual poder.

A docência é umas das mais complexas atividades, pois compreende a formação do homem. Para Nóvoa (1992, p. 26), “a formação docente é, provavelmente, a área mais sensível das mudanças em um curso no setor educativo; aqui não se preparam apenas profissionais; aqui se produz uma profissão”. A importância desta profissão vai para além de transmitir conteúdos ou “passar” conhecimentos, é o que nos fala Freire (1996, p. 29):

Percebe-se, assim, a importância do papel do educador, o mérito da paz com que viva a certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo. Aí a impossibilidade de vir a tornar-se um professor crítico se, mecanicamente memorizador, é muito mais um repetidor cadenciado de frases e de ideias inertes do que um desafiador. O intelectual memorizador, que lê horas a fio, domesticando-se ao texto, temeroso de arriscar-se, fala de suas leituras quase como se estivesse recitando-as de memória - não percebe, quando realmente existe, nenhuma relação entre o que leu e o que vem ocorrendo no País, na sua cidade, no seu bairro. Repete o lido com precisão, mas raramente ensaia algo pessoal.

Sendo assim, pode-se extrair da fala de Freire que a formação é um processo evolutivo que acontece durante toda a vida profissional, não é meramente conhecer conteúdos das disciplinas e desenvolver técnicas para transmiti-los. Afinal, aprender e ensinar são distintos, um não está implicado no outro. A formação vai para além de um instrumento técnico a ser utilizado, sua compreensão é na perspectiva de transformação.

Possuir, inicialmente, nível superior, embora seja essencial, tem sido insuficiente para um bom desenvolvimento da profissão, isto porque o professor agrega conhecimentos no dia a dia na sala de aula, na prática. No entanto, este processo diário de aquisição de saberes deve lhe proporcionar condições para que ele possa pensar e refletir sobre a sua prática. Por isto, a necessidade de uma formação permanente que esteja atrelada ao desejo dos professores e à necessidade daquela escola.

Nas últimas décadas, a formação do professor brasileiro sofreu influências significativas da pedagogia internacional e os seguintes termos passaram a ser mais usados: desenvolvimento profissional (NÓVOA, 1991), o papel do professor e os desafios para a formação desse profissional, tendo como referência o saber docente; professor reflexivo (SCHÖN, 2000), o que busca refletir sobre a sua atuação para uma possível mudança de prática; professor pesquisador (ZEICHENER, 1992), a reflexão se dá por meio da pesquisa.

Os estudos destes teóricos e dos demais que se debruçam sobre esta temática são fundamentais para a compreensão dos saberes docentes, pois é por meio do conhecimento que o professor obtém suas vivências e experiências para atingir os objetivos pedagógicos. Não basta apenas conhecer os conteúdos a serem ensinados, é necessário problematizar a prática docente. Para Pimenta (2002, p. 21), é preciso “formar profissionais capazes de ensinar em situações singulares, instáveis, incertas, carregadas de conflitos e de dilemas, que caracterizam o ensino como prática social em contextos historicamente situados”.

É justamente com este quadro que os educadores têm se deparado nas escolas: alunos com dificuldades de aprendizagem, falta de disciplina, evasão e pluralidade sociocultural em uma escola que não contribui para o fomento do seu processo formativo, oriundo de uma instituição que, por vez, deveria prepará-los para esta diversidade, mas não o faz, não consegue.

Por fim, não se pode ser ingênuo achando que a educação continuada por si só seja a solução de todos os problemas. Para que a escola se constitua em um ambiente democrático e

de aprendizagem, não excludente, ela precisa passar por uma série de transformações, revendo seus conceitos sobre educação, concepções de conteúdos, metodologias e avaliações, a fim de garantir educação para todos, uma vez que ainda conserva concepções e práticas pautadas em tendências pedagógicas que acreditam no processo de aprendizagem homogeneizado.

Todavia, a formação continuada de professores se apresenta como uma solução viável, pois são nestes momentos em que os professores são oportunizados a refletirem sobre sua prática. Não podemos, porém, acreditar que ela será a solução dos problemas na educação, com certeza, não será suficiente para a realização da qualidade da educação que, muitas vezes, perpassa por fatores exógenos.

3.2 Formação de professores para a educação inclusiva

Com a Declaração de Salamanca (1994), os alunos com deficiência passaram a ter o direito de serem incluídos nas escolas regulares. O Brasil assumiu este compromisso (BRASIL, 1996), cabendo às instituições de ensino se organizar para atender a esses educandos. No entanto, para que o processo possa se efetivar de fato, é preciso que as escolas da rede regular promovam condições e, dentre estas, reconheço como basilar a preparação dos seus professores.

Pesquisas feitas na área, e até mesmo a minha experiência em contato com os colégios e demais professores de diversos níveis de ensino, revelam a falta de preparo docente para trabalhar com alunos com deficiência, altas habilidades ou superdotados. Segundo Rodrigues (2004), isto é decorrente de diversos fatores, dentre eles, o fato de que as IES não preparam os graduandos dos cursos de licenciatura e as atuais condições em que estes professores trabalham. Glat; Nogueira (2011, p. 1) também corroboram esse pensamento ao afirmarem que:

Inúmeras são as barreiras que impedem que a política de inclusão se torne realidade na prática cotidiana de nossas escolas. Entre estas, a principal, sem dúvida, é o despreparo dos professores do ensino regular para receber em suas salas de aula, geralmente repletas de alunos com problemas de disciplina e aprendizagem [...]

Levando em conta este contexto, é notório o quanto é urgente a necessidade de discutir as possibilidades de melhoria na formação dos professores, com o intuito de promover o processo de inclusão dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE). Existe um distanciamento entre o que a política de inclusão apregoa e a realidade com que a proposta

vem sendo executada nas salas de aulas, já que a última está muito aquém do que as políticas preveem que ocorra.

Pesquisas como a de Castro (1997) relatam que a inclusão dos alunos com deficiência não vem sendo realizada da forma que deveria acontecer. Ao contrário, vem sendo promovida “a qualquer custo”, sem o devido apoio pedagógico para auxiliar nesta tarefa. Desta forma, o espaço escolar que deveria ser de aprendizagem acaba se transformando em apenas um mero espaço de socialização.

Se pensarmos na educação dos surdos na escola regular, cuja aprendizagem depende do uso de outra língua que é visual-gestual-motora, o que seria relevante para a formação deste professor? Alguns autores, como LACERDA; LODI, (2006), BOTELHO (2005); TAVARES; CARVALHO (2010) e MESERLIAN (2009), já discutem como vem ocorrendo o processo de inclusão desses alunos na escola comum.

Algumas destas pesquisas dos autores citados demonstram que existem falhas na inclusão das crianças com surdez no âmbito acadêmico e social, devido a diversos fatores que contribuem para a falta de aproveitamento escolar, tais como a falta de intérpretes, conhecimento de Libras por parte dos professores e demais alunos, recursos imagéticos. Conforme Tavares e Carvalho (2010 p. 3-4):

Percebe-se que, em nosso País, entre os documentos que compõem o conjunto de leis denominado Políticas Públicas e sua implementação, há um grande fosso. Com as políticas públicas educacionais na área de educação de surdos não é diferente. Há lei para acessibilidade que garante intérprete de Língua de Sinais/Língua Portuguesa durante as aulas, flexibilidade na correção das provas escritas, materiais de informação aos professores sobre as especificidades do aluno surdo etc. Mas, na prática, o que se percebe é o aluno surdo mais excluído do que incluído nas salas de aula regulares, enfrentando dificuldades, que, muitas vezes os seus familiares é que tentam minimizar, buscando soluções nem sempre eficientes para ajudá-los. Por outro lado, professores, em sua maioria, sem conhecimento mínimo da Libras e, algumas vezes, subsumido por uma carga horária de trabalho exaustiva, não têm tempo para buscar uma formação continuada na área. Carece-se também de cursos de Libras básico e, principalmente, avançado, pois o estudo da língua em seus aspectos gramaticais ainda é restrito em nosso País, justamente porque faltam professores formados nessa área.

Entretanto, ainda que os espaços regulares para a educação de surdos seja cheio de limitações, há pesquisas como a de Meserlian (2009), que avaliou o processo de inclusão de alunos surdos em uma escola municipal de Arapongas apresentando resultados positivos. Na pesquisa, a autora salienta que os professores foram incentivados a mudarem sua metodologia de trabalho e isto refletiu na melhoria do desempenho acadêmico dos alunos ouvintes e não ouvintes.

Esse estudo apontou uma série de investimentos por parte da escola para alcançar tais resultados. Foram eles: fomento na formação dos professores para domínio de Libras; reformulação do Projeto Político Pedagógico da escola; inclusão da disciplina de Libras no currículo do 1º ao 5º ano e a organização do AEE na própria escola. Ações com estas serviram para aprimorar o aprendizado de Libras e da Língua Portuguesa escrita pelos alunos surdos e destacadas como fatores preponderantes para a melhoria da educação, o que trouxe contribuições significativas à aprendizagem dos alunos.

No meu caso, especificamente, embora hoje esteja trabalhando com a educação inclusiva, e não em uma escola para surdos, com a perspectiva bilíngue, vejo-a com reservas, pois acredito, como pesquisadora, que este não seja o espaço mais adequado para a educação desses alunos. Acredito que as escolas ou classes bilíngues ofereçam melhores condições para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem dos surdos.

No entanto, não posso fechar meus olhos para a realidade que me cerca, em que a quantidade pequena de alunos não ouvintes em determinados municípios inviabiliza a proposta de criação de uma escola ou classe bilíngue, pois se torna onerosa, e os governantes não estão dispostos a fazer tal investimento em nome de uma minoria. Outro fator é não ter próximas à comunidade desses alunos escolas para esse tipo de aluno, onde ele pudesse estudar e fazer trocas linguísticas com seus pares.

Tenho acompanhado de perto a inclusão dos alunos surdos na sala regular e testificado as dificuldades que os professores têm para planejar aulas pensando nesses alunos. Muitos docentes nunca os tiveram em suas turmas, não sabem Língua de Sinais, não conhecem as especificidades desses educandos, não fazem adequações nas provas e isso não é porque não querem, mas pela falta de condições que a escola oferece, com salas de aula cheias, alunos indisciplinados e excesso de turmas para planejar e avaliar. Infelizmente, esse é o retrato da escola pública hoje.

Bueno (2011) entende como ser de fundamental importância a formação do professor para a educação inclusiva. Considera, porém, que, para o aprimoramento da escola, é necessário o aperfeiçoamento dos sistemas de ensino, sem os quais não se garante um processo de escolarização de qualidade. Cogita que se deve incluir nas políticas de longo alcance a formação docente, já que a qualidade do professorado é essencial nesse processo. Para esse autor:

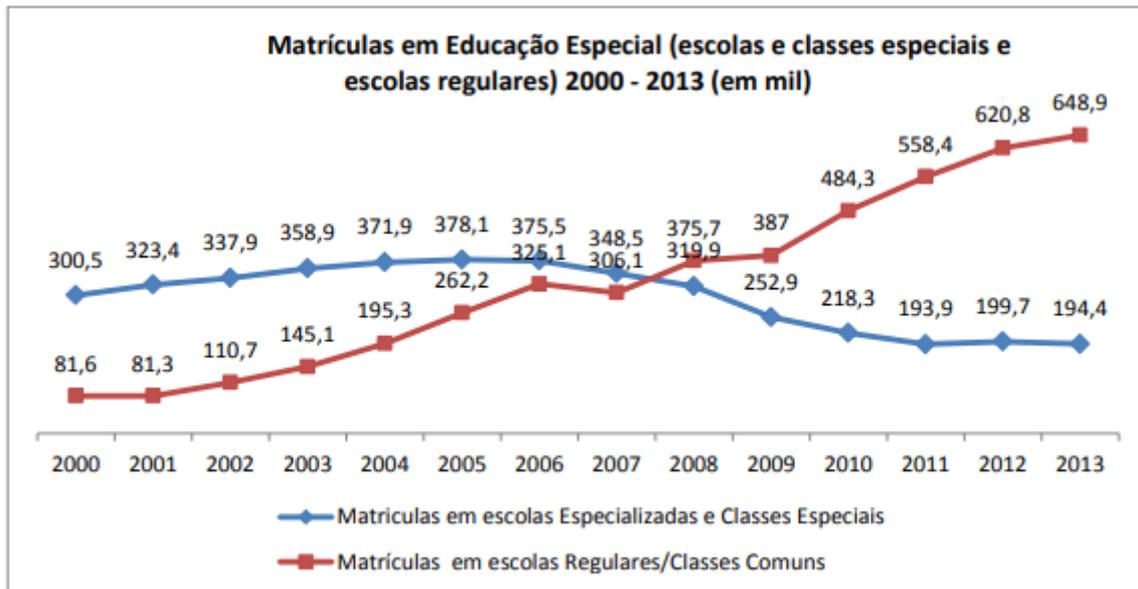
A formação de professores e a qualificação do ensino para crianças com necessidades educativas especiais, na perspectiva da construção efetiva de uma

educação inclusiva, envolve, pelo menos, dois tipos de formação profissional, a saber:

- dos professores do ensino regular com vistas a um mínimo de formação, já que a expectativa de inclusão dos alunos com “necessidades educativas especiais”; e
- dos professores especializados nas diferentes “necessidades educativas especiais” quer seja para o atendimento direto a essa população, quer seja para o apoio ao trabalho realizado por professores das classes regulares que integram esses alunos. (BUENO, 2011,p.128)

Assim, considero que existe a necessidade de formação para os professores das classes regulares que trabalham com os alunos com deficiência, que os prepare para, verdadeiramente, incluírem esses alunos em sala, orientando-os quanto às necessidades dos seus educandos. Tem sido uma realidade cada vez mais presente nas escolas a matrícula de alunos com deficiência, e os professores se sentem despreparados, pois, além de terem que dar conta da sua turma heteronômica, são desafiados a planejarem e criarem estratégias para atender a todos os alunos.

Figura 6- Matrícula dos alunos com deficiência nas escolas regulares



Extraído por: MEC/ Inep

Do mesmo modo, paralelamente, há a necessidade de preparar professores especializados tanto para o atendimento dos alunos com necessidades específicas quanto para dos docentes da classe regular. Não há como incluir crianças com necessidades educativas nas escolas comuns sem oferecer a estes educadores auxílio de especialistas para a orientação do trabalho pedagógico. É preciso um trabalho em conjunto entre estes profissionais.

Considero, portanto, que investir no preparo de professores, tanto na formação inicial como na continuada, é uma das formas de sanar as deficiências relacionadas à educação de alunos surdos no ensino regular, visto que quase todos os fatores que interferem para que o processo de inclusão seja efetivo estão ligados às atitudes e práticas cotidianas em sala de aula, seja referente à didática docente, às relações sociais deste para com os alunos ou às relações que ele pode mediar entre os mesmos.

3.3 Formação de professores bilíngues para surdos

Nos últimos anos, têm surgido inquietações quanto à formação do professor de surdos frente às particularidades que ela engloba. Atualmente, busca-se compreender o papel desse professor no contexto das novas políticas educacionais. Certamente, sua formação merece atenção, pois preparar professores especializados em educação especial não é algo comum na realidade brasileira.

O processo de formação inicial e continuada para professores de surdos necessita de procedimento diferenciado, embora eu não queira dizer que para as outras especificidades não seja necessário, isto porque, partindo do pressuposto de que a Língua de Sinais é a primeira língua dos surdos, o profissional que irá trabalhar com esses alunos precisa ter conhecimento gramatical e domínio dessa língua para que possa desenvolver um trabalho sistemático.

A educação dos alunos com surdez é um tema ainda desconhecido pela maioria dos profissionais. Durante décadas, e até hoje, estes sujeitos são vistos como deficientes, com base num modelo clínico-terapêutico, em que o surdo precisa falar para aprender e ser como o ouvinte. Desconstruir esse modelo segue na lista dos desafios da educação dos surdos, pois a forma como estes sujeitos são vistos implicará na maneira como estes profissionais irão desenvolver suas práticas.

De acordo com a Resolução CNE/CP nº1/2002, fica a cargo das instituições de ensino a organização dos seus currículos e conteúdos, porém o Decreto determina a inclusão da disciplina de Libras na programação das licenciaturas e no curso de Fonoaudiologia. A inclusão da matéria Língua Portuguesa como L2 também deve ser inserida conforme o art. 13, apesar de nem todas as instituições de ensino a ofertarem.

A formação inicial do professor de Libras, de acordo com o art. 4º do citado Decreto, “nas séries finais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio e na educação superior, deve ser

realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua” e, na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em cursos de Pedagogia, em que Libras e Língua Portuguesa sejam Línguas de instruções.

Ao comparar a matriz curricular do curso de pedagogia da UNEB e da Universidade Federal da Bahia (UFBA), percebo que estas instituições não contemplam a disciplina de Língua Portuguesa para surdos. Nas licenciaturas em Letras/Libras, equiparando a grade curricular da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) com a da UFBA¹⁶ e da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), mesmo sendo cursos voltados ou dando ênfase ao ensino de Libras, a Língua Portuguesa para surdos não é contemplada ou aparece como matéria optativa.

Os cursos de licenciatura formam apenas professores de Libras, já que, nas matrizes curriculares, não consta nenhuma matéria com o intuito de preparar professores para o ensino da Língua Portuguesa escrita com L2. O Governo Federal ainda não possui um caminho definido quanto à trajetória dos docentes de Português como L2, o que se tem é apenas recomendações para que o ensino da disciplina seja ministrado por um professor de Língua Portuguesa.

Ao debruçar a pesquisa sobre a educação de surdos no ponto de vista socioantropológico, em que a surdez é vista como diferença, e não como deficiência, a mesma não deveria se circunscrever ao âmbito da educação especial. A luta da comunidade não ouvinte por escolas bilíngues é anterior às políticas de inclusão, que surge com o objetivo de inserir os alunos da educação especial dentro do cenário da escola regular.

Apesar de todos os documentos já apresentados sinalizarem como sendo essencial o ensino da Língua Portuguesa escrita como L2, seja ela por decreto, através da inclusão das disciplinas nos cursos de formação e no atendimento dos alunos ensinando esta modalidade, algumas Instituições de Ensino Superior (IES) não disponibilizam esta disciplina, que é tão importante quanto a Libras. Entendo que apenas disponibilizar este componente curricular não será suficiente para que o professor consiga vencer os desafios do seu trabalho com alunos surdos e nem se tornar bilíngue. A função destas disciplinas é apenas de prepará-lo, no

¹⁶ O curso de Letras-LIBRAS é uma graduação que visa formar professores e intérpretes de LIBRAS (sendo que, para cada função, existe uma modalidade: a licenciatura para formar professores de LIBRAS e o bacharelado para formar intérpretes de LIBRAS. A instituição responsável pela formação da maioria desses profissionais com o curso de Letras-LIBRAS é a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), principalmente na modalidade à distância, com polos espalhados por todo o território nacional.

geral, para a escola inclusiva, e não para professores bilíngues. Esses conhecimentos, entretanto, ainda que básicos, são essenciais à formação destes docentes.

Se a educação dos surdos deve ser feita em classes ou escolas bilíngues, conforme preconiza o art. 22, incisos I e II do Decreto 5626/05, então, devem se formar professores de Libras e de português para surdos. Embora a Língua Portuguesa seja a língua nativa do nosso País, ela, no ensino a esses alunos, se apresenta na estrutura de uma segunda língua. Como este profissional poderá implementar em seus planos de aula estratégias e metodologias de segunda língua se na sua formação inicial nunca aprendeu?

Conforme explícito na PNEE-EI/08, a definição dos alunos da educação especial é “alunos com deficiência”, ou seja, classifica os surdos dentro deste contexto, desconstruindo a luta da comunidade surda que reitera se tratar de sujeitos com língua diferente, que necessitam de políticas educacionais que levem em conta seus aspectos linguísticos e culturais. O PNEE-EI/08 e o Decreto 7.611/11 consideram a educação bilíngue como sendo da educação especial, oferecendo o AEE no contraturno, nas escolas regulares.

Art. 5º A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal, e a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com a finalidade de ampliar a oferta do **atendimento educacional especializado** [...]

§ 2º O apoio técnico e financeiro de que trata o *caput* contemplará as seguintes ações:

[...]

III - **formação continuada de professores**, inclusive para o desenvolvimento da **educação bilíngue** para estudantes surdos ou com deficiência auditiva [...] (BRASIL, 2011, grifo nosso).

O Decreto 5.626/05 leva-me a concluir que a educação dos surdos se encontraria fora das diretrizes do AEE, no entanto, o Decreto 7.611/11 e a Nota Técnica nº 62 (NT62) deixam clara, quanto ao caráter do AEE, a educação bilíngue dos surdos. Nessa perspectiva, pelo viés das atuais políticas públicas educacionais, discutir a formação do professor bilíngue também perpassa pelo preparo de docentes para a educação especial.

Esta pesquisa segue neste sentido, embora não considere a escola inclusiva como o ideal para a educação dos surdos, tendo em vista que as escolas especializadas/bilíngues atendem melhor as especificidades destes alunos. Todavia, me encontro num cenário que hoje é o real, que são as escolas inclusivas, portanto, busquei colaborar com a equipe escolar com a qual trabalho. E, para tal, esta proposição de trabalho vem nessa lógica, isto é, procurando contribuir com a educação dos surdos, promovendo formação para o ensino da Língua

Portuguesa como L2 para os professores de SFC e produzindo material didático para o ensino da L2. Com isso, fortaleço as ações desenvolvidas no AEE, com o propósito de que os professores reflitam sobre suas práticas pedagógicas.

3.3.1 Formação de professores de Língua Portuguesa como L2

Dentre os vários desafios já apontados para os educadores de surdos, ensinar Língua Portuguesa escrita tem sido mais um, isto porque muitos destes alunos não fizeram a aquisição da L1, ou seja, não tem ainda uma língua constituída, o que impossibilita a aprendizagem da L2, pois, neste processo de transição, a L1 irá mediar a aprendizagem da L2. Até recentemente (talvez até hoje), o ensino da Língua Portuguesa se dava na modalidade oral, em que se fazia uso da leitura labial, e isso dificultava sua aprendizagem, levando o aluno a adquirir apenas parte dela.

Com a aprovação do Decreto 5626/05, esta situação começa a modificar e as escolas passam a ser obrigadas a possibilitar o ensino bilíngue já discutido no Capítulo anterior. Isto exigiria profissionais especializados. O problema é que nem mesmo o Decreto que dispõe sobre esse ensino define de maneira clara a formação do professor de Língua Portuguesa e nem todas as IES oferecem essa disciplina nos cursos de Letras e Pedagogia.

Para que o aluno surdo aprenda a L2, é preciso que ele domine a L1, a fim de que possa compreender melhor a leitura e a escrita, só que nem sempre isto acontece. Sua inserção em classes inclusivas desde a educação infantil os impossibilita de ter contato com outros pares não ouvintes e com professores fluentes na Língua de Sinais, e assim não se desenvolvem, não sendo fluentes na sua língua e, por conseguinte, estarem aptos para a aquisição da sua primeira língua.

Este contexto resulta na dificuldade em aprender a segunda língua, o português. O ideal seria que estes alunos fossem inseridos em escolas especializadas na educação de surdos e, só depois do processo de aquisição da Língua de Sinais, eles fossem inseridos nas classes regulares por volta do 6º ano, depois de ter feito a aquisição da L1. Os estudos feitos por Capovilla (2009) comprovam que nem mesmo o AEE (em se tratando de educação de surdos) substituiu as escolas bilíngues, os surdos precisam de um espaço no qual os professores sejam fluentes na Língua de Sinais e a comunidade escolar seja sinalizadora, e que as crianças tenham como referência os seus pares surdos.

Como resultado deste cenário, temos um déficit na educação dos surdos, ocasionando problemas no ensino e na aprendizagem da Língua Portuguesa como L2. Ministrando aulas na modalidade de uma segunda língua exige do professor metodologias didáticas adequadas, levando-se em conta que é uma segunda língua que não é oral, portanto, diferente de como se ensina para ouvintes.

No entanto, atualmente, a aquisição do português escrito por crianças surdas ainda é baseada no ensino do português para crianças ouvintes que adquirem o português falado. A criança surda é colocada em contato com a escrita do português para ser alfabetizada em português, seguindo os mesmos passos e materiais utilizados nas escolas com as crianças falantes de português (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 23).

Essas mesmas autoras fazem uma crítica ao modelo como vem sendo desenvolvido o ensino da Língua Portuguesa para surdos, em que as especificidades e singularidades desses sujeitos são negligenciadas. Segundo a FENEIS 1995 (apud QUADROS; SCHMIEDT 2006, p.57), o “Brasil tem aproximadamente 5% da população surda total estudando em universidades e a maioria é incapaz de lidar com o português escrito”.

Uma realidade de fracasso que também está condicionada ao processo de ensinagem. Ministrando aulas de Língua Portuguesa como L2 a alunos que não dominam a sua língua tem sido uma tarefa desafiadora para os professores. É preciso conhecimento da estrutura gramatical da Língua de Sinais, ter fluência em Libras e compreensão de metodologia de ensino de língua estrangeira.

Como conseguir, porém, trabalhar estes elementos sem uma formação inicial ou continuada específica para atender a esse público? Na busca de obter um panorama sobre as publicações existentes sobre a educação dos surdos e analisar o que vem sendo produzido nesta área, me debrucei sobre o estado da arte das publicações de dissertações e teses existentes e disponíveis no Brasil, no intuito de levantar as lacunas que há na literatura da área e estabelecer os vínculos da educação dos não ouvintes com a formação dos professores de Língua Portuguesa como L2 no Brasil.

Segundo Charlot (2006, p. 17), as pesquisas educacionais aqui no Brasil não costumam revistar o que já tem sido produzido anteriormente, faltando “memória”, o que resulta em reproduções de trabalhos acadêmicos com os mesmos temas, já amplamente discutidos, dificultando o progresso da pesquisa no campo. “Para que progrida a pesquisa em educação no Brasil, para que ela se organize, ganhe visibilidade, para que se definam, pouco a pouco, ‘pontos de partida’ e ponto de apoio, existe um trabalho a ser feito”.

Com o passar do tempo, aumentou-se o quantitativo de estudos a respeito da educação dos surdos, contudo, uma realidade atrelada a este fenômeno – a preparação do professor de Língua Portuguesa como L2 para surdos – ainda é pouco pesquisada nos dias atuais, pelos programas de pós-graduação *stricto sensu*, aqui na Bahia. Esta afirmação se dá após busca realizada no repertório de teses e dissertações dos programas de mestrado e doutorado da UFBA, UNEB e da UFRB, não sendo encontrada nenhuma pesquisa que envolvesse a temática da formação dos professores de Língua Portuguesa como L2 para surdos.

Então, procurei alguns trabalhos já existentes na área e que pudessem nortear o trabalho. Encontrei dois materiais que apresentavam o estado da arte sobre a educação dos surdos no Brasil: Ramos (2013) e Pagnez e Sofiato (2014). Ambos realizaram um estudo bibliográfico, analisando os resumos das dissertações e teses do Banco de Teses da Capes, em períodos distintos. A primeira autora analisou o período de 2005 a 2009, enquanto as outras analisaram o período de 2007 a 2011.

Os estudos feitos por Ramos (2013) evidenciam que houve aumento expressivo de produções acadêmicas na área, e as regiões em que mais se concentraram foram no Sudeste e Sul. A autora também destaca a importância de algumas universidades na produção de conhecimentos no campo, como a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e Universidade de Brasília (UnB). Além disso, nesse estudo, Ramos (2013) também levanta os principais temas dessa pesquisa, resultando nas seguintes categorias: intérprete; leitura e escrita; ensino e aprendizagem da língua escrita como segunda língua; atuação e formação docente; letramento; ensino e aprendizagem de Matemática e Ciências Naturais; tecnologias da informação e comunicação; ensino e aprendizagem da Libras; processo de escolarização e propostas para inclusão.

A busca feita por Pagnez e Sofiato (2014) corrobora os dados do outro trabalho, confirmando as regiões e universidades onde estão mais concentradas essas produções, acrescentando agora a Universidade de São Paulo (USP). As autoras supracitadas também apresentam outras categorias de análise, como os principais teóricos citados nas produções, sendo eles: Vygotsky, Skliar, Quadros e Perlin. Também um dos pontos em comum abordados por elas ao elaborarem o estudo é o problema na organização dos resumos das dissertações e teses pesquisadas, pois a sua estrutura traz a ausência de elementos centrais, impossibilitando os pesquisadores de encontrarem interlocutores para sua investigação.

Com base nesses trabalhos, direcionei minha pesquisa para os bancos de trabalhos acadêmicos indicados (UFSC, USP, PUC-SP, UnB), incluindo agora a Universidade Federal

de São Carlos (UFSCar), na qual existe um programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Após longo período utilizado para fazer essas buscas, não consegui efetuar o levantamento dos trabalhos referentes à temática, decidi, então, buscar um repositório que reunisse informações dos TCCs de todos os programas de pós-graduação do País.

Inicialmente, defini como fonte de coleta de dados o Banco de Teses da Capes, por ter essa característica, quer seja, ser um repositório que reúne as dissertações e teses brasileiras, mas, devido à reformulação feita no sistema em 2013, tive dificuldades para refinar a busca, sem contar que a plataforma não disponibiliza *link* para acesso ao texto completo. Desse modo, redirecionei a pesquisa para procurar na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), coordenada pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e vinculada ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI).

Esse programa integra, em um único repositório, os sistemas de informação dos trabalhos acadêmicos das Instituições de Ensino Superior do País vinculados à BDTD nacional. Na BDTD/IBICT, delimito o recorte temporal de busca entre 2012 e 2016, período equivalente a cinco anos, possibilitando a realização de um cenário recente e atual do conhecimento científico produzido na pós-graduação brasileira sobre a educação de surdos, relacionando a formação de professores para o ensino da L2.

Esta escolha do recorte temporal não é aleatória, pois deduzo que, a partir do Decreto 5626/05 e da PNEE-EI/ 08, que versa sobre a educação dos surdos e a formação do professor, algumas produções já passaram pelas implicações dessas publicações. Os registros foram coletados na BDTD/IBICT. Como as demais pesquisas deixaram muito amplo o campo da educação, procurei refinar a busca o mais próximo possível do meu objeto de estudo.

Para acesso a esse banco de dados, utilizei os termos de busca “educação de surdos”, “formação de professores” e “Língua Portuguesa como L2”, empregando o recurso “Procura Avançada” e realizando a procura segundo os campos “Resumo em português” e “Ano de Defesa”. No período definido para a pesquisa – 2012 a 2016 –, foram obtidas 30 produções nos cursos de mestrado e doutorado.

Tabela 2- Produção por ano

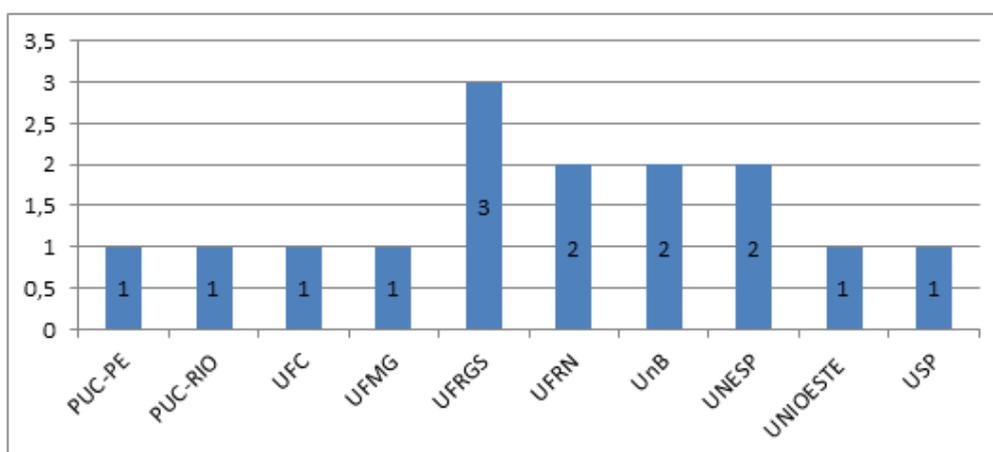
ANO	MESTRADO	DOCTORADO	TOTAL POR ANO
2012	1	1	2
2013	6	1	7
2014	2	3	5
2015	6	4	10
2016	5	1	6
	20	10	30

FONTE: Elaborada pela autora a partir do Banco de Teses da BDTD/IBICT.

Como é possível visualizar na Tabela 02, foram encontradas, nesse período, 20 dissertações de mestrado e 10 teses de doutorado, perfazendo o total de 30 produções. Ao refinar a busca, a escolha pode ter limitado o alcance da pesquisa, deixando alguns trabalhos que já foram apresentados com a temática fora do período analisado sem serem citados.

Foram analisadas também as instituições que apresentaram as pesquisas realizadas.

Figura 7 – Produções por instituições



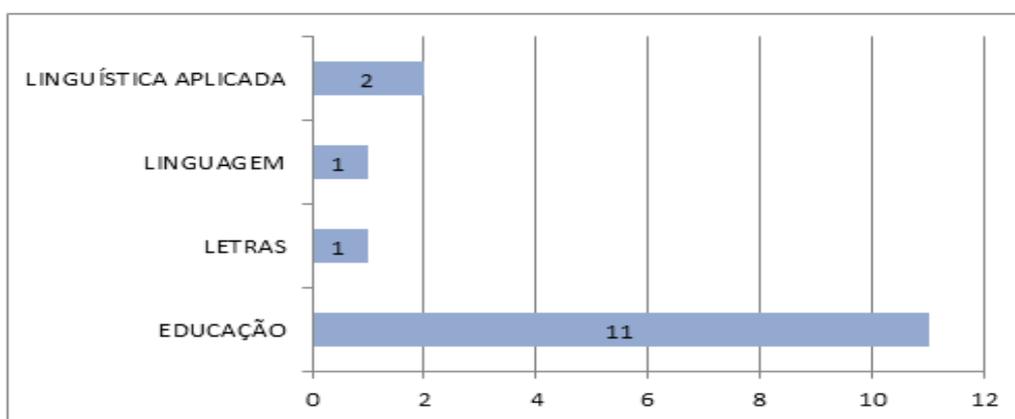
FONTE: Elaborado pela autora a partir do Banco de Teses BDTD/IBICT.

Assim como foi sinalizado pelos estudos anteriores, as Regiões Sudeste e Sul continuam assumindo a liderança nas produções sobre a educação dos surdos (n=8), mas um dado que também chama a atenção é o crescimento de produções na Região Nordeste (n=4).

Este aumento é crescente ainda nas demais áreas, devido ao número de Pós-Graduações *stricto sensu* em Educação que têm surgido nos últimos anos.

Prova disso são as análises feitas nos programas onde as pesquisas foram desenvolvidas e a maior parte delas foi concentrada na área de Educação, conforme gráfico da figura 8.

Figura 8– Programas de concentração



FONTE: Elaborado pela autora a partir do Banco de Teses BDTD/IBICT.

Como o tema “educação de surdos” é muito amplo, delimito a pesquisa nesses termos de buscas já citados anteriormente, analisando os resumos e, a partir deles, com o que mais se aproximava da minha investigação, fiz a leitura da introdução dos textos. A temática sobre a Língua Portuguesa para não ouvintes já vem sendo investigada. Encontrei alguns trabalhos até mesmo anteriores ao período definido para a busca. Um dos benefícios da plataforma BDTD/IBICT é que, depois de apresentar os dados da sua busca, quando se seleciona um dos trabalhos, ela oferece a opção “ver+”, que permite ver informações gerais sobre o texto, bem como trabalhos relacionados ao que ora está sendo analisado.

Ilustro o esboço de como ficou a pesquisa depois da seleção, conforme figura do infográfico a seguir:

Figura 9 – Infográfico



Entre as quinze dissertações e teses selecionadas, seis trabalhos se aproximam mais da temática. Dentre eles, têm-se: a dissertação de Sperb (2012), cujo tema trata das políticas inclusivas de educação para surdos, especialmente o AEE – Atendimento Educacional Especializado, no que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa como segunda língua (L2) para surdos. O principal objetivo da pesquisa é analisar como os professores entendem a proposta do AEE e como esse atendimento ocorre em escolas no Rio Grande do Sul, segundo professores e alunos surdos.

Salviano (2014), por sua vez, assinala a carência de materiais didáticos para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua, demonstrando que os dicionários de línguas, mais especificamente de Língua Portuguesa e de Libras, como materiais didáticos, podem contribuir, de forma significativa, para o ensino de LP a alunos surdos e ouvintes. Para esse autor, as informações e os conhecimentos presentes nos dicionários colaboram para o aprendizado da língua e o desenvolvimento da competência lexical.

Já Muller (2016) busca compreender como o ensino de Língua Portuguesa para surdos vem sendo produzido em contextos de educação escolar bilíngue, no Rio Grande do Sul, investigando e analisando práticas discursivas de seu ensino para surdos.

Peixoto (2015) descreve e analisa práticas e estratégias de ensino de Português para surdos do Ensino Fundamental I em contextos bilíngues, observando se este ensino considera a estrutura gramatical da Libras e a relação não sonora e visual do surdo com a escrita.

Cicilino (2016) procurou avaliar a proposta do curso de Pedagogia Bilíngue, do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), investigando e analisando as principais políticas educacionais que têm orientado a formação de professores para atuação com alunos surdos na perspectiva bilíngue e sua materialização no referido curso.

Por fim, Soares (2013) discute a formação inicial do futuro professor de surdos nos cursos de Pedagogia e Letras, considerando que esses profissionais deverão atender aos alunos surdos no contexto da educação bilíngue, em que a Língua Portuguesa-por-escrito precisaria ocupar o espaço de L2.

Quero destacar, contudo, que o trabalho deste último autor possui maior nível de detalhamento em consonância com este projeto. Apresenta um estudo detalhado sobre o tema, reforçando a grande quantidade de literatura do campo da surdez e as ricas produções que versam sobre a educação de surdos e a Língua de Sinais. Soares (2013), porém, destaca que poucos trabalhos foram localizados referentes à formação de professores para o contexto de

educação bilíngue, sobretudo, focalizando o tratamento de português-por-escrito como segunda língua. É desta problemática que o autor se empenha em tratar.

Procurando responder quais são os principais desafios na formação inicial de professores para a educação básica, na qual eles deverão atender a alunos surdos em contexto de educação bilíngue, cenário em que o Português deve transitar como segunda língua, o autor apresenta os resultados e indica o que é necessário:

1. A formulação de diretrizes para a formação inicial com vistas a dotar o futuro professor de conhecimentos essenciais à sua boa prática docente com esse grupo de alunos.
2. Investir na construção de ações que visem trabalhar as eventuais crenças que o professor pode ter sobre a (in)capacidade de aprendizagem desse aluno.
3. Pensar sobre instrumentos dos quais o professor pode lançar mão para desenvolver uma metodologia e materiais que venham a ser eficientes no ensino de português-por-escrito para o aluno surdo.
4. Trabalhar com esse futuro professor conhecimentos linguísticos suficientes, que possibilitem a sua reflexão sobre o estatuto da Libras. (SOARES,2013, p. 07).

O autor supracitado apresenta dois pontos que abordo no meu estudo. Um deles é a formação inicial do professor – resalte-se que não tenho a pretensão de discutir as diretrizes dos cursos de licenciatura – e o outro é sobre os materiais didáticos para o ensino da Língua Portuguesa. Na minha proposta de intervenção, apresento os dados sobre esta realidade, expondo as lacunas desse processo e o que, como pesquisadora, posso oferecer, juntamente com os demais participantes da pesquisa, para modificar a minha realidade local.

Dadas a ausência de formação inicial para o ensino da Língua Portuguesa e a carência de materiais eficientes para ensinar a segunda língua, são propostas a formação continuada de professores que trabalham com surdos no AEE, no modelo de oficinas preparatórias, e a produção do material didático, que é um caderno pedagógico construído ao longo do processo formativo com os professores com vistas a auxiliar no ensino da L2.

Como evidenciado, existem poucas pesquisas tratando da formação do docente de Língua Portuguesa para surdos, existindo a necessidades de novos estudos nesta área e de medidas interventivas que venham a modificar o atual cenário da educação dos não ouvintes. Assim, este estudo visa contribuir para o contexto local onde a pesquisa está sendo desenvolvida, bem como para futuras produções que discorram sobre esta temática.

3.4 O professor do AEE

A política de educação inclusiva é um desafio. Garantir ensino de qualidade e aprendizagem dos alunos talvez se constitua dois dos maiores, pois perpassa por uma política de formação de professores. Mais do que somente inserir os alunos com NEE's na sala de aula comum, é preciso pensar numa escola que atenda às especificidades e necessidades desses educandos e lhes ofereça condições de permanência e aprendizagem. Neste contexto, foi criado o PNEE-EI/08, do MEC. Essa política objetiva:

[...] o acesso, a participação e a aprendizagem de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo: transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; **atendimento educacional especializado**; continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; **formação de professores para o atendimento educacional especializado** e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; participação da família e da comunidade; acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e articulação Intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 08, grifo nosso).

Este documento, além de prever o AEE para os alunos com deficiência ou os que apresentam algum tipo dificuldade ou limitação de aprendizagem no contraturno escolar, prediz também a garantia de capacitar docentes para o AEE. O atendimento acontece na sala de recursos multifuncional, feito por professores habilitados na área de Educação Especial. A Resolução CNE/CEB nº 4/2009, no seu art. 12, afirma que “[...] o professor deve ter formação inicial que o habilite para exercício da docência e formação específica na educação especial”.

A formação de professores para a educação especial está regulada pelas propostas expressas nos documentos: Proposta de Diretrizes para Formação Inicial de Professores da Educação Básica em curso de nível superior (CNE/CP 9/2001); Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP 1/2002), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura.

Para os autores Capellini e Mendes (2007), as mudanças na formação inicial e continuada dos educadores são necessárias visando prepará-los para atuar de modo colaborativo. Os professores que atuam no atendimento especializado têm o papel prioritário no apoio às classes comuns. Essas ações colaborativas são necessárias entre os profissionais da Educação para que o trabalho não fique fragmentado. Bueno (2011, p.127) diz que o professor “especialista” pode muito contribuir com o professor “generalista”, o que não vem ocorrendo. Segundo ele, se por um lado:

[...] os professores do ensino regular não possuem preparo mínimo para trabalhar com crianças que apresentem diferentes deficiências evidentes e, por outro, grande parte dos professores do ensino especial tem pouco contribuído com o trabalho pedagógico desenvolvido no ensino regular. Isso se dá por esses professores terem calçado e construído sua competência nas dificuldades específicas do alunado por eles atendido, pois o que tem caracterizado a atuação de professores de surdos, cegos, deficientes mentais, com raras e honrosas exceções, é a centralização quase absoluta de suas atividades na minimização dos efeitos específicos das mais variadas deficiências.

Embora as atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado, no contraturno, se distingam daquele realizado nas classes comuns, aquele serve para complementar a instrução do aluno surdo, devendo o mesmo ser articulado com a proposta do ensino comum, conforme prevê o PNEE-EI/08.

Os profissionais que irão atuar na educação especial precisam ter como base de sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais da docência e específicos da área. No caso dos que irão trabalhar com alunos surdos, conhecimentos do ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua. O AEE do aluno não ouvinte é feito por três especialistas e um professor “generalista”, conforme reza o Decreto 5.626/05:

Art. 14. As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior.

§ 1º Para garantir o **atendimento educacional especializado** e o acesso previsto no *caput*, as instituições federais de ensino devem: [...]

III - **prover as escolas com:**

- a) **professor de Libras ou instrutor de Libras;**
- b) **tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa;**
- c) **professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas;** e
- d) **professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos.** (BRASIL, 2005, grifo nosso).

Como se percebe, a educação dos surdos difere das demais, sendo bem específica, atuando com diferentes profissionais e em diferentes momentos. Segundo o material criado pelo MEC/Seesp (Secretaria de Educação Especial, 2008) – “Formação continuada à distância de professores para o atendimento educacional especializado” –, cujo objetivo era oferecer fundamentos básicos para professores-alunos em AEE dos municípios polos e divulgar suas atividades, este material, na parte do AEE voltado para surdez, indica o atendimento em três momentos: Atendimento Educacional Especializado em Libras; Atendimento Educacional para o ensino de Libras e Atendimento Educacional para o ensino de Português como L2.

Como a política de inclusão garante o AEE, alguns Estados e municípios já vêm se organizando e abrindo concurso público para esta área específica. Os que ainda não fizeram isso, contam com profissionais que atuam sem ter formação específica para trabalhar com estes alunos. Alguns deles, que são alocados para a sala de recursos, estão próximos de se aposentar, querem sair da sala de aula e são direcionados para as salas de atendimento.

Trabalhar com educação de surdos tem suas particularidades. Exige-se muito mais do que profissionais que tenham formação para trabalhar no AEE, precisa-se de professores fluentes em Libras, com conhecimento sobre identidade, cultura surda e que tenham conhecimento de Língua Portuguesa como L2.

No município de SFC, dividimos o trabalho, conforme o Decreto, em três momentos: o atendimento aos alunos com surdez é feito duas vezes por semana. O ideal seria ocorrer numa frequência maior, uma vez que é no dia a dia, na sala de aula regular, que ele precisa ser assistido nas suas especificidades linguísticas, culturais e sociais, porém se torna cansativo frequentar o turno regular e ainda o contraturno. Nossos educandos moram distante das escolas, em outros distritos e até mesmo em outros municípios, sem terem condições, muitas vezes, de custear o próprio transporte. Existem questões externas que estão para além das pedagógicas e que não podemos sanar.

Durante nossos encontros formativos, foi discutida a possibilidade de retirada desses alunos da sala regular no momento de ensino da Língua Portuguesa para ouvintes, a fim de que possam participar, no AEE ou em outra sala, do ensino da Língua Portuguesa como L2, de acordo com seu nível linguístico, independentemente do ano escolar em que estejam. Para isto acontecer, é necessário que se faça uma avaliação linguística antes de iniciar o ano letivo e estas ações precisam constar no PPP da escola.

A realidade da educação dos surdos na cidade é que são alunos ainda em processo de aquisição da L1 ou que se encontram em um nível mediano de desenvolvimento da Língua de Sinais e que chegam ao fim do Ensino Fundamental II sem a devida aprendizagem da L2, como pode ser observado lá na escola. Hoje, temos a incumbência de fazer com que esses alunos tenham fluência na sua língua, façam uma ampliação vocabular e aprendam a Língua Portuguesa, trabalhando no contexto de uma interlíngua.

Mesmo com todas as dificuldades enfrentadas neste processo, é notória a evolução desses alunos a partir da sistematização das atividades do AEE neste ano de 2017, com a entrada de novos profissionais especializados para acompanhar e desenvolvê-las. Em termos

de avaliação, se for comparar a evolução destes discentes com os da turma regular, é perceptível a diferença, mas se ponderarmos o período que eles entraram na escola, no que se refere ao que sabiam para o que hoje eles sabem, é notório o seu progresso, maior até que o crescimento em termos quantitativos dos alunos da classe regular.

3.4.1 Observação Participante na sala do AEE

Durante o ano de 2017, no período de quatro semanas, em todas as terças-feiras foram visitadas duas escolas de surdos de Salvador, uma no período da manhã e a outra pelo turno da tarde: a AESOS e o CAS Wilson Lins. O objetivo deste tempo de observação era poder vivenciar de perto como se dava este tipo de atendimento em escolas especializadas e as práticas pedagógicas que as professoras utilizavam para ensinar a Língua Portuguesa como L2.

Com o documento da Universidade em mãos, que informava o motivo da visita, a atividade que iria desenvolver e o período que passaria nos espaços, eu seguia para as escolas. Sem muitas objeções, a direção abria as portas e me permitia vivenciar com as professoras esse período, além disso, eu podia realizar a Observação Participante. O fato de a direção das escolas me liberar para realizar esta ação não significa que consegui ter êxito nelas.

A professora que acompanhei durante aquele mês, no período da manhã, me recebeu prontamente, apresentando-me o espaço escolar e informando os trabalhos que seriam feitos no dia. Na segunda escola, eu não consegui realizar o período de observação como gostaria, por diversos fatores que serão expostos durante a narrativa. Embora as escolas sejam especializadas na educação de surdos, ambas operam numa perspectiva bilíngue, ou seja, estão em processo de transformação e, por este motivo, trabalham ainda com o AEE para atender ao Decreto 5626/05.

A AESOS é uma associação que tem convênio com a Prefeitura Municipal de Salvador e o Estado e cede profissionais das redes para atuarem neste espaço. Ela funciona como escola, desde o 1º ano do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio, ofertando também a Educação de Jovens e Adultos.

O espaço escolar é um dos poucos que disponibiliza o ensino exclusivamente a alunos surdos. Devido à política de inclusão, tem caído consideravelmente o número de estudantes na

escola, principalmente nas turmas do Fundamental I, porque muitos pais optam por matricular seus filhos pequenos mais próximos de suas casas.

Atualmente, a professora que trabalha no atendimento especializado tem 23 alunos. As atividades são divididas em dois momentos: o primeiro, o AEE para os alunos da escola regular, cumprindo, assim, o Decreto, uma vez na semana, e o segundo, com os educandos da escola duas vezes por semana, só que, com uma mudança de nomenclatura, chamado de Apoio Pedagógico. Ambos no contraturno reforçando o ensino da L1 e da L2.

Esta troca de terminologia acontece devido ao fato de compreenderem que, se é uma escola especializada, não caberia o AEE para complementar, já que toda a instrução é na língua materna. Então, o que se oferta é um apoio para os alunos que chegam de outras escolas sem a fluência na L1 e que não conseguem acompanhar o ritmo da turma, permanecendo ali por um tempo. Assim que avançam, eles são liberados do acompanhamento, abrindo espaços para outros pares na mesma condição.

A AESOS é uma escola polo, que atende cinco instituições de ensino da Rede Municipal de Educação de Salvador, contando atualmente com apenas uma profissional, que acompanha os alunos da classe regular no AEE, promove formação de Libras para os professores da rede e ainda assiste a evolução destes alunos e o trabalho desses docentes, oferecendo orientação e suporte.

Devido ao perfil da escola, alunos de diferentes regiões são atendidos no AEE, o que significa dizer que pais e filhos têm que se deslocar de onde moram até o bairro do Imbuí. Um dos pontos negativos é a distância que eles enfrentam até chegar a AESOS. Alguns pais precisam sair cedo de casa, levar seus filhos ao AEE e esperarem o atendimento terminar. Às vezes, não dá para voltarem para casa e vão direto para outra escola, uma rotina puxada, que envolve custos, disposição de horário para aqueles que acompanham e para os próprios alunos.

Não posso deixar de mencionar a localização da escola, que é de difícil acesso para quem usa transporte público e tem que andar bastante até chegar ao destino, pois é preciso subir uma ladeira que, para alunos que tenham algum comprometimento motor, torna o acesso mais complicado ainda. Todas essas situações fazem com que não haja regularidade no atendimento, prejudicando o desenvolvimento das atividades e, por conseguinte, o desempenho destes alunos.

A organização dos atendimentos é feita por critérios. Quando possível, trabalha-se com os pares linguísticos para que os não ouvintes possam interagir e fazer a troca com outros colegas surdos, uma vez que, na escola regular, muitas vezes, na classe, ele é o único aluno nessa condição. O tempo do AEE é de apenas 50 minutos, pouco para assimilar uma língua, sem contar com os alunos que têm múltipla deficiência¹⁷, o que compromete ainda mais esse curto espaço de tempo que é disponibilizado.

Os educandos que frequentam o Apoio Pedagógico são os oriundos da rede regular que chegam à escola sem ter o domínio da Língua de Sinais, estes permanecem nos dois turnos nos dias que têm atendimento, sem precisar ir para casa e depois retornar. É importante informar também que, no contraturno, esses alunos não contam apenas com o profissional do AEE, após este atendimento, eles também passam pelo acompanhamento do Psicopedagogo no mesmo dia.

O fato de a professora trabalhar sozinha no AEE, atendendo a um número significativo de alunos, e as atividades de acompanhamento das escolas ocuparem todo o seu tempo, evidenciam que ela fica apenas com um período livre para planejar e preparar materiais novos. Tive acesso aos portfólios dos alunos dos anos anteriores, o que me permitiu observar o trabalho que, ao longo dos anos, foi feito com os alunos, atividades com poesias, músicas, contação de histórias, um belo trabalho que obteve resultados positivos para o desenvolvimento da Língua Portuguesa como L2.

Durante esse período, ao comparar as produções dos alunos que são da rede regular com a dos alunos que já estão frequentando a escola especializada, mesmo sendo estes os que são atendidos pelo Apoio Pedagógico por não estarem no nível linguístico da turma, foi notório o avanço no desenvolvimento destes educandos. Eles conseguiam desempenhar as atividades muito mais rapidamente do que os outros, tinham autonomia, bastava a professora explicar para, prontamente, eles responderem. Os surdos que participavam do AEE não tinham fluência na Língua de Sinais e, por razão disso, não conseguiam aprender a L2. Conforme Quadros e Schmiadt (2006, p.24):

O ensino do Português pressupõe a aquisição da Língua de Sinais Brasileira -“a” língua da criança Surda. A Língua de Sinais também apresenta um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem do Português. A ideia não é simplesmente uma transferência de conhecimento da primeira língua para a segunda

¹⁷ Alguns dos alunos com múltiplas deficiências já apresentam laudos, outros ainda não. Através das observações e relatórios feitos pela professora estes educandos já foram encaminhados para a psicopedagoga da escola.

língua, mas sim um processo paralelo de aquisição e aprendizagem em que cada língua apresenta seus papéis e valores sociais representados.

É preciso assegurar que a aprendizagem de uma segunda língua, nesse caso, a Língua Portuguesa, somente irá acontecer se a primeira língua for à base para o ensino, pois a educação bilíngue deve permitir o contato com as duas línguas, que não se dá apenas com a presença do intérprete, considerando que aprender uma segunda língua exige estudo e uso em contexto real de comunicação.

Figura 10 - Alguns registros no AEE



Fonte: Produzido pela autora durante o período de observação.

A segunda instituição visitada foi o CAS - Wilson Lins, uma escola pública do Estado, localizada no bairro de Ondina, voltada para surdos, com uma demanda importante de surdez associada a outras deficiências. Atende da 1ª a 4ª série e EJA, com as aulas ministradas em Libras. Os professores que ali atuam, na sua grande maioria, têm esta segunda língua e para os que não a possuem, nestes casos, há um intérprete que os auxilia. Trabalham com base na “pedagogia surda”¹⁸.

¹⁸ Segundo Campello (2007), os termos “pedagogia visual” e “pedagogia surda” são antigos e equiparáveis. Trata-se de uma metodologia de ensino de surdos pautada nos recursos visuais, espaciais e na língua de sinais.

Esse estabelecimento de ensino também atua como Centro de Capacitação aos Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez. Além da escolaridade, oferta o AEE, no turno oposto, para alunos matriculados no Centro, nas escolas da rede pública e privada. Atende a crianças, jovens e adultos surdos, ou surdos com múltiplas deficiências, e ofertam os cursos de Libras em três níveis, formação de intérprete, de instrutor surdo, bilinguismo e letramento dos surdos, formação continuada para professores de Libras, curso de adaptação de material, oficinas de Libras para crianças ouvintes, cursos de Libras para familiares dos alunos surdos.

A avaliação, segundo a professora, é processual, uma questão bastante enfatizada durante a conversa. Para ter acesso à escola, o surdo se matricula em qualquer instituição pública do Estado, porém, na efetivação da matrícula, além do histórico escolar, é preciso levar os exames de audiometria, com o relatório médico. A triagem é restrita a uma avaliação pedagógica com a psicopedagoga e pedagoga.

Nesse local, não obtive o mesmo êxito para realizar a observação. No primeiro dia agendado, a professora responsável pelo AEE não compareceu; na segunda semana, estava de atestado médico; somente na terceira semana, consegui ser atendida, mas também não pude fazer a observação. Nesse dia, a professora falou sobre as condições de trabalho, as dificuldades que a escola vem enfrentando devido a questões políticas, já que o governo não tem interesse em manter os estabelecimentos de ensino especializados.

Senti resistência por parte da docente em mostrar a sala do AEE, tendo sido alegado que as condições eram precárias. Apesar de não conhecer a sala de atendimento, ela me oportunizou ver o caderno de uma das alunas da escola que acompanha, com as atividades que são feitas no AEE de Língua Portuguesa como L2. Esta aluna, além da surdez, apresentava múltiplas deficiências. Segundo a professora, tem crescido o número de estudantes na escola com estas características, o que tem sido difícil para desenvolver um bom trabalho, porque ela desconhece como lidar, por exemplo, com aluno com espectro autista, que rejeita as atividades propostas e não estabelece contato visual.

Na quarta semana, ficou acertado que eu iria conhecer a sala do AEE para realizar a observação. Mais uma vez, isso não foi possível, então, dadas estas intercorrências, decidi não levar adiante a observação nessa escola. Tal situação foi, pra mim, um lamento, pois a instituição é referência não só na Bahia como no Brasil. Foi uma das escolas em que minha irmã, que é surda, estudou, conheço alguns dos profissionais que ali trabalham, inclusive a

coordenadora do Núcleo de Capacitação, ela foi uma das responsáveis por ministrar uma das oficinas formativas realizadas em SFC.

É importante destacar que quando planejamos nossas pesquisas, às vezes, não cogitamos as dificuldades que podemos enfrentar, até porque o levantamento das informações não depende somente de quem as colhe, mas de diversos fatores que se tornam complexos ainda mais quando os sujeitos são seres humanos. Compreendo que fazer pesquisa seja dessa forma: o estudioso precisa estar aberto a fazer mudanças, se adequar à realidade do momento, buscando novas perspectivas para o seu trabalho a partir das dificuldades encontradas.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Este capítulo tem por objetivo apresentar os resultados obtidos após a fase de coleta de dados. Para tanto, apresento primeiramente, a proposta da oficina formativa de Língua Portuguesa como L2 com o intuito de descrever para os leitores como aconteceram as oficinas. Feito isso, apresento as categorias de análise sendo que estas não foram pré-selecionadas, surgiram com a análise dos questionários e os diários de bordo.

4.1 As oficinas de Língua Portuguesa como L2 para surdos

Com base na política da educação inclusiva, que propõe novas estratégias para o ensino regular e para a educação especial da educação básica, com o intuito de atender às determinações prescritas na LDB (cap. V), na Constituição Federal, no art. 208, inciso III, no Decreto 3.956/2001 (Convenção da Guatemala) e, em observância à Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, regulamentada pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 e a Resolução CNE nº 2/ 2001, tais documentos servem de embasamento para as ações voltadas à criação das oficinas formativas de ensino de Língua portuguesa como L2 para surdos.

Nesse intuito, dada a ausência de um treinamento específico para a formação dos professores que atuam com alunos surdos no ensino da Língua Portuguesa, foram se estruturando oficinas formativas como investimento na preparação destes profissionais. As oficinas de Língua Portuguesa para surdos começaram a ser ofertadas aos professores de Libras do município de SFC, em 2017.

Desse modo, foram responsáveis pelas oficinas quatro professoras que trabalham em escolas especializadas de surdos há alguns anos com experiência no ensino e alfabetização em Libras e Português como L2 para crianças surdas. Como cursista frequentaram o curso sete professoras de Libras do município de SFC que atuam no Fundamental I e II e uma coordenadora pedagógica, que acompanha as professoras de Libras. Duas coordenadoras do Núcleo de Libras, ligadas à Secretaria de Educação, acompanharam as oficinas, todas com conhecimento em Libras.

As formações aconteceram durante o turno de trabalho, a SEDUC encaminhava um Comunicado Interno (CI) para os gestores solicitando a liberação dos profissionais nos dias previamente agendados. Foram quatro encontros, um a cada mês, cujo objetivo era subsidiar a prática docente no que diz respeito à importância da Libras e as metodologias de ensino de

Língua Portuguesa como segunda língua. Os métodos utilizados pelas professoras que ministraram as oficinas consistiam, no primeiro momento, de exposição e discussão do texto anteriormente enviado e, no segundo momento, a parte mais prática das atividades propostas.

A escolha por estes profissionais para fazer as formações se deu por sua experiência de vida e profissional. Conforme Tardif (2002 p.17), “o saber do professor traz em si mesmo as marcas do seu trabalho, que ele não é somente como um meio no trabalho, mas é produzido e modelado no e pelo trabalho”. O autor destaca a importância de se levar em consideração os saberes cotidianos do trabalho dos professores e chama a atenção para a escassez de pesquisas no meio escolar em contato direto com os professores na área da ciência da educação.

Com base nestas perspectivas, a pesquisa foi desenvolvida o mais próximo possível do chão da escola, trocando experiências com colegas de trabalho que utilizam o saber experiencial ou prático (o saber fazer ou saber ser). Tardif (2002, p.48,49) chama de saberes experienciais o:

[...] conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm de instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e na prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões.

Ninguém sai de um curso de graduação, por melhor que este seja, pronto para os desafios que irá encontrar na sala de aula. O conhecimento teórico que o professor adquiriu não irá prepará-lo, de todo, para os contextos tão diversos das escolas e no dia a dia, nos erros e acertos. E a partir de suas práticas é que ele irá complementando seu estudo. A formação do professor é um processo, portanto, deve ser contínua.

Por isso, esta formação foi proposta aproximando-se do chão da escola e dos seus atores, afinal, é neste espaço que acontecem o debate, a análise crítica, a troca de experiências, a reflexão sobre a prática e a construção de novos saberes. Nesse sentido, Freire (1996, p.37) infere que “o pensar certo é tomado em si mesmo e dele se fala ou uma prática puramente se descreve, mas algo que se faz e que se vive enquanto dele se fala com força do testemunho.”

Para o autor a pesquisa e o diálogo do pensar e fazer possibilita aos professores se formarem e se aperfeiçoarem em seu trabalho, refletindo, fazendo, desfazendo, refazendo

enquanto pensa sobre este fazer. A escolha da escola como local para a formação continuada dos professores, valoriza o saber docente construído no dia a dia da sala de aula no espaço escolar, também possibilita a socialização destes e de outros saberes, assim como, propicia a construção de novos saberes em bases científicas, por meio de pesquisa na e para a escola.

Para Tardif (2002), é preciso conceder aos professores o *status* de verdadeiros atores dentro do espaço escolar, portanto, devem agir como tais, sujeitos do conhecimento, atores capazes de nomear, partilhar suas práticas e vivências profissionais. Assim, têm o direito de dizer algo a respeito da sua formação profissional, seja ela na universidade, nos institutos ou em outro lugar.

Os estudos sobre o ensino da Língua Portuguesa como L2 para surdos ainda são recentes, poucos pesquisadores se debruçam sobre esta temática e menos ainda são as publicações de experiências exitosas que esses profissionais conseguiram ao longo dos anos. Uma das proposições da formação era justamente esta, que estes professores pudessem compartilhar suas práticas, experiências pedagógicas bem-sucedidas, que deram certo com seus colegas e alunos incluindo todos no ciclo dialógico de construção e troca de saberes. Os temas das oficinas foram organizados da seguinte forma:

Quadro 2- Cronograma das oficinas

Data	Formadora	Tema da oficina	Texto	Atividade
25/09	01 ¹⁹	Análise Contrastiva entre Línguas Orais e Línguas de Sinais	Uma linguística de línguas orais e sinalizadas. ARAÚJO, P. J. P. Uma Linguística de Línguas Orais e Sinalizadas. Revista Letras Raras . ISSN: 2317-2347 – Vol. 5, Ano 5, Nº 1 – 2016.	Construção de atividades de português como segunda língua, a partir da classe gramatical “Substantivo”.
06/10	02	Letramento para surdos no Atendimento Educacional Especializado	Uma linguística de línguas orais e sinalizadas. FERNANDES, S. Práticas de letramento na educação bilíngue para Surdos . Fernandes. – Curitiba:	Oficina de Poesias em Língua Brasileira de Sinais; Leitura das Poesias em Libras; Produção de vídeo multimodal.

¹⁹ Indicativo numérico colocado para suprimir o nome das formadoras e indicar a ordem das oficinas.

			SEED, 2006.	
13/11	03	O trabalho com leitura de texto em Língua Portuguesa para alunos surdos: uma proposta metodológica	Uma linguística de línguas orais e sinalizadas. FERNANDES, S. Práticas de letramento na educação bilíngue para Surdos. Fernandes. – Curitiba: SEED, 2006.	Produzir orientações e sugestões de intervenção didática para a produção de pistas de leitura.
05/12	04	Práticas de Letramento na Educação de Surdos: plano de leitura de texto	Em busca de uma Pedagogia Surda: uma experiência em contexto de formação de professores surdos. FARIA, S. P. Em busca de uma Pedagogia Surda: uma experiência em contexto de formação de professores surdos. Formação Continuada Professores da Rede Regular de Ensino na Área de Surdez. Salvador: SECC-IAT, 2007.	Construir um plano de aula envolvendo o processo de leitura/escrita de diferentes gêneros textuais. Construir material didático para trabalho com o texto selecionado para o plano de leitura e escrita.

Fonte: Elaborado pela autora.

1ª Oficina 25/09

Objetivo: Realizar análise contrastiva da estrutura linguística entre Línguas Orais e Línguas de Sinais; Comparar o processo de aquisição de Línguas de Sinais por crianças surdas e das línguas orais por crianças ouvintes; Construir material didático-pedagógico para o ensino da classe gramatical “Substantivo”.

2ª Oficina 06/10

Objetivo: Conceituar Letramento para surdos; Ampliar vocabulário em Libras; Produzir vídeo multimodal.

3ª Oficina 13/11

Objetivo: Identificar os passos do percurso metodológico apresentado; Elaborar

questionamentos de intervenção para a produção de pistas de leitura; Propor outras formas de produzir pistas de leitura.

4ª Oficina: 05/12

Objetivo: Conhecer estratégias metodológicas baseadas na Pedagogia Surda, que promovem o letramento do surdo no contexto da Educação Bilíngue; Selecionar gêneros textuais adequados ao nível de conhecimento da L2 dos alunos; Identificar elementos estruturantes para uma efetiva leitura de texto; Elaborar plano de aula para o ensino da Língua Portuguesa como L2, na perspectiva do letramento.

Os temas das oficinas não surgiram de forma aleatória, mas partiram de discussões anteriores com os professores formadores sobre a realidade da educação dos surdos no município: alunos sem aquisição de L1, os que já faziam uso da Língua de Sinais, porém sem terem passado pelo processo de alfabetização/letramento. Com base nas informações prestadas para atender às necessidades do curso, foi montado o plano de ação das oficinas.

Após elaboração do plano de ação das oficinas, apresentaram-se aos cursistas os temas, sendo debatido se atenderiam às demandas das professoras, depois, foi à vez de aguardar sugestões para indicação de outros temas se assim desejassem. Assim sendo, esta pesquisa de cunho participativo, foi buscada em todas as etapas desse processo a participação\colaboração\intervenção ativa e efetiva dos sujeitos envolvidos na formação docente, pautados em Freire (1996, p.38) que enfatiza “A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer.”

No entanto, algumas iniciativas precisaram ser tomadas para que o processo pudesse avançar, devido ao curto tempo para desenvolver a pesquisa, mas sempre abrindo espaço para a mudança se necessária, caso surgisse à necessidade em meio ao diálogo formativo. Sempre aberta para as possíveis mudanças que poderiam ocorrer no decorrer da investigação.

Os textos e a pauta eram entregues aos cursistas previamente, para que pudessem se preparar para o dia da formação. No primeiro momento de cada oficina, procediam-se às discussões teóricas e, nesta ocasião, aproveitava-se também para tirar dúvidas, socializar o trabalho que estava sendo desenvolvido, era a hora da troca de experiências.

Para o autor a pesquisa e o diálogo do pensar e fazer possibilita aos professores se formarem e se aperfeiçoarem em seu trabalho, refletindo, fazendo, desfazendo, refazendo enquanto pensa sobre este fazer. A escolha da escola como local para a formação continuada dos professores, valoriza o saber docente construído no dia a dia da sala de aula no espaço escolar, também possibilita a socialização destes e de outros saberes, assim como, propicia a construção de novos saberes em bases científicas, por meio de pesquisa na e para a escola.

No segundo período da oficina, ocorria a parte prática, eram feitas as atividades conforme a tabela definida linhas atrás. Ao término de cada oficina, os professores cursistas tinham a incumbência de concluir a atividade iniciada na formação. Estas eram voltadas para a realidade escolar de cada docente, ou seja, eles já elaboravam as atividades pensando nas necessidades dos seus educandos, alimentando o ciclo dialético de pensar, fazer, testar, repensar e refazer.

Esta possibilidade é necessariamente marcada pela construção de conhecimentos por parte dos professores a partir da análise crítica das práticas e da resignificação das teorias a partir dos conhecimentos da prática. Sendo assim, podemos afirmar que a tomada de decisão do professor no cotidiano escolar perpassa pela relação teoria e prática, gerando dessa forma uma unidade, uma práxis transformadora do sujeito.

Figura 11- Momentos da Formação





Fonte: Acervo da autora. As imagens ilustram os momentos da vivência nas oficinas com as professoras.

Como coparticipante da pesquisa, a SEDUC ficou responsável pelas instalações onde iriam acontecer as oficinas; por autorizar as comunicações internas liberando as professoras para participarem da formação; pela logística em levar e trazer para o município as professoras das escolas especializadas que ministrariam as oficinas, bem como pela certificação tanto dos cursistas quanto das formadoras. Para tanto, era necessário que os participantes tivessem o aproveitamento de 75% do curso e que houvessem concluído as atividades propostas. Todas as participantes cumpriram a carga horária do curso, portanto, todas obtiveram o certificado.

A parceria feita com a Secretaria de Educação do município de SFC foi primordial para que a pesquisa se desenvolvesse. A liberação dos profissionais dentro do horário de trabalho sem ultrapassar sua carga horária foi um fator decisivo para a aceitação por parte de todos os sujeitos da pesquisa, embora existisse o desejo, por parte das professoras, de poder participar de uma formação com esta temática. A forma como o Departamento Pedagógico juntamente

com o Núcleo de Libras conseguiram organizar os horários, sem dúvidas, foi um elemento determinante.

A iniciativa da Secretária de Educação em apoiar esta pesquisa já demonstra sensibilidade por parte da gestão no quesito da educação dos surdos. No entanto, ações como essas precisam ser fomentadas dentro do município, independentemente de pesquisas, é preciso investir em formações específicas que atendam às necessidades dos profissionais da Educação. Há que se ter consciência de que os desafios da sala de aula são muitos, por isso, é fundamental continuar aplicando recursos na formação do professor.

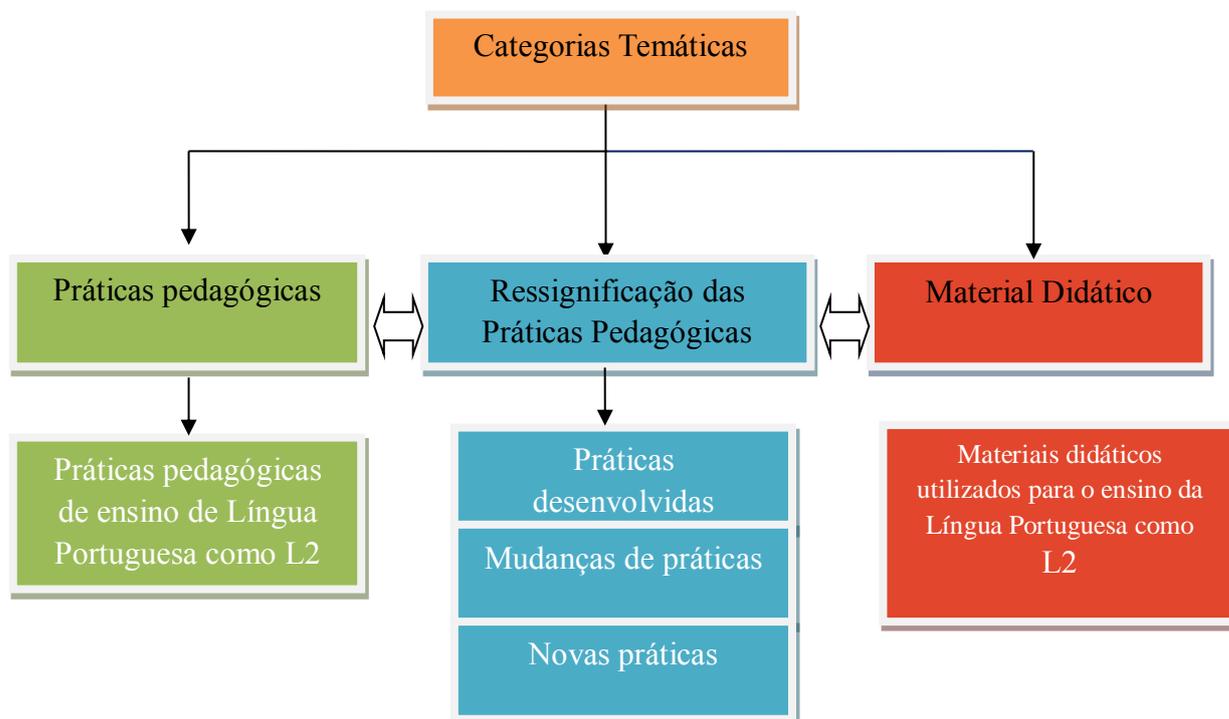
Quadro 3 – Carga horária das oficinas

Atividades							CH
01	Oficina formativa 1	8h	Atividade complementar 1	8h	Leitura do texto 1	4h	20h
02	Oficina formativa 2	8h	Atividade complementar 2	8h	Leitura do texto 2	4h	20h
03	Oficina formativa 3	8h	Atividade complementar 3	8h	Leitura do texto 3	4h	20h
04	Oficina formativa 4	8h	Atividade complementar 4	8h	Leitura do texto 4	4h	20h
Produção do Material Didático							40h
CARGA HORÁRIA TOTAL							120h

Fonte: Elaborado pela autora

4.2 Categorias de análise

Neste Capítulo, apresento as categorias temáticas da investigação com a análise das mesmas e discussão dos dados obtidos baseados nos instrumentos de coleta de dados: o questionário aplicado aos educadores das escolas especializadas e o diário de bordo respondido pelos professores das escolas inclusivas que participaram das oficinas formativas. Os dados foram selecionados e agrupados segundo os critérios recomendados na análise de conteúdo, levando à definição de três eixos de análise, conforme figura 12:

Figura 12 – Categorias de análise

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Na primeira categoria, definida com “Prática Pedagógicas”, analiso e dialogo sobre as práticas pedagógicas utilizadas pelas professoras das escolas de surdos, apontando as estratégias que elas costumam utilizar para ensinar a Língua Portuguesa como L2. Na segunda categoria – “Ressignificação das Práticas Pedagógicas” –, analiso os escritos do diário de bordo e divido-a em três subcategorias, de acordo com as falas que surgiam nos registros. Na terceira categoria – “Material didático” –, volto a analisar os materiais didáticos que os professores das escolas de surdos utilizam em suas práticas.

4.2.1 Práticas pedagógicas

O professor é um profissional prendado, ele deve possuir um conjunto de saberes necessários ao desenvolvimento da carreira docente. A construção de tais saberes acontece de maneira gradual e constante, por meio da vivência de diversas fases e momentos de incertezas e motivações que atravessam toda a sua história profissional. Dessa forma, o professor está em constante aprendizagem.

Dessa forma o professor está em constante aprendizagem e desenvolvimento enquanto educador e pesquisador de sua prática, com base nos pressupostos de Freire (1996, p.39) “[...] quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mas me torno capaz de mudar, de promover-me no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica.” Esta formação no ambiente escolar foi mais um espaço para a reflexão sobre o ser e fazer do professor no ensino da Língua Portuguesa para surdos.

Nesse contexto, é apropositado citar Schön (2000), que diz ser preciso o professor refletir na e sobre a sua ação, desta forma, torna-se um pesquisador da sua própria prática, procurando sempre refletir sobre a sua ação e atuação docente. Esse processo de reflexão o tem como protagonista do seu desenvolvimento profissional, utilizando os saberes da experiência citados por Tardif (2002) como forma de aprendizagem docente.

Isto leva a refletir sobre o desenvolvimento da prática pedagógica a partir de uma ação docente reflexiva, baseada no diálogo, na troca de experiências e na investigação. O diálogo entre teoria e prática permite evoluir para uma ação transformadora da realidade, à medida que permite ao sujeito intervir na realidade social.

A prática não é, ou não é somente, uma técnica derivada de um conhecimento sobre uma forma de fazer; não é só o exercício e a expressão de destrezas individuais, nem se circunscreve, exclusivamente, às salas de aula; ela vai além das ações dos professores e dos estudantes. (SACRISTÁN, 1999, p. 95).

A prática pedagógica diária deve vir assistida por um comportamento crítico-reflexivo por parte dos professores, que vise à superação da perspectiva instrumental da atividade docente e os leve a uma prática mais crítica e participativa (BRITO , 2007). Nesse sentido, a formação continuada torna-se um importante processo a ser vivenciado por eles, que podem utilizá-la para desenvolver práticas docentes mais críticas e reflexivas.

A prática pedagógica, assim como a formação profissional, são elementos de aprendizagem que apontam caminhos para a construção dos saberes docentes e interligam-se com a trajetória pré-profissional do professor. Entretanto, os processos formativos necessitam de suas reflexões no decorrer do seu ofício para a reelaboração constante dos saberes.

- Práticas pedagógicas de ensino de Língua Portuguesa como L2

Com os meus alunos, uso a sensibilização, primeiro, coeto o que eles já sabem por meio de rodas de conversa e depois apresento slides, filmes, e os convido à produção e à reflexão sobre a diferença estrutural da Língua Portuguesa e da Libras.

Sondo, antes, temas que sejam de interesse dos alunos para planejar minhas aulas.

Utilizo elementos da Pedagogia Visual, construo projetos para serem trabalhados durante o ano em busca de desenvolver o processo de letramento com os alunos.

Exploração de elementos intertextuais; apresentação do vocabulário através das imagens e datilologia, palavras, sinal;

Fixação, no quadro, das imagens, palavras e datilologia;

Discussão do sentido das palavras no texto; leitura individual do texto pelos alunos, acolhimento das hipóteses levantadas no texto, no coletivo, verificação das hipóteses pelo professor recorrendo ao texto original, releitura;

Reescrita, remontagem do texto;

Atividades pré-textuais que forneçam pistas para a leitura de textos (leitura de imagens...);

Produção textual escrita a partir de textos não verbais, de textos verbais, de um termo discutido em sala.

Nesta categoria, são perceptíveis a vontade e determinação das professoras em desenvolver estratégias para o ensino da Língua Portuguesa como L2. Mesmo sem terem recursos pedagógicos para subsidiar as suas práticas, buscam alternativas para tornar suas atividades cada vez mais estimulantes e atrativas. O número de atividades é um ponto relevante a ser apreciado. Outro fator de destaque é a valorização do relacionamento interpessoal junto com os alunos, aproveitando para prestigiar o conhecimento deles, o que possibilita ao professor uma rica troca de experiências.

Continuando a análise dos registros, uma das professoras cita o planejamento como uma prática para devanear sobre suas atividades docentes. Ao planejá-las, o docente realiza um processo de reflexão consciente e crítica, que corrobora o desenvolvimento de ações previamente estabelecidas, desfavorecendo a improvisação. Deste modo, o planejamento implica responsabilidade e comprometimento de quem o faz, configurando-se em uma ferramenta fundamental para um processo de ensino.

4.2.2 Ressignificação das Práticas Pedagógicas

O profissional da Educação que hoje atua em sala de aula já passou por diversas experiências particulares sobre a sua profissão, já experienciou ser aluno e, durante essa

trajetória, adquiriu conhecimento pessoal acerca da concepção do que é ser professor. Segundo Tardif (2002), os saberes que são adquiridos na trajetória pré-profissional têm um valor importante para a compreensão de sua natureza, do saber-fazer e saber-ser, que são estimulados e utilizados em sequência no próprio exercício do magistério.

Quando este professor vai para sala de aula, ele leva essa bagagem. É importante que estes saberes lhes acompanhem, porém, muitas vezes, chegamos com reproduções de modelos de práticas que deram certo naquele período, naquele contexto, com aqueles sujeitos e que hoje precisariam ser repensadas. Ao se pensar num processo de formação, é importante levar em consideração essas questões e que se valorize a prática ao mesmo tempo em que esta seja refletida, que lhe possibilite compreender as situações novas, nos momentos de incertezas e imprecisões.

Coadunando a ideia de Tardif (2002) com Freire (1996), percebe-se que nesse desenvolver de saberes em meio à prática profissional está o ato da pesquisa, que não se dissocia da prática do ensino, dando espaço à provocação, à curiosidade como alimento da dialogicidade entre sujeito e objeto num movimento dinâmico entre fazer e pensar sobre o fazer, o repensar e refazer.

Para Tardif (2002), é preciso rever a visão de que a prática dos professores não é somente um espaço de aplicação de saberes da teoria, é também um espaço de produção de conhecimentos peculiares provenientes dessa mesma prática. É preciso provocar os mestres para que assumam uma atitude reflexiva não só referente ao seu ensino, mas também quanto às condições sociais que a influenciam.

Alguns projetos de formação já utilizam o registro escrito como instrumento útil na discussão das práticas com os professores. Contudo, alguns desses instrumentos eram analisados a partir da visão do pesquisador, muitas vezes, era alguém que ia a campo pesquisar, mas que não estava envolvido no processo pedagógico.

A proposta do diário de bordo como instrumento de coleta de dados surge, então, como uma possibilidade de intervir na busca da transformação da prática dos professores, também como elemento importante na ressignificação da prática pedagógica, por possibilitar que os mesmos sejam capazes de descrever, identificar e até dialogar com as dificuldades, inquietações e vazios que se apresentam no decorrer da prática diária e que já não respondem satisfatoriamente aos objetivos propostos e desejáveis, portanto, passíveis de reestruturação e mudança. Segundo Zabalza (1994), a verbalização, seja ela oral ou escrita, sobre o seu fazer

em sala de aula permite ao professor se autoconhecer. Nesta perspectiva, o diário de bordo se torna um instrumento rico para o pesquisador, já que é um recurso que implica o uso da escrita e da reflexão.

Desta maneira, o próprio facto de escrever, de escrever sobre a própria prática leva o professor a aprender através da narração. Ao narrar a sua experiência recente, o professor não só constrói linguisticamente, como também a reconstrói ao nível do discurso prático e da atividade profissional (a descrição vê-se continuamente exercida por abordagens reflexivas sobre os porquês e as estruturas de racionalidade e justificação que fundamentam os fatos narrados). (ZABALZA, 1994, p. 95)

Durante o período da formação, os professores que cursaram as oficinas (professores do AEE) receberam um diário de bordo. Ao término de cada uma, eles teriam que refletir sobre o trabalho que já vêm desenvolvendo em sala e, a partir das discussões do encontro, o que elas mudariam em suas práticas pedagógicas para o ensino de Língua Portuguesa como L2.

Figura 13- Capa do diário de bordo



Fonte: Elaborado pela autora.

Nesta categoria, surgem registros interessantes no diário por parte das professoras. Algumas relataram que já desenvolvem determinadas práticas recomendadas ou abordadas nas oficinas e que as orientações reforçaram conceitos e respaldaram suas práticas. Outros registros mostram que elas acrescentariam, mudariam e implementariam determinadas

práticas devido ao conhecimento agora adquirido. Dividimos esta categoria de análise em três subcategorias, conforme registro abaixo:

-Práticas já desenvolvidas

A ideia de trabalhar textos contextualizados é uma perspectiva que já trago na minha prática pedagógica, porém mudaria os recursos que utilizo em sala de aula. A professora (...) trouxe alguns exemplos de recursos para serem trabalhados em sala de aula (vídeo, poemas, músicas, etc.).

Já costumo utilizar textos próximos da realidade dos alunos e, a partir de hoje, irei trabalhar ainda mais e explorar os materiais concretos e visuais.

Este encontro foi basilar para orientar meu trabalho quanto ao ensino da LP2. Já trabalhava com os gêneros textuais, mas ficava presa à parte do reconhecimento enquanto estrutura, falta explorar situações de uso da língua e trazer situações em que ele reconhecesse o uso dos gêneros no seu dia a dia.

Os relatos de algumas das cursistas evidenciam que elas já trabalhavam com certas orientações apresentadas para o ensino da Língua Portuguesa como L2. Como uma das propostas das oficinas se baseava na troca de experiências, era de se esperar que algumas das práticas apresentadas durante a formação já fossem utilizadas pelos cursistas no seu fazer pedagógico. É importante, nesses momentos de trocas, que os participantes percebam que o seus trabalhos não estão soltos, têm um direcionamento, às vezes, o que falta são apenas alguns ajustes.

Ressalto também o tempo de atuar na educação de surdos dos professores cursistas, que é de um a três anos de experiência. Eles estão ainda caminhando em processo de buscas e descobertas. “Até porque é na experiência do trabalho docente que se desenvolvem as competências necessárias à profissão, e ocasião em que se desenvolve a identidade profissional.” (ANDRADE, 2007, p.60). É preciso tempo de carreira para construir as bases dos saberes profissionais.

- Mudanças de práticas

Eu trabalhava partindo do conteúdo para o texto, agora vejo que deve ser o inverso, pois o texto não pode ser usado como pretexto para o ensino da gramática.

A partir de agora, vou começar a trabalhar primeiro a ampliação de vocabulário, trabalhar as imagens como pistas visuais para posterior compreensão textual.

Fazer mais uso da contação de histórias e focar na ampliação da aquisição de Libras e aplicar a Pedagogia visual.

Através do encontro, gerou em mim uma reflexão sobre o meu fazer docente enquanto ao ensino de Língua Portuguesa como L2. Eu trarei mais contextualização visual e elementos paratextuais significativos. Eu fazia na minha prática docente, mas sem embasamento teórico ou de forma dissociada. Por exemplo: às vezes, trabalhava apenas os elementos gramaticais e desprezava os gêneros literários. Trazia o texto apenas para a interpretação e trabalhar elementos gramaticais.

Os registros que compõem esta subcategoria podem indicar que as reflexões e orientações feitas durante o curso tiveram efeito positivo na disposição do professor cursista em considerar as especificidades de seu aluno surdo e reconsiderar suas práticas pedagógicas com base na compreensão dessas especificidades.

A escrita dos diários por parte das professoras demonstra, muitas vezes, a condição de inacabamento, Freire (1996, p.50) diz que “Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente”, fala-se aqui da necessidade de busca, de se reconhecer como alguém que está em movimento.

São nestes espaços de reflexão sobre a ação que podemos contextualizar os diários e estabelecer relação entre o que foi feito e o que poderá ser feito daqui por diante, ou seja, dar ressignificação à prática pedagógica. Por esse ângulo, percebe-se a importância de uma formação bem fundamentada com bases teóricas que embasem o fazer docente.

- Novas práticas

O encontro de hoje serviu para me mostrar o quanto é importante está agregando outros elementos tecnológicos ao ensino da língua portuguesa. Como os surdos são visuais, passarei a explorar os vídeos multimodais, este recurso, em minha prática.

Eu não fazia ideia de como trabalhar substantivos com surdos, mas a formação trouxe várias ideias de como trabalhar esse conteúdo como L2, adotando a metodologia de língua estrangeira.

Como novas aquisições a serem executadas em minha prática, incluirei o WhatsApp e o Facebook como textos possíveis de serem trabalhados.

Utilizar pistas textuais, formar glossários a partir dos textos trabalhados e deixar disponíveis para posteriores consultas.

Trabalhar com diversos textos, de acordo com o nível linguístico do aluno, e não pela série /ano.

Passarei a utilizar os textos do dia a dia, textos de circulação social.

As declarações presente nesta categoria manifestam o desejo em desenvolver uma nova prática a partir do que apreenderam, das trocas feitas durante a formação. O diário constitui um instrumento importante para refletir e, depois, agir na sua práxis. Refletir sobre a ação apresenta a possibilidade de ressignificação das práticas pedagógicas. No entanto, falar sobre isso é muito subjetivo, depende do sujeito, não existe formação continuada ou instrumento que consiga aperfeiçoar um professor que não queira crescer e não compreenda a valor do processo de aperfeiçoamento.

Hoje, se aborda muito a reflexividade, que consiste no processo de tomar consciência da ação e pensar sobre o que se faz para que ocorra a mudança de prática. Mas não podemos deixar de levar em consideração que cada professor traz consigo, como pano de fundo, as representações que cada um tem, ou seja, suas experiências, situações. É preciso que se considere a realidade desse profissional e a suas condições de trabalho.

A transformação da prática dos professores deve se dar, pois, numa perspectiva crítica. Assim, deve ser adotada uma postura cautelosa na abordagem da prática reflexiva, evitando que a ênfase no professor não venha a operar, estranhamente, a separação de sua prática do contexto educacional no qual ocorre. (PIMENTA, 2002, p.24).

Para essa autora, é indiscutível a contribuição da perspectiva da reflexão no exercício da docência, mas, apenas refletir sobre o trabalho docente em sala de aula é pouco para um entendimento maior das condições que serão tomadas como facilitadoras ou não da prática em contextos escolares. A qualidade da prática do professor também está condicionada pelos recursos humanos e materiais da escola.

Ao analisar a prática docente sob o enfoque de uma perspectiva crítica, exige-se ter o cuidado, como formadores, para que o destaque dado ao professor não venha a suprimir a importância do contexto escola – método de organização –, onde a prática ganha significado. É preciso considerar o ensino como uma prática social concreta.

4.2.3 Material Didático

É notório que hoje diversos materiais didáticos vêm sendo explorados nas escolas, na tentativa de auxiliar o professor no processo de ensino aprendizagem. Faço a opção do termo “material didático” na pesquisa, segundo o conceito de Souza (2007), como sendo todo material que o educador utiliza para auxiliar no ensino aprendizagem do conteúdo, sejam eles

do mais simples, como giz, o livro, aos mais modernos.

Percebe-se que quando o professor faz uso de um material em sala e consegue adaptá-lo para o contexto dos seus alunos, o ensino torna-se menos verbalístico e mais produtivo também para os alunos. Segundo ainda Souza (2007, p. 113), “o uso de recursos didáticos deve servir de auxílio para que, no futuro, os alunos aprofundem, apliquem seus conhecimentos e produzam outros conhecimentos a partir desses”. Como explicitado pelo autor, os recursos didáticos constituem um auxílio, cabe ao mestre dar significância ao conteúdo, mostrando a aplicação no cotidiano da sala de aula, concretizando, assim, um ensino significativo.

Apesar das vantagens que o uso dos materiais didáticos pode oferecer, não são todos os professores que os adotam em suas práticas, usam apenas o livro didático como recurso para suas aulas. Compreendo que os materiais didáticos devem ser utilizados dentro de um contexto com objetividade, como explica Souza:

O uso de materiais didáticos no ensino escolar deve ser sempre acompanhado de uma reflexão pedagógica quanto a sua verdadeira utilidade no processo de ensino e aprendizagem, para que se alcance o objetivo proposto. Não se pode perder em teorias, mas também não se deve utilizar qualquer recurso didático por si só sem objetivos claros. (SOUZA, 2007, p.113).

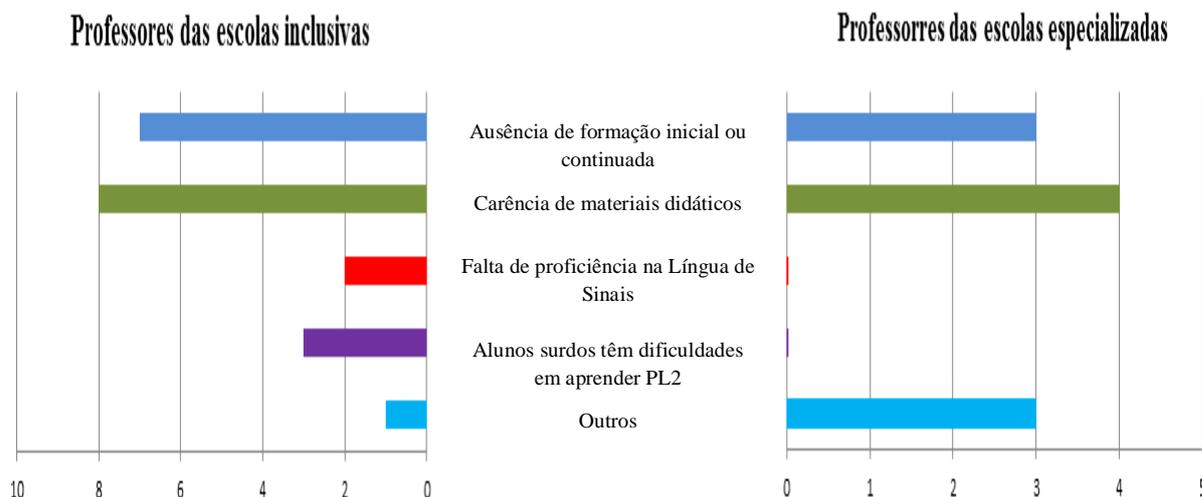
Na tentativa de alcançar tais objetivos propostos, como salienta o autor supracitado, é preciso saber refletir sobre o verdadeiro uso destes materiais, para não cair no erro de querer inovar, porém sem planejar a finalidade atribuída para este recurso. A educação dos surdos é muito específica, requerendo que tais materiais sejam também específicos.

Existem poucos materiais didáticos hoje publicados para o ensino da Língua Portuguesa como L2 para surdos, conforme evidencia o estudo feito por Santos (2012) em um levantamento para sua pesquisa. O livro didático é um exemplo disto, segue o modelo tradicional da escola, o que compromete o trabalho de ensino e aprendizagem destes alunos. Outro ponto que chama a atenção é o fato de que este material já vem pronto e, muitas vezes, não condiz com realidade educacional dos não ouvintes, não lhes favorecendo um processo de letramento, além de ser distante da sua realidade, de seu contexto social.

Dentre os pontos apresentados pelos professores que ministraram as oficinas, em resposta ao questionário aplicado, e os professores das escolas inclusivas em resposta à ficha que acompanha o diário, surge a carência de materiais didáticos como sendo um dos maiores desafios para o ensino da Língua Portuguesa como L2. Ela é apresentada como um dos

principais indicadores, seguida da ausência de formação para o ensino da língua, como mostra o gráfico da figura 14:

Figura 14- Desafios para ensinar Língua Portuguesa



Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme o indicativo do gráfico, todos os professores apontaram a ausência de materiais como sendo um dos desafios para o ensino da língua. Ao responderem o questionário sobre os materiais didáticos que costumam utilizar para ensinar a Língua Portuguesa como L2 para surdos, as professoras das escolas especializadas sinalizaram um ponto em comum entre as respostas, que foi a produção autêntica, ou seja, a criação dos materiais feitos por elas, dentre outros apontados.

- Materiais didáticos utilizados para o ensino da Língua Portuguesa como L2

- Não possui nenhum material que seja adequado para o ensino de L2, normalmente, utilizo as estratégias dos livros estrangeiros e monto as minhas atividades.
- Atividades relacionadas às práticas letradas através do acesso a livros de literatura, textos autênticos e diversificados;
- Rodas de leituras, reconto de histórias observando as imagens e seguindo a sequência;
- Utilização do alfabeto móvel em Português e Libras;
- Jogos Pedagógicos – tema: letramento; memória, domínio;
- Uso dos dicionários de Libras e Ilustrado de Língua Portuguesa;

- Uso dos softwares em computador;
- Jogos produzidos por mim para trabalhar o texto;
- Textos xerocopiados montado com imagens xerocopiadas selecionadas por mim.
- Criação de ficha de imagens, dicionários ilustrados;
- Textos de circulação social impressos, originais.

Para os professores, os materiais didáticos servem de suporte para o ensino da disciplina, pois, com base nos mesmos, eles podem programar suas atividades e até elaborar outras. O problema hoje no ensino da Língua Portuguesa escrita para surdos como segunda língua é que existem poucos materiais produzidos que atendem aos requisitos de português com L2, o que demanda constantes adaptações por parte dos professores. Os estudos feitos pela autora Santos (2012, p. 6) apresentam algumas afirmações quanto aos materiais didáticos disponíveis hoje para o ensino do português para surdos. São eles:

- a) O número de materiais publicados para o ensino de LP para surdos é limitado;
- b) Os materiais disponíveis não estão acessíveis a todos os professores;
- c) As atividades ligadas ao ensino de vocabulário desvinculado do contexto são frequentes nesses materiais;
- d) Não dispomos de publicações nos moldes dos livros didáticos;

Dada a escassez de materiais didáticos para o ensino da Língua Portuguesa como L2, muitas vezes, não sobram alternativas aos professores a não ser de fazerem suas próprias produções. Os recursos hoje disponíveis nem sempre serão os mais apropriados, pois nem sempre atendem às necessidades para alcançar a proposta de ensino. Constantemente, a construção e/ou utilização de um material que propicie o aluno a aprender de forma mais efetiva.

Diante dessa realidade, percebo a necessidade de investir na formação continuada dos professores, no intuito de fomentar atividades de oficinas, para instrumentalizar a prática pedagógica e promover a autonomia para planejar as aulas e organizar e desenvolver materiais didáticos apropriados para uma práxis que atende às reais necessidades da comunidade surda. Na busca de alternativas para o fomento de materiais didáticos para o ensino da Língua Portuguesa como L2 para surdos, foi proposta a construção de um caderno pedagógico de Língua Portuguesa como L2, que será apresentado no próximo capítulo.

5. PRODUTO FINAL

No Mestrado Profissional, temos a incumbência de que a pesquisa aplicada resulte em um produto que pode ser material ou imaterial, porém que possa vir a contribuir com a comunidade pesquisada, dando-lhe um retorno de seu estudo. Quando foi iniciada, não havia ainda um produto definido. No desenvolvimento da pesquisa com os demais sujeitos participantes, decidimos montar um caderno pedagógico com as atividades que seriam desenvolvidas durante as oficinas.

Na ausência de materiais didáticos específicos para o ensino da Língua Portuguesa com L2, buscou-se suprir estas lacunas produzindo outros tipos de materiais. A partir das oficinas formativas para o ensino da Língua Portuguesa como L2, oferecidas aos professores que trabalham na sala de recursos com o ensino da disciplina, os cursistas produziram atividades com base no que aprenderam para aplicarem aos seus alunos. As atividades foram produzidas com a orientação das professoras especialistas que ministraram as oficinas e algumas delas compõe o caderno pedagógico com atividades contextualizadas com a realidade desses educandos.

As atividades propostas nesta pesquisa estão de acordo com o que está previsto na Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, a qual aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, em que se destacam, dentre várias metas, a 4.7 e 4.10, a saber:

4.7) garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos;

4.10) fomentar pesquisas voltadas para o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva, com vistas à promoção do ensino e da aprendizagem, bem como das condições de acessibilidade dos (as) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

O tema do caderno é: “EU, CONTANDO E FAZENDO HISTÓRIAS EM SÃO FRANCISCO DO CONDE”, um material que possibilita ao aluno a construção de um memorial sobre sua identidade, por meio das brincadeiras, das interações socioculturais e das vivências em diferentes situações em sua comunidade. O intuito é que estas atividades possam colaborar no processo de letramento, na aprendizagem destes sujeitos e ser um subsídio aos

professores no ensino da Língua Portuguesa escrita como L2 para os surdos.

No início, eu tinha apresentado a proposta de um caderno só com as atividades. Depois, o grupo sugeriu que fosse um caderno ilustrado, com base na pedagogia surda, que contasse um pouco da história do município e, dentro deste contexto da história, surgiriam as atividades de Língua Portuguesa, produzidas pelos professores participantes das oficinas, encaixando-se em seguida. Seria possível, assim, ter um aproveitamento ainda maior do material didático.

A ideia, quando foi proposto o material, não era para que o professor utilizasse este recurso como um manual, seria apenas uma das possibilidades dentre os variados materiais já existentes. Às vezes, o uso um determinado recurso didático atinge os objetivos propostos para um aluno e para o outro, não, daí ser importante que o professor conheça diferentes proposta para alcançar a heterogeneidade da turma.

Os recursos didáticos são importantes para que ocorra o desenvolvimento cognitivo da criança, mas não se pode ignorar a importância do domínio do professor sobre o conteúdo para que esse processo de ensino e aprendizagem tenha êxito, bem como trazer situações-problema que façam parte do seu contexto para serem discutidas em sala, ou seja, é uma soma de fatores e o material didático é um deles que, se bem utilizado, pode contribuir significativamente.

Segundo ainda Souza (2007, p. 113), “o uso de recursos didáticos deve servir de auxílio para que, no futuro, os alunos aprofundem, apliquem seus conhecimentos e produzam outros conhecimentos a partir desses”. Justamente, o propósito era que este material atendesse a estes requisitos, que fosse aberto, que pudesse ser modificado conforme a realidade dos sujeitos, mostrando ao aluno aplicações práticas do conteúdo em seu cotidiano.

Com a proposta de criação do material didático, contribuímos para a formação profissional, proporcionando meios para tentar amenizar as dificuldades do ensino da Língua Portuguesa para surdos e a falta de materiais didáticos para este fim. Além de propiciar uma construção que levasse os professores a repensar suas práticas, para saber em qual momento de ação docente ele irá utilizar esse recurso.

Esta pesquisa está ligada ao Programa de Pós – Graduação em Gestão e Tecnologia aplicadas à Educação, na área de Processos Tecnológicos e Redes Sociais, para tal, consideramos basilar o conceito de tecnologia elucidado pelos estudos de Lima Júnior (2005),

pautado na abordagem filosófica grega da técnica que está ligada ao modo de fazer diligente, que humaniza a máquina e os processos tecnológicos ligando-os ao pensar/fazer humano.

Nesta perspectiva, a tecnologia tem uma gênese histórica e, como tal, é inerente ao ser humano que a cria, que a utiliza a serviço da melhoria do dia a dia humano, assim essa pesquisa focou nessa produção humana, considerando todo processo de levantar carências na educação de surdos, questionar métodos, estudar possibilidades e abrir espaços para a experimentação de ideias surgidas na formação continuada, cujas bases foram extraídas na e da vivência do professor, no do cotidiano da sala de aula.

Busca-se desse modo, enfatizar o processo tecnológico em todo procedimento da pesquisa, obtendo como resultado um material didático estudado, planejado e construído pelos sujeitos que estão de fato alfabetizando surdos em língua portuguesa como L2. Outrossim, acredita-se que a construção por esses sujeitos os empoderam e capacitam na ressignificação da suas práticas pedagógicas.

5.1 PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO

Antes da descrição sobre como o caderno pedagógico foi elaborado, é necessário relatar todos os percalços para produzi-lo. Inicialmente, pensamos num caderno estruturado apenas com as atividades de Língua Portuguesa com L2, produzido pelas cursistas durante as oficinas. As atividades eram voltadas ao conhecimento sobre si e sua comunidade e cumprem papel importante para os estudantes surdos, com vistas a garantir os direitos vigentes no Decreto nº. 5626/05, com atenção e suporte adequados para o seu desenvolvimento.

Para que o ensino se torne realmente significativo, os conteúdos abordados devem ser coerentes com a realidade da escola em que estão inseridos, facilitadores do acesso à cultura e ao saber por parte dos alunos, ajudando-os a inter-relacionar-se de modo participativo, consciente das relações sociais.

Então, durante as formações, surgiu a ideia de uma contextualização visual com histórias para exploração do conhecimento prévio do caderno até se chegar às atividades. Mas que tipo de histórias? Pensamos nas histórias em quadrinhos, por ser um gênero textual que dá destaque ao visual, considerando que seu uso seria interessante para o desenvolvimento da modalidade escrita do português com os alunos surdos.

Para Santos (2003), as histórias em quadrinhos têm um potencial didático-pedagógico enorme, pois desenvolvem o gosto pela leitura, discussão de temas, dramatizações, dentre

uma série de outras habilidades.

A linguagem característica dos quadrinhos e os elementos de sua semântica, quando bem utilizados, podem ser aliados ao ensino. A união do texto e desenho consegue tornar mais claros, para a criança, conceitos que continuariam abstratos se confinados unicamente à palavra. (SANTOS, 2003, p. 4).

À vista disso, sendo o quadrinho um gênero que se utiliza de imagens e textos articulados, numa sequência lógica, favorece ao surdo o aprendizado da sua segunda língua. Mas, para conseguir montar esse caderno ilustrado com as histórias em quadrinhos, seriam necessários um bom ilustrador com experiência nesta área e um *design* gráfico que fizesse a diagramação do caderno com as histórias e as atividades.

Após conseguir dois professores, nessas áreas, que abraçaram o projeto e aceitaram participar do processo de criação, marcamos nosso primeiro encontro para fechar algumas questões técnicas sobre como seria a produção do material, como o tipo de papel, de desenho, cronogramas das ações e os prazos para serem cumpridos.

A segunda etapa foi nos reunirmos, o ilustrador e eu, montarmos um croqui²⁰ das histórias, para termos ideias de como seria a construção, buscando levar em conta todas as especificidades do público-alvo que utilizaria o material, neste caso, os surdos. Depois de termos montado o roteiro, fizemos a escolha dos personagens. Como a história se passa no município de SFC, buscamos explorar, nas características dos personagens, elementos que trouxessem esta aproximação cultural.

A terceira etapa desse processo foi selecionar as atividades produzidas, escolhendo aquelas que melhor se encaixavam com os temas das histórias e fazendo as adequações necessárias. Para o desenvolvimento desta fase, contamos com a ajuda de algumas das professoras que ministraram as oficinas.

Na quarta etapa, foi demonstrado às professoras cursistas o andamento do material para que elas contribuíssem na avaliação do produto, fazendo sugestões e os devidos ajustes. Com a “boneca”²¹ pronta, também apresentamos à comunidade surda²² e, neste momento, contamos com a colaboração de surdos também para validar o produto.

²⁰ Desenho feito ao vivo, em breves traços de lápis ou pincel, de modo que mostre o essencial do modelo.

²¹ Projeto gráfico de uma publicação que visa definir as características (diagramação, tipo de papel, encadernação etc.) que deverá ter o produto impresso; leiaute.

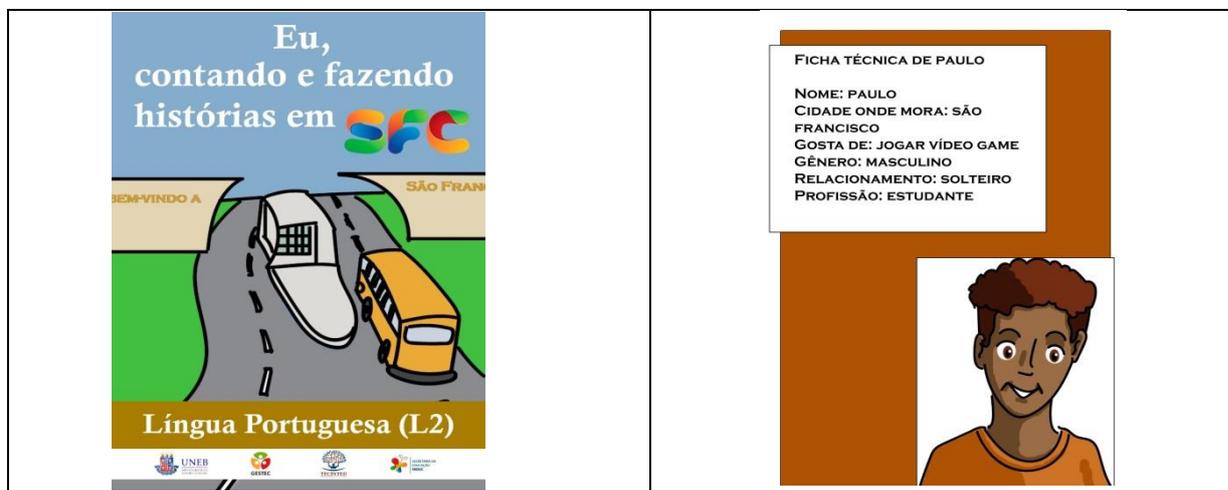
²² “Então a comunidade surda, na verdade não é só de surdos, já que tem sujeitos ouvintes junto, que são família, intérpretes, professores, amigos e outros que participam e compartilham os mesmos interesses em comuns em um determinado localização.” (STROBEL, 2009.p.06)

Quinta e última etapa, feitos os devidos ajustes e consertos, voltamos agora para fazer a diagramação final e envio para a gráfica. Este ainda não é um produto pronto, “acabado”, e nem assim desejamos que seja. O que apresentamos aqui é apenas uma tentativa de poder contribuir para o processo de letramento dos surdos, do município de São Francisco do Conde, construindo um material que possa auxiliar os professores no ensino da Língua Portuguesa com L2. Um material aberto, que possa servir de inspiração aos demais professores, a fim de que possam criar a partir dele outras histórias, outras atividades, outras práxis.

Este caderno não chegou a ser utilizado pelos professores, dado o curto tempo do mestrado para ser concluído. Pontuamos aqui que o objetivo da pesquisa está na formação do professor e como a construção de materiais didáticos pode ajudar na ressignificação de suas práxis, ficando, portanto, a análise sobre a aplicação deste produto a ser aprofundada em estudos posteriores.

Foi sinalizado, pela ficha de avaliação respondida pelos participantes após as oficinas, o interesse das professoras cursistas em dar continuidade ao trabalho desenvolvido em 2017. Ao o término da pesquisa, com as avaliações sobre a formação, foi feito um relatório para a SEDUC, apresentando os resultados obtidos e a relevância em continuar investindo em formações específicas independentemente de pesquisas. Possíveis temas já foram sugeridos pelos professores para serem discutidos em outros momentos, durante as oficinas, visto a carência de formações voltadas para a educação dos surdos.

Figura 15 – Algumas imagens do caderno pedagógico



HOJE

Oi Laura! 10:33

Oi Paulo! 10:33

Você não quer passar o São João aqui na minha cidade? 10:34

Seria muito legal! Mas acho que meus pais não vão deixar. 10:34

Pede para eles. Você já pode viajar sozinha. 10:35

Ok. Vou falar com eles. 10:36

LAURA CONVERSA COM OS PAIS. OS PAIS DE LAURA FICAM MUITO PREOCUPADOS, ELA NUNCA TINHA VIAJADO ANTES SOZINHA.

PODE SER PERIGOSO VOCÊ VIAJAR SOZINHA, FILHA.

Vai mãe, me deixa ir?

DEPOIS DE CONVENCER A FAMÍLIA, LAURA COMEÇA A PREPARAR A MALA PARA A VIAGEM.

O QUE EU DEVO LEVAR NESSA VIAGEM...?

SERÁ QUE ESTOU ESQUECENDO ALGUMA COISA...?

O QUE VAI NA MALA?

- CAMISA
- BLUSA
- ESCOVA DE DENTE
- DESODORANTE
- CALÇA
- PASTA DE DENTE
- SAPATO
- TOALHA

Fonte: Acervo da autora

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao escrever as considerações finais deste trabalho, não posso deixar de mencionar a certeza do inacabamento, posto que não tenho a pretensão de esgotar, nesta discussão, as reflexões acerca do tema, assim como de tornar as propostas e observações destacadas adiante como sendo concludentes. O que quero neste percurso formativo é ter a oportunidade de contribuir e provocar novas questões, dessa forma, deixo o espaço aqui para a continuidade e para as possíveis retomadas das discussões.

O encaminhamento desta investigação tornou-se um desafio, porém um desafio agradável, prazeroso, mesmo que repleto de sentimentos de expectativas, ansiedade, surpresas, incertezas, angústias. Neste cenário, paulatinamente foi se desenvolvendo a investigação em meio a idas e vindas, mas as dificuldades enfrentadas nesse processo de construção de conhecimento trouxeram grandes aprendizagens e foram importantíssimas para o meu crescimento pessoal e profissional.

Durante o percurso, os estudos feitos sobre a temática me fizeram revisitar aspectos históricos sobre a educação dos surdos no Brasil e no mundo, traçando, em linhas gerais, as abordagens didáticas utilizadas na educação dos surdos na contemporaneidade e o processo de alfabetização/letramento na educação bilíngue voltada para os não ouvintes.

Foram abordados também aspectos acerca da formação dos professores de surdos, tanto dos que trabalham nas escolas inclusivas quanto os que atuam nas escolas especializadas, bilíngues. Foi construído ainda o estado da arte sobre a temática, ficando evidenciado que, durante o período analisado, não foi encontrada nenhuma pesquisa que discutisse a formação do professor de Língua Portuguesa como L2, o que demonstra e reafirma a relevância do tema pesquisado.

Durante o período dedicado à análise das dissertações e teses, uma única pesquisa se aproximou da temática pesquisada, que não apenas confirma a necessidade de discutir a formação do professor de Língua Portuguesa para surdos como aponta para a importância de investimento em materiais que sejam eficientes para o ensino do português-por-escrito para surdos. Esses estudos ampliaram a compreensão e entendimento sobre o tema.

Outro ponto discutido durante a pesquisa foi a formação do professor que trabalha no AEE, atendimento ofertado aos surdos em cumprimento ao Decreto 5626/05. Esta proposta é concedida nas duas modalidades escolares: nas escolas inclusivas e nas escolas bilíngues ou

com perspectiva bilíngue, que, algumas vezes no texto, denominamos escolas especializadas. Aproveito este espaço para relatar a Observação Participante feita em uma escola de surdos, cujo objetivo era conhecer as práticas de ensino de Língua Portuguesa como L2 praticada no AEE.

O desenvolvimento deste estudo possibilitou compreender de que maneira a formação continuada, com a feitura de materiais didáticos, pode auxiliar na ressignificação das práticas pedagógicas dos professores de Língua Portuguesa com L2 para surdos. Além disso, também permitiu uma pesquisa de campo para obter dados mais consistentes sobre as etapas do processo. A parte mais demorada exigiu o planejamento das oficinas e a produção dos materiais didáticos, permitindo, assim, que os objetivos propostos fossem alcançados no decorrer da aplicação das oficinas.

O questionário aplicado conseguiu mostrar aspectos da formação dos professores de Língua Portuguesa das escolas especializadas, os desafios enfrentados para o ensino da língua e os recursos didáticos que costumam utilizar em suas práticas. O diário de bordo respondido pelos professores das escolas inclusivas que trabalham no AEE apresentou as reflexões feitas, durante o processo formativo, sobre suas práticas e o quanto as formações contribuíram para uma possível ressignificação de práticas.

A participação com os interlocutores e a análise das categorias temáticas, com base no referencial teórico que lastreia o estudo, foram partes essenciais para a reflexão sobre as temáticas trabalhadas, mostrando descobertas e aprendizagens. Reforça, portanto, o entendimento do quanto a formação continuada é importante para o desenvolvimento de uma ação docente crítica e reflexiva.

São inúmeros os desafios na educação dos surdos, posto suas especificidades linguísticas e visuais. Compreendo que uma formação continuada não dará conta de atender a todas as necessidades da educação dos surdos. Os problemas existentes vão para além de uma formação, perpassam por questões históricas, sociais e culturais. Contudo, a pretensão ao desenvolver esta pesquisa era de poder contribuir para a educação dos surdos, na cidade de SFC, com um projeto de intervenção visando amenizar dois problemas já pesquisados: a ausência de formação para o ensino da Língua Portuguesa e a carência de materiais didáticos, que trabalhassem com o ensino da língua na perspectiva de uma segunda língua. Com base nestas duas demandas, fui procurando formas de atenuar essas dificuldades, ainda que numa esfera limitada, com os próprios atores deste cenário, de forma participativa.

Nesse sentido, a proposta de formação continuada oferecida aos professores da rede municipal de SFC, no formato de oficinas formativas, aliada à produção de materiais didáticos, permitiu aos professores uma troca de experiências que contribuiu para um conhecimento mais efetivo da realidade do ensino de Língua Portuguesa como L2 e também a repensar sobre suas práxis.

Além disso, a elaboração do material didático, com a participação das professoras em formação, pôde abrir novas perspectivas para os seus trabalhos, pois, ao se envolverem com novas propostas, surge a possibilidade de reflexões sobre suas concepções relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem e sobre as mudanças das quais participa o professor, podendo, assim, ressignificar suas práticas pedagógicas e construir uma nova perspectiva do trabalho docente.

Embora acredite que as escolas especializadas de surdos que trabalham com abordagem bilíngue sejam os melhores ambientes para que eles consigam aprender, uma vez que são espaços de aquisição de primeira língua-Libras, desenvolvimento de identidades e ambientes de trocas linguísticas com seus pares, hoje me encontro trabalhando como professora de Libras, numa escola pública, regular, que atende a alunos surdos.

Então, tendo eu um compromisso com a educação, não posso me eximir das minhas responsabilidades como educadora por conta de não existir um espaço “ideal” (escolas bilíngues) para a educação dos não ouvintes em SFC e, sim, trabalhar com o meu “real”, que são surdos incluídos em escolas regulares, conforme prevê a legislação. Não é por achar que as escolas bilíngues atenderiam melhor o ensino dos surdos que eu não possa, no meu local de trabalho, propor mudanças para que esta educação, de fato, venha a acontecer.

Apesar das dificuldades, é possível aproximar a proposta da educação bilíngue nas escolas regulares e tornar a legislação uma realidade, oportunizando aos estudantes surdos um ensino voltado para suas reais necessidades. Como prova disto, são as ações que estão sendo desenvolvidas nas escolas e no município, que não advêm da pesquisa propriamente dita, mas de reflexões por parte dos professores que compreendem que algumas medidas podem ser tomadas para amenizar e melhorar a educação dos surdos e que isso se refletirá na melhoria do seu ensino e aprendizagem.

Como a oferta do curso de Libras para todos os professores da sala regular, nos horários dos intervalos/janelas das cargas horárias dos docentes, pro das promovido pelas professoras de Libras que trabalham no AEE. É importante que toda a comunidade escolar

aprenda a Língua de Sinais, que os professores saibam quem são esses alunos que estão nas suas salas, quais são as suas especificidades e necessidades. Hoje, com as orientações, alguns professores já fazem adaptações de provas e procuram outras formas de avaliar o aluno surdo.

Para ensinar uma segunda língua, é necessário que este aluno domine, ou seja, tenha proficiência na sua primeira língua, que é a de sinais. O que acontece, muitas vezes, é que ele chega à escola e passa por ela sem ter o domínio da L1, o que inviabiliza o ensino da L2. Este questionamento foi muito discutido durante os encontros de formações e, com vista a isso, foi proposto que sejam realizados, durante todo o ano, encontros de surdos, para que haja interação com os pares linguísticos. Isto é, surdos com mais competência na língua interagindo com outros surdos em processo de aquisição, fazendo com que a língua se desenvolva de forma natural. O primeiro encontro de não ouvintes já saiu, no dia 23 de novembro de 2017, contamos com a presença do Secretário de Educação, que assumiu o compromisso em conseguir um espaço fixo para os futuros encontros. São pequenas ações, mas necessárias para que a educação de surdos no município de SFC venha, de fato, a acontecer.

Outro fator que chama a atenção é a visibilidade que o público surdo vem tomando dentro do município. Hoje, dentro da Gerência de Educação Especial/Inclusiva, nasce o Núcleo de Libras na SEDUC, por entenderem que as necessidades dos surdos, que são linguísticas, diferem das dos demais alunos da educação especial.

A educação dos indivíduos com surdez está se desenvolvendo e ganhando novos espaços. A pesquisa contribuiu para a nova trajetória que essa educação vem tomando no município. Propostas como a de tornar a disciplina de Libras como componente curricular obrigatório nas escolas municipais da cidade e a possível criação de classes bilíngues, para surdos, no Fundamental I, que é onde os alunos estão fazendo a aquisição da L1, já são discutidas. Não se justifica, pois, colocar intérpretes nas salas onde existem alunos surdos sem ter ainda a aquisição da sua língua materna.

Já existe a prática da gestão administrativa de investir na formação continuada dos professores, prova disto foi a formação ofertada durante este ano letivo, porém, os temas apresentados não atendiam às nossas necessidades como professoras da sala de AEE surdez. É preciso que sejam fomentadas no município também formações específicas que correspondam ao interesse e à carência existente na performance dos professores, na perspectiva de fomentar novos conhecimentos e saberes específicos para a atuação profissional.

Realizo-me com o desenvolvimento da pesquisa, porque vejo que, ainda que de forma tímida, houve contribuição para a educação dos surdos. O ensino da Língua Portuguesa como L2 para surdos ainda é um desafio. Há experiências bem-sucedidas de trabalhos que vêm sendo feitos, mas que são poucos divulgados. Com base nisto, estamos propondo organizar e executar o I Encontro Baiano de Formadoras de Língua Portuguesa como L2 para surdos, com o intuito de incrementar estas questões, promover a interação com educadores de outras regiões e socializar as dificuldades e experiências no que tange a essa realidade, a qual necessita ser debatida no sentido de fortalecer os conhecimentos das leis e propor estratégias para atuação em sala de aula. A proposta surgiu durante a primeira reunião com as professoras formadoras, com base nos pontos levantados no decorrer da pesquisa.

Enfim, os achados deste trabalho permitem vislumbrar um futuro mais promissor no que concerne à formação continuada desses professores, logo, no que diz respeito às demandas formativas em benefício de uma ressignificação de práticas pedagógicas que sejam proveitosas para o professor e, por decorrência, para o sucesso dos alunos.

Para concluir, como desdobramento para uma futura evolução da pesquisa, fica a proposta de continuidade das formações, a construção de novos cadernos e a aplicação destes com os alunos surdos, com vista a analisar suas contribuições para o processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua. É necessário que haja mais estudos na área da surdez, sobretudo na formação do professor de Língua Portuguesa como L2, e que estes estudos possam ser transformados em ações e melhorias concretas.

REFERÊNCIAS

ANDALÓ, Carmem S. de A. **Fala, professora!** Repensando o aperfeiçoamento docente. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

ANDRADE, Dídima Maria de Mello. **Formação inicial e construção de saberes profissionais docentes: um estudo de caso no seio do Programa Rede Uneb 2000.** 137 f. 2007. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia, Instituto de Educação. 2007.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.

BOTELHO, Paula. **Linguagem e letramento na educação dos surdos: ideologias e práticas pedagógicas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pesquisa Participante: a partilha do saber.** São Paulo: Ed; Ideias & Letras, 2006.

BRASIL. **Decreto 5.626, de 04 de abril de 2005.** Regulamenta a Lei 10.436/02 que dispõe sobre a Libras. Brasília, 2005.

_____. **Decreto 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre o atendimento educacional especializado e dá outras providências, revogando o Decreto 6571, de 17 de setembro de 2008. Brasília: 2011.

_____. **Decreto nº. 3.956,** de 08 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala, 1999.

_____. **Lei 10.436, de 24 de abril de 2002.** Reconhece a Língua Brasileira de Sinais como língua oficial da comunidade surda. Brasília, 2002.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun. 2014.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasília, Seção 01, de 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19424.htm>. Acesso em: 25 maio 2017.

_____. MEC/SEESP/SEED. **Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado.** 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_ead.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2017.

_____. **Nota Técnica nº 62/ 2011/ MEC/ SECADI/ DPEE, de 08 de dezembro de 2011.** Orientações aos Sistemas de Ensino sobre o Decreto 7611/2011, Disponível em: <http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/download/nota_tecnica_62.pdf>. Acesso em: 21 de maio de 2017.

_____. **Parecer CNE/CP nº 9/2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União de 15/05/2017.

_____. **Resolução CNE/CP 1, de 3 de abril de 2002**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Conselho Nacional de Educação - CNE. Câmara de Educação Básica – CEB, 2002.

_____. **Resolução da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação nº 04**. Brasília: CEB/CNE, 2009. Disponível em: <
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=2135&Itemid> Acesso em: 05 out. 2016.

_____. **Resolução da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação nº 02**. Brasília: CEB/CNE, 2001.

_____. Secretaria da Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <
<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>> Acesso em: 05 dez. 2016.

BRITO, L. F. **Integração social e educação de surdos**. Rio de Janeiro: Babel, 1993.

BRITO, A. E. Sobre a formação e a prática pedagógica: o saber, o saber-ser e o saber-fazer no exercício profissional. In: MENDES SOBRINHO, J.A. de C. (Org). **Formação e práticas pedagógicas: Diferentes contextos de análise**. Teresina: EDUFPI, 2007.

BUENO, José G. S. **Educação especial brasileira: questões conceituais e de atualidade**. São Paulo: EDUC, 2011.

CAMPELLO, A. R. S. Pedagogia Visual: Sinal na Educação dos Surdos. IN: QUADROS, R. M.; PERLIN, G. (Orgs.). **Estudos Surdos II**. Petrópolis: Editora Arara Azul, 2007.

CAPELLINI, V. L. M. F; MENDES, E. G. O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para inclusão escolar. **Educere et Educare, Revista de Educação**, v.2, n.4, p.113-128, 2007.

CAPOVILLA, F. Avaliação escolar e políticas públicas de Educação para os alunos não ouvintes. **Revista Pátio**, ano XIII, maio-julho 2009, número 50, pp, 24-25.

CAPOVILLA, F. C., RAPHAEL, W. D. **Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da língua de sinais brasileira**. São Paulo, SP: Edusp, 2001.

CASTRO, M. **Inclusão escolar: das intenções à prática**. Um estudo da implantação da proposta de ensino especial na rede municipal de Natal, RN. 1997. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas.

CHARLOT, B. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 31, jan./abr. 2006. Disponível em:
 <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782006000100002> Acesso

em: 10 de out. de 2017.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1998.

CICILINO, J.E.M. **Políticas de Formação de Professores na Perspectiva Bilíngue - O caso do INES**. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) Universidade Estadual Paulista, 2016.

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

FELDMANN, Marina G. **Formação de Professores e Escola na contemporaneidade**. São Paulo: Editora Senac, 2002.

FERNANDES, Eulália; CORREIA, Cláudio. Bilinguismo e Surdez: A evolução dos conceitos no domínio da linguagem; Capítulo I, In. FERNANDES, Eulália (Organizadora). **Surdez e Bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

FERNANDES, S. É possível ser surdo em português? Língua de sinais e escrita: em busca de uma aproximação. In: SKLIAR, Carlos. **Atualidade da educação bilíngue para surdos: interfaces entre pedagogia e linguística**. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 59-82.

FERNANDES, S. **Práticas de letramento no contexto da educação bilíngue para surdos**. Curitiba: SEED/SUED/DEE, 2006.

FERREIRO, Emília. **Com Todas as Letras**. São Paulo: Cortez, 1999. 102 p., v.2.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FREIRE. **Pedagogia da Autonomia**. 23ª ed. Editora Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GATTI, B. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro, 2007.

_____. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 65-81, jul. 2001

GLAT, Rosana; NOGUEIRA, Mário Lúcio de Lima. **Políticas Educacionais e a Formação de Professores para a Educação Inclusiva no Brasil**. 2011. Disponível em: <http://itaipulandia.pr.gov.br/educacao/educacao_especial/Educa%C3%A7%C3%A3o%20Inclusiva/educa%C3%A7%C3%A3o%20inclusiva.pdf>. Acesso em: 10 de fev de 2017.

GÓES, M. C. R. **Linguagem, surdez e educação**. Campinas: Autores Associados, 1996.

GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista**. São Paulo: Plexus, 1997.

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Informações estatísticas de São Francisco do Conde**. 2015. Disponível em: <<http://cod.ibge.gov.br/EUL>>. Acesso em: 30 de março de 2017.

LACERDA, C. B. F. **Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos**. Cad. CEDES. v. 19, n.46, set/1998, p.68-80.

LACERDA, C. B. F.; LODI, A. C. A difícil tarefa de promover uma inclusão escolar bilíngue para alunos surdos. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30, 2007, Caxambu. **Anais**. Rio de Janeiro: ANPED, 2007. v. 1. p. 1-14.

LE BOTERF, G. Pesquisa participante: propostas e reflexões metodológicas. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 2000.

LIMA JÚNIOR, Arnaud Soares de. **Tecnologias Inteligentes e Educação: currículo hipertextual**. Rio de Janeiro/juazeiro, Ba: Quartet, 2005. (Cibercultura e Educação; v.2).

LIMA, P. A. **Educação Inclusiva e Igualdade Social**. São Paulo: Avercamp, 2006.

LODI, A. B. C. **Uma escola, duas línguas - letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LODI, A. B. C.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. Letramento e Surdez: um olhar sobre as particularidades dentro do contexto educacional. In: **Letramento e Minorias**. Porto Alegre. Mediação, 2002.

MACEDO, R. S. Outras luzes: um rigor intercrítico para uma etnopesquisa política. In: **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas/** Roberto Sidnei Macedo, Dante Galeffi, Álamo Pimentel; EDUFBA, 2009. 174 p.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil, História e políticas públicas**. São Paulo, Cortez, 2005.

MESERLIAN, Kátia Tavares. **Análise do processo de inclusão de alunos surdos em uma escola municipal de Arapongas**. 2009. 198 f. Dissertação de Mestrado. UEL, Londrina. 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MÜLLER, Janete Inês. **Língua portuguesa na educação escolar bilíngue de surdos**. 2016. 295 f. Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2016.

NÓVOA, António. Concepções e práticas de formação contínua de professores. In: **Universidade de Aveiro: Formação contínua de professores: realidades e perspectivas**. Aveiro, 1991.

_____. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão Professor**. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 1992.

PAGNEZ, K. S.; SOFIATO, C. G. O estado da arte de pesquisas sobre a educação de surdos no Brasil de 2007 a 2011. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 52, p. 229-256, abr./jun. 2014. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/er/n52/14.pdf>>. Acesso em: 15 de out. de 2017.

PEIXOTO, R. C. **Ensino de português para surdos em contextos bilíngues: análise de práticas e estratégias de professoras ouvintes nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. 2015. 284f. – Tese (Doutorado) Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2015.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA; GHEDIN (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

PORLÁN, R. e MARTÍN, J. **El diario del profesor**. Sevilla: Díada Editora, 2004.

QEDU. **Ideb** 2015. Disponível em: <<http://qedu.org.br>>. Acesso em: 30 mar. 2017.

QUADROS, R. M. de.; SCHMIEDT, M. L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

RAMOS, D. M. **Análise da produção acadêmica constante no Banco de Teses da Capes segundo o assunto educação de surdos (2005-2009)**. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Araraquara: Universidade Estadual Paulista, 2013.

RIBAS, Marina H. **Construindo a competência: processo de formação de professores**. Olho d'água: São Paulo, 2000.

RODRIGUES, D. A inclusão na universidade: limites e possibilidades da construção de uma universidade inclusiva. **Cadernos de Educação Especial**, Santa Maria, n. 23, 2004. Disponível em: < <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4951/2980>>. Acesso em: 13 ago. 2016.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SALVIANO, B. N. **O uso do dicionário de língua como instrumento didático no ensino de língua portuguesa para alunos surdos: em busca de um bilinguismo funcional**. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Universidade Federal de Minas Gerais, 2014.

SÁNCHEZ, Carlos. **Os surdos, a alfabetização e a leitura: sugestões para a desmistificação do tema**. Mimeo, 2002.

SANTOS, Eli Ribeiro dos. **O ensino de língua portuguesa para surdos: uma análise de materiais didáticos**. In: SIELP, 1, 2012, Uberlândia. Anais do SIELP. Uberlândia: Edufu, 2012. v. 2. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/06/volume_2_artigo_103.pdf>. Acesso em: 07 nov. 2017.

SANTOS, Roberto Elísio. A história em quadrinhos na sala de aula. In: CONGRESSO ANUAL EM CIÊNCIA DA COMUNICAÇÃO, 26., 2003, Belo Horizonte. **Anais**. Belo Horizonte: INTERCON, p. 01-13, set. 2003.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo *design* para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 4ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

SOARES, M. B; MACIEL, F. **Alfabetização**. Brasília: MEC/INEP/Comped, 2000.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos**. **Revista Pátio**, n. 29, 2004.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Rúbem da Silva. **Educação Bilíngue de surdos: desafios para a formação de professores**. 2013. 138 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

SOUZA, S. E. **O uso de recursos didáticos no ensino escolar**. In: I Encontro de pesquisa em educação, IV Jornada de Prática de Ensino, XIII Semana de pedagogia da UEM: “Infância e práticas educativas”. Maringá, PR, 2007. Disponível em: <<http://www.dma.ufv.br/downloads/MAT%20103/2015-II/slides/Rec%20Didaticos%20-%20MAT%20103%20-%202015-II.pdf>>. Acesso em: 07 nov. 2017.

SPERB, C. C. **O ensino da língua portuguesa no atendimento educacional especializado (AEE) para surdos**. Dissertação (Mestrado em Educação). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012.

STROBEL. **História da Educação de Surdos**. Curso de licenciatura em Letras Libras. Florianópolis: UFSC, 2009.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2ª ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TAVARES, Ilda Maria S; CARVALHO, Tereza S. Santos de. **Inclusão escolar e a formação de professores para o ensino de Libras (língua brasileira de sinais): do texto oficial ao contexto**. 2010. Disponível em: <[http://dmd2.webfactional.com/media/anais/INCLUSAO-ESCOLAR-E-A-FORMACAO-DE-PROFESSORES-PARA-O-ENSINO-DE-Libras-\(LINGUA-BRASILEIRA-DE-SINAIS.pdf](http://dmd2.webfactional.com/media/anais/INCLUSAO-ESCOLAR-E-A-FORMACAO-DE-PROFESSORES-PARA-O-ENSINO-DE-Libras-(LINGUA-BRASILEIRA-DE-SINAIS.pdf)>. Acesso em: 16 ago 2017.

UNESCO. **Patrimônio Imaterial no Brasil**. Brasília, 2008.

_____. **Declaração de Salamanca e linha de Ação sobre necessidades educativas especiais**. Salamanca: Espanha, 1994.

VYGOTSKY, Liev Semionovich. **A Formação Social da Mente**. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Obras Completas**: fundamentos da defectología. Tomo V. Trad. Lic. Ma. del Carmen Ponce Fernández. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1989.

_____. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula**. Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Porto: Porto Editora, 1994.

ZEICHENER, Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C. M. G; FIORENTINI, D; PEREIRA, Elisabete M. de A. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente**: professor (a) pesquisador (a). Campinas, Mercado das Letras: Associação de Leitura no Brasil, 1992.

APÊNDICE A – TERMO DE USO DE IMAGEM

UNEB – UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
 DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO E
 TECNOLOGIAS APLICADAS À EDUCAÇÃO- GESTEC



TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM
Pessoa maior de 18 anos

Neste ato, e para todos os fins em direito admitidos, autorizo expressamente a utilização da minha imagem, em caráter definitivo e gratuito, constante em fotos e filmagens decorrentes da minha participação na de Pesquisa de Mestrado intitulada - RESSIGNIFICAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA OS PROFESSORES QUE ENSINAM A LINGUA PORTUGUESA PARA SURDOS de Luciane Ferreira Bomfim.

As imagens poderão ser exibidas: nos relatórios parcial e final do referido projeto, na apresentação audiovisual do mesmo, em publicações e divulgações acadêmicas nacionais e internacionais, assim como disponibilizadas no banco de imagens resultante da pesquisa e na Internet, fazendo-se constar os devidos créditos.

Por ser esta a expressão de minha vontade, nada terei a reclamar a título de direitos conexos a minha imagem ou qualquer outro.

_____, _____ de _____ de 2017.

Assinatura

Nome: _____

RG.: _____ CPF: _____

Telefone1: () _____ Telefone2: () _____

Endereço _____

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO

Este material é parte da pesquisa de mestrado, desenvolvido na Universidade do Estado da Bahia- UNEB e que tem como objetivo levantar informações acerca da formação dos professores, suas estratégias, práticas pedagógicas e materiais didáticos que utilizam para o ensino da Língua Portuguesa escrita como L2 para surdos, do ponto de vista dos professores que atuam com alunos surdos em escolas de surdos. As informações prestadas no questionário servirão para coleta de dados da pesquisa, que passa pelos cuidados éticos de garantir o sigilo e anonimato das informações aqui prestadas.

Titulo da pesquisa: **Ressignificação das Práticas Pedagógicas para os Professores que Ensinam a Língua Portuguesa com L2 para Surdos**

Pesquisadora: Luciane Ferreira Bomfim.

QUESTIONÁRIO

1.DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome: _____

Idade: _____ Sexo: _____

Tempo de serviço no magistério: _____

Local de atuação: _____

Função: _____

Tempo que atua na educação de surdos _____

2.FORMAÇÃO

Graduação:

completo

cursando

Nome do curso: _____

Pós-graduação:

completo

cursando

Nome do curso: _____

Durante sua formação inicial, cursou alguma disciplina para o ensino da língua portuguesa como L2 para surdos?

Sim

Não

Em caso afirmativo, qual a disciplina? _____

Durante sua trajetória profissional, participou de alguma formação continuada para o ensino da língua portuguesa como L2?

Sim

Não

Em caso afirmativo, Qual? Onde? Quando?

3.PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO L2

Quais são os seus maiores desafios para ensinar língua portuguesa como L2 para surdos?

Ausência de formação inicial/ou continuada.

Carência de materiais didáticos.

Falta de proficiência na língua de sinais.

Os alunos surdos tem dificuldades em aprender P12.

Outros _____

Descreva algumas práticas pedagógicas que você utiliza para ensinar Língua Portuguesa como L2?

Quais materiais didáticos pedagógicos você costuma utilizar para ensinar a língua portuguesa como L2?

APÊNDICE C – DIÁRIO DE BORDO

Diário de Bordo

OFICINAS FORMATIVAS PARA O ENSINO
DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO
SEGUNDA LÍNGUA PARA SURDOS

Pesquisadora:
Luciane Ferreira Bomfim
Mestrado em Gestão e Tecnologia
Aplicada à Educação - GESTEC/UNEB



Nome: _____

Idade: _____ Sexo: _____

Tempo de serviço no magistério: _____

Local de atuação: _____

Função: _____

Tempo que atua na educação de surdos _____

1. Formação:

Graduação:

completo

cursando

Nome do curso: _____

Pós-graduação:

completo

cursando

Nome do curso: _____

Durante sua formação inicial, cursou alguma disciplina para o ensino da língua portuguesa como L2 para surdos?

sim

não

Em caso afirmativo, qual a disciplina? _____

Durante sua trajetória profissional, participou de alguma formação continuada para o ensino da língua portuguesa como L2?

sim

não

Em caso afirmativo, qual? Onde? Quando?

Quais são os seus maiores desafios para ensinar língua portuguesa como L2 para surdos

Ausência de formação inicial e/ou continuada.

Carência de materiais didáticos.

Falta de proficiência na língua de sinais.

Os alunos surdos tem dificuldades em aprender PL2.

Outros _____

ANEXO A – TERMO DE COPARTICIPANTE

<p style="text-align: center;">UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA <small>REGISTRO Nº 023786, 0241810796, Reconhecimentos: Portaria 488/92, 2001, 21.028-91</small> MESTRADO PROFISSIONAL GESTÃO E TECNOLOGIAS APLICADAS À EDUCAÇÃO</p>	 UNEB <small>UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA</small>	 GESTEC <small>Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação</small>
---	--	---

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - CEP

TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA COPARTICIPANTE

Autorizo o (a) pesquisador/a Luciane Ferreira Bomfim a desenvolver nesta instituição o projeto de pesquisa intitulado Ressignificação das Práticas Pedagógicas para os Professores que o Ensinam Língua Portuguesa como L2, para Surdos, o qual será executado em consonância com as normativas que regulamentam a atividade de pesquisa envolvendo seres humanos. Declaro estar ciente que a instituição é corresponsável pela atividade de pesquisa proposta e dispõe da infraestrutura necessária para garantir a segurança e bem estar dos participantes da pesquisa.

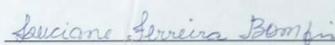
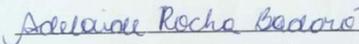
Salvador, 20 de maio de 2017



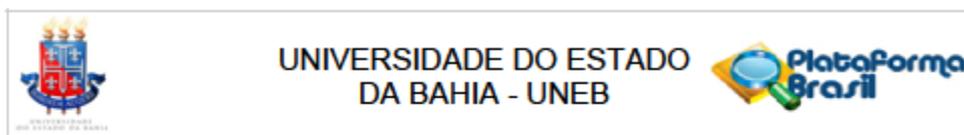
 Assinatura e carimbo do responsável institucional
Manoel de Jesus
 Secretário da Educação
 Rua Manoel de Jesus nº 201
 Decreto nº 1274/2017

Rua Sílvio Martins, 2555, Departamento de Educação, Colúmbia - Salvador - Bahia - Brasil - CEP: 41150-000
 Tel. (71) 3117-5311 - E-mail: gestec@uneb.br

ANEXO B- SUBMISSÃO AO COMITÊ DE ÉTICA

 MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS			
1. Projeto de Pesquisa: RESSIGNIFICAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA OS PROFESSORES QUE ENSINAM A LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS			
2. Numero de Participantes da Pesquisa: 15			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: Luciane Ferreira Bomfim			
6. CPF: 314.838.338-95		7. Endereço (Rua, n.º): 3 DE MAIO VILA CANARIA n 14 SALVADOR BAHIA 41390410	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO		9. Telefone: (71) 3215-4686	10. Outro Telefone:
11. Email: luciane_bomfim@yahoo.com.br			
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p>			
Data: 20 / 05 / 2017		 Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA		13. CNPJ: 14.485.841/0022-75	
14. Unidade/Orgão:		15. Telefone: (07) 3281-6155	
16. Outro Telefone:		<p>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p>	
Responsável: 		CPF: 22741887500	
Cargo/Função: <u>Diretora Temporária</u>		 Assinatura	
Data: 22 / 05 / 2017		Prof. Adelaide Rocha Badaró Diretora Temporária - DEC-UNEB Port.: 1941/2016 - D.O.E. 197/2016 Mat.: 740011	
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			

ANEXO C – APROVAÇÃO PELO CONSELHO



COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: RESSIGNIFICAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA OS PROFESSORES QUE ENSINAM A LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS

Pesquisador: Luciane Ferreira Bomfim

Versão: 1

CAAE: 69893017.0.0000.0057

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

DADOS DO COMPROVANTE

Número do Comprovante: 068061/2017

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

Informamos que o projeto RESSIGNIFICAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA OS PROFESSORES QUE ENSINAM A LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS que tem como pesquisador responsável Luciane Ferreira Bomfim, foi recebido para análise ética no CEP Universidade do Estado da Bahia - UNEB em 19/06/2017 às 08:42.

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555
 Bairro: Cabula CEP: 41.195-001
 UF: BA Município: SALVADOR
 Telefone: (71)3117-2399 Fax: (71)3117-2399 E-mail: cepuneb@uneb.br



ANEXO D – TCLE

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO CAMPUS I
COLEGIADO DE PEDAGOGIA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO N^o 466/12 DO
CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do Participante: _____
Documento de Identidade n^o: _____ Sexo: F () M ()
Data de Nascimento: ____/____/____
Endereço: _____ Complemento: _____
Bairro: _____ Cidade: _____ CEP: _____
Telefone: (____) _____/(____) _____/

II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:

1. TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA:

Ressignificação Das Práticas Pedagógicas para os Professores que ensinam a Língua Portuguesa como L2, para Surdos.

2. PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL:

Luciane Ferreira Bomfim

Cargo/Função: Estudante de mestrado/ Professora de Libras

III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa: **Ressignificação das práticas pedagógicas para os professores que ensinam a Língua Portuguesa com L2, para Surdos**, de responsabilidade da pesquisadora Luciane Ferreira Bomfim, docente da Universidade do Estado da Bahia que tem como objetivo: **Elaborar um material didático que auxilie os professores das classes inclusivas no ensino da língua portuguesa como L2**. A realização desta pesquisa poderá trazer benefícios colaborando com formação desses professores e, por consequência, contribuir para a melhoria da qualidade da educação dos surdos. Caso aceite o Senhor (a) **irá responder ao questionário com questões relacionadas a sua formação e a educação dos surdos e participação nas oficinas de formação para o ensino da L2, dando contribuições para elaboração do material didático que será construído**. Devido à coleta de informações o senhor poderá ter o risco de violação de confidencialidade das informações prestadas no anonimato pelos

participantes e risco de utilização de imagens dos participantes que exponha ao constrangimento. Sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que sua identidade será tratada com sigilo e, portanto o Sr, (a) não será identificado. Caso queira (a) senhor (a) poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que o (a) senhor (a) apresentar serão esclarecidas pela pesquisadora e o Sr (a) caso queira poderá entrar em contato também com o Comitê de ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileira o Sr (a) tem direito a indenização caso seja prejudicado por esta pesquisa. O (a) senhor (a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

V. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS

PESQUISADOR (A) RESPONSÁVEL: Luciane Ferreira Bomfim

Endereço: R 3 de maio n 14 vila canária **Telefone:** .(71) 99139-2758, **E-mail:** luciane_bomfim@yahoo.com.br

Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador-BA. CEP: 41.150-000. Tel.: 71 3117-2445 e-mail: cepuneb@uneb.br

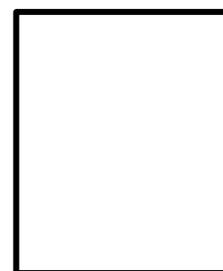
Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP SEP/510 NORTE, BLOCO A 1º SUBSOLO, Edifício Ex-INAN - Unidade II - Ministério da Saúde CEP: 70750-521 - Brasília-DF

V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Declaro que, após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador(a) sobre os objetivos benéficos da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa **Ressignificação das práticas pedagógicas para o ensino da Língua Portuguesa como L2, para surdos**, e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra a via que a mim.

_____, _____ de _____ de _____.

Assinatura do participante da pesquisa



Assinatura do pesquisador discente

Assinatura do professor responsável