

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DANIELA SCHLIC MATOS

**Formação de professores polivalentes para o ensino de língua portuguesa
como 2ª língua para surdos: desafios e possibilidades**

São Paulo
2022

DANIELA SCHLIC MATOS

**Formação de professores polivalentes para o ensino de língua portuguesa
como 2ª língua para surdos: desafios e possibilidades**

Versão corrigida

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de concentração: Formação, Currículo e Práticas Pedagógicas

Orientadora: Profa. Dra. Karina Soledad Maldonado Molina

São Paulo

2022

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

Mf Matos, Daniela Schlic
Formação de professores polivalentes para o ensino de língua portuguesa como 2ª língua para surdos: desafios e possibilidades / Daniela Schlic Matos; orientadora Karina Soledad Maldonado Molina. -- São Paulo, 2022.
252 p.

Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação Formação, Currículo e Práticas Pedagógicas) -- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2022.

1. Educação Bilingue. 2. Língua Portuguesa para surdos. 3. Língua Portuguesa como segunda língua. 4. Libras. 5. Formação de professores. I. Molina, Karina Soledad Maldonado, orient. II. Título.

MATOS, D. S. Formação de professores polivalentes para o ensino de língua portuguesa como 2ª língua para surdos: desafios e possibilidades. 2022. 252 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Profa. Dra. Karina Soledad Maldonado Molina

Instituição: Universidade de São Paulo

Julgamento: _____

Profa. Dra. Claudia Regina Vieira

Instituição: Universidade Federal do ABC

Julgamento: _____

Profa. Dra. Emerson Di Pietri

Instituição: Universidade de São Paulo

Julgamento: _____

Profa. Dra. Maria Cristina Cunha Pereira

Instituição: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Julgamento: _____

Profa. Dra. Sueli Salles Fidalgo

Instituição: Universidade Federal de São Paulo

Julgamento: _____

AGRADECIMENTOS

Antes de tudo, meu agradecimento a Deus que proporcionou que eu tenha tanto e tantas pessoas a agradecer.

Meu muito obrigada à minha família, meus pais e irmãos, que me ajudaram e apoiaram ao longo do desenvolvimento deste trabalho, em especial à minha mãe, Isabel. Sem ela, teria sido impossível.

Meu agradecimento ao meu companheiro, Luciano, que é apoio constante e pai da nossa filha, Isabela, pela qual o amor (maior do que tudo) me move e me transforma em uma pessoa melhor diariamente.

Aos meus amigos, pessoas tão queridas, que me apoiaram e incentivaram e, com isso, me ajudaram a chegar neste momento.

Agradeço imensamente a todos os professores que aceitaram participar desta pesquisa. A participação de vocês, que foram sempre gentis e prestativos, permitiu que o que era um projeto, se tornasse uma pesquisa e fosse concretizada. Muito obrigada por tudo!

Agradeço também aos professores que, gentilmente, se dispuseram a participar da avaliação desta pesquisa, trazendo importantes contribuições para que ela fosse construída e aprimorada, me auxiliando a crescer como pesquisadora. Muito obrigada!

Por fim, um agradecimento especial à Professora Karina. Obrigada pelo voto de confiança ao me aceitar como sua orientanda. Obrigada por todas as orientações e direcionamentos que me ajudaram tanto a crescer como pesquisadora. E muito, muito obrigada pelo acolhimento e apoio em um momento que foi muito difícil para mim. O seu respeito, acolhimento, aconselhamento e carinho foram essenciais e tiveram um papel fundamental para que eu pudesse encontrar os caminhos para chegar aqui. Minha eterna gratidão!

RESUMO

MATOS, D. S. Formação de professores polivalentes para o ensino de língua portuguesa como 2ª língua para surdos: desafios e possibilidades. 2022. 252 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022

Nesta pesquisa, de abordagem qualitativa, fundamentada na teoria sócio-histórica-cultural de Vygotsky, buscamos conhecer e refletir sobre trajetória formativa de professores polivalentes atuantes em classes bilíngues de surdos, de uma rede pública de um município da Grande São Paulo. Investigamos como se deu a formação desses professores ao longo de sua trajetória. Refletimos a respeito da formação do professor, a partir de autores como Nóvoa (2013), Imbernón (2011), Tardif (2014), Tardif e Lessard (2014), Libâneo (2013), Gatti (2013) e Gatti e Nunes (2009). Discutimos a Educação Bilíngue, de maneira geral, a partir autores como Garcia e Woodley (2015) e a Educação Bilíngue de surdos, a partir de Grosjean (2010). Discutimos também sobre o ensino da língua portuguesa escrita baseado em autores como Colello (2004; 2007); Soares (2004; 2016), Morais (2012) e o ensino de língua portuguesa para surdos a partir de autores como Fernandes, S. (2006b) e Pereira (2014). A pesquisa apresenta uma triangulação de instrumentos: análise do currículo de ensino de língua portuguesa para os estudantes surdos, próprio da rede de ensino; dados do questionário respondido pelos professores, buscando conhecer suas formações; e entrevistas realizadas com os participantes. As entrevistas foram realizadas seguindo a metodologia da Entrevista Reflexiva, proposta por Szymanski (2000; 2011) e analisadas a partir da análise de conteúdo (SZYMANSKY; ALMEIDA; PRANDINI, 2011; GOMES, 2016), utilizando a triangulação de instrumentos, do que resultaram as seguintes categorias: 1) Formação inicial: limitações para o ensino da língua portuguesa como segunda língua; 2) Formação pela prática do ensino de língua portuguesa como segunda língua; 3) Formação contínua para a construção de práticas para o ensino de língua portuguesa como segunda língua. Os dados produzidos e analisados indicam que, embora existam previsões legais de que os professores devem receber formação didático-metodológica quanto ao ensino de língua portuguesa como segunda língua, de maneira geral, a formação recebida por eles aborda pouco e superficialmente tal questão ou não aborda. Diante disso, os professores se deparam com a necessidade de construir suas práticas primordialmente a partir de observações do contexto de atuação, o qual impõe desafios, tais como a chegada dos alunos sem Libras às classes bilíngues. Os professores se sentem, muitas vezes, inseguros quanto ao ensino de língua portuguesa como segunda língua e demandam formação. Este cenário indica o desafio da formação de professores para o ensino da língua portuguesa como segunda língua para os estudantes surdos e a necessidade fundamental e urgente da construção de políticas públicas que ofereçam esta formação aos professores.

Palavras-chave: Educação Bilíngue, Língua Portuguesa para surdos, Língua Portuguesa como segunda língua, Libras, Formação de professores.

ABSTRACT

MATOS, D. S. **Training of primary school teachers for teaching Portuguese as a second language for the deaf: challenges and possibilities.** 2022. 252 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022

In this research, with a qualitative approach, based on Vygotsky's socio-historical-cultural theory, we seek to know and reflect on the formative trajectory of primary school teachers working in bilingual classes for the deaf, in a public school in a city in São Paulo. We seek to investigate how these teachers were trained throughout their trajectory. We reflect on teacher training, based on authors such as Nóvoa (2013), Imbernón (2011), Tardif (2014), Tardif and Lessard (2014), Libâneo (2013), Gatti (2013) and Gatti and Nunes (2009). We discuss bilingual education, in general, from authors such as Garcia and Woodley (2015) and bilingual education of the deaf, from Grosjean (2010). We also discuss the teaching of written Portuguese based on authors such as Colello (2004; 2007); Soares (2004; 2016), Morais (2012) and teaching Portuguese for the deaf from Fernandes, S. (2006b) and Pereira (2014). The research presents a triangulation of instruments: analysis of the school's city Portuguese language teaching curriculum for deaf students; data from a questionnaire answered by teachers, seeking to know their training; and interviews with the participants. The interviews were carried out following the Reflective Interview methodology, proposed by Szymanski (2000; 2011) and analyzed from the content analysis (SZYMANSKY, ALMEIDA and PRANDINI, 2011; GOMES, 2016), using the triangulation of instruments, which resulted in the following categories: 1) Initial training: limitations for teaching Portuguese as a second language; 2) Training through practice of teaching Portuguese as a second language; 3) Continuing training for the construction of practices for teaching Portuguese as a second language. The data produced and analyzed indicate that, although there are legal provisions that teachers must receive didactic-methodological training regarding the teaching of Portuguese as a second language, in general, the training received by them addresses little and superficially this issue or does not address at all. Therefore, teachers are faced with the need to build their practices primarily from observations of action context, which imposes challenges, such as the arrival of students without Libras to bilingual classes. Teachers often feel insecure about teaching Portuguese as a second language and demand training in this area. This scenario indicates the challenge of teacher training for teaching Portuguese as a second language for deaf students and the fundamental and urgent need to build public policies that offer this training to teachers.

Keywords: Bilingual Education, Portuguese Language for the Deaf, Portuguese Language as a Second Language, Libras, Teacher Training.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Eixos e Saberes - Libras	134
Quadro 2 – Graduação do professor	148
Quadro 3 – Formação em Pós-Graduação lato sensu do professor	149
Quadro 4 – Formação para ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos – Graduação	160
Quadro 5 – Formação para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos – Pós-Graduação Lato sensu	161
Quadro 6 – Em qual etapa de sua trajetória formativa considera ter recebido a formação para o ensino de língua portuguesa como segunda língua para surdos?	162
Quadro 7 – Considera que recebeu a formação necessária para ensinar língua portuguesa como segunda língua para surdos?	164
Quadro 8 – Tempo de Atuação na Educação de surdos	171
Quadro 9 – Tempo de Atuação na Escola	172
Quadro 10 – Série/Ano em que atua	173
Quadro 11 – Eixo - Leitura e Recepção	174
Quadro 12 – Eixo - Leitura e Recepção (Continuação 1)	175
Quadro 13 – Eixo - Leitura e Recepção (Continuação 2)	177
Quadro 14 – Eixo - Leitura e Recepção (Continuação 3)	178
Quadro 15 – Eixo - Produção Escrita	189
Quadro 16 – Eixo - Produção Escrita (Continuação 1)	190
Quadro 17 – Eixo: Produção Escrita (Continuação 2)	191
Quadro 18 – Realização de curso livre de Libras	218
Quadro 19 – Formação em Pós-Graduação – Mestrado e Doutorado	219
Quadro 20 – Formação para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos – Pós-Graduação (Mestrado)	222
Quadro 21 – Houve oferta de formação contínua relacionada ao ensino de língua portuguesa como segunda língua para surdos?	223

LISTA DE SIGLAS

ASL	American Sign Language
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
DERDIC	Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
FENEIS	Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IESP	Instituto de Educação São Paulo
IFG	Instituto Federal de Goiás
IFSC	Instituto Federal de Santa Catarina
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
L1	Língua 1 / Primeira Língua
L2	Língua 2 / Segunda Língua
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
UFAC	Universidade Federal do Acre
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo

USP

Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1. A FORMAÇÃO DO PROFESSOR POLIVALENTE	21
1.1 O PROFESSOR COMO PROFISSIONAL.....	21
1.2 A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL PROFESSOR	24
1.3 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR POLIVALENTE	31
1.4 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR ESPECIALISTA PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	37
1.5 O ESPAÇO ESCOLAR E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR	51
CAPÍTULO 2. LÍNGUA E BILINGUISMO: CONCEITOS E CONSTRUÇÕES	55
2.1 LÍNGUA E DESENVOLVIMENTO.....	55
2.2 A PRIVAÇÃO DA LÍNGUA E O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA SURDA..	60
2.3 BREVE HISTÓRICO DA ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES SURDOS.....	64
2.4 A EDUCAÇÃO BILÍNGUE	70
2.5 A EDUCAÇÃO BILÍNGUE DA PESSOA SURDA.....	79
CAPÍTULO 3. A AQUISIÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA ESCRITA	89
3.1 O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA ESCRITA.....	89
3.2 O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA ESCRITA PARA A CRIANÇA SURDA	97
3.3 PROPOSTAS PARA O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS	105
CAPÍTULO 4. TECENDO A TRAMA DA PESQUISA	118
4.1 AMBIÊNCIA DA PESQUISA	118
4.2 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS NO MUNICÍPIO.....	118
4.3 O CONTATO INICIAL COM A REDE E COM AS ESCOLAS.....	121
4.4 AS ESCOLAS E CLASSES DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS.....	122
4.5 OS PROFESSORES PARTICIPANTES.....	127
4.6 PERCURSO METODOLÓGICO	130
4.7 A TRIANGULAÇÃO DE INSTRUMENTOS	131
4.8 A ENTREVISTA REFLEXIVA.....	136
4.9 A ANÁLISE DE DADOS	140
CAPÍTULO 5. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS	144
5.1 AS ENTREVISTAS E OS CONTEÚDOS DE ANÁLISE	144

5.2 FORMAÇÃO INICIAL: LIMITAÇÕES PARA O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO SEGUNDA LÍNGUA	147
5.3 FORMAÇÃO PELA PRÁTICA DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO SEGUNDA LÍNGUA	170
5.4 FORMAÇÃO CONTÍNUA PARA A CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO SEGUNDA LÍNGUA	218
CONSIDERAÇÕES FINAIS	235
REFERÊNCIAS.....	240
ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	248
ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - PARTICIPANTES	249
ANEXO C – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES PARTICIPANTES	250

INTRODUÇÃO

Quando pensamos em educação e na qualidade do processo formativo que é oferecido aos nossos estudantes, não é possível deixar de pensar nos professores e na formação que é a eles oferecida. Em um país como o nosso, grande, diverso e com uma série de instrumentos legais - frutos de muitas lutas - que garantem a educação para todos, o contexto de atuação e a realidade que ali se apresenta vai exigir dos professores diversidade de formações e práticas, para garantir aos estudantes seus direitos de aprendizagem. Dentre os direitos está a aquisição das habilidades de leitura e escrita, o que implica, assim, que os professores recebam a devida formação para exercer tal tarefa, respeitando as especificidades de seus alunos.

Dominar as habilidades de leitura e escrita permite que tenhamos não somente acesso a grande parte do conhecimento construído socialmente, como também a um importante instrumento de poder em nossa sociedade. Colello (2007, p. 11) afirma que:

A escrita surgiu com e para o poder. Surgiu para garantir a propriedade, a posse, o conhecimento, o controle da mercadoria, o estabelecimento de normas e procedimentos. É certo que, na atualidade, ela se presta a uma infinidade de funções, entre as quais está a comunicação (seja por meio de impressos, de manuscritos ou de falas produzidas em função do escrito e que se transportam por técnicas de reprodução que dispensam o suporte material). Mas sua razão de ser – produzir uma sociedade regada e normatizada – continua sendo de maior relevância.

A aquisição das habilidades de leitura e escrita é, assim, algo imprescindível em uma sociedade como a nossa, que está amplamente ancorada no uso da língua escrita. A língua escrita possui um papel muito importante para as pessoas e, dessa forma, não garantir a um cidadão o direito de apropriar-se de tal ferramenta significa, por vezes, deixá-lo à margem da sociedade. Com isso, Colello (2004) afirma que “a aprendizagem da escrita parece ser uma meta escolar por si só legítima e indiscutível”.

Partindo, portanto, da importância do domínio da língua escrita, empenhar todos os nossos esforços para garantir que todos, sem exceção, tenham acesso a tal instrumento é essencial. Em meio a tais esforços se encontra, de maneira central, a questão da formação dos professores que tem a desempenhar a tarefa de ensinar a língua escrita aos estudantes. Uma vez que, por meio da língua escrita, o aluno

poderá ter acesso a bens culturais, interações sociais, desenvolvimento pessoal, dentre outras possibilidades, garantir que o profissional que promove esse encontro e construção entre o aluno e língua escrita esteja devidamente preparado é um passo fundamental.

Imbernón (2011, p. 55) afirma que a formação de professores deve, necessariamente, levar o profissional a se apropriar de “[...] conhecimentos, habilidades e atitudes para criar profissionais reflexivos ou investigadores”. Assim, é necessário qualificar os professores para que estejam aptos a construir ações que promovam a aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos, assim como para que possam refletir sobre o que rege seu trabalho, sendo um investigador e reformulador daquele espaço e daquelas ações. Quando pensamos na língua escrita, isso significa, dentre outras coisas, garantir que o professor possua um olhar abrangente sobre o que é a língua, sua importância, suas estratégias e possibilidades de trabalho, de acordo com o contexto em que atua, a fim de construir e reconstruir suas práticas.

Garantir a plena aquisição da língua escrita ainda vem se mostrando como um grande desafio na sociedade brasileira e uma das vertentes que compõe esse desafio está ligada à oferta de formação aos professores que seja de qualidade e atenda, de fato, às demandas encontradas em suas práticas, assim como as exigências legais e curriculares de seu trabalho.

De acordo com Soares (2016), a questão da alfabetização, de maneira especial qual seria o método mais adequado ao ensino da língua escrita, é alvo de estudos e discussões já a muitas décadas no Brasil. Segundo a autora, “o principal propulsor das periódicas mudanças de paradigma e de concepção de métodos tem sido o persistente fracasso da escola em levar as crianças ao domínio da língua escrita.” (SOARES, 2016, p. 23). Embora exista um reconhecimento da importância da aquisição da língua escrita, isso ainda não é plenamente garantido a todos. Soares (2016, p. 23), a respeito da alfabetização no século XXI, afirma que:

[...] o fracasso em alfabetização persiste, embora esse fracasso, agora, configure-se de forma diferente: enquanto, no período anterior, o fracasso, revelado por meio sobretudo de avaliações internas à escola, concentrava-se na série inicial do ensino fundamental, a então geralmente chamada “classe de alfabetização”, o fracasso na década inicial do século XXI é denunciado por avaliações externas à escola – avaliações estaduais, nacionais e até internacionais -, e já não se concentra na série inicial da escolarização, mas espalha-se ao longo de todo o ensino fundamental,

chegando mesmo ao ensino médio, traduzindo altos índices de precário ou nulo domínio da língua escrita, evidenciando grandes contingentes de alunos não alfabetizados ou semialfabetizados depois de quatro, seis, oito anos de escolarização.

Como apontado por Soares (2016), ainda é, infelizmente, parte de nossa realidade a formação de crianças e jovens que, mesmo após completar a escolarização básica, podem ser considerados analfabetos funcionais. Tal realidade demonstra que, embora tenhamos avançado na garantia do direito à educação, ainda temos um longo caminho a trilhar. O descaso histórico com os direitos de grande parte da população, inclusive no que se refere a uma educação de qualidade, somado a desvalorização dos professores e de sua formação, além da priorização da economia e/ou do lucro em detrimento da qualidade da formação, tanto dos alunos, quanto dos professores tem um papel importante neste cenário.

Ao refletirmos a respeito da aquisição da língua portuguesa escrita por grupos minoritários, como é o caso das pessoas com algum tipo de deficiência, o desafio para garantir a aquisição da língua escrita também está presente e, por vezes, ampliado, considerando as características e necessidades específicas dos diversos grupos. Tais especificidades demandam que a formação dos professores que atuam na educação especial também possua contornos específicos, os quais trarão as histórias de conquistas e lutas de tais grupos, assim como suas necessidades para a realização de um trabalho educativo que respeite suas características.

Nos últimos anos, alguns avanços no direito à educação foram conquistados, com destaque às minorias desrespeitadas, dentro da sociedade brasileira. Dentre essas minorias estão as pessoas com deficiência, das quais destacamos, por serem o foco deste trabalho, as pessoas surdas ou com deficiência auditiva, partindo aqui de uma visão socioantropológica da pessoa surda (FERNANDES, S., 2006a).

No ano de 2002, a Lei nº 10.436 reconheceu a Língua Brasileira de Sinais, a Libras, como língua das comunidades surdas, garantindo-lhes o direito de utilizá-la. A mesma lei também determina que o poder público deve garantir “formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil.” (BRASIL, 2002).

Ao reconhecer a Libras como língua da comunidade surda, surge legalmente a necessidade de garantir aos surdos o direito a um processo educativo no qual tal língua esteja presente. É importante ressaltar, porém, que ao mesmo tempo em que

garante o direito à Libras, a mesma lei, em seu parágrafo único, afirma que “a Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa.” (BRASIL, 2002).

Assim, surge a exigência de uma Educação Bilíngue, uma vez que no espaço escolar oferecido ao estudante surdo deve ser garantida não só a Libras, como também o aprendizado da língua portuguesa escrita. Isto é explicitado no Decreto 5626, de 22 de dezembro de 2005, ao definir o que são escolas ou classes bilíngues: “Art. 22. [...] § 1º São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo.” (BRASIL, 2005).

A existência de um dispositivo legal reconhecendo o direito a uma Educação Bilíngue foi um passo fundamental, porém, somente a existência da lei não consegue garantir uma educação efetivamente bilíngue aos surdos. A existência de um espaço de Educação Bilíngue exige, além de todos os recursos materiais e pessoais necessários, profissionais que recebam a formação que a atuação em tal tipo de espaço demanda, de maneira especial professores e intérpretes.

Ao considerar os pressupostos apresentados nesta pesquisa, a qual possui abordagem qualitativa, buscamos, assim, investigar e refletir sobre a formação de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental. Delimitamos nosso olhar a professores que atuam com crianças surdas em classes bilíngues, com o foco em sua formação para o ensino de língua portuguesa como segunda língua aos referidos alunos. Esta pesquisa, que foi desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação (FEUSP), da Universidade de São Paulo (USP) e está ligada à área de concentração “Formação, Currículo e Práticas Pedagógicas”, teve como objetivo conhecer a trajetória formativa dos professores participantes, procurando, primordialmente, descobrir se ao longo de tal trajetória os professores receberam alguma formação relacionada ao ensino de língua portuguesa como segunda língua.

Segundo Libâneo (2013, p. 77), o currículo de formação de professores deve “[...] ter como eixo e como referência para todas as disciplinas do currículo os clássicos elementos constitutivos da didática: ‘o que ensinar?’, ‘para que ensinar?’, ‘como ensinar?’, ‘em que condições ensinar?’”. Assim, um dos eixos fundamentais, ao falarmos da formação dos professores, refere-se a garantir que recebam

subsídios necessários para a prática do como ensinar, ou seja, estratégias didáticas e metodológicas. No caso dos professores que atuam nas classes bilíngues, isso significa receber também a formação com relação ao como ensinar a língua portuguesa escrita como segunda língua.

Partimos da tese de que com a garantia legal da oferta de Educação Bilíngue aos estudantes surdos, que reconhece a língua portuguesa como segunda língua e determina que sua modalidade escrita seja ensinada como tal, os professores passam a ter como exigência uma prática para a qual não receberam e não recebem a formação necessária. Nossa pergunta de pesquisa, “Qual a formação dos professores polivalentes para o ensino de português como segunda língua para surdos?” nos guiou no desenvolvimento desta tese e na escolha dos instrumentos utilizados com os professores participantes, os quais atuam em classes bilíngues, em uma rede de ensino pública de um município da Grande São Paulo. A pesquisa contou com a participação de oito professores que atuam em três escolas da mesma rede. Os professores participantes, suas respectivas escolas, os instrumentos de pesquisa utilizados, assim como o percurso metodológico serão apresentados no capítulo 4 desta tese.

Cabe esclarecer, no que se refere ao professor, que neste trabalho, nosso foco está voltado ao professor polivalente, ou seja, aquele que atua nos primeiros anos do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e ao qual cabe a tarefa de trabalhar com os alunos os conteúdos das diversas áreas. Aprofundando um pouco mais o nosso olhar, focamos aqui na tarefa de tal professor de trabalhar em um ambiente bilíngue e ser o responsável por ensinar a língua portuguesa escrita para seus alunos surdos.

Objetivamos, com tal pesquisa, além de conhecer a trajetória formativa dos professores, descobrir se a tese de que não recebem a formação necessária para o trabalho de ensino de língua portuguesa como segunda língua se confirma, oportunizar aos professores participantes espaço para reflexão sobre a própria trajetória formativa, em seus limites e possibilidades com relação à prática do ensino da língua portuguesa como segunda língua para crianças surdas. Além disso, buscamos identificar, a partir dos relatos dos professores participantes, possíveis lacunas formativas, de modo a contribuir na identificação da demanda relacionada à formação contínua dos professores.

Cabe, pontuarmos aqui, que a pesquisadora, embora aqui esteja em tal papel, sendo professora atuante no Ensino Fundamental I de ouvintes, não pode deixar de considerar que traz para este trabalho seu olhar de professora que estuda e atua nas questões relacionadas à alfabetização de ouvintes e de pesquisadora na educação de surdos. A pesquisadora, que teve a sua trajetória formativa realizada majoritariamente em instituições públicas, traz consigo a premissa de ser fundamental valorizarmos tais espaços e os profissionais que ali atuam, agindo para que sejam supridas as necessidades que se apresentam, inclusive as de formação. Tendo como formação inicial a licenciatura em Letras, seguida da formação em Pedagogia, a pesquisadora já possuía um olhar dedicado às questões de ensino da língua portuguesa.

O desejo em conhecer a educação de surdos e aprofundar o olhar na questão do ensino da língua portuguesa para tais alunos nasceu a partir de uma experiência da própria pesquisadora que, atuando como professora de língua inglesa, se deparou com uma estudante surda em uma turma de 1º ano de ouvintes. Não havia intérprete, ninguém no espaço escolar sabia Libras, inclusive a própria aluna, ficando bastante claro que aquele espaço era inadequado para garantir à estudante seus direitos de aprendizagem.

A partir de tal experiência, a pesquisadora buscou conhecer a Libras e, já tendo o intuito de, em um futuro próximo, atuar como professora de Ensino Fundamental I, seu interesse em conhecer as questões da Educação Bilíngue e o processo de ensino da língua portuguesa para os estudantes surdos se consolidou. A pesquisa de Mestrado realizada foi uma oportunidade para olhar para algumas práticas encontradas em uma escola de Educação Bilíngue para surdos e notar como a formação dos professores para o ensino de língua portuguesa como segunda língua é uma questão crucial.

No desenvolvimento da pesquisa de Mestrado, foi possível constatar que, ao menos dentro do contexto investigado, embora a língua portuguesa fosse reconhecida como segunda língua para o surdo e devesse, como tal, ser ensinada, faltava clareza e repertório a respeito do que significa e como se realiza a tarefa de ensinar a língua portuguesa escrita como segunda língua. A partir daí, surgiu a indagação a respeito de, se, em algum momento da formação, o professor recebe, de fato, a formação necessária para tal prática em uma proposta de Educação Bilíngue.

O ingresso no Doutorado promoveu a oportunidade de aprofundar o olhar sobre a questão da formação dos professores para o trabalho de ensino da língua portuguesa como segunda língua para as crianças surdas, partindo também de pressupostos teóricos a respeito da Educação Bilíngue e do ensino da língua portuguesa para tal público. Com a pesquisa desenvolvida, foi possível constatar que temos ainda muito a avançar para garantir os direitos de formação dos professores e aprendizagem dos alunos. Nosso compromisso ético esteve presente em todo o desenvolvimento da pesquisa, submetendo-a ao Comitê de Ética, preservado a identidade e limites dos participantes e buscando tornar o que foi trazido como percepções e sensações do senso comum em conhecimento científico.

Tivemos em perspectiva, também, na construção deste trabalho, que ele possa oportunizar a professores que não atuam na educação de surdos, mas estão envolvidos com o trabalho de ensino da língua portuguesa para crianças, poder olhar para tal questão, identificando convergências e divergências quanto à sua realidade. Discutir a formação de professores, buscando que possamos ter, cada vez mais, uma formação sólida e ampla é algo que traz importantes contribuições a todos os professores. Além disso, que professores atuantes na educação de ouvintes conheçam sobre a educação de surdos também é importante para que, cada vez mais, os estudantes surdos possam ter acesso o mais brevemente possível a espaços de Educação Bilíngue.

Com a ampliação dos direitos legais à educação, incluindo a Educação Bilíngue para os surdos e, conseqüentemente, a chegada cada vez maior de pessoas surdas aos espaços escolares, o volume de pesquisas sobre a educação de surdos cresceu nos últimos anos. No artigo “O estado da arte de pesquisas sobre a educação de surdos no Brasil de 2007 a 2011”, Pagnez e Geciauskas (2014) demonstram que, no período abordado, houve um crescimento expressivo nas produções de dissertações e teses relacionadas à educação de surdos.

Apesar desse grande volume de trabalhos, os quais tem tido importante contribuição para a consolidação do cenário da educação de surdos no Brasil, poucas são as pesquisas que se dedicam a pesquisar e discutir a formação que foi, de fato, oferecida aos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental para que exerçam a tarefa do ensino de língua portuguesa como segunda língua aos estudantes surdos. A fim de subsidiar a importância de pesquisas com esse enfoque, realizamos o levantamento do estado da arte de tal temática através da

busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Para a realização da busca, utilizamos a ferramenta de “Grupo de busca”, utilizando os termos: “formação de professores”, “ensino de língua” e “surdo”, delimitando o período de busca como os últimos 10 anos, portanto, de 2009 a 2019.

Com um total de 51 trabalhos encontrados, entre teses e dissertações, a partir das leituras dos títulos e dos resumos, procuramos categorizar os trabalhos de forma a identificar aqueles que se dedicassem, de maneira específica, a discutir a formação do professor das séries iniciais para o seu trabalho com o ensino de língua portuguesa como segunda língua. Encontramos três trabalhos que se focavam de maneira específica na investigação e reflexão da formação do professor das séries iniciais e sua tarefa de ensinar língua portuguesa como segunda língua. Porém, um dos trabalhos identificados, uma dissertação que, de acordo com seu resumo, objetiva analisar a proposta do curso de Pedagogia Bilíngue do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) não está disponível para consulta.

Com relação aos outros dois trabalhos identificados, o primeiro¹ deles, uma dissertação de Mestrado, discute, a partir de levantamento bibliográfico a formação de professores de surdos e sua demanda de ensinar língua portuguesa como segunda língua. No segundo², uma tese de Doutorado, foi realizada, em primeiro momento, a análise de atividades pedagógicas desenvolvidas em uma turma de 3ª série de alunos surdos e, posteriormente, foi oferecido um curso de formação de 60h para professores alfabetizadores de alunos surdos da Secretaria de Educação Estadual do Distrito Federal, com o objetivo de levar contribuições da sociolinguística educacional para a formação de tais professores, enfatizando reflexões sobre perspectivas conceituais/teóricas e práticas pedagógicas desenvolvidas com os alunos surdos

A partir do levantamento realizado, constatamos que há um número maior de trabalhos que se dedicam à questão do ensino, procurando observar práticas, refletir sobre elas, repensá-las e reconstruí-las. Porém, a pesquisa e discussão de qual é,

¹ SOARES, R. da S. Educação bilíngue de surdos: desafios para a formação de professores. 2013. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Estado, Sociedade e Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2013.

² QUEIROZ, E. F. Contribuições da sociolinguística educacional à formação do professor alfabetizador/letrador de alunos surdos. 2013. 243f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Departamento de Métodos e Técnicas. Brasília, 2013.

de fato, a formação que foi e é oferecida, para que o profissional docente tenha onde ancorar sua prática, demanda maior espaço.

Se olharmos novamente para o Decreto nº 5626, identificamos que tal documento, em seu artigo 13, afirma que:

O ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas, deve ser incluído como disciplina curricular nos cursos de formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, de nível médio e superior, bem como nos cursos de licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa. (BRASIL, 2005).

A partir de tal determinação legal, e do que foi levantando a partir do estado da arte, entendemos que pesquisas como a aqui apresentada são importantes para que investiguemos se a formação mencionada e necessária está sendo oferecida aos professores, a fim de que possuam subsídios formativos a partir dos quais possam construir sua prática.

Para levantamento dos dados da pesquisa, utilizamos uma triangulação de instrumentos: 1) análise da proposta curricular de ensino de língua portuguesa escrita para estudantes surdos, própria da rede de ensino investigada, para o Ensino Fundamental I; 2) aplicação de questionário aos professores participantes, o qual buscou levantar, primordialmente, a formação recebida e buscada pelos professores; 3) entrevista com os professores participantes, a partir da metodologia de Entrevista Reflexiva (SZYMANSKI, 2000; 2011), buscando conhecer mais profundamente a trajetória formativa de cada professor participante e suas perspectivas a respeito de que maneira sua formação lhe deu ou não os subsídios necessários para o trabalho com o ensino de língua portuguesa para crianças surdas.

A organização desta tese se apresenta da seguinte forma:

- Capítulo 1 - **A formação do professor polivalente.** Neste capítulo, discutimos a questão da formação dos professores, com foco no professor das séries iniciais, refletindo sobre as problemáticas e especificidades de sua formação para o trabalho com os estudantes surdos.

- Capítulo 2 – **Língua e Bilinguismo - conceitos e construções.** Neste capítulo apresentamos e discutimos os conceitos de bilinguismo e de Educação Bilíngue, assim como discutimos a questão da Educação Bilíngue no Brasil, incluindo a questão da Educação Bilíngue dos surdos.

- Capítulo 3 – **A aquisição da língua portuguesa escrita.** Neste capítulo, discutimos o ensino da língua portuguesa escrita de forma mais ampla, em função da importância de tal conhecimento dentro de nossa sociedade e, a partir daí, a questão do ensino da língua portuguesa escrita para as crianças surdas.

Capítulo 4 – **Tecendo a trama da Pesquisa.** Tal capítulo é dedicado à apresentação da metodologia de pesquisa adotada, assim como o contexto de pesquisa, incluindo os locais e seus participantes.

- Capítulo 5 – **Apresentação e discussão dos dados.** O capítulo em questão apresenta e discute os dados coletados ao longo da pesquisa, a partir da triangulação proposta: análise do currículo, apresentação dos dados do questionário e análise das entrevistas realizadas.

CAPÍTULO 1. A FORMAÇÃO DO PROFESSOR POLIVALENTE

Neste capítulo discutiremos a formação do professor, focando nosso olhar nos professores polivalentes, refletindo sobre sua formação inicial e continuada. A partir de tais discussões, trataremos das questões envolvidas na atuação desse profissional na educação de crianças surdas e no ensino da língua portuguesa como segunda língua.

1.1 O PROFESSOR COMO PROFISSIONAL

Ao longo dos últimos anos, a formação de professores tem sido uma das temáticas pesquisadas na área de educação, sendo analisada e discutida, em virtude do impacto que a formação recebida pelos professores tem para a garantia de uma educação de qualidade para nossas crianças e jovens. Sabemos que a educação brasileira, embora tenha apresentado avanços nas últimas décadas, de maneira especial no que se refere ao direito de acesso à escola, tem ainda como grande desafio a garantia de uma educação de qualidade para a população como um todo.

A garantia constitucional do direito à educação básica veio acompanhada da necessidade de expansão do número de escolas e, com elas, a expansão do número de professores. Entretanto, assim como garantir uma educação de qualidade às crianças e jovens se mostrou um enorme desafio, garantir uma formação de professores que desse conta da amplitude e importância desse processo se mostrou igualmente desafiador e complexo. De acordo com Nóvoa (2013), a expansão dos sistemas de ensino nas últimas décadas teve como uma das consequências, a entrada de diversos professores que não foram bem-preparados. O aligeiramento da formação e ocupação deste mercado por instituições privadas estão implicados neste fenômeno.

A primeira questão a ser refletida é, justamente, a respeito do olhar ao professor como profissional. Entender o trabalho docente como exercício profissional, e não como uma “missão”, ou ainda, como uma extensão da função de “cuidar das crianças”, é essencial para que seja construída e fortalecida uma visão da prática docente como um exercício qualificado e que, portanto, exige uma formação sólida. Imbernón (2011, p. 28) afirma que identificarmos o professor como

profissional exige entendermos que ele precisa “dominar uma série de capacidades e habilidades especializadas que o fazem ser competente em determinado trabalho, e que além disso o ligam a um grupo profissional organizado e sujeito a controle”.

De acordo com Nóvoa (2013), na história da formação de professores, podemos identificar três grandes momentos:

1) até meados do século XIX, não existiam cursos de formação de professores e, assim, a formação do futuro professor ocorria nas próprias escolas, junto com o professor mais experiente;

2) entre o final do século XIX e meados do século XX, passam a existir espaços específicos de formação, as escolas normais, que buscam uma preparação teórica e pedagógica, articulando tal formação com as escolas de aplicação, nas quais se realizavam os estágios;

3) a partir das últimas décadas do século XX, a formação de professores passa a adquirir um caráter de nível superior e, assim, começa a ser realizada nas universidades.

A definição do que caracteriza um profissional, sua formação e sua prática, não parte de uma visão neutra ou puramente científica, uma vez que é resultado das ideologias e contextos de seu tempo histórico (IMBERNÓN, 2011). Neste sentido, a definição de quais são os conhecimentos que compõem a base de formação do profissional professor também tem sido alvo de inúmeras pesquisas e discussões ao longo dos anos (TARDIF, 2014), tanto considerando o grande impacto de tais profissionais na formação das novas gerações, quanto as inúmeras mudanças sociais que vêm ocorrendo, de maneira especial nas últimas décadas, e que exigem mudanças nas práticas educativas e, conseqüentemente, na formação dos professores que executam e/ou fazem a mediação de tais práticas. Tardif (2014, p. 250) afirma que,

[...] em educação, a profissionalização pode ser definida, em grande parte, como uma tentativa de reformular e renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor e de educador, assim como da formação para o magistério. Todos os esforços realizados nos últimos vinte anos para construir um repertório de conhecimentos (*Knowledge base*³) específico ao ensino vão nessa direção (GAUTHIER *et al.*, 1998), bem como as numerosas reformas visando a definir e a fixar padrões de competência para a formação dos professores e para a prática do magistério.

³ Destaque do autor.

Para além da necessidade de um conhecimento formal estabelecido, ser um profissional significa também ter autonomia com relação ao seu trabalho, em outras palavras, ter a possibilidade de ação a respeito das questões e problemas de sua prática (IMBERNÓN, 2011). Dessa forma, ao encararmos o trabalho docente sob a ótica de um exercício profissional qualificado, não cabe pensar no professor como alguém que somente executa o que é determinado por outros, como alguém que põe em prática os conhecimentos e inovações que foram exclusivamente pensados por outros, mas sim como alguém que reflete sobre seu exercício profissional e que pode e deve participar de maneira ativa e crítica a respeito da construção de seu espaço de atuação, das práticas e dos conhecimentos ali desenvolvidos, além de produzir novas ações e reflexões (IMBERNÓN, 2011; TARDIF, 2014).

O trabalho docente é, assim, um exercício profissional que é, ao mesmo tempo, regulado por uma série de regras e determinações, mas também um trabalho autônomo no qual há espaço para construção da própria prática (TARDIF; LESSARD, 2014). Diante disso, a importância que o profissional reconheça o impacto de suas ações é essencial para que seu exercício profissional seja executado sempre com grande responsabilidade pessoal. Reafirmamos o que é defendido por Imbernón (2011, p. 29), o qual defende que “ser um profissional da educação significará participar da emancipação das pessoas”. É essencial que o professor tenha sempre em perspectiva que sua prática terá um grande impacto em seus alunos, não somente no que se refere a construir saberes em sentido estrito, mas também a se constituírem como sujeitos aptos a compreender o mundo e suas relações, inclusive as relações de poder, e aptos a agir nesse mesmo mundo.

É importante lembrarmos também que, enquanto profissional, o professor está vinculado a um grupo profissional e por meio do fortalecimento das relações e construções em tais grupos é possível a conquista de maior democracia e ações que possam viabilizar o trabalho docente quanto à emancipação e diminuição das vulnerabilidades dos educandos (IMBERNÓN, 2011). Cada contexto profissional de atuação docente é único e, assim, não é possível definir quais serão todos os desafios e problemas que se apresentarão, entretanto, a importância de que o professor se reconheça como um profissional que tem autonomia e poder de impacto, mas ao mesmo tempo, como pertencente a um grupo profissional no qual pode se fortalecer e, assim, alcançar maiores possibilidades e resultados é fundamental.

1.2 A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL PROFESSOR

Como mencionamos anteriormente, é fundamental reconhecer o professor como um profissional que possui saberes específicos e que, como tal, deve ter a possibilidade de refletir e agir sobre a própria prática, não sendo um mero executor do que outros pensam e criam. Isso é importante, pois partir de tais premissas implica olhar a formação que foi e está sendo dada aos professores a partir de uma visão mais reflexiva e crítica. Em tal perspectiva, Tardif (2014) define três pontos importantes a serem considerados a respeito da formação docente:

1) se os professores são sujeitos de saberes e ação de sua própria prática, deveriam ter o direito de participar da construção de sua formação;

2) se reconhecemos que a profissão professor requer conhecimentos específicos, a formação de professores deveria ter grande parte de seu espaço dedicado a tais saberes;

3) em geral, os cursos de formação de professores são organizados em uma lógica de disciplinas, o que significa que são oferecidas disciplinas específicas (filosofia, sociologia, etc.), com uma carga horária específica, mas que não possuem articulação entre elas, assim, a formação é oferecida de maneira fragmentada e acaba tendo pouco impacto na formação do futuro professor.

Repensar a formação do profissional docente se apresenta como uma questão primordial para que possamos almejar uma escola que dê conta da complexidade que envolve a educação de nossas crianças e jovens. Se não formamos bem nossos professores, não é possível esperar que eles formem bem seus estudantes. A grande complexidade da formação de professores está intimamente relacionada ao fato de que formar um **bom professor** não significa somente garantir que ele tenha um bom conhecimento dos conteúdos e metodologias – que é um ponto essencial e o qual retomaremos mais à frente –, mas também que tal professor, munido de repertórios que as diversas ciências (filosofia, sociologia, psicologia, dentre outras) podem lhe prover, consiga ter em perspectiva a complexidade das sociedades, das relações e ações que nelas se constroem, para entender o que se constrói e se vivencia no espaço escolar.

Um professor precisa estar aberto a olhar para as questões a partir de seus contextos sociais, históricos e culturais, de forma que possa construir reflexões críticas e, assim, não estruturar suas práticas em pré-conceitos. O professor é um

profissional que lida com o conhecimento historicamente construído e, assim, é fundamental que ele saiba buscar ampliar seu repertório buscando fontes, leituras, reflexões e se percebendo como sujeito construtor de saberes.

Na lógica da formação que vem sendo oferecida a grande parte dos professores – disciplinar, pouco articulada, com pouco respaldo na prática e, muitas vezes, apressada e superficial –, formar um profissional reflexivo e investigador fica bastante dificultado. Garantir a formação de um profissional que tenha a capacidade de refletir sobre sua prática, de forma que, a partir dela, possa também refletir sobre a realidade social na qual atua é um eixo fundamental da formação do professor (IMBERNÓN, 2011). Imbernón (2011, p. 55) afirma que:

Uma formação deve propor um processo que dote o professor de conhecimentos, habilidades e atitudes para criar profissionais reflexivos ou investigadores. O eixo fundamental do currículo de formação do professor é o desenvolvimento de instrumentos intelectuais para facilitar as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente, e cuja meta principal é aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a educação e a realidade social de forma comunitária. O caráter ético da atividade educativa também adquire relevância.

Assim, as habilidades de observar, refletir e discutir, que são essenciais ao professor, o são justamente para que elas possam lhe munir na interpretação, ampliação e reconstrução de suas práticas. Um professor que tem a oportunidade de construir em si tais habilidades, mais do que olhar para o que já foi e fez, terá condições de reverberar esse repertório nas construções de seus futuros planos de ação. A boa formação do professor tem como objetivo final permitir que tal profissional docente possa qualificar a sua prática e, com ela, desenvolver um bom trabalho com seus alunos. Assim, é essencial que a formação dada aos professores lhes subsidie nesse exercício de olhar para a prática, planejar as ações de maneira embasada, refletindo sobre elas, buscando a melhoria não somente das práticas individuais, mas também da instituição educativa, buscando avanços e soluções para seu contexto de trabalho (IMBERNÓN, 2011).

Consideramos, tal como defendido até aqui, que o professor precisa ser um profissional apto a refletir e reconstruir sua ação, além de possuir um repertório de saberes que lhe são específicos subsidiados pela formação que lhe é oferecida. Dessa forma, as práticas precisam estar no eixo estruturante da formação (IMBERNÓN, 2011), tendo a clareza que não se trata da formação para que seja

aprendido “um ‘ofício’ no qual predominam estereótipos técnicos, e sim de apreender os fundamentos de uma profissão.” (IMBERNÓN, 2011, p. 67). A partir de tal formação profissional, o professor deve ser capaz de agir e, se for o caso, buscar novas formas de ação. Diante de tais premissas, compreendemos a fundamental importância do envolvimento dos professores na construção de sua formação, afinal a concretude do que deve baseá-la se encontra em suas ações diárias.

Diante da necessidade de uma formação que dê conta de tantos aspectos fundamentais, entendemos ser essencial que ela esteja em processo constante de execução. Afinal, mesmo que a formação inicial tenha permitido ao professor se construir como um profissional docente, com um bom repertório de saberes específicos e, além disso, se construir como um sujeito reflexivo e atuante na construção de sua prática profissional, ainda assim é pouco provável que ela tenha dado conta de permitir que se tenha tido contato, com o aprofundamento necessário, com as diversas vertentes que compõem a formação docente, de maneira especial, as questões didático-metodológicas dos diversos conhecimentos a serem trabalhados com os alunos. Mizukami (2013, p. 27) argumenta que o processo de formação inicial do professor possui seus limites, pois, “[...] conhecimentos, habilidades, atitudes e valores não podem ser totalmente desenvolvidos no período a ele destinado”, dessa forma, a autora defende que o processo de aprendizagem e desenvolvimento do professor é algo que ocorre durante toda a vida.

A formação contínua dos professores se mostra como algo essencial e é fundamental que o olhar a ela dedicado seja não somente como um momento de “[...] atualização científica, didática e psicopedagógica do professor [...]”, mas também como “[...] formação que consiste em descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir a teoria.” (IMBERNÓN, 2011, p. 51). A formação contínua deve trazer aos professores a oportunidade de, olhando para sua prática, compreender suas escolhas e, reformulá-las, se for o caso. Diante de uma sociedade que vem apresentando inúmeras mudanças, desde questões tecnológicas até as gigantes mudanças nas relações sociais e familiares, por exemplo, é essencial garantir aos professores constantes espaços de formação que lhes permitam olhar para as novas questões e mudanças, olhar para as teorias e saberes que os constroem como profissionais, olhar para suas práticas, olhar para quais os objetivos individuais e coletivos que se pretende alcançar no espaço escolar e engajar-se como membro construtor e reconstrutor de todas essas questões.

Engajar o professor como membro construtor de sua formação e das ações que serão desenvolvidas dentro do espaço escolar é uma questão essencial, mas ainda pouco aplicada. As propostas educacionais e as propostas de formação para os professores são, muitas vezes, pensadas sem o envolvimento dos professores. Tardif e Lessard (2014, p. 201) afirmam que:

Aos olhos da sociedade e das autoridades políticas, o nível curricular parece sempre atrasado em relação às muitas mudanças sociais; é por isso que convém reformá-lo periodicamente. Ora, todas essas reformas, embora interpelem os professores e os obriguem a se apropriar de novos saberes e de novos métodos pedagógicos, são, geralmente, concebidas segundo uma lógica burocrática do *top and down*: os professores raramente são consultados, eles são colocados diante dos fatos prontos.

Consolidar a visão do professor como um profissional que pode e deve pensar a sua prática, não somente com relação ao que executou e executa, mas também com sugestões propositivas nos diversos aspectos da prática educativa – conteúdos, metodologias, currículo, práticas, planejamento etc. –, é essencial para que a lógica “*top and down*” apontada por Tardif e Lessard (2014) seja plenamente substituída pela lógica na qual os professores não são somente executores das reflexões e propostas de agentes externos. Os professores conhecem bem sua realidade, os desafios e problemas que têm a enfrentar, por isso eles têm muito a contribuir. Entretanto, para que possam fazê-lo é preciso garantir que eles também se reconheçam com tais possibilidades, se reconheçam como construtores da prática e não somente executores.

Repensar e propor ações para a própria prática exige que o professor saiba onde pretende chegar, dentre outras coisas, que seja claro para o professor qual é a função primordial do trabalho que está colocando em prática. Libâneo (2013, p. 77) afirma que “o professor realiza plenamente seu trabalho quando ajuda o aluno a adquirir capacidades para novas operações mentais e a operar mudanças qualitativas em sua personalidade”. Assim, as ações planejadas têm como alvo o aluno, sua aprendizagem e seu desenvolvimento. Diante disso, dentro do rol de saberes necessários à formação do professor, estão incluídos os conhecimentos dos conteúdos. Atrelado aos conteúdos, há também a necessidade dos conhecimentos didáticos que subsidiam a prática docente. Para Libâneo (2013, p. 77), como mencionamos, o currículo de formação de professores deve “[...] ter como eixo e como referência para todas as disciplinas do currículo os clássicos elementos

constitutivos da didática: ‘o que ensinar?’, ‘para que ensinar?’, ‘como ensinar?’, ‘em que condições ensinar?’”.

Ao longo de sua formação, é essencial que o professor tenha a oportunidade de compreender que o processo educativo é permeado por diversas vertentes. Dessa forma, se tal como proposto por Libâneo (2013), o professor tiver sua própria formação construída de maneira que lhe permita ter em perspectiva as quatro questões apontadas pelo autor – o que, para que, como, em que condições –, terá maiores possibilidades de construir propostas de ação que estejam baseadas em tais questões e que, dessa forma, serão mais bem construídas, tendo como consequência um ganho para o desenvolvimento dos alunos.

Tardif (2014) aponta que grande parte do que os professores sabem a respeito do ensino, do papel docente, de como ensinar provém de suas experiências como alunos, de suas próprias trajetórias escolares. A experiência de uma trajetória educativa que não tenha sido baseada na oportunidade de debater, pesquisar, construir, em refletir o que, porque e para que, mas sim construída a partir de somente copiar modelos e gravar informações, possivelmente construirá um professor que tende a replicar tal modelo. Esse ciclo, em algum momento, precisa ser quebrado. A formação do professor precisa ser o espaço para construir profissionais abertos à reflexão e criticidade, ao questionamento, à construção e reconstrução de práticas, de forma que elas se adequem aos objetivos que se pretende alcançar e não o contrário.

Embora cada espaço escolar possua suas próprias características e, com elas, suas demandas e problemas próprios, não é possível pensar a formação do professor sem discutir a escola e suas especificidades. O professor, enquanto profissional, atuará primordialmente no espaço escolar e, assim, além de estar apto a refletir e reconstruir a prática, precisa também ter condições de, através do trabalho colaborativo com seu grupo profissional, refletir e agir sobre o seu espaço de trabalho, que vai além da sala de aula e se constitui no espaço escolar como um todo. Para isso, é necessário que os professores sejam colaboradores ativos na construção do projeto pedagógico de suas escolas e, tão importante quanto, que o desenvolvimento do projeto pedagógico construído seja, de fato, o ponto de partida para a construção das práticas elaboradas.

Gatti (2013, p. 105) afirma que as relações educacionais envolvem ao menos cinco polos: “[...] o aluno, o professor, o conteúdo, o contexto de referência (formas

de teorização/representações) e o contexto de trabalho (em certo contexto social com suas condições)”. Assim, para que seja possível ao professor construir-se enquanto sujeito reflexivo também de seu espaço de trabalho – o espaço escolar – e desenvolver sua prática profissional, é necessário que a formação que lhe é oferecida, em suas formas inicial e continuada, lhe permita conhecer esses polos, construindo repertórios gerais e ferramentas que lhe oportunizem buscar conhecer as especificidades de cada um deles em seu espaço de atuação.

Embora possua saberes, habilidades e orientações que lhes são específicas à profissão e compartilhadas entre o grupo profissional, a prática docente é, simultaneamente, altamente plural. Ao mesmo tempo em que há para todos o espaço escolar, o aluno, o professor, os conteúdos etc., a ação profissional se concretiza em espaços e com sujeitos altamente diversos. A própria construção profissional e formativa de cada docente é única, e tais especificidades se refletem nas práticas construídas. Tardif (2014, p. 297) afirma que:

Como mostraram Tardif, Lessard & Lahaye (1991), os professores, em suas atividades profissionais se apoiam em diversas formas de saberes: o saber curricular, proveniente dos programas e dos manuais escolares; o saber disciplinar, que constitui o conteúdo das matérias ensinadas na escola; o saber da formação profissional, adquirido por ocasião da formação inicial ou contínua; o saber experiencial, oriundo da prática da profissão, e, enfim, o saber cultural herdado de sua trajetória de vida e de sua pertença a uma cultura particular, que eles partilham em maior ou menor grau com os alunos. Desse ponto de vista, o saber profissional dos professores não constitui um corpo homogêneo de conhecimentos; ele se serve, ao contrário, de uma ampla diversidade de conhecimentos e utiliza vários tipos de competências.

Os professores e as práticas são e serão diversas e, mesmo com toda a riqueza que isso representa, a formação fornecida aos professores também deve buscar garantir que, em meio às muitas trajetórias e repertórios, todos os professores estejam aptos a garantir a seus alunos a aprendizagem e desenvolvimento que lhes é de direito. Aqui entra, de maneira fundamental, o olhar necessário aquilo que é, como afirma Imbernón (2011), a especificidade da profissão docente: o conhecimento pedagógico. O autor defende que é na prática que se legitima o conhecimento pedagógico especializado e, assim, se reforça a primordialidade de que a formação docente esteja atrelada a essa mesma prática.

Diante de tudo o que até aqui refletimos, podemos afirmar que é urgente construir e consolidar uma maneira de formar nossos professores, tanto em sua

formação inicial quanto continuada, em que os componentes fundamentais desse processo formativo – ter a prática como elemento central, garantir a formação de um professor reflexivo, garantir aos professores a construção dos conhecimentos específicos necessários à sua atuação profissional – não sejam constantemente negligenciados. Nóvoa (2013) defende a construção de uma formação de professores que se baseie em quatro pontos fundamentais:

1) Uma formação que se construa a partir de dentro da prática, o que significa implicar os professores já atuantes em participar de maneira ampla da formação de seus futuros colegas e de seus pares;

2) A valorização do conhecimento profissional docente, que é “um conhecimento elaborado a partir de uma reflexão sobre a prática e sobre a experiência, transformando-o em um elemento central da formação.” (NÓVOA, 2013, p. 209).

3) A criação de uma nova realidade organizacional, o que implica em repensar e reconstruir o espaço acadêmico de formação dos professores, de maneira a construir um “quadro de reforço das redes de colaboração e de cooperação, criando novas instituições que juntem a realidade das escolas e a realidade das escolas de formação (universidades).” (NÓVOA, 2013, p. 209).

4) O fortalecimento do espaço público da educação, de tal forma que a formação dos professores seja articulada com os debates sociais e políticos, “desenvolvendo iniciativas no sentido da definição de um novo contrato social em torno da educação.” (NÓVOA, 2013, p. 209).

Repensar a formação de professores, nos termos propostos por Nóvoa (2013), os quais aqui defendemos, exige um grande esforço coletivo, afinal não é possível repensá-la sem pensar também em qual a escola que estamos buscando e para a construção de qual sociedade. Sabendo do papel essencial que a escola possui, ou pode possuir, na manutenção ou na desconstrução de saberes, valores, práticas e identidades, a formação do professor, a qual terá um papel determinante em sua atuação dentro do espaço escolar, se apresenta como uma questão tão importante quanto complexa e na qual temos muito a avançar. Nesse sentido, valorizar o espaço escolar como um espaço essencialmente de formação, não somente dos alunos, mas também dos próprios professores, é primordial para a questão da formação contínua de tais profissionais.

1.3 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR POLIVALENTE

Atualmente, de acordo com a legislação vigente, o curso que realiza a formação do professor responsável por atuar nas séries iniciais do Ensino do Fundamental, do 1º ao 5º ano, é o curso de Pedagogia, cujas diretrizes gerais a respeito da formação que tal curso deve oferecer aos seus estudantes estão previstas na Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Tal resolução apresenta diretrizes que estão em consonância com as questões relativas à formação do profissional que temos apresentado até aqui, uma vez que determina que a formação do Pedagogo deve se construir por meio de estudos teórico-práticos, promovendo investigação e reflexão crítica.

O curso de Pedagogia habilita o profissional não somente a atuar nas séries iniciais do Ensino Fundamental, tanto na modalidade regular quanto na Educação de Jovens e Adultos, mas também na docência na Educação Infantil, na Gestão Escolar, assim como em outras áreas nas quais se demande conhecimentos pedagógicos. Diante disso, cabe ao curso oferecer aos alunos uma formação que, de alguma forma, lhes dê repertório para atuar em todas essas vertentes, o que é uma tarefa bastante ampla e complexa.

Considerando o foco deste trabalho, que é a formação dos professores polivalentes para o ensino de língua portuguesa para crianças surdas, olharemos para os aspectos apontados pela Resolução já mencionada que impactam mais diretamente em tal área de atuação. Em seu parágrafo único, a Resolução CNE/CP nº 1 afirma que

Parágrafo único. Para a formação do licenciado em Pedagogia é central:
I - o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;
II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;
III - a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino. (BRASIL, 2006).

É possível observar que tal resolução reforça a essencialidade de que a formação do licenciado reconheça a complexidade do espaço escolar e a função social elementar que tal espaço ocupa. Além disso, está prevista a necessidade da formação de um profissional reflexivo e propositivo quanto ao seu espaço de

trabalho e às práticas que são ali desenvolvidas. A formação baseada em tais premissas é essencial para que o professor em formação, de fato, delas se aproprie.

Além dessas premissas mais gerais, e que são pertinentes a formação de qualquer professor, a Resolução CNE/CP nº 1, elenca as habilidades que o egresso do curso de Pedagogia deve ter construído. Elencadas no artigo 5º, dentre outras coisas, a resolução afirma que o licenciado em Pedagogia deve estar apto a ensinar as diversas áreas de conhecimento (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes e Educação Física), em seus conteúdos pertinentes à faixa etária em que se trabalhará, de forma interdisciplinar. Também lhe cabe estar apto a desenvolver o trabalho em equipe, de maneira que o trabalho seja articulado entre os profissionais. Além disso, o licenciado em Pedagogia deve estar apto a pesquisar sobre diversas questões que implicam em sua prática, sabendo se apropriar e executar as diretrizes curriculares e, destacamos, “utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos” (BRASIL, 2006). O professor deve estar apto, portanto, a fazer uso das ferramentas próprias de sua profissão: as ferramentas pedagógicas, dentre elas as ferramentas didático-metodológicas que serão essenciais no processo de ensino dos diversos conteúdos.

A Resolução CNE/CP nº 1 determina também que a estrutura do curso de Pedagogia deve ser composta por três núcleos: 1) núcleo de estudos básicos, 2) núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos – voltado às áreas de atuação profissional e 3) núcleo de estudos integradores – que engloba as atividades práticas, de extensão, de iniciação científica etc. O núcleo de estudos básicos, a partir do que é descrito na resolução, deve se constituir de forma a dar ao estudante a formação elementar ao exercício do professor, aí incluído o estudo da didática, metodologias e teorias pedagógicas, além de processos de organização do trabalho docente.

A formação que garanta ao professor o conhecimento dos conteúdos que tem a ensinar e as ferramentas didático-metodológicas necessárias ao exercício de seu trabalho, do qual o docente deve ter uma visão a respeito do contexto no qual o processo de ensino está inserido, é, como vimos, um fator primordial na formação prevista para o professor licenciado em Pedagogia (LIBÂNEO, 2013). Para Libâneo (2013) tem sido bastante clara a incapacidade do sistema oficial de ensino em promover práticas formativas adequadas e formar um profissional de qualidade.

Aliado a isto existe o fato de que a formação na escolarização básica de muitos daqueles que ingressam nos cursos de formação de professores é precária, com carência de conhecimentos básicos (GATTI, 2010). Considerando o impacto que a prática docente possui no desenvolvimento dos alunos, tanto em sua aprendizagem quanto em sua motivação, o papel do professor é decisivo para o sucesso escolar. Dessa forma, segundo Libâneo (2013, p. 74), “[...] o fracasso na formação acaba incidindo no fracasso das aprendizagens dos alunos”.

É importante destacarmos que defendemos aqui que a formação qualitativa de nossos docentes depende profundamente da criação de políticas públicas que as garantam. Políticas públicas que, de fato, valorizem o professor enquanto profissional e, assim, promovam e articulem ações que certifiquem que as instituições responsáveis pela formação inicial promovam uma formação séria e de qualidade e que os espaços escolares tenham a possibilidade, e os meios, de se construírem como espaço de formação contínua também. Não basta criar normativas de formação docente se os meios e, muitas vezes, os recursos – financeiros, humanos, de tempo – não são garantidos.

Gatti (2013) defende que os documentos que estabelecem diretrizes nacionais para a formação de professores expressam que, em tal processo, teorias e práticas devem se apresentar de forma indissociável, porém, segundo a autora, não é isto que pesquisas têm evidenciado. De acordo com a autora, “a relação teoria-prática, tão enfatizada em documentos e normas, isto é, a concepção curricular integrada proposta não se concretiza no cotidiano das diferentes licenciaturas.” (GATTI, 2013, p. 96). A autora também salienta que:

Há predomínio quase total de formação teórica-acadêmica nas proposições institucionais para essa formação, como se de teorias psicológicas, sociológicas ou outras decorressem naturalmente práticas de ensino para o exercício da docência nas salas de aula. Não que esta formação teórica não seja importante e necessária, mas ela não é suficiente para a integralização da formação de profissional da docência. (GATTI, 2013, p. 98).

Gatti e Nunes (2009), a partir de análise documental, com o estudo dos currículos e das ementas de 71 cursos de Pedagogia, constataram que somente cerca de 30% da carga horária formativa é dedicada ao que seria específico da formação docente, sendo os 70% restante da carga horária dedicada a outros tipos de matérias. A formação inicial que, em geral, vem sendo oferecida aos professores em formação não tem, portanto, dado prioridade ao que é específico do ofício

docente – os conteúdos e seus desdobramentos didático-metodológicos. Oferece-se um grande volume de disciplinas de cunho formativo mais geral, as quais, como defendido por Gatti (2013), são sim importantes, porém, a formação que deveria dar conta do que essencialmente caracteriza o conhecimento específico do professor acaba por ficar em segundo plano.

Tal como na crítica apontada por Tardif (2014), o estudo de Gatti e Nunes (2009) observou que a formação oferecida se dá por meio da oferta de disciplinas, as quais são trabalhadas de maneira fragmentada, com pouca ou nenhuma articulação. Tal tipo de construção da formação oferecida aos professores acaba por, como argumenta Tardif (2014), ter um impacto pequeno na efetiva formação dos professores, uma vez que os conhecimentos são trabalhados de maneira isolada, prejudicando a construção de uma visão mais ampla, complexa, interligada e aplicada à ação prática. Assim, mesmo tendo um volume grande de disciplinas de formação geral – bem maior do que o das disciplinas de formação específica, que deveriam ser priorizadas –, é possível refletirmos sobre qual o real impacto formativo que tais disciplinas vêm desempenhando, considerando a forma como vêm sendo ofertadas e, ainda, que possivelmente poderiam ser ainda mais impactantes na formação se fossem oferecidas de maneira mais articulada, em especial com a prática.

Outro ponto muito importante indicado pela pesquisa desenvolvida por Gatti e Nunes (2009), e que foi identificado a partir do estudo das ementas das disciplinas, é que mesmo as disciplinas que têm como fim a formação profissional específica do docente apresentam em suas ementas um enfoque no *porquê* ensinar, enquanto o *o quê* e o *como* ensinar aparecem de forma muito incipiente. Não há dúvidas de que a construção bem embasada da compreensão do motivo pelo qual um determinado conteúdo é importante e deve ser ensinado é algo central dentro do trabalho docente. Porém, tal aspecto do processo didático está atrelado de maneira indissociável à necessidade de que o profissional conheça o conteúdo e as questões didático-metodológicas que o envolvem.

Gatti (2010) indica, a partir dos dados do mesmo estudo já citado, que as disciplinas relacionadas às didáticas específicas, metodologias e práticas de ensino, em outras palavras, o “como” ensinar, representam 20,7% do conjunto de disciplinas. No que se refere àquelas relacionadas ao “o que” ensinar, tratando dos conteúdos de ensino nas séries iniciais do Ensino Fundamental, elas correspondem

a apenas 7,5%. Constatamos, assim, que uma parte essencial do conhecimento necessário ao trabalho do professor, de maneira especial a questão do conteúdo, é pouco presente em seu processo formativo. Parte fundamental do trabalho docente está em auxiliar os estudantes a construir novos saberes, em seus diversos formatos, sendo assim, não garantir ao professor uma formação que efetivamente lhe dê os conhecimentos e estratégias para tal trabalho implica diretamente em suas possibilidades de atuação.

Vemos que, em geral, a maneira como a formação inicial dos professores vem sendo construída não tem se mostrado como satisfatória para a formação de um professor preparado a uma prática docente qualificada. Como mencionado anteriormente, é bastante claro que oferecer uma formação inicial que dê conta, de maneira satisfatória, de preparar o egresso do curso de Pedagogia para estar apto a exercer todas as funções para as quais estará habilitado, inclusive a função do ensino das diversas áreas de conhecimento nas séries iniciais, é um grande desafio. Tal questão leva, inclusive, de acordo com Gatti e Nunes (2009, p. 38), à necessidade de uma “reflexão mais aprofundada sobre a suficiência ou adequação da perspectiva polivalente e da perspectiva interdisciplinar, como recomenda o documento de Diretrizes do CNE”. De qualquer forma, dentro do cenário que temos, é possível afirmar que a formação precisa ser repensada e reconstruída, de maneira especial, porque aquilo que é específico da formação docente e constitui o núcleo essencial de sua atuação tem ficado em segundo plano.

Uma formação que tenha a relação teoria-prática como algo central precisa que o espaço de atuação profissional seja uma presença constante dentro do processo formativo. É essencial ao profissional docente conhecer e compreender o espaço escolar, considerando os aspectos externos e internos. Se debruçar sobre as teorias que embasam a construção do que é o espaço escolar, articulando-as com a prática, com os espaços escolares reais, suas possibilidades e desafios, é algo essencial. Nesse sentido, a constatação feita por Gatti e Nunes (2009, p. 55), no estudo das ementas dos cursos, de que “a escola, enquanto instituição social e de ensino, é elemento quase ausente nas ementas [...]”, apresenta-se como um dado muito relevante para pensarmos que a formação parece estar sendo pouco articulada à prática.

Formar o professor enquanto profissional, que possui conhecimentos específicos, mas também reflete e age sobre a própria prática, tal como temos

defendido até aqui (IMBERNÓN, 2011; TARDIF, 2014, TARDIF; LESSARD, 2014), exige que a formação lhe dê oportunidade para construir repertório de reflexão e ação sobre seu espaço de atuação. Assim, garantir os conhecimentos específicos à formação do professor, também implica os conhecimentos relacionados ao seu espaço de atuação. Tal como defendido por Libâneo (2013, p. 77),

[...] um curso de licenciatura para professores dos anos iniciais do ensino fundamental necessita prover o domínio dos saberes disciplinares a serem ensinados; a apropriação de metodologias, procedimentos e modos de ação, em função do trabalho na escola; e uma visão dos contextos em que se dá o ensino, para assegurar sua qualidade.

Se olharmos especificamente para a questão do ensino da Língua Portuguesa, Gatti e Nunes (2009) escrevem que as ementas das disciplinas relacionadas à Língua Portuguesa ou Alfabetização também se mostram bastante genéricas ou insuficientes no que se refere ao tratamento dos conteúdos específicos de tal área. Sabemos que é esperado, nos primeiros anos do Ensino Fundamental, de maneira específica no 1º e no 2º ano, que o aluno seja alfabetizado, ou seja, se aproprie do nosso sistema de escrita alfabética e desenvolva as habilidades elementares de leitura e escrita. Nas demais séries do Ensino Fundamental, espera-se, de maneira primordial, que o aluno aprofunde suas habilidades de leitura e produção de textos. Garantir que o professor das séries iniciais tenha os conhecimentos linguísticos necessários para a execução desse trabalho é algo essencial.

Se o professor das séries iniciais não tiver, dentre outras coisas, conhecimentos sobre como se constroem os processos de apropriação do sistema alfabético, em suas diversas facetas, se não tiver clareza e propriedade sobre as questões relacionadas à alfabetização e ao letramento, se não tiver conhecimento dos diversos métodos relacionados aos processos de alfabetização – para poder utilizá-los ou criticá-los com propriedade –, não terá condições de construir uma prática na qual, de fato, proponha ações embasadas, contínuas e que levam as crianças à aprendizagem inicial do sistema de escrita da melhor maneira possível.

Da mesma forma, para auxiliar seus alunos a desenvolver e aprimorar suas habilidades de leitura e produção de textos, é necessário que o professor conheça as particularidades de cada um desses processos, assim como suas diversas estratégias metodológicas. Toda essa demanda de conhecimentos exige uma

formação sólida, aprofundada e, sem dúvida, com um olhar para as práticas e, ao que parece, não é assim que tem ocorrido.

Gatti (2010) defende que é possível constatarmos que a formação que vem sendo oferecida aos professores para o exercício docente tem se mostrado insuficiente. A análise das matrizes curriculares e ementas de cursos de Pedagogia realizada por Gatti e Nunes (2009) traz à tona as evidências de que, embora exista a expectativa da formação de um profissional docente que esteja apto a um exercício qualificado, tendo domínio dos conhecimentos específicos necessários ao seu trabalho, a formação que vem sendo oferecida, de maneira geral, não dá a atenção e enfoque necessário à construção de tal formação.

Dentro da carga horária de formação oferecida, como já mencionado, somente em torno de 30% se refere à formação profissional específica, o que representa um percentual bastante baixo, considerando a centralidade de tal formação na atuação do professor. Há ainda o agravante de que, mesmo dentre as disciplinas relacionadas à formação específica, as ementas demonstraram que as questões de conteúdo (o que ensinar) e de metodologias (como ensinar) são tratadas de maneira rasa.

Outro elemento essencial à formação profissional do professor, e que também se mostrou pouco presente, é a construção do conhecimento do espaço escolar, com todas as suas especificidades e relações. Tal construção demanda uma formação que garanta a real articulação entre teoria e prática. A demanda de que a formação do professor tenha a prática em sua centralidade é algo previsto, porém, como vimos, não necessariamente realizado. Com pouca oportunidade de conhecer o espaço de atuação e as práticas que ali se concretizam, a formação de um profissional que se sente habilitado a, desde o início de sua atuação, olhar para tal espaço de maneira reflexiva, crítica e propositiva, fica prejudicada.

1.4 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR ESPECIALISTA PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL

O direito à educação básica é, atualmente no Brasil, um direito de todos. Há, nos documentos que nos regem, tanto a previsão do direito à educação em sentido geral, quanto de que as necessidades específicas de cada pessoa sejam contempladas dentro do processo educativo. A Constituição da República Federativa

do Brasil, de 1988, em seu artigo 208, que declara o dever do Estado com relação à educação, afirma em seu inciso III o direito ao atendimento especializado aos alunos com qualquer deficiência, dando preferência legal a que tal atendimento ocorra na rede regular de ensino.

Em 2006, temos a publicação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, documento de fundamental importância na história da luta pela garantia dos direitos das pessoas com deficiência. O Brasil é signatário da Convenção e também de seu Protocolo Facultativo, tendo inclusive publicado o Decreto nº 6949, de 25 de agosto de 2009, no qual é dito em seu artigo 1º que “a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, apensos por cópia ao presente Decreto, serão executados e cumpridos tão inteiramente como neles se contém.” (BRASIL, 2009).

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência é um documento bastante amplo e que pontua a garantia dos direitos às pessoas com deficiência nos mais diversos aspectos da vida pessoal e social e seu artigo 24 é dedicado à Educação. A referida Convenção aponta, dentre outras coisas, o dever do Estado em assegurar o acesso a formas alternativas de comunicação, citando especificamente o Braille e as Línguas de Sinais, e em garantir que a educação de crianças surdas, cegas e surdocegas seja “ministrada nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados ao indivíduo e em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social.” (ONU, 2006).

No que se refere à educação de surdos, além de determinar a importância em garantir a Língua de Sinais, a Convenção também afirma a importância de promover a cultura e a identidade surda. A fim de que tais direitos sejam garantidos, o mesmo documento aponta a necessidade da qualificação dos professores, afirmando, em seu item 4,

4. A fim de contribuir para o exercício desse direito, os Estados Partes tomarão medidas apropriadas para empregar professores, inclusive professores com deficiência, **habilitados para o ensino da língua de sinais e/ou do Braille, e para capacitar profissionais e equipes atuantes em todos os níveis de ensino. Essa capacitação incorporará a conscientização da deficiência e a utilização de modos, meios e formatos apropriados de comunicação aumentativa e alternativa, e técnicas e materiais pedagógicos, como apoios para pessoas com deficiência.** (Grifo nosso). (ONU, 2006).

Em 06 de julho de 2015, temos a publicação da Lei nº 13.146, Lei Brasileira de Inclusão (LBI), a qual se pauta, dentre outros documentos, na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo e, assim, também garante o atendimento educacional especializado aos educandos. A respeito, especificamente, do atendimento às pessoas surdas, a LBI também determina, dentre outros pontos, a promoção da Língua Brasileira de Sinais (Libras), da cultura surda, a oferta de Educação Bilíngue – com a Libras como primeira língua e a modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua – e a formação de professores para o atendimento educacional de tal público.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), publicada em 20 de dezembro 1996, que rege a educação brasileira, garantia, até 2021, somente o atendimento educacional especializado aos educandos, o que não significava necessariamente a garantia de atendimento bilíngue aos surdos. A Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021, alterou a LDB, incluindo o Capítulo V-A, o qual garante a oferta de Educação Bilíngue aos estudantes surdos:

Art. 60-A. Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos.

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

§ 2º A oferta de educação bilíngue de surdos terá início ao zero ano, na educação infantil, e se estenderá ao longo da vida.

§ 3º O disposto no **caput** deste artigo será efetivado sem prejuízo das prerrogativas de matrícula em escolas e classes regulares, de acordo com o que decidir o estudante ou, no que couber, seus pais ou responsáveis, e das garantias previstas na Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), que incluem, para os surdos oralizados, o acesso a tecnologias assistivas.

Art. 60-B. Além do disposto no art. 59 desta Lei, os sistemas de ensino assegurarão aos educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas materiais didáticos e professores bilíngues com formação e especialização adequadas, em nível superior.

Parágrafo único. Nos processos de contratação e de avaliação periódica dos professores a que se refere o **caput** deste artigo serão ouvidas as entidades representativas das pessoas surdas. (BRASIL, 2021).

O novo capítulo que foi acrescentado à LDB garante, portanto, não somente o direito à Educação Bilíngue para os estudantes surdos, afirmando que sua oferta

deve ocorrer desde a Educação Infantil, como também garante que os estudantes surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas devem ter acesso a materiais didáticos e professores bilíngues com “formação e especialização adequadas, em nível superior.” (BRASIL, 2021).

A LDB classifica a modalidade de ensino “Educação Especial”, como “educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.” (BRASIL, 1996). Dentro dessa especificação, o atendimento ao estudante surdo, se enquadra, de acordo com a legislação brasileira, na modalidade de Educação Especial. Em seu artigo 59, a LDB determina, em seus cinco incisos, adequações e possibilidades que os sistemas de ensino devem garantir ao, como cita a lei, educando com deficiência. Destacamos aqui o inciso I, que afirma que devem ser garantidos “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades.” (BRASIL, 1996).

A Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, institui diretrizes nacionais para a Educação Especial na educação básica e afirma, em seu artigo 18, parágrafo 2º que:

§ 2º São considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimento das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. (BRASIL, 2001).

Vemos, assim, que o professor que atuará na Educação Especial deve estar apto, de maneira ainda mais ampla, a repensar e reconstruir sua atuação, uma vez que precisa construir uma ação pedagógica flexível, adaptada às necessidades individuais dos alunos e com estratégias didático-metodológicas adequadas. Outro ponto importante, apresentado no trecho acima citado, refere-se à necessidade de que tal profissional esteja apto a trabalhar de maneira conjunta com outro professor – considerando que o seu trabalho seja complementar ao do professor regular da

turma –, o que significa a necessidade da construção de planejamento e ação de maneira conjunta.

Quanto à formação, a resolução acima citada determina que o professor especializado em educação especial deve comprovar, além da formação em licenciatura, “complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento [...]” (BRASIL, 2001).

A partir das diversas exigências legais que envolvem a formação do professor para a atuação na modalidade de Educação Especial, é possível percebermos que uma tarefa já bastante ampla e complexa, que é a formação do professor, nos termos que temos discutido até aqui, ganha contornos ainda mais desafiadores. Com as políticas de Educação Inclusiva que foram adotadas nos últimos anos, e que garantem aos diversos alunos com algum tipo de deficiência o direito de estar e ser devidamente atendido nas escolas regulares, ter alguma formação que prepare o professor a conhecer, respeitar e saber adequar seu trabalho passa a ser uma urgência não somente a um grupo específico, mas sim ao conjunto de professores.

No caso específico da educação de surdos, em decorrência de sua especificidade linguística, é garantido o direito a escolas ou classes bilíngues. Diante disso, o professor que atuará nas séries iniciais na educação de surdos, possivelmente atuará em espaço dedicado especificamente à educação de surdos e, assim, a necessidade dos conhecimentos necessários à educação em tal espaço e com tal público fica ainda mais evidente.

Não é recente a demanda de uma formação específica para atuação com o público surdo. Soares e Carvalho (2012) afirmam que no início dos anos de 1950, Ana Rímoli de Faria Dória, enquanto diretora do, à época chamado Instituto Nacional de Surdos-Mudos⁴, promoveu a implementação do Curso Normal Superior de Formação de Professores para Surdos. Ocorre que, como discutiremos mais a frente, a história da educação de surdos passou por diversos momentos e, durante um longo período, foi dominada pela perspectiva oralista, a qual dava ênfase a que os estudantes surdos se apropriassem da língua oral. Tal perspectiva se desdobrava em uma formação de professores que partia de uma visão reabilitacional (SOARES; CARVALHO, 2012), ou seja, os professores formados para o trabalho com surdos

⁴ Atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

tinham o enfoque de sua formação dedicado a olhar para a surdez, entendendo-a como uma deficiência a ser reabilitada. O indivíduo surdo e sua aprendizagem escolar ficavam em segundo plano.

De acordo com Soares e Carvalho (2012, p. 23), o curso de formação oferecido tinha sua ênfase voltada “[...] a aspectos específicos para o desenvolvimento da audição, da fala e da linguagem: exercícios de respiração, treinamento auditivo, entre outros”. Assim, para o exercício de tal função docente, aos professores existiam condições como ter “a) ter bom ouvido fonético; b) conhecer e compreender as leis físico-fisiológicas que governam a gradação de voz; c) possuir experiência prática que assegure o sucesso da técnica.” (SOARES; CARVALHO, 2012).

Iniciativas de formação de professores para a atuação na educação especial eram, até então, isoladas. Somente a partir de 1974, com a criação do Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp), órgão que era ligado ao Ministério da Educação, a formação de professores de educação especial se configurou em nível nacional (SOARES; CARVALHO, 2012). A partir daí, a avaliação do cenário nacional de educação especial demonstrou, dentre outras coisas, uma carência absoluta de dados referentes a quantidade de alunos com deficiência, além da carência na formação de professores e técnicos especializados. Foi então instituído o Projeto Prioritário nº 35 – Educação Especial –, o qual fazia parte do Plano Setorial de Educação e Cultura 1972/1974, “sendo que um de seus objetivos principais era o de ‘promover, em caráter prioritário, a formação de recursos humanos para a educação especial’.” (SOARES; CARVALHO, 2012).

O referido projeto tinha, dentre suas metas, a criação de 40 cursos de licenciatura em Educação Especial, ou seja, cursos que, além da formação geral do professor, também habilitaria o profissional à atuação com alguma área da educação especial (SOARES; CARVALHO, 2012). Porém, como apontam Soares e Carvalho (2012), a partir de Mazzotta (1982), foi constatado que, em 1980, dos 40 cursos previstos, somente 16 haviam sido implantados, estando estes concentrados no eixo sudeste-sul. Assim, a formação de professores para a educação especial continuava se apresentando de maneira precária.

A formação do professor de educação especial, tal como vimos na Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, nos últimos anos, deixou de ser proposta em licenciaturas com habilitações específicas, passando a ser proposta

com a formação geral na licenciatura e complementação em estudos de pós-graduação. Assim, ao olharmos para a educação de surdos, encontramos tanto profissionais aptos a tal atuação a partir de licenciaturas com habilitação para a educação de surdos, como profissionais que cursaram cursos de licenciatura comuns e, posteriormente, realizaram formação de pós-graduação na área de educação de surdos. Mais recentemente também surgiram cursos de Pedagogia Bilíngue e Letras/Libras, os quais mencionaremos mais à frente.

De qualquer forma, um ponto central a ser analisado na formação dedicada ao professor que atua na educação de surdos refere-se à perspectiva adotada quanto à pessoa surda e o papel do professor em sua educação. A perspectiva de uma formação voltada à reabilitação do aluno e, assim, dedicada à aquisição da língua oral, perdurou na formação de professores de surdos durante muitos anos. De acordo com Soares e Carvalho (2012), a “Proposta curricular para deficientes auditivos”, elaborada pela DERDIC/PUCSP e publicada pelo Departamento de Documentação e Divulgação do MEC, em 1979, previa que “44% das atividades semanais [...] são preenchidas com atividades das áreas de Treinamento Auditivo, Fala e Música.” (SOARES, 1990, p. 83 apud SOARES; CARVALHO, 2012), com uma proposta na reabilitação das funções de audição e fala do estudante. Diante disso, vemos que quase metade das atividades e do tempo que o estudante tinha no espaço escolar era dedicado a atividades de reabilitação e, assim, o trabalho com os conteúdos escolares recebia muito menos tempo e atenção do que o dedicado a estudantes não surdos.

A Língua Brasileira de Sinais só foi reconhecida oficialmente em 2002, com a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. A regulamentação de tal lei, porém, só veio em 2005, por meio do Decreto nº 5626, de 22 de dezembro. É somente a partir de tais marcos que passa a existir a prerrogativa legal de se pensar a formação de professores de surdos de forma a dar ao professor o repertório necessário à atuação em uma proposta de Educação Bilíngue, na qual a Libras é vista como a primeira língua e a língua portuguesa, em sua modalidade escrita, como segunda língua. Os marcadores legais não significam, porém, que anteriormente a eles não existissem professores que já compreendessem e defendessem a importância da língua de sinais para o surdo, a inadequação de uma educação com viés reabilitacional e a necessidade da construção de uma Educação Bilíngue dos surdos.

Os direitos conquistados pelos surdos – o reconhecimento de suas especificidades linguísticas e a garantia do que disso transcorre – são frutos da luta do movimento surdo, e o apoio a essa luta também por parte de professores ouvintes atuantes na educação de surdos é real. Apesar disso, as políticas de formação estiveram, durante muitos anos, voltadas a uma formação que visava capacitar o professor de surdos a buscar reabilitar o aluno e, assim, cabe questionarmos se aos professores já inseridos na educação de surdos foi dada a possibilidade de uma formação contínua que lhes dessem os recursos necessários para a atuação na proposta pedagógica de uma Educação Bilíngue que passava a existir.

O Decreto nº 5626/2005 determinou que a Libras fosse inserida como disciplina obrigatória nos cursos de formação de professores e nos cursos de Fonoaudiologia (BRASIL, 2005). A exigência desta oferta não veio anexada a objetivos claros com relação a tal oferta, nem a uma garantia de qualidade do que é oferecido. Com isso queremos nos referir ao fato de que, mesmo sendo oferecida nos cursos de Licenciatura, é possível encontrarmos nas matrizes curriculares de diversos cursos uma única disciplina, por vezes com carga horária inferior a de outras disciplinas obrigatórias.

Um ponto importante apontado pelo Decreto nº 5626/2005 refere-se à menção de que as pessoas surdas devem ter prioridade nos cursos de formação de professores para atuação com o ensino de Libras. Tal determinação representa um grande avanço nas conquistas de direitos da população surda e traz importantes possibilidades de que existam mais professores surdos. Entretanto, os desafios apresentados na educação básica dos surdos ainda dificultam o acesso da pessoa surda a níveis superiores de educação. Ao não ter garantido todos os seus direitos de aprendizagem, dos quais aqui destacamos as habilidades de leitura e escrita da língua portuguesa, a pessoa surda tem as barreiras do acesso à universidade ampliadas. Diante disso, garantir a formação de mais professores surdos, passa, sem dúvidas, dentre outras questões, pela garantia geral da boa formação dos professores que atuam com surdos nas séries iniciais.

Em seu artigo 11, o Decreto nº 5626/2005 afirma que:

Art. 11. O Ministério da Educação promoverá, a partir da publicação deste Decreto, programas específicos para a criação de cursos de graduação:

I - para formação de professores surdos e ouvintes, para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, que viabilize a educação bilíngüe: Libras - Língua Portuguesa como segunda língua;
II - de licenciatura em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa, como segunda língua para surdos;
III - de formação em Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa. (BRASIL, 2005).

A partir do artigo acima citado vemos que, no que se refere à formação para a atuação na Educação de Surdos, além do percurso formativo apontado pela Resolução CNE/CEB nº 2, de 2001 – a formação em um curso de licenciatura e uma pós-graduação na área –, há a possibilidade de formação em um curso de licenciatura específico (Letras/Libras), cabendo, porém, destacar que no caso deste curso, o foco da formação é na Libras e seu ensino, e não na Educação Bilíngüe. O curso de Letras/Libras é ofertado em algumas instituições no país, como a Universidade Federal do Paraná (UFPR) – campus Curitiba, a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) – campus Recife e a Universidade Federal do Acre (UFAC) – campus Rio Branco.

Para a atuação nas séries iniciais, existe a oferta da formação no curso de Pedagogia Bilíngüe, que é oferecido por algumas instituições no país, como o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), o Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) – campus Palhoça e o Instituto Federal de Goiás (IFG) – campus Aparecida de Goiânia.

Bär (2019), em sua tese de Doutorado, analisa as propostas dos cursos de Pedagogia Bilíngüe apresentadas pelas instituições de ensino acima mencionadas, a partir dos aspectos políticos, linguísticos e pedagógicos do campo da Educação Bilíngüe, assim como das bases teórico-conceituais da Pedagogia, como curso e como área de conhecimento. A autora indica como elementos pedagógicos essenciais da Educação Bilíngüe a visualidade, o letramento, o registro e avaliação, assim tais elementos devem estar presentes na formação do professor que irá atuar no espaço bilíngüe.

O Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia Bilíngüe do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) – campus Palhoça (2016), por exemplo, afirma que o curso pretende formar “profissionais bilíngües para atuação na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental”, estando incluída em tal formação “a aptidão para o trabalho vinculado a uma política linguística que reconhece as

especificidades pedagógicas e linguísticas dos Surdos.” (IFSC, 2016, p. 10). O documento afirma ainda que:

4.4. Perfil Profissional do Egresso O pedagogo formado por este curso de Pedagogia Bilíngue deverá estar apto a:
[...]
- Ensinar Língua Portuguesa, Língua Brasileira de Sinais, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano. (IFSC, 2016, p. 21).

Considerando a expectativa de que, dentre outras coisas, o profissional formado no curso de Pedagogia Bilíngue esteja apto a ensinar língua portuguesa também dentro de um contexto bilíngue, em que ela é considerada segunda língua, a importância da oferta de disciplinas que tratem especificamente do ensino de língua portuguesa como segunda língua é reconhecida e encontramos nas matrizes dos três cursos mencionados.

Na matriz curricular do curso oferecido pelo IFSC – Campus Palhoça, encontramos, além de disciplinas de análise e produção textual, a disciplina “Práticas de Alfabetização e Letramento II”, cuja ementa esclarece tratar-se do processo de alfabetização dentro do contexto bilíngue, ou seja, aquele em que a língua portuguesa será considerada a segunda língua. Já na matriz curricular do curso ofertado pelo IFG – Campus Aparecida de Goiânia, encontramos as disciplinas “Segunda Língua: Libras/Português I, II, III e IV”, além da disciplina “Fundamentos e Metodologia do ensino da Língua Portuguesa como L1 e L2”. Por fim, na matriz curricular do curso oferecido pelo INES, encontramos as disciplinas “Língua Portuguesa escrita I, II, III e IV”, além da disciplina “Metodologias de ensino de LP”.

Pensando especificamente no trabalho do professor polivalente e sua atuação na educação de surdos, com a exigência da realização de uma proposta pedagógica bilíngue, prover a formação inicial já com essa proposta parece ser uma alternativa bastante promissora. O professor que atuará nas séries iniciais na educação de surdos, considerando o formato polivalente de atuação, terá a demanda de conhecer bem a Libras, que é a primeira língua do surdo e será a língua de instrução primordial, mas também, além de ensinar as diversas áreas de conhecimento – Ciências Naturais, Ciências Humanas, Matemática –, deverá ensinar a língua portuguesa escrita ao estudante surdo, auxiliando-o a construir as habilidades de

leitura e produção de textos em língua portuguesa, trabalhando-a como segunda língua. Dessa forma, o sólido conhecimento de ambas as línguas é fundamental, assim como também o é o conhecimento a respeito do que é, com as possibilidades de construção e prática, uma proposta de Educação Bilíngue. Entretanto, a oferta de tais cursos é pequena e eles não são encontrados em muitas cidades, por vezes estados, do Brasil.

Considerando, agora, a formação do professor polivalente em cursos regulares, sabendo da exigência de que o professor, atuante na educação de surdos, deverá não somente ensinar a língua portuguesa escrita, mas ensiná-la como segunda língua, existe também a demanda de que tal professor receba a formação para que possa exercer tal atividade. O Decreto nº 5626/2005 afirma que:

Art. 13. O ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas, deve ser incluído como disciplina curricular nos cursos de formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, de nível médio e superior, bem como nos cursos de licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa. (BRASIL, 2005).

Assim, de acordo com o decreto, na formação inicial do professor polivalente, nos cursos regulares, além da oferta da disciplina de Libras, passa também a existir a exigência de que a disciplina de ensino de língua portuguesa como segunda língua para pessoas surdas seja ofertada. Deveria, portanto, ser garantido ao professor em formação disciplina que lhe subsidie o conhecimento para o ensino da língua portuguesa como segunda língua, o que exige tanto conhecimentos linguísticos, como estratégias metodológicas apropriadas.

Como temos discutido a partir dos dados apresentados por Gatti e Nunes (2009), o estudo de matrizes curriculares de cursos de Pedagogia demonstrou que a formação relacionada a conteúdos e estratégias didático-metodológico oferecida aos professores polivalentes, de maneira geral, tem apresentado carga horária insuficiente, em especial, considerando serem tais conhecimentos o ponto central do trabalho do professor. Além disso, a pesquisa de Gatti e Nunes (2009) também apontou que, mesmo dentro do grupo de disciplinas que se propõem a trabalhar especificamente conteúdos e procedimentos didático-metodológicos, as ementas de tais disciplinas indicam, em grande parte delas, um viés mais teórico do que prático.

Ao observarmos as matrizes dos cursos de Pedagogia, é possível encontrarmos disciplinas relacionadas a alfabetização e letramento e/ou ensino de

língua portuguesa – sendo importante não perdermos de vista os dados apresentados por Gatti e Nunes (2009) quanto às características de parte das ementas de tais disciplinas –, porém, a oferta de disciplina relacionada ao ensino de língua portuguesa como segunda língua não tem sido encontrada. Entendemos que a consulta às matrizes de vários cursos, além do estudo das ementas das disciplinas relacionadas ao ensino de língua portuguesa para verificar se tal temática de ensino não se apresenta, de alguma forma, dentro delas, trata-se de um estudo importante para podermos afirmar com dados a não existência da disciplina. De qualquer forma, para termos um ponto de partida para tal afirmação, verificamos as matrizes disponíveis para consulta online dos cursos de Pedagogia das universidades públicas do estado de São Paulo – USP, UNESP, UFSCAR, UNIFESP – e da PUC-SP e em nenhuma das matrizes, dentro do rol de disciplinas obrigatórias, existe a oferta da disciplina de ensino de língua portuguesa como segunda língua.

A partir dos estudos de Gatti e Nunes (2009) é possível constatar que, de maneira geral, os professores não estariam recebendo a formação necessária, no que se refere aos conteúdos e estratégias didático-metodológicas quanto às disciplinas que têm o dever de ensinar, dentre as quais destacamos a língua portuguesa, que é o foco deste trabalho. Sem receber tal formação adequada, o exercício da função docente de ensino da língua fica prejudicado, mesmo pensando no aluno ouvinte, cuja língua portuguesa é sua primeira língua, afinal é necessário ao professor ter o domínio dos conteúdos e um repertório de estratégias metodológicas para a construção de um trabalho que possa garantir que o aluno se aproprie da língua escrita e desenvolva de maneira adequada suas habilidades de leitura e produção escrita.

Ensinar a língua portuguesa como segunda língua para as crianças surdas vai exigir que o professor possua, além de bons conhecimentos das especificidades da educação de surdos, da Libras e de estratégias de ensino de segunda língua, bons conhecimentos da língua portuguesa. Assim, o professor precisa possuir um repertório que lhe permita conhecer as estratégias de ensino de língua portuguesa, em que pressupostos elas estão pautadas e o que se pretende alcançar com elas, para que possa ter clareza se essas mesmas estratégias, pressupostos e objetivos fazem ou não sentido dentro do trabalho de ensino com as crianças surdas. A partir desse repertório, conhecer e construir estratégias para ensinar a língua portuguesa como segunda língua será um trabalho muito mais possível.

Se, entretanto, os professores não tem recebido, de maneira geral, a formação adequada nem para o ensino de língua portuguesa como primeira língua – sem compreender bem as diversas estratégias, e o que as embasam e sustentam, da alfabetização e da construção das habilidades de leitura e produção de textos – e, ainda mais, sem ter acesso a disciplina formativa específica sobre o ensino de língua portuguesa como segunda língua, fica inviável esperarmos que tenham condições de desenvolver um trabalho sólido de ensino de língua portuguesa com as crianças surdas.

Entendemos, assim, que a discussão da formação dos professores para o ensino de língua portuguesa para as crianças surdas possui suas especificidades e, dessa forma, demanda reflexões e estratégias próprias. Porém, tal discussão está implicada e tem como ponto de partida indissociável a formação dos professores das séries iniciais, de maneira geral. A aprendizagem da língua portuguesa escrita por crianças ouvintes no Brasil, se pensarmos de maneira especial nas de classe mais baixa, tem apresentado resultados muito aquém do esperado. Soares e Carvalho (2012, p. 20) afirmam que:

São raríssimos os trabalhos que relacionam as dificuldades de aprendizagem escolar desses alunos com aquelas que acometem boa parte do alunado não surdo, ou seja, aqueles em cujas escolas a linguagem de professores e alunos é comum (oral), mas nem por isso os níveis de aprendizagem são satisfatórios, como mostram os dados do Indicador de Analfabetismo Funcional – INAF (Instituto Paulo Montenegro/Ação Educativa, 2005, p. 11): 42% das pessoas que frequentaram a escola básica entre quatro e sete anos conseguiram atingir apenas o Nível de Alfabetização Básico*.

*Segundo o INAF, as pessoas com Nível de Alfabetização Básico conseguem “ler um texto curto, localizando uma informação explícita ou que exija uma pequena inferência” (Instituto Paulo Montenegro/Ação Educativa, 2005, p. 06) (Nota de rodapé).

A dificuldade em garantir que nossas crianças sejam plenamente alfabetizadas, de maneira especial aquelas que fogem do estereótipo que ainda se espera dos alunos, seja porque são de alguma minoria linguística, porque possuem algum tipo de deficiência ou por questões de vulnerabilidade social, tem sido um desafio imenso. Dessa forma, um passo primordial para garantir aos alunos surdos seus direitos de aprendizagem é, sem dúvida, garantir uma formação inicial sólida a todos os professores. Um segundo passo essencial é que a formação específica necessária à educação de surdos, incluindo aqui os conhecimentos linguísticos e

estratégias metodológicas adequadas ao ensino de segunda língua, também estejam presentes na formação inicial e continuada.

Ter em perspectiva que a necessidade da formação de professores para a educação de surdos possui aspectos compartilhados com a necessidade de formação de professores de outras minorias linguísticas, em nossa visão, também traz importantes questões e possibilidades. A população surda é uma das minorias linguísticas – que, obviamente, possui suas especificidades –, porém, não é a única. Como discutiremos no próximo capítulo, dedicado à questão da Educação Bilíngue, o Brasil é um país multilíngue e, diante disso, uma formação que permita aos professores das séries iniciais construir conhecimentos sobre o ensino da língua portuguesa como segunda língua – mesmo que direcionados a um público específico e que precisem ser complementados – traz benefícios para ampliar o olhar de tais professores e lhes permitir construir um trabalho mais adequado às diversas realidades que se apresentam. Grannier (2001) defende que o papel do professor de português como segunda língua a minorias linguísticas é crucial para que seja garantido a todas as pessoas os seus direitos, incluindo o direito à educação plena, a qual, em grande parte, depende do acesso à língua portuguesa.

Grannier (2001) afirma que, para que seja possível ao professor desempenhar o papel que dele se espera, quanto ao ensino de língua portuguesa para minorias linguísticas, é evidente que é essencial que o Estado promova a integração dos diversos esforços e propostas que, de maneira localizada, já existem, desenvolvendo, assim, políticas nacionais de ensino de português como segunda língua. Falar da formação do professor de português como segunda língua poderia nos remeter exclusivamente aos profissionais de Letras, e reconhecemos a especificidade do trabalho de tal profissional. Entretanto, como temos discutido, o professor das séries iniciais também possui a responsabilidade de ensinar língua portuguesa e o papel de tais profissionais é crucial. Parte de seu trabalho é auxiliar a criança a construir o conhecimento a respeito do que é a língua escrita, apropriar-se de tal sistema e desenvolver suas habilidades iniciais de leitura e de produção de textos. Nesse sentido, que os professores das séries iniciais também sejam alvo de políticas de formação com relação à língua portuguesa e seu ensino como segunda língua, pensando nas crianças em séries iniciais do Ensino Fundamental, nos parece algo essencial.

O Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa, publicado pelo Ministério da Educação – MEC (BRASIL, 2013), também traz em seu conteúdo um reforço à necessidade da formação de profissionais que estejam aptos à atuação na educação de surdos, incluídos aí professores de Libras, tradutores e intérpretes, assim como, o professor de língua portuguesa como segunda língua. Um aspecto importante presente no relatório em questão é a defesa de que “o curso de Língua Portuguesa como L2 deve ser oferecido para formar os professores que atuarão, tanto na educação básica, como no nível superior.” (BRASIL, 2013).

Tal aspecto é importante, pois se pretendemos ter professores com formação sólida, considerando que a formação inicial de tais profissionais é realizada nas instituições de ensino superior, é preciso que os professores que atuarão na educação superior também estejam devidamente preparados. Além disso, qualificar os profissionais docentes para conhecerem e atuarem na educação de surdos tem como objetivo primordial garantir aos surdos os direitos de aprendizagem e, com eles, o direito de alcançarem todos os níveis de educação que desejarem. Dessa forma, é possível esperarmos que quanto maior a presença de profissionais do ensino superior que estejam aptos a trabalhar com as especificidades de tal população, mais inclusivo o acesso à educação pode ser.

1.5 O ESPAÇO ESCOLAR E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Diante de todas as demandas que se apresentam para a formação do professor que será responsável pela atuação nas séries iniciais do Ensino Fundamental, entendemos tratar-se de uma tarefa de enorme complexidade. A formação inicial, embora precise e deva ser revista, a fim de que possa preparar o futuro professor mais adequadamente, de certa forma, sempre terá suas limitações. Sendo assim, é essencial que o professor esteja em constante formação e, tal como foi defendido até aqui, que o espaço escolar seja espaço de observação, reflexão, formação e transformação.

Criar nos espaços escolares oportunidades constantes para que a formação docente seja desenvolvida é algo de extrema importância e que, infelizmente, nem sempre encontra espaço nas rotinas escolares. As condições de trabalho que são providas a grande parte dos professores são bastante ruins, começando pela

precarização dos espaços e recursos, passando pela formação que lhes é fornecida e chegando às inúmeras questões sociais que envolvem os alunos e suas famílias.

Além disso, o fato de a profissão docente ser ainda bastante desvalorizada no Brasil faz com que os salários pagos a tais profissionais sejam, muitas vezes, baixos, o que faz com que muitos desses profissionais busquem atuar em mais de uma escola. Sobrecarregado com as inúmeras atividades que envolvem sua prática, em geral, com poucos recursos e sem uma política institucional que dê espaço concreto e recursos à sua formação, ao professor sobra muito pouco espaço para se construir como o professor reflexivo da própria prática, como se espera que seja. Como afirma Sacristán (2012, p. 96), “[...] o professor que trabalha não pode refletir sobre sua própria prática, porque não tem tempo, não tem recursos, até porque, para sua saúde mental, é melhor que não reflita muito”.

É sim fundamental que a formação do professor lhe dê a oportunidade de se construir como um profissional que possa refletir sobre e atuar na reconstrução da própria prática. Porém, tal reflexão precisa ser estendida às questões sócio-históricas que envolvem sua atuação e seu contexto de trabalho, assim como as restrições impostas pela prática institucional, a fim de que a premissa de que cabe ao professor ser autocrítico e se reconstruir não seja utilizada como justificativa para todas as questões do espaço escolar, deixando de lado as responsabilidades que cabem às políticas públicas (PIMENTA, 2012). Como afirma Pimenta (2012, p. 31):

O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os. Daí, é fundamental o permanente exercício da crítica das condições materiais nas quais o ensino ocorre e de como nessas mesmas condições são produzidos os fatores de negação da aprendizagem.

Assim, é essencial que a construção de uma constante formação na escola seja construída com espaço para análise da prática educativa em seus contextos micro e macro. Libâneo (2012) defende que se queremos que o professor construa sua atuação em uma abordagem socioconstrutivista e, a partir dela, leve o aluno à construção de seus próprios pensamentos, a expressar-se, a resolver problemas, é essencial que o processo formativo do professor possua tais características.

Garantir ao professor a oportunidade de ser parte reflexiva e construtiva não só de seu espaço profissional, mas também da formação sua e de seus pares, com

uma visão crítica também quanto aos elementos que vão além de si próprio, é essencial. O espaço escolar e suas ações são construídos não somente a partir das práticas individuais, mas principalmente daquilo que se pensa, constrói e reconstrói coletivamente. Dessa forma, a formação contínua pode e deve dar espaço para que os professores, a partir de suas trajetórias, com suas respectivas vivências e formações, sejam membros ativos na formação também de seus pares.

Considerando a importância que a formação contínua de professores possui para a construção de uma escola que garanta, de fato, a todos os seus direitos de aprendizagem, a busca pela concretização de um projeto educacional que tenha como um de seus pilares a formação dos professores com “[...] uma estrutura de organização e gestão das escolas que propicie espaços de aprendizagem e desenvolvimento profissional [...]” (LIBÂNEO, 2012, p. 87) deve ser um objetivo buscado por todos que, de alguma forma, trabalham em prol da educação, em especial a pública. Permitir que os professores sejam não somente receptores, mas também construtores desse processo é também primordial, garantindo-lhes para tal todos os recursos necessários. Nesse sentido, as ações que puderem ser direcionadas para a concretização de tal possibilidade para o espaço escolar, devem ser empreendidas, e entendemos que as pesquisas desenvolvidas no espaço escolar podem contribuir.

Propor pesquisas que oportunizem que os professores, suas práticas e trajetórias não sejam somente objeto de análise, mas também atores que, a partir do repertório que possuem, contribuem ativamente para a produção de conhecimento sobre a escola e a educação em geral, é algo cada vez mais importante. Dessa forma, pesquisas que abrem espaço para aquilo que os professores têm a dizer, dando-lhes a oportunidade de também poderem olhar para sua própria narrativa – não sendo somente o pesquisador a fazer isso –, nos parecem bastante importantes. É a partir de tais premissas que este trabalho propõe a pesquisa com os professores a partir da metodologia de entrevista reflexiva (SZYMANSKI, 2011), a qual será apresentada em outro capítulo.

A partir da metodologia adotada, buscamos nesta pesquisa conhecer a trajetória formativa de professores atuantes na educação de surdos, nas séries iniciais do Ensino Fundamental. A partir da narrativa e reflexão dos professores a respeito da formação inicial e continuada que receberam, pretendemos compreender se lhes foi fornecida a formação necessária para que tivessem o respaldo

necessário para executar as funções que lhes são exigidas, de maneira específica a que está relacionada ao ensino de língua portuguesa como segunda língua para alunos surdos.

Conhecer as trajetórias dos professores, trazendo a visão que possuem sobre a contribuição de suas etapas formativas para a execução do trabalho de ensino de língua portuguesa como segunda língua, permite dar a eles espaço para olhar e refletir sobre sua trajetória, além de trazer contribuições para que sejam pensadas ações relacionadas à formação de tais professores, de maneira especial a continuada, a partir do que os próprios identificam como carências de sua formação. Não se trata aqui de questionar ou criticar os caminhos, mas sim de conhecê-los e, com tal conhecimento, refletir sobre os processos de formação que foram, são e podem ser oferecidos.

A pesquisa, a partir da entrevista reflexiva aqui proposta, visa também dar espaço aos professores para um processo de reflexão – que nem sempre é oportunizado em suas rotinas diárias – com o qual possam olhar também para os repertórios que possuem e que podem, sem dúvidas, ser de grande contribuição na formação de seus pares. Conhecer os professores, suas trajetórias, suas potencialidades e dificuldades é fundamental para que se pensem em ações formativas concretas que venham, de fato, ao encontro das demandas de tais profissionais. Dessa forma, entendemos que a pesquisa aqui proposta pode contribuir para que os professores sejam reconhecidos em suas trajetórias formativas e recebam o espaço que podem e devem ter como entes construtores da formação contínua.

CAPÍTULO 2. LÍNGUA E BILINGUISMO: CONCEITOS E CONSTRUÇÕES

Este capítulo tem como objetivo discutir o papel fundamental da língua no desenvolvimento humano, considerando, dentre outros aspectos, sua importância na construção do indivíduo enquanto integrante de um grupo cultural. Partindo de tais questões, chegamos a uma discussão a respeito da Educação Bilíngue, de maneira geral e, posteriormente, na educação da pessoa surda.

2.1 LÍNGUA E DESENVOLVIMENTO

Pensar a condição humana, refletindo sobre a construção de nossa trajetória e sobre aquilo que nos torna essencialmente o que somos nos leva, necessariamente, a incluir em tal reflexão o papel primordial que as línguas possuem em nossa história. Aos que, de alguma forma, se dedicam a estudar as línguas, suas trajetórias e papéis na história humana, não restam dúvidas sobre a gigantesca importância que as línguas possuem para o desenvolvimento dos seres humanos, de forma pessoal e coletiva. Porém, tal conhecimento não é garantido a todas as pessoas, o que faz com que muitos olhem para as línguas como algo que serve simplesmente para se comunicar com o outro, sem entender toda a importância que elas possuem em nosso desenvolvimento intelectual, interação social e construção cultural.

Compreender a importância da apropriação de uma língua para o desenvolvimento do ser humano é algo fundamental para que busquemos garantir a todas as nossas crianças o direito a seu pleno desenvolvimento linguístico. É essencial a um bebê, por exemplo, que outras pessoas interajam com ele, por meio da língua, para que ele possa, ao longo de seu crescimento, significar o mundo, seus objetos e relações. Uma criança com a qual pouco se conversa, não desenvolvendo diálogos e não dando significados ao que ela vê e vive, possivelmente ficará prejudicada em seu desenvolvimento, uma vez que construirá pouco repertório linguístico e de significação para o mundo.

Em seus estudos, Vygotsky, um dos grandes estudiosos da primordialidade do papel da língua, defende a função fundamental desta no desenvolvimento humano e como a aquisição desse instrumento tão vital está diretamente relacionado à nossa interação com o outro. De acordo com Vygotsky (2007), a

primeira função da fala é a rotulação, ou seja, isolar objetos dentro de uma situação/visão geral e nomeá-los.

Nos primeiros passos de seu desenvolvimento, é comum que a criança se utilize de diversos gestos e expressões para complementar seu, ainda pequeno, vocabulário e buscar demonstrar o que deseja. Posteriormente, conforme seu repertório vai se ampliando, através da contínua interação com outros, a fala deixa de servir como mero instrumento de nomeação e vai se tornando, gradativamente, um instrumento de compartilhamento de significados culturalmente construídos. Através da fala, o indivíduo construirá também seus próprios sentidos, além de “formas mais complexas da percepção cognitiva.” (VYGOTSKY, 2007, p. 23).

Segundo Oliveira (1993), o pensamento generalizante é a possibilidade que a língua nos dá de compreender o mundo de maneira conceitual, sem a necessidade do apoio concreto para compreender e interagir nele. De acordo com Oliveira (1993, p. 43), “é essa função generalizante que torna a linguagem um instrumento de pensamento: a linguagem fornece os conceitos e a forma de organização do real que constituem a mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento”.

É por meio da apropriação de uma língua, a qual passa a nos subsidiar como instrumento também para a construção do nosso desenvolvimento cognitivo que, de acordo com Vygotsky (2001), desenvolvemos as funções psicológicas superiores. Tais funções possibilitam o comportamento consciente da ação e se referem à atenção voluntária, percepção, memória ativa, pensamento, sendo mediadas e construídas por meio da língua. Parte das referidas funções já está presente em nós, mesmo antes da aquisição da língua, em suas formas mais práticas e elementares. Será a aquisição da língua que permitirá o desenvolvimento e ampliação de tais funções, as quais, a partir de então, nos permitem constituir e regular nossos comportamentos e ações.

Por meio da língua, o sujeito conquista a possibilidade de acessar funções psicológicas mais complexas, através de uma relação constante entre o pensamento e a língua, uma vez que essa relação torna o pensamento em pensamento verbal, mediado por significados da língua (OLIVEIRA, 1993). É importante ressaltar que não se trata, para Vygotsky, de não existir pensamento anterior à língua, ele existe, porém, trata-se de uma inteligência prática e não reflexiva. Vygotsky (2001, p. 130) afirma que:

As raízes pré-intelectuais da fala no desenvolvimento da criança foram estabelecidas há muito tempo. O grito, o balbucio e até as primeiras palavras da criança são estágios absolutamente nítidos no desenvolvimento da fala, mas estágios pré-intelectuais. Não têm nada em comum com o desenvolvimento do pensamento.

Segundo o autor, é por volta dos dois anos que o percurso do pensamento e o da língua se encontram. Por meio da língua as possibilidades se ampliam, uma vez que o indivíduo passará a contar com o repertório simbólico e conceitual que a língua lhe permite construir. De acordo com Vygotsky (2007, p. 17):

[...] a capacitação especificamente humana para a linguagem habilita as crianças a providenciar instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superar a ação impulsiva, a planejar uma solução para um problema antes de sua execução e a controlar seu próprio comportamento. Signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas. As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então, a base de uma forma nova e superior de atividade nas crianças, distinguindo-as dos animais.

A língua é, portanto, um instrumento essencial ao desenvolvimento do ser humano e, assim, garantir sua apropriação pelo indivíduo é determinante para que esse mesmo indivíduo possa alcançar seu pleno desenvolvimento. Diante disso, entra em destaque a importância que o outro e o meio possuem, uma vez que, como defendido por Vygotsky, será o contato e interação com o outro e com o meio que possibilitará ao indivíduo se envolver e se apropriar das construções culturais de seu grupo, inclusive da própria língua. Como afirma Vygotsky (2001, p. 148), “o desenvolvimento do pensamento e da linguagem depende dos instrumentos de pensamento e da experiência sociocultural da criança”.

É importante ressaltar que, para Vygotsky, a língua, enquanto elemento intrínseco da cultura, não é algo a ser ensinado, mas sim uma aquisição da criança através de seu contato com os demais indivíduos de seu grupo cultural. Exposta à língua, nas relações desenvolvidas, a criança, em um processo gradual e complexo, irá adquirir tal instrumento (VYGOTSKY, 2007). De posse de tal instrumento, a criança poderá criar novas formas de agir no ambiente, construindo novas relações, com o espaço e com os outros indivíduos, e reorganizando seus pensamentos e comportamentos. Vygotsky afirma (2007, p. 41):

Observamos que as operações com signos aparecem como resultado de um processo prolongado e complexo, sujeito a todas as leis básicas da evolução psicológica. Isso significa que **a atividade de utilização de**

signos nas crianças não é inventada e tampouco ensinada pelos adultos; em vez disso, ela surge de algo que originalmente não é uma operação com signos, tornando-se uma operação desse tipo somente após uma série de transformações qualitativas. Cada uma dessas transformações cria as condições para o estágio seguinte e é, em si mesma, condicionada pelo estágio precedente; dessa forma, as **transformações** estão ligadas como estágios de um mesmo processo e **são, quanto à sua natureza, históricas.** (Grifo nosso).

Garantir, portanto, a uma criança o acesso à apropriação de uma língua é garantir também seu acesso pleno à vida cultural de seu grupo, no qual e com o qual ela construirá não somente seu conhecimento sobre, mas também sua ação no mundo, interagindo em seu meio cultural, influenciando e sendo influenciada por ele, partindo das experiências e significados construídos coletivamente. Hall (2016) destaca a linguagem como algo primordial no estudo sobre as culturas, sendo elas centrais nas representações construídas. Cabe aqui fazermos um esclarecimento a respeito dos termos língua e linguagem.

Até o momento nos atemos ao termo língua, a fim de destacar sua importância, nos termos defendidos por Vygotsky⁵, para o desenvolvimento do ser humano. Hall utiliza-se do termo linguagem relacionado à questão cultural. De acordo com Saussure (2012, p. 41), a língua “não se confunde com a linguagem”, sendo, entretanto, uma parte dela. A linguagem é “multiforme e heteróclita” (SAUSSURE, 2012, p. 41), ou seja, não é algo regido por regras e normas específicas, é algo múltiplo, que se apresenta de diversas formas, e que tem em vista comunicar algo. Nas relações humanas, encontramos inúmeras manifestações de linguagem: sonoras, gráficas, gestuais, artísticas, dentre outras, e a língua é uma das manifestações da linguagem.

A língua, segundo Saussure (2012, p. 41), é “um todo por si e um princípio de classificação”, ela “constitui algo adquirido e convencional”. A língua é, portanto, um conjunto abstrato de signos, regidos por regras próprias, e que são compartilhados por um grupo, formando uma comunidade linguística.

⁵ Os textos das obras de Vygotsky foram, em grande parte, traduzidos para a língua portuguesa a partir das versões em língua inglesa e a palavra de língua inglesa *language*, que pode ser traduzida para a língua portuguesa, tanto como língua (que é o conjunto organizado de signos) quanto como linguagem (que possui um sentido mais amplo englobando a própria língua, mas outras manifestações como música, dança e artes, dentre outras) foi traduzida como linguagem. Os textos utilizados como referência para esta pesquisa mantêm o uso do termo linguagem, porém é importante ressaltarmos que ele assume aqui, primordialmente, o sentido dado pela palavra língua, quando se refere a se apropriar da linguagem. Embora todas as formas de linguagem possam desempenhar papéis no desenvolvimento humano, a aquisição de uma língua é fundamental, pois é a língua o principal instrumento de mediação que permite ao indivíduo desenvolver funções psicológicas superiores. (Nota de rodapé, MATOS, 2017, p. 19).

A linguagem, em suas várias manifestações – verbais, sonoras, gráficas, gestuais, artísticas –, tem um papel essencial na construção cultural dos diversos grupos, pois por meio dela é possível construir representações simbólicas de significado partilhado.

É importante destacarmos que, embora diversos textos de Vygotsky apresentem o termo *linguagem*, em virtude de questões de tradução, as discussões apresentadas pelo teórico reforçam a fundamental importância de que a criança tenha acesso à apropriação de uma *língua*. Apesar de todas as formas de linguagem poderem desempenhar papéis no desenvolvimento humano, a aquisição de uma língua é primordial, pois é a língua o principal instrumento de mediação que permite ao indivíduo desenvolver funções psicológicas superiores.

Nas manifestações culturais podemos ou não encontrar o uso de uma língua, em sua forma falada ou escrita – se estivermos falando de uma língua oral –, pois as construções culturais estão baseadas fundamentalmente na linguagem – na qual a língua possui um papel de destaque –, mas não obrigatoriamente na língua. Entretanto, quando nos remetemos ao indivíduo e à garantia de seu pleno desenvolvimento psicológico, assim como sua plena interação e ação em seu grupo cultural, constatamos a necessidade da apropriação não somente de linguagem, em formas diversas, mas também de uma língua, a qual lhe servirá como instrumento de desenvolvimento e interação no mundo.

De acordo com Hall (2016, p. 17), o papel central da linguagem na questão cultural está no fato de que ela é “o meio privilegiado pelo qual ‘damos sentido’ às coisas, onde o significado é produzido e intercambiado. Significados só podem ser compartilhados pelo acesso comum à linguagem”. Ainda para o autor:

[...] cultura diz respeito à produção e ao intercâmbio de sentidos – o “compartilhamento de significados” – entre os membros de um grupo ou sociedade. Afirmar que dois indivíduos pertencem à mesma cultura equivale a dizer que eles interpretam o mundo de maneira semelhante e podem expressar seus pensamentos e sentidos de forma que um compreenda o outro. Assim, a cultura depende de que seus participantes interpretem o que acontece ao seu redor e “deem sentido” às coisas de forma semelhante. (HALL, 2016, p. 20).

Vemos, assim, que para que o indivíduo possa, de fato, participar de um grupo cultural, é necessário que possa partilhar significados, construídos por meio da linguagem, por tal grupo. Por meio dos significados compartilhados, a

convivência se constrói, sendo estabelecidas as regras de convívio e os valores. Hall (2016) dá destaque à linguagem a partir de uma perspectiva da linguagem como uma construção social. Partindo de tal visão, Hall (2016, p. 59) afirma que:

Se a relação entre significante e significado é resultado de um sistema de convenções sociais específico para cada sociedade e para determinados momentos históricos – logo, todos os sentidos são produzidos dentro da história e da cultura. Eles nunca podem ser finalmente fixados, estão sempre sujeitos à mudança, tanto de um contexto cultural para outro, quanto em diferentes períodos. Não há, portanto, um “verdadeiro sentido” único, imutável, universal.

Assim como as relações sociais não são imutáveis, a língua e as linguagens – que fazem a mediação de tais relações – também não o são. Diante disso, para que o indivíduo possa transitar e interagir em todas as relações culturais, com todas as suas complexidades e mutações, é essencial que ele reconheça a língua como um instrumento seu, como algo que faz parte dele também, que o constitui, pelo qual ele é construído e reconstruído, mas também pelo qual ele age, influencia e reconstrói sua própria cultura. A língua entra nesse cenário não como algo aprendido, de maneira sistemática e artificial, mas como algo que constrói o próprio indivíduo e pelo qual ele se sente habilitado a agir no mundo.

2.2 A PRIVAÇÃO DA LÍNGUA E O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA SURDA

A questão da privação da língua refere-se ao fato de que, a partir das discussões teóricas de Vygotsky e Hall, pode-se inferir que um ser humano privado do desenvolvimento de uma língua enfrentará dificuldades em seu desenvolvimento individual e social. Como foi também discutido, o indivíduo se apropria da língua através da interação com o outro, sendo assim, é essencial que os envolvidos em tal processo de interação tenham a mesma língua como mediadora.

Pensando no Brasil e na língua majoritária que aqui utilizamos, a língua portuguesa, para crianças ouvintes, o processo de aquisição de tal língua acontece de maneira natural. Em contato diário com a língua oral, com pouco tempo de vida, a criança já começa a esboçar suas primeiras tentativas de utilização dessa ferramenta que lhe está sendo apresentada.

A criança que nasce surda, em geral, não terá acesso à língua portuguesa nas interações sociais, em virtude de sua privação da audição. Diante disso, sua

oportunidade de apropriar-se de uma língua terá que ser garantida de outras formas, que não a audição, no convívio social. Caso tal oportunidade não ocorra, é possível que seu desenvolvimento seja prejudicado, uma vez que não conseguirá se apropriar de uma língua enquanto instrumento de desenvolvimento. O mesmo ocorreria com uma pessoa ouvinte que, por algum motivo, fosse privada de contato com a língua.

Sacks (1989, p. 19) defende que é por meio da língua que “nos comunicamos livremente com nossos semelhantes, adquirimos e compartilhamos informações” e, assim, mesmo estando aptos ao pleno desenvolvimento cognitivo, sem a possibilidade de acesso a língua “ficaremos incapacitados e isolados, de um modo bizarro”, de forma que seremos “tão pouco capazes de realizar nossas capacidades intelectuais que pareceremos *deficientes mentais* (sic)⁶”.

A questão da deficiência como tratada por Vygotsky (1997a, p. 62) se aproxima do atual modelo social da deficiência no que diz respeito ao fato de não encarar a deficiência somente como uma doença ou algo biológico, mas também como produto do social. Para Vygotsky, quando deixamos de olhar para a criança para olhar somente para seu *problema*, “detemo-nos nos gramas de enfermidade e não nos atentamos aos quilos de saúde” (original em espanhol, tradução nossa), ou seja, ficamos tão presos àquilo que a criança não consegue fazer, que acabamos não lhe dando a oportunidade de alcançar tudo o que pode e consegue fazer. Ademais, ao defender a formação social da mente, o autor nos convida a refletir sobre a responsabilidade do meio social nas condições presentes na relação da criança com o mundo. Vygostky (1997b, p. 77, original em espanhol, tradução nossa) afirma que:

Os cegos e os surdos são capazes de reproduzir toda a gama de comportamentos humanos, isto é, da vida ativa. A particularidade de sua educação é reduzida apenas à substituição de algumas rotas por outras para formar os vínculos condicionados.

Assim, ao pensarmos no desenvolvimento das crianças com deficiência, a grande questão está em construir estratégias e ações que lhes permitam se desenvolver por rotas que são a elas acessíveis. O objetivo não é suprimir a

⁶ Mantemos aqui a nomenclatura original do texto, destacando, porém, que a nomenclatura correta, segundo da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), é pessoa com deficiência intelectual.

deficiência, para assim conseguir o desenvolvimento da criança, pois não se trata de consertar o que supostamente seria um defeito. Vygotsky (1997b, p. 81) afirma que “educar ao cego e ao surdo significa educar a cegueira e a surdez, e transformar a pedagogia do defeito infantil em uma pedagogia do defeito” (original em espanhol, tradução nossa). Para o autor, é fundamental que o processo educativo esteja direcionado à **criança** e não à deficiência, dessa forma, para o autor, não promoveremos a educação da *cegueira* ou da *surdez*, mas sim de uma criança (VYGOTSKY, 1997b).

Diante do que é proposto por Vygotsky, vemos que é necessário que reconstruamos não somente a forma como olhamos para a criança com deficiência, mas também as formas com as quais buscamos garantir seu direito ao desenvolvimento e à educação. Como defendido por Vygotsky (1997b, p. 83), “a compensação biológica deve ser substituída pela compensação social do defeito” (original em espanhol, tradução nossa). Dizer isso significa dizer que nossas relações sociais, a forma como organizamos nossa sociedade pode e deve ser revista de tal forma que às pessoas com algum tipo de deficiência também seja garantido o direito de conviver e interagir com o outro, com o meio, podendo ter acesso aquilo que está disponível aos demais, construindo e sendo construída por seu meio social.

Ao se referir ao desenvolvimento das crianças surdas ou cegas, Vygotsky reafirma que buscar outras vias para garantir à pessoa com deficiência sua plenitude de realização da vida humana, buscar as estratégias sociais para que isso ocorra, é o caminho a seguir, afinal “[...] o princípio e o mecanismo psicológico da educação são aqui os mesmos da criança *normal*⁷ (sic) (VYGOTSKY, 1997c, p. 117)” (original em espanhol, tradução nossa).

Com o avanço das ciências médicas, é possível que crianças que nascem surdas ou com deficiência auditiva sejam diagnosticadas precocemente. A realidade socioeconômica dos diferentes países impõe encaminhamentos diferentes. Ao pensar a situação do Brasil, especificamente, um país com grande extensão territorial e grande desigualdade social, os encaminhamentos podem ser de diferentes ordens. É importante refletirmos, porém, se o acolhimento e aconselhamento das famílias que se deparam com o nascimento de um bebê surdo

⁷ Mantemos aqui a nomenclatura do texto original e ressaltamos que tal termo não está de acordo com as discussões atuais.

ou com deficiência auditiva, por parte de equipes da saúde, apresenta efetivamente todas as possibilidades para o desenvolvimento do bebê.

Fortunato, Bevilacqua e Costa (2009), em um estudo realizado com objetivo de comparar o vocabulário de crianças ouvintes (12 crianças, entre 4 anos e 2 meses e 4 anos e 11 meses) e crianças surdas usuárias de implante coclear (10 crianças, entre 4 anos e 3 meses e 5 anos e 0 meses) constataram que as crianças surdas tiveram um desempenho inferior ao das crianças ouvintes quanto à expressão verbal, atribuindo tal resultado ao tempo de privação sensorial – tempo sem acesso à audição mediada pelo aparelho – que variou entre 2 e 4 anos, uma vez que as crianças surdas com melhores resultados foram as que utilizavam o implante a mais tempo. Vemos, assim, que mesmo quando se opta pelo implante coclear, o tempo que a criança não teve acesso a nenhuma língua, lhe traz prejuízo.

Há várias discussões em torno do uso de aparelhos auditivos e do implante coclear que vão desde a questão do acesso aos serviços médicos e fonoaudiológicos às discussões de valores culturais relacionados ao que significa ser surdo. Não nos atermos a tais questões aqui. A grande questão, que aqui destacamos, é a garantia do direito da criança de ir se apropriando de uma língua, desde seus primeiros dias de vida. Entendemos que, para além do tempo entre o diagnóstico e implante, se essa for a escolha da família, não há como afirmar que o implante, ou uso de aparelhos, funcionará da mesma forma e atingirá os mesmos resultados para todos os seus usuários. Diante disso, o direito da criança de ter acesso a uma língua, desde os seus primeiros dias de vida, não necessariamente estará garantido.

Defendemos a importância que a família de um bebê surdo tenha, desde os seus primeiros dias, acesso à informação referente à essencialidade da língua no desenvolvimento humano e, a partir daí, possa conhecer todos os caminhos existentes. Que sejam dadas à família informações suficientes para que ela possa ter a possibilidade de construir um olhar não patológico para o surdo. Que a família possa saber que, se for sua escolha, no implante, a adaptação, o acompanhamento, os resultados podem variar muito de pessoa para pessoa e, por vezes, nesse processo, a criança acaba por ficar sem acesso a qualquer língua durante um período, perdendo um tempo precioso de seu desenvolvimento. Que a família possa ter ciência de que, independentemente de suas escolhas, é possível ao bebê surdo ter contato com uma língua desde os primeiros dias de sua vida, uma língua viso-

espacial, e que o contato com tal língua só lhe trará possibilidades de benefícios, não prejudicando em nada seu desenvolvimento em quaisquer outras questões, inclusive na aprendizagem de outras línguas, incluindo a língua oral, se for o caso.

As discussões sobre o que seria melhor, procurar ensinar a língua oral à criança surda ou utilizar a língua de sinais e a modalidade escrita da língua majoritária tem uma longa trajetória, a qual vale a pena lembrarmos, de maneira sucinta, neste momento.

2.3 BREVE HISTÓRICO DA ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES SURDOS

Neste trabalho, como mencionado anteriormente, assume-se uma perspectiva socioantropológica, como defendido por Fernandes, S. (2006a). Tal autora defende que, ao adotarmos tal perspectiva, passamos a olhar para a pessoa surda não como alguém com deficiência, mas sim como um indivíduo que, em virtude de sua especificidade linguística, constrói uma relação própria com o mundo, relação esta que é mediada por uma língua própria e, a partir daí, constrói também uma cultura própria, como também é defendido por autores como Quadros (1997), Guarinello (2007) e Lacerda (1998).

Fernandes, S. (2006a) argumenta que adotar a perspectiva socioantropológica não significa negar que a surdez se refere a uma limitação auditiva, mas sim compreender que a experiência do sujeito surdo com o mundo será diferente da experiência do sujeito ouvinte. Se suas especificidades forem respeitadas, o desenvolvimento do sujeito surdo poderá ocorrer de maneira plena. Segundo Fernandes, S. (2006a, p. 71):

São muitas as pesquisas a demonstrar que crianças surdas, filhas de pais surdos, que desde o nascimento estiveram expostas à língua de sinais, (cumprindo, plenamente, as funções de comunicação e simbolização), obtiveram um desenvolvimento linguístico, cognitivo, afetivo e social adequados. Além disso, estas crianças demonstraram melhores resultados acadêmicos, em relação àquelas que não tiveram acesso à língua de sinais.

É, portanto, a partir dessa visão socioantropológica que encaramos o desenvolvimento e a educação da pessoa surda. Olhar a trajetória histórica da educação de estudantes surdos nos permite não somente compreender os momentos de tal processo, mas verificar que a visão sobre a surdez e sobre o

indivíduo surdo não é linear ao longo dos anos, sendo repleta de avanços e retrocessos quanto aos direitos da pessoa surda.

Durante muitos anos as crianças nascidas surdas foram totalmente privadas não somente do acesso à escolarização, mas até da própria vida. Vistas como incapazes, impuras, perigosas e até amaldiçoadas, as pessoas com deficiência eram excluídas do convívio social ou, por vezes, até mesmo mortas. É somente no século XVI que as pessoas com deficiência começam a ser vistas com outro olhar, a partir da ideia de que as deficiências não teriam a ver com causas sobrenaturais, mas sim biológicas. É a partir daí que começam a surgir as primeiras ideias e propostas para a educação das pessoas surdas. O espaço religioso, católico e protestante, teve a vanguarda em tais discussões e ações, sendo membros de tais grupos os primeiros a iniciar ações de educação para pessoas surdas (ROCHA, 2008).

De acordo com Lodi (2005), o trabalho com a educação de surdos teve início no século XVI, com o trabalho do monge beneditino Pedro Ponce de León. A autora afirma que sua atuação demonstrou que eram falsos os argumentos médicos e filosóficos, muito presentes na época, de que os surdos eram incapazes de desenvolver linguagem e, por consequência, de desenvolver qualquer aprendizagem. A autora argumenta que, em virtude de sua vida como monge com voto de silêncio, Ponce de León possuía alguma experiência com o uso de gestos. Ao educar dois jovens surdos, o monge incorporou em sua prática o uso dos sinais construídos por tais surdos e, segundo Lodi (2005), esse é um dos motivos aos quais é atribuído o sucesso de sua prática.

Mesmo fazendo o uso de sinais na prática educativa, havia a busca pela oralização dos surdos, como esclarece Lodi (2005), pois o desenvolvimento da oralidade era obrigatório para que o surdo pudesse ter direito à herança e aos títulos da família. Entretanto, os sinais e a oralização não eram os únicos objetivos do processo educativo. O ensino da língua escrita possuía também um papel fundamental dentro do processo educativo proposto. De acordo com Lodi (2005, p. 411):

Embora seja reconhecido e enfatizado em seu trabalho o ensino da fala aos surdos, o foco de sua educação era a linguagem escrita, pois, até o final desse século, acreditava-se que à escrita cabia a chave do conhecimento, ou seja, ela era tida como a natureza primeira da linguagem; a fala era

apenas um instrumento que a traduzia. À escrita, fora atribuído, assim, um signo de poder.

Garantir o acesso à escrita era também um objetivo fundamental, pois com ela o surdo poderia acessar o conhecimento. Assim, a disputa a respeito da abordagem linguística a ser adotada na educação de surdos apresenta várias discussões desde seus primórdios. Lodi (2005, p. 411) afirma que o foco dos debates relacionados à educação de surdos sempre esteve em torno da discussão se os “surdos deveriam desenvolver a linguagem oral (acompanhada ou não de sinais) e, assim, sua educação ser [...] a partir da língua utilizada pelos ouvintes ou se deveria ser permitido a eles [...] o uso da língua de sinais [...]”.

Além do espanhol, Ponce de Leon, Rocha (2008) afirma que Alemanha e França tiveram papéis de destaque nas discussões relacionadas às propostas de educação de surdos. A “escola alemã representava o método oral e a escola francesa o método combinado” (ROCHA, 2008, p. 15), com destaque para o abade francês Charles Michel L’Épée (1712-1789) e o pastor alemão Samuel Heinicke (1729-1790), os quais fundaram as primeiras escolas para surdos em seus respectivos países, as quais utilizavam-se das abordagens defendidas por seus fundadores (ROCHA, 2008).

Enquanto a escola fundada por Heinicke tinha o objetivo de desenvolver a fala da pessoa surda e, assim, usava a língua oral, na escola francesa, L’Épée fazia uso tanto dos sinais que já eram utilizados pelos próprios surdos, quanto dos sinais criados por ele, que foram chamados de sinais metódicos, e que eram utilizados para o desenvolvimento da língua escrita. A escola fundada por L’Épée foi transformada no Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris e seu primeiro diretor foi o abade Sicard (1742-1822) (ROCHA, 2008).

Nascimento (2006), em seu artigo “Um pouco mais da história da educação dos surdos, segundo Ferdinand Berthier”, apresenta trechos da biografia do abade L’Épée, escrita por Berthier, em 1840. Berthier foi um surdo congênito francês que foi aluno e, posteriormente, professor do Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris, tendo sido, de acordo com Nascimento, importante na comunidade literária de seu tempo. Nascimento (2006, p. 255) discute que, em sua obra, Berthier, embora enalteça a figura de L’Épée e reconheça sua fundamental importância, inclusive pela fundação do instituto, também apresenta críticas ao método utilizado pelo abade, pois “em nome do ensino da escrita correta eram realizadas deformações na

linguagem de sinais, modificações que acabavam por torná-la estranha aos próprios surdos”.

Segundo Nascimento (2006), Berthier narra os grandes desafios que L'Épée enfrentou para provar que seu método era adequado ao processo educativo dos surdos e conseguir com que o uso de sinais fosse aceito. Berthier defende que o abade conseguiu provar que a língua de sinais, tanto quanto a língua oral, pode alcançar não somente ideias concretas, mas também metafísicas.

Embora critique o método de L'Épée por modificar a língua de sinais em prol da aquisição da língua escrita, Berthier (1984, p.188 *apud* NASCIMENTO, 2006, p. 262) defende a importância da escrita para o surdo:

A influência da linguagem de sinais no desenvolvimento intelectual da pessoa surda – tão grande como a influência dos sons da fala tem sobre a mente de uma criança ouvinte – não revela que pode ser fornecida uma grande quantidade de conhecimento sem a ajuda de linguagem escrita e que este conhecimento pode mais tarde servir para interpretar a linguagem falada? Posteriormente, a linguagem escrita registra idéias adquiridas, as coloca em categorias metódicas, e as torna mais precisas, aliviando assim o peso que elas exercem na memória e fornecendo uma nova energia à compreensão, ou pelo menos, fornecendo a ela um uso mais livre de toda a energia a seu dispor.

De acordo com Rocha (2008, p. 19), “era comum que professores surdos, formados pelos institutos de surdos europeus, fossem contratados para fundar estabelecimentos para a educação de seus semelhantes”. A primeira escola para surdos na América foi fundada nos Estados Unidos pelo reverendo Thomas Hopkins Gallaudet (1787-1851), que trouxe com ele aos Estados Unidos o professor surdo Laurent Clérc, que havia sido aluno do abade Sicard.

No Brasil, em 1855, E. Huet, que também havia estudado no Instituto de Surdos de Paris, apresentou a D. Pedro II um relatório com a proposta de criação da primeira escola de educação de surdos do Brasil. Tal escola, existente até hoje – atualmente chamada Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) –, tem considerada sua data oficial de fundação o dia 26 de setembro⁸ de 1857.

As diferentes propostas metodológicas e os grandes embates a respeito da educação de surdos perduraram ao longo dos anos e, em 1880, foi realizado o Congresso de Milão, no qual foi realizada uma votação a respeito de qual seria o método mais adequado para a educação dos surdos e o Oralismo saiu vencedor em

⁸ Em referência a tal data, o dia 26 de setembro foi instituído como o Dia Nacional do Surdo.

tal disputa. É importante destacar que os surdos foram postos à margem nas discussões realizadas em tal Congresso e o peso e influência política de defensores do Oralismo, que era o caso, por exemplo, de Alexander Graham Bell, foram determinantes em tal decisão. De acordo com Gesser (2009, p. 50), Graham Bell “pregava que a surdez era uma aberração para a humanidade, pois perpetuava características genéticas negativas”.

A partir de tal Congresso, houve uma tendência mundial em procurar abolir o uso das línguas de sinais, cujos usos foram proibidos, e implantar metodologias de ensino que buscassem oralizar as pessoas surdas. No Brasil, no INES, não foi diferente. A decisão de proibir os usos das línguas de sinais e isso ter sido adotado como regra nas instituições não fez, contudo, com que as línguas de sinais desaparecessem. A moção humana à comunicação, a interagir no mundo e compreendê-lo está sempre presente e, assim, mesmo que às escondidas, diversos surdos mantiveram vivas suas línguas de sinais, às quais conseguiam ter acesso na interação com outros, sem a necessidade de serem ensinados de maneira sistemática, que era o caso da língua oral.

Na década de 1960, o linguista William Stokoe, publicou a obra “Sign Language Structure: An Outline of the Visual Communication System of the American Deaf”, a partir de uma extensa pesquisa a respeito da língua de sinais americana, a ASL, e demonstrou que a ASL apresentava toda estrutura e características de uma língua, tal como uma língua oral. A partir de tais estudos, começam a surgir outros a respeito do uso da língua de sinais na educação dos surdos, afinal, uma vez que se trata de uma língua tanto quanto uma língua oral, pode desempenhar os papéis cognitivos e sociais que uma língua oral desempenha para os ouvintes.

Também na década de 1960, Dorothy Schifflet, professora e mãe de surdo, “começa a utilizar um método que combinava a língua de sinais em adição à língua oral, leitura labial, treino auditivo e alfabeto manual” (GOLDFELD, 2002, p. 31), método o qual foi denominado por ela de Total Approach e, posteriormente, renomeado para Total Communication, por Roy Holcom. Tal proposta metodológica defendia a utilização de todas as estratégias possíveis, uma vez que o foco não estaria na aquisição da língua, mas sim no desenvolvimento da habilidade de comunicação.

É somente a partir da década de 1970 que, por pressão de movimentos surdos, começam a surgir discussões a respeito da ideia de fornecer e garantir aos surdos uma Educação Bilíngue, ou seja, uma educação que lhe permita usar e desenvolver a língua de sinais – que é a língua que o surdo pode acessar de maneira natural, nas interações sociais, sem a necessidade de um ensino sistemático – e a língua majoritária da sociedade, de maneira preferencial em sua modalidade escrita, por ser esta modalidade também totalmente acessível aos surdos.

Vemos, portanto, que a questão de ensinar ou não a língua oral aos surdos – por vezes, de maneira forçosa – é uma discussão bastante antiga e que já se desdobrou em políticas educacionais diversas. Hoje, com as inúmeras tecnologias a que temos acesso, inclusive as médicas, as discussões se ampliam e ficam mais complexas. Propor o ensino da língua oral hoje pode significar, para muitas pessoas, algo bastante diferente do que isso significava anos atrás. Porém, algo não mudou. A língua de sinais continua sendo plenamente acessível ao surdo desde o seu nascimento, podendo, desde seus primeiros meses de vida, ir construindo repertório linguístico e, com ele, significações para o mundo.

Como nos apresenta Vygotsky, já por volta dos dois anos, o curso do pensamento se encontra com o curso da língua. Se a criança, até tal momento, não pôde se apropriar de qualquer língua, esse importante momento do desenvolvimento tardará. Ofertar a língua de sinais à criança surda desde seu início de vida – no convívio com outros usuários da língua, tal como ocorre com uma criança ouvinte – é garantir a ela, desde o início da sua vida, a possibilidade de um instrumento de acesso ao mundo e quanto mais instrumentos ela tiver, melhor para ela. Sacks (1989, p. 38), nos diz que:

A língua de sinais deve ser introduzida e adquirida o mais cedo possível, senão seu desenvolvimento pode ser permanentemente retardado e prejudicado, com todos os problemas ligados à capacidade de “proposicionar” mencionados por Hughlings-Jackson⁹. No caso dos

⁹ Hughlings-Jackson foi um neurologista britânico e a menção feita por Sacks a ele refere-se ao seguinte trecho, encontrado em Sacks (1989, p. 28): “Não falamos ou pensamos apenas com palavras ou sinais, mas com palavras ou sinais que se referem uns aos outros de uma determinada maneira. [...] Sem uma inter-relação adequada de suas partes, uma emissão verbal seria uma mera sucessão de nomes, um amontoado de palavras que não encerra proposição alguma. [...] A unidade da fala é uma proposição. A perda da fala (afasia) é, portanto, a perda da capacidade de proposicionar [...] não só a perda da capacidade de proposicionar em voz alta (falar), mas de proposicionar interna ou externamente. [...] O paciente sem fala perdeu-a não apenas no sentido popular, de não conseguir expressar-se em voz alta, mas no sentido mais completo. Falamos não

profundamente surdos, isso só pode ser feito por meio da língua de sinais. Portanto, a surdez deve ser diagnosticada o mais cedo possível. As crianças surdas precisam ser postas em contato com pessoas fluentes na língua de sinais, sejam seus pais, professores ou outros. Assim que a comunicação por sinais for aprendida – e ela pode ser fluente aos três anos de idade -, tudo então pode decorrer: livre intercuro de pensamento, livre fluxo de informações, aprendizado da leitura e escrita e, talvez, da fala. Não há indícios de que o uso de uma língua de sinais iniba a aquisição da fala. De fato, provavelmente ocorre o inverso.

Diante do que temos discutido, defendemos, portanto, que à criança surda seja dada a possibilidade de ter acesso a construção de uma língua desde o início de sua vida. A língua de sinais, no caso do Brasil, a Libras, por ser uma língua visoespacial, lhe é plenamente acessível desde seu nascimento. Trata-se de um caminho alternativo, tal como proposto por Vygotsky, a fim de garantir a ela a apropriação de uma língua. Provendo à criança o acesso a tal língua será garantido a ela uma língua como instrumento de ampliação do pensamento e funções cognitivas, uma língua que lhe permitirá significar o mundo e suas relações com o outro. Ter uma língua, o quanto mais cedo for possível, lhe garantirá atingir seu potencial de desenvolvimento também mais cedo. A partir daí, muitas outras ferramentas podem ser alcançadas e utilizadas pela criança para ser e agir no mundo.

2.4 A EDUCAÇÃO BILÍNGUE

A proposta mais recente de educação para surdos que, como já dito, nasceu da reivindicação e pressão de movimentos surdos, e que está presente na atual legislação brasileira, é a Educação Bilíngue. Tal proposta educativa aponta, dentre outras coisas, que a pessoa surda deverá ter garantidas em seu processo educativo duas línguas: a língua portuguesa e a Libras.

A Libras somente foi reconhecida oficialmente em 2002, a partir da Lei nº 10.436, de 24 de abril. Tal lei, além de reconhecer a Libras como meio legal de comunicação e expressão, determina que o poder público deve passar a ter formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão de tal língua, garantindo também atendimento adequado às pessoas surdas. A mesma lei determina também que a Libras seja incluída nos cursos de formação de professores, em nível médio e

apenas para dizer a outras pessoas o que pensamos, mas para dizer a nós mesmos o que pensamos. A fala é uma parte do pensamento.”

superior, e Fonoaudiologia. Por fim, a lei determina, em seu parágrafo único que “A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa.” (BRASIL, 2002).

A regulamentação da lei acima citada veio com o Decreto nº 5626, de 22 de dezembro de 2005, o qual especifica a garantia de Educação Bilíngue aos surdos em seu artigo 22, que afirma o seguinte:

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 bilíngüe, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngües, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

II - escolas bilíngües 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 lingüística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa.

§ 1º São denominadas escolas ou classes de educação bilíngüe aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo. (BRASIL, 2005).¹⁰

O decreto, portanto, não somente determina que a Educação Bilíngue seja garantida por meio da oferta de escolas ou classes bilíngües, ou ainda em classes comuns com a presença de intérprete de Libras (possibilidade exclusiva para as séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio), mas também informa o que caracteriza, na visão do documento, uma escola ou classe bilíngüe: “aquelas em que a Libras e a modalidade escrita de Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo.” (BRASIL, 2005).

Somente a definição dada pelo decreto, entretanto, não é suficiente para dar conta da complexidade do que significa construir e pôr em prática um processo de Educação Bilíngue. No Brasil, o mito de unidade linguística – a ideia de que no Brasil não se fala outras línguas – ainda é bastante presente. Assim, abrir espaços e construir políticas que efetivamente garantam a prática de uma proposta bilíngüe se torna um grande desafio. Essa visão de unidade linguística vem, há muitos anos, sendo utilizada como uma forma de subjugar e desvalorizar outros grupos linguísticos minoritários, dentre os quais se encontra a população surda.

¹⁰ Grifo nosso.

De acordo com Oliveira (2009), no Brasil são faladas cerca de 215 línguas, entre grupos indígenas, comunidades descendentes de imigrantes, usuários de línguas de sinais e comunidades quilombolas que se utilizam de línguas afro-brasileiras. Diante de tal cenário é fundamental reconhecermos que somos um país multilíngue. Reconhecer a pluralidade linguística brasileira é fundamental para que possamos construir políticas que garantam o respeito à língua e cultura de grupos minoritários.

Cabe aqui esclarecermos os termos multilíngue e plurilíngue, os quais estarão presentes em nossas discussões a frente. Menezes (2013), a partir da visão apresentada pelo “Quadro Comum Europeu de referência para Línguas”, aponta que plurilinguismo e multilinguismo se diferem uma vez que o segundo se refere basicamente à oferta de diferentes línguas estrangeiras, enquanto o primeiro não está relacionado somente ao conhecimento de diversas línguas, mas também à relação entre língua e cultura. Lemos (2018) também, a partir do que é proposto no já citado documento, afirma que:

Uma sociedade multilíngue pode ser majoritariamente formada de indivíduos monolíngues que ignoram a língua do outro”, enquanto que uma sociedade plurilíngue é “composta majoritariamente de indivíduos capazes de se exprimir a diversos níveis de competência em várias línguas. (CECRL, 2000, p. 11 apud LEMOS, 2018, p. 21).

No sentido apontada pelas autoras, seguindo a visão do “Quadro Comum Europeu de referência para Línguas”, o plurilinguismo está diretamente relacionado com o contato, além da língua, com a cultura. O referido documento afirma que:

A competência plurilíngue e pluricultural refere-se à habilidade de usar línguas para propósitos de comunicação e tomar parte em interação intercultural, onde uma pessoa vista como um agente social tem proficiência, de níveis variados, em diversas línguas e experiência de diversas culturas (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 168 apud MENEZES, 2013, p. 02).

Reconhecer o Brasil como um país multilíngue também é essencial para que seja possível construir um ambiente social em que as diversas línguas sejam respeitadas, para que cidadãos consigam reconhecer que estão mergulhados em um ambiente diverso, inclusive linguisticamente, e, assim, não se sintam intimidados, assustados e, por vezes, intolerantes e com preconceitos, com algo que pode não ser base de sua construção pessoal, mas é a de outra pessoa. E tais premissas são

fundamentais se buscamos oportunizar a construção de uma sociedade e indivíduos plurilíngues.

Oliveira (2009, p. 20) discute que:

O Estado Português e, depois da independência, o Estado Brasileiro, tiveram por política, durante quase toda a história, impor o português como a única língua legítima, considerando-a “companheira do Império” (Fernão de Oliveira, na primeira gramática da língua portuguesa, em 1536). A política lingüística do Estado sempre foi a de reduzir o número de línguas, num processo de glotocídio (assassinato de línguas) através de *deslocamento lingüístico*, isto é, de sua substituição pela língua portuguesa. A história lingüística do Brasil poderia ser contada pela seqüência de políticas lingüísticas homogeneizadoras e repressivas e pelos resultados que alcançaram: somente na primeira metade do século XX, segundo Darcy Ribeiro, 67 línguas indígenas desapareceram no Brasil - mais de uma por ano, portanto (Rodrigues, 1993:23). Das 1.078 línguas faladas no ano de 1500 ficamos com cerca de 180 no ano 2000, (somente 15% do total) e várias destas 180 encontram-se já moribundas, faladas por populações diminutas e com poucas chances de resistir ao avanço da língua dominante.

A busca por uma homogeneização lingüística, tendo em vista propósitos políticos que buscavam garantir poder a certos grupos em detrimento de outros, de maneira especial das comunidades indígenas, está presente desde os primórdios de nossa história e suas consequências perduram até os dias de hoje na forma como muitos olham para a cultura de outros grupos. O autor ressalta que grupos imigrantes, em especial os chegados a partir de 1850, também passaram por uma violenta repressão cultural e lingüística. Como afirma Oliveira, a ação do Estado na repressão de determinados grupos lingüísticos, supostamente buscando uma identidade da nação brasileira “sempre foi uma forma de excluir importantes grupos étnicos e lingüísticos da nacionalidade.” (OLIVEIRA, 2009, p. 25).

Apesar de todo esse processo histórico, embora pudéssemos ser muito mais, somos ainda um país multicultural e multilíngue, tanto no que se refere às diversas línguas aqui utilizadas, quanto às próprias variações que ocorrem na língua portuguesa nas diferentes regiões brasileiras. Além dessas questões, Oliveira (2009, p. 24) aponta que temos presenciado também o surgimento de “novos bilinguismos” “desencadeados pelos processos de formação de blocos regionais de países, no nosso caso o Mercosul, que acompanha outras iniciativas como a União Europeia e o Tlcan (Nafta)”. Tais ações geram a aproximação com outras línguas e culturas e nos levam a buscar o que o autor chama de “bilinguismo por opção”, ou seja, buscar aprender outra língua voluntariamente.

A nossa enorme diversidade ainda existente se dá pela resistência de muitos grupos que lutaram e lutam para garantir o direito à sua língua, à sua cultura. Oliveira (2009) defende que são esses movimentos de resistência e luta que permitiram, por exemplo, que a Constituição Brasileira de 1988 garanta aos grupos indígenas o direito às suas línguas no âmbito escolar, garantia que também é expressa, posteriormente, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996. São também essas lutas que garantiram que a Libras fosse reconhecida como língua oficial, como mencionado anteriormente e, assim, ser garantida a Educação Bilíngue aos surdos.

Entendemos ser importante ter em perspectiva esse aspecto da história brasileira de supressão a culturas e línguas minoritárias, para que consigamos ver que a luta pela consolidação do direito à Educação Bilíngue para os surdos faz parte de uma luta que busca mudar políticas e reconstruir relações de modo que seja possível abraçar sua multiplicidade de línguas e de culturas, garantindo respeito e valorização aos mais diversos grupos e indivíduos.

É fundamental repensar as relações de poder, e a língua dominante tem um papel importante em tais relações. Precisamos compreender que nossa história foi, e ainda é majoritariamente construída por grupos específicos determinando políticas, e relações sociais que exaltavam – e exaltam – determinados grupos, em detrimento de outros. Todo esse tecido sócio-histórico está diretamente envolvido na construção da prática educativa.

A questão da Educação Bilíngue tem sido bastante discutida nos últimos tempos, parte em decorrência do aumento expressivo de escolas, privadas em sua quase totalidade, com propostas de Educação Bilíngue. Tais escolas atendem, majoritariamente, camadas mais abastadas da sociedade e o bilinguismo ali presente envolve, além da língua do país, outra língua – por vezes mais de uma – considerada de prestígio, por exemplo, inglês, francês e alemão.

O cenário globalizado em que vivemos e que nos leva a ter contato com pessoas cada vez mais diversas e de inúmeros lugares tem nos mostrado a importância de uma educação que permita uma ampla formação linguística. Isso não significa, necessariamente, ensinar outras línguas, mas sim promover um processo educativo que permita aos estudantes possuir consciência da pluralidade linguística – inclusive de seu próprio país –, a percepção do papel essencial que a língua tem na formação e desenvolvimento dos seres humanos e culturas e das relações de

poder que se apresentam como plano de fundo quando é dito ou determinado que uma língua é mais ou menos importante do que outra.

A ampliação dos espaços escolares com propostas bilíngues, mesmo sendo em sua maioria de línguas de prestígio, traz, de qualquer forma, as discussões sobre bilinguismo à tona, de forma que se abre mais espaço para refletir a respeito dos pressupostos teóricos que subsidiam tais práticas. Ao dizermos que a educação oferecida aos surdos deve ser uma Educação Bilíngue, é importante refletirmos ao que está vinculado a tal afirmação.

García e Woodley (2015) afirmam que a Educação Bilíngue não se trata de uma proposta nova de educação, uma vez que, ao longo da história, a maior parte das crianças de elite eram educadas para serem bilíngues. De acordo com as autoras, “no século 19, o desenvolvimento de escolas públicas tornou-se um mecanismo de estados-nação para estabelecer o domínio de uma única língua do estado, e a educação se tornou majoritariamente monolíngue.” (GARCÍA; WOODLEY, 2015, p. 133, original em inglês, tradução nossa). As autoras afirmam que:

A educação bilíngue baseia-se em três princípios fundamentais: o papel central da linguagem e do bilinguismo na sociedade e na educação, o papel do bilinguismo na representação de identidades e ideologias e no nivelamento de questões de poder, e as maneiras pelas quais o bilinguismo pode ser usado para educar. (GARCÍA; WOODLEY, 2015, p. 136, original em inglês, tradução nossa).

No que se refere ao primeiro princípio, García e Woodley (2015) argumentam que, nos últimos vinte anos, nossa forma de entender as línguas e as práticas de linguagem tiveram um grande impacto na construção da visão do que é a Educação Bilíngue. No passado, bilinguismo era entendido como possuir o domínio de duas línguas, porém, os avanços dos estudos linguísticos permitiram ampliar tal conceito de forma a compreender que aprender uma nova língua não significa somente aprender o idioma em si. A partir do que é defendido por Becker (1995), García e Woodley (2015) discutem que, ao aprender uma nova língua, a pessoa está também adentrando em uma nova história de interações e práticas sociais e, dessa forma, precisará aprender também uma nova forma de ser e interagir no mundo a partir de tal língua.

Diante disso, a reconstrução da ideia do que é ser bilíngue demandou uma ampliação e aprofundamento a respeito das línguas e sua importância na formação

das pessoas e das relações, uma vez que se trata de um produto que é intrínseco à cultura. García e Woodley (2015, p. 137, original em inglês, tradução nossa) destacam essa mudança de visão e, a partir dela, uma nova forma de pensar na Educação Bilíngue, afirmando que quando partimos da visão da “[...] língua como uma forma de ação humana, incorporada no mundo social das relações humanas, e intimamente conectado com todas as outras formas de ação – física, social, e simbólica [...]”, facilmente entendemos o papel primordial da língua na educação.

De acordo com García e Woodley (2015), o campo da Educação Bilíngue foi altamente influenciado por conceitos psicolinguísticos, os quais foram amplamente discutidos e desenvolvidos por Cummins (1979). Tal estudioso cunhou o conceito de “Interdependência”, o qual foi central para o desenvolvimento da Educação Bilíngue no século XX. A partir de tal conceito, Cummins defende que existe interdependência entre as duas línguas aprendidas, o que permite ao usuário a transferência de habilidades e conhecimentos linguísticos entre as línguas. Em outras palavras, o que se apresenta é a impossibilidade de pensar as duas línguas de forma estanques e compartimentadas, uma vez que elas estarão, de alguma forma, em interação constante, podendo o usuário fazer uso das habilidades, estratégias e conhecimentos construídos em uma língua, para o desenvolvimento da outra.

Além da ampliação e aprofundamentos dos conhecimentos linguísticos, García e Woodley (2015) apontam o impacto que as novas configurações do século XXI trouxeram para o olhar voltado à Educação Bilíngue. Os cenários linguísticos não são mais tão fortemente delimitados por fronteiras. As barreiras geográficas e linguísticas foram fortemente modificadas, as questões sociais e políticas também continuam tendo seu impacto nos fluxos de migração de muitas populações que trazem com elas novos cenários linguísticos. As lutas de grupos minoritários que conseguiram, nas últimas décadas, o avanço legal para garantir suas línguas e culturas também trouxeram à tona a necessidade de construção de novos cenários educativos com relação à língua.

O segundo princípio no qual a Educação Bilíngue se baseia, de acordo com García e Woodley (2015) refere-se ao papel que o bilinguismo possui na representação de identidades e ideologias e, também, no nivelamento das questões de poder. Para as autoras, a língua é um instrumento na formação de nossa identidade e esta não se refere a algo estático, algo que se constrói de determinada

forma e assim permanece pelo restante da vida. Ao contrário, nossa identidade se modifica, se reconstrói com nossas vivências sócio-históricas, inclusive com as experiências relacionadas à língua. García e Woodley (2015, p. 138, original em inglês, tradução nossa) apontam que visões mais tradicionais a respeito da Educação Bilíngue se apoiavam em uma visão monoglóssica da língua e da identidade, defendendo assim que “[...] cada uma das línguas desempenhavam uma única identidade e função sociolinguística o que resultava em um indivíduo bicultural capaz de manter as práticas linguísticas e culturais separadas”.

Entretanto, García e Woodley (2015) afirmam que pesquisas demonstraram que as identidades são fluidas e afetadas não somente pelos múltiplos e complexos repertórios linguísticos, mas também pelos espaços nos quais tais práticas se desenvolvem e nos quais os indivíduos se apropriam delas e as colocam em ação. As autoras (2015) defendem que estudos atuais têm mostrado que as visões que se constroem a respeito de uma língua estão relacionadas a enredos sociais de dominação e subordinação de grupos, não somente no que se refere a questões de etnia, mas também de classe, gênero e poder. Diante disso, “as opções de língua e identidade podem ser limitadas ou não, negociáveis ou não, dependendo dos específicos contextos sócio-históricos.” (GARCÍA; WOODLEY, 2015, p. 138, original em inglês, tradução nossa).

As relações sócio-históricas, de maneira especial as que configuram as relações de poder entre os determinados grupos e culturas, onde a língua se encontra, possuem um grande impacto em como as línguas são vistas e qual espaço terão dentro do contexto escolar, por exemplo, assim como são determinantes na forma como elas serão oferecidas. Em determinados contextos, um espaço considerado de Educação Bilíngue pode ter o objetivo, por exemplo, de que a primeira língua do indivíduo, vinculada a um grupo que é visto como menos importante, seja, ao longo do processo, ao invés de associada a uma nova língua, substituída por esta. Como exemplo de tal situação, García e Woodley (2015) citam ações nesse sentido ocorridas nos Estados Unidos com relação a grupos migrantes falantes de espanhol. A importância e o respeito que são dados à língua, e à cultura e grupo ao qual ela está vinculada, tem direta influência na construção da forma como o indivíduo se construirá e reconhecerá. As autoras afirmam que “o desenvolvimento bilíngue das crianças é profundamente afetado pelas restrições e

opções em sua socialização nas comunidades e escolas.” (GARCÍA; WOODLEY, 2015, p. 138, original em inglês, tradução nossa).

Por fim, García e Woodley (2015) apontam que o terceiro princípio no qual a Educação Bilíngue se baseia refere-se às formas pelas quais o bilinguismo pode ser utilizado para educar. Para as autoras:

Nosso novo entendimento de que as práticas linguísticas e de alfabetização são moldadas por condições locais, sociais e econômicas e que as práticas de linguagem e alfabetização contribuem para a reprodução de relações assimétricas de poder, resultaram no crescimento do uso de metodologias qualitativas ao estudar o bilinguismo. (GARCÍA; WOODLEY, 2015, p. 139, original em inglês, tradução nossa).

É essencial olhar para as práticas realizadas nos espaços escolares, assim como para as visões que as sustentam, de forma a refletir se tais práticas contribuem para manter, ou se auxiliam a desconstruir, determinados pré-conceitos, estereótipos e a repressão a determinados grupos. Como nos mostram as autoras, a forma de estudar e discutir o bilinguismo tem também trazido a oportunidade de compreender assimetrias de poder dentro dos espaços e refletir sobre como tais espaços bilíngues podem ser construídos.

García e Woodley (2015) explicam que entender o bilinguismo como a oferta de duas línguas, que permite aos indivíduos somente ter duas línguas, não é mais uma visão viável em nosso mundo globalizado e multilíngue. De acordo com as autoras, essa visão multilíngue da sociedade tem se ampliado. Como exemplo, as autoras citam o documento “Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment”, de 2000, no qual os cidadãos europeus são encorajados a construir competências plurilinguísticas e pluriculturais, competências essas que podem incluir proficiências em vários níveis, em diversas línguas diferentes.

García e Woodley (2015) defendem que a Educação Bilíngue é boa para a educação e aprendizagem de línguas tanto dos grupos majoritários, quanto dos minoritários. Entretanto, é importante que ela vá além de dar ênfase à língua majoritária, ou ainda em ser vista como uma forma de criar proficiência em duas línguas, entendidas de forma compartimentada. Para as autoras, a Educação Bilíngue precisa avançar no sentido de reconhecer as práticas de translinguagem. Yip e García (2018) afirmam que as translinguagens referem-se ao uso pelo indivíduo de seu repertório linguístico completo e não somente relacionado ao

conhecimento linguístico da língua em si. A partir de tal visão, é possível construir um ambiente bilíngue em que as línguas sejam vistas em uma relação constante e todo o repertório linguístico do indivíduo lhe auxilia a construir e a reconstruir significados.

García e Woodley (2015, p. 141, original em inglês, tradução nossa) afirmam que:

De várias maneiras, a translanguagem reconhece as práticas dinâmicas de linguagem dos bilíngues como ação humana. Isso permite a formação de múltiplas identidades capazes de nivelar os diferenciais de poder entre práticas de linguagem e hierarquias linguísticas que continuam a existir em escolas organizadas por estados-nação. A translanguagem é capaz de liberar as histórias e enunciados de todas as pessoas que foram enterradas e constrangidas dentro de identidades fixas de ideologias nacionais.

É fundamental que os espaços de Educação Bilíngue proporcionem aos estudantes ali envolvidos oportunidades para construir e reconstruir suas práticas linguísticas e, com elas, sua identidade que será composta por todas as suas vivências e relações. Em seu processo de significação do mundo, o indivíduo utilizará todo o seu repertório e, assim, o espaço escolar não deve ser um local em que ele é obrigado a compartimentar suas experiências, como se fosse possível isolar os conhecimentos obtidos sobre a língua, e através dela, em espaços distintos. O indivíduo e sua identidade são construídos pelo todo e as práticas escolares devem lhe dar a oportunidade de se sentir e reconhecer um sujeito completo e respeitado em suas experiências e vivências, inclusive as linguísticas.

2.5 A EDUCAÇÃO BILÍNGUE DA PESSOA SURDA

Tendo em perspectiva as discussões sobre Educação Bilíngue anteriormente apresentadas, nosso olhar para a Educação Bilíngue da pessoa surda se amplia, pois é possível compreender que a garantia do reconhecimento, valorização e oferta educacional das línguas de grupos minoritários, como é o caso das pessoas surdas, só foi conquistada mediante reivindicações de tais grupos. Também que o processo de Educação Bilíngue está vinculado a diversas questões e não se limita a garantir a fluência em duas línguas.

Grosjean (2010) define que são bilíngues aqueles que utilizam duas ou mais línguas em seu dia a dia, mesmo que o indivíduo não possua o mesmo nível de

fluência em ambas as línguas ou mesmo não se utilize de todas as suas formas. Nesse sentido, o sujeito surdo, usuário de língua de sinais e da língua portuguesa, mesmo que somente em sua forma escrita, é um sujeito bilíngue. O autor defende que há diversas similaridades entre o bilinguismo de pessoas surdas e pessoas ouvintes e a primeira delas está relacionada à variação: o nível de fluência nas línguas, a identificação com elas, a própria forma de se entender como sujeito bilíngue varia muito de um indivíduo para outro. De acordo com Grosjean (2010, p. 134, original em inglês, tradução nossa):

Dependendo do grau de perda auditiva, do início da surdez (pré-linguística ou pós-linguística), a(s) língua(s) usada(s) na infância, sua educação, sua ocupação, sua rede de contatos, etc., eles podem desenvolver diferentes conhecimentos e usos de suas línguas (língua de sinais e a língua majoritária), assim como diversidade em suas habilidades (produção e percepção) nas várias modalidades que envolvem a língua (fala, escrita, sinal, etc.).

Essa grande variedade nas construções dos sujeitos bilíngues também é bastante presente quando olhamos para o bilinguismo das pessoas ouvintes. A forma como o indivíduo foi educado, a língua – ou as línguas – com a qual teve contato ao longo da vida e, de forma especial, a língua de sua infância e que lhe serviu de instrumento para construção de seus pensamentos, suas experiências pessoais, culturais, sociais, todos esses elementos possuem um impacto na forma como o sujeito – surdo e ouvinte – construirá não somente seus conhecimentos sobre a língua, e com a língua, mas também a forma de se entender como bilíngue.

Um segundo aspecto apontado por Grosjean (2010), com relação às similaridades entre os bilinguismos de sujeitos surdos e ouvintes, refere-se ao fato de que muitos surdos não se consideram bilíngues em virtude de não dominarem completamente a outra língua, muitas vezes, se comparando ao falante monolíngue – o falante nativo – de tal língua. Essa visão se intensifica pelo fato de muitos surdos não dominarem a língua falada. Muitos são também os ouvintes que, embora conheçam outro idioma e o utilizem de alguma forma, não se consideram bilíngues por entenderem que não dominam o idioma. Ocorre que, na visão de bilinguismo defendida por Grosjean (2010) e outros autores (GARCÍA; WOODLEY, 2015; YIP; GARCÍA, 2018), ser bilíngue não está vinculado a atingir o nível máximo de fluência de duas línguas, mas sim em possuir recursos linguísticos de duas ou mais línguas, recursos com os quais o sujeito se constrói, agindo no mundo e utilizando-se de

ambas as línguas em sua vida, mesmo que não as utilize da mesma forma e com o mesmo nível de fluência.

Uma terceira similaridade quanto ao bilinguismo de surdos e ouvintes, de acordo com Grosjean (2010), está no fato de que ambos utilizam suas línguas de formas variadas e elas se completam em suas ações da vida cotidiana. O sujeito, surdo ou ouvinte, utiliza suas línguas para diferentes propósitos, em diferentes momentos e situações de sua vida. Em alguns, utiliza-se de ambas as línguas, em outros, utiliza especificamente uma delas. Grosjean (2010, p. 136, original em inglês, tradução nossa) afirma que:

[...] como os ouvintes, os surdos bilíngues se encontram na vida cotidiana em vários pontos ao longo do modo contínuo da língua. Quando eles estão se comunicando com sujeitos monolíngues eles se restringem a apenas uma língua e, assim, a um modo monolíngue. Eles desativam a outra língua e se atêm, o melhor que podem, aos limites da língua que está sendo usada (por exemplo, um formulário escrito na língua majoritária). Em outras vezes, os surdos bilíngues estão em um modo bilíngue, ou seja, com outros sujeitos bilíngues que compartilham até certo ponto suas duas línguas – língua de sinais e língua majoritária – e com quem eles podem misturar suas línguas. Aqui, dependendo de diversos fatores como seus conhecimentos das duas línguas, o interlocutor, a situação, o tópico, a função da interação etc., eles escolhem uma língua base – geralmente uma forma de língua de sinais (a língua de sinais natural da comunidade ou uma versão sinalizada da língua falada). Então, de acordo com diversas necessidades momentâneas, e por meio de sinalização, datilologia, articulação de palavras etc., eles trazem a língua na forma de trocas de códigos e empréstimos.

Mesmo com diversas similaridades com relação ao bilinguismo ouvinte, a questão da Educação Bilíngue dos surdos possui suas especificidades e algumas diferenças que precisam ser levadas em conta no processo de construção da Educação Bilíngue oferecida a eles. A primeira importante diferença, apontada por Grosjean (2010), diz respeito a muitos não reconhecerem a pessoa surda como bilíngue. Segundo o autor, somente nos últimos quarenta anos as línguas de sinais foram reconhecidas em diversos locais do mundo e, assim, muitos ainda não reconhecem a língua de sinais como uma língua completa e que pode exercer os mesmos papéis que uma língua oral.

Uma segunda diferença é que os surdos serão bilíngues para o resto da vida, o que pode não acontecer com ouvintes, mesmo de grupo minoritários, os quais podem, ao longo da vida, optar por usar exclusivamente uma das línguas. Uma terceira diferença refere-se ao aprendizado da modalidade oral da língua majoritária.

No caso dos surdos, embora alguns aprendam a língua oral, é possível que tais surdos optem por não utilizar tal modalidade, por exemplo, por receber retornos negativos de pessoas ouvintes com relação a sua voz.

A quarta diferença apontada por Grosjean (2010) refere-se à forma como utilizam suas línguas. O autor defende que os surdos raramente estão no modo monolíngüístico – com exceção de, por exemplo, estarem se comunicando via modalidade escrita da língua majoritária com um usuário monolíngue de tal língua –, pois, em geral, estão no modo bilíngue de uso da língua. Uma última diferença apontada por Grosjean (2010) é que os padrões de conhecimento e uso da língua para os bilíngües surdos parecem ser de alguma forma diferentes e provavelmente mais complexos, do que no bilinguismo de língua falada, até por envolver línguas de modalidades distintas.

Grosjean (2010, p. 140) apresenta uma série de aspectos nos quais, em geral, há concordância entre pais, cuidadores, profissionais de patologias da linguagem e educadores a respeito de porque a criança surda precisa ser bilíngue:

1) A criança precisa ter acesso à língua o quanto antes for possível. Nesse aspecto há os que defendem a oferta somente da língua oral, através do uso de aparelhos e implantes, há os que defendem a oferta de língua de sinais e os que defendem a oferta bilíngue, com a língua de sinais e a língua oral, tendo a língua de sinais um papel primordial nos primeiros anos de vida.

2) É fundamental que a criança surda possa se comunicar com suas famílias e as pessoas que a cercam, e a língua é o instrumento principal para que tal interação possa ocorrer, inclusive para a criação dos vínculos familiares, até com os próprios pais.

3) A língua é um instrumento fundamental para o desenvolvimento cognitivo e, assim, privar a criança de uma língua pode se desdobrar em consequências muito negativas com relação ao desenvolvimento da criança.

4) A criança surda precisa criar conhecimento sobre o mundo. Tal conhecimento é criado na interação com outras pessoas, interações essas que são mediadas pela língua. O conhecimento de mundo construído é essencial para fundamentar as demais aprendizagens, inclusive as escolares.

5) A criança surda precisa estar apta a se comunicar plenamente com o mundo ao seu redor e, assim, com todos que a cercam. Dessa forma, a comunicação precisa acontecer em língua apropriada ao interlocutor e à situação.

6) A criança surda precisa ter o direito de se apropriar da cultura de dois mundos: o mundo das pessoas surdas e o das pessoas ouvintes. Através das línguas, a criança vai se apropriando tanto do mundo ouvinte, quanto do mundo surdo. A maior parte das crianças surdas nascem em lares ouvintes e, assim, o mundo ouvinte poderá ser o mundo das principais pessoas que a cercam. Ao mesmo tempo, é essencial que a criança seja posta em contato com o mundo surdo, o quanto antes for possível, pois é a língua de sinais que lhe será acessível de maneira natural, na convivência com outros. A criança surda deveria conseguir se identificar, mesmo que parcialmente, com os dois mundos. Com relação a este último ponto, Grosjean (2010) aponta que há mais divergências.

Apesar das muitas ideias nas quais parece existir concordância, Grosjean (2010) afirma que a Educação Bilíngue para os surdos não tem sido, necessariamente, o caminho seguido por aqueles envolvidos na educação e cuidados com crianças surdas. Parte de tal questão, para o autor, está relacionada a diversos mal-entendidos que ainda hoje perduram a respeito do bilinguismo. O primeiro mal-entendido, segundo Grosjean (2010) é, como mencionado anteriormente, achar que bilinguismo significa dominar perfeitamente duas línguas, quando na verdade significa usar regularmente duas ou mais línguas. A fluência raramente será a mesma em ambas as línguas, no bilinguismo surdo ou no ouvinte. Um segundo ponto, é achar que o bilinguismo é um fenômeno raro, o que colocaria a pessoa surda quase como uma exceção com relação às outras. Entretanto, mais da metade da população mundial é bilíngue (GROSJEAN, 2010).

Um terceiro ponto de mal-entendido, segundo Grosjean (2010), é achar que o bilinguismo tem consequências negativas no desenvolvimento linguístico e cognitivo da criança, quando há evidências de que o cérebro foi feito para ser plurilíngue. Ser bilíngue não é um problema para a criança, ao contrário, lhe proporciona a possibilidade de ampliar seu repertório linguístico e social. O quarto ponto é, como mencionado anteriormente, a visão que ainda persiste de que a língua de sinais é uma forma de linguagem, e não uma língua completa. Se considerarmos a longa e difícil trajetória de luta para reconhecimento da língua de sinais e o cenário histórico que, de maneira geral, sempre menosprezou e procurou subjugar povos minoritários e suas línguas, fica mais fácil entendermos que a ideia de que a língua de sinais é uma língua menor e menos importante foi propagada por anos, assim, há um longo

caminho para garantir que ela seja vista por todas as pessoas como o que ela realmente é.

Um quinto mal-entendido quanto o bilinguismo está relacionado à ideia, ainda hoje propagada, de que dar acesso à língua de sinais para a criança surda irá dificultar ou impedir que ela desenvolva a língua oral. Porém, há indicativos de que, na verdade, ocorre o inverso (GROSJEAN, 2010; SACKS, 1989). Um último mal-entendido e que está relacionado ao anterior, é a ideia de que se uma pessoa é favorável e defensora do ensino de língua de sinais à criança surda, isso significa que ela, obrigatoriamente, é contra o ensino de língua oral, o que não é necessariamente verdadeiro. Há grupos que são contra a oralização da criança surda, mas há também muitos que defendem que seja garantido a criança a aquisição da língua de sinais, mas também que ela adquira o maior nível possível de fluência na língua oral (GROSJEAN, 2010).

Quadros e Karnopp (2004) também afirmam que há ainda muito desconhecimento por parte da sociedade em geral no que se refere às línguas de sinais e, sendo assim, ainda hoje é possível nos depararmos com a propagação de diversos mitos relacionados às línguas de sinais. Dentre os mitos apresentados pelas autoras estão a ideia de que as línguas de sinais são universais, de que a língua de sinais seria uma mistura de pantomima e gesticulação, e não uma língua, e sendo assim, não teria condições de expressar conceitos abstratos, além da ideia de que as línguas de sinais seriam, de alguma forma, subordinadas às línguas orais, uma vez que as primeiras teriam falhas em sua organização gramatical (QUADROS; KARNOPP, 2004).

Um mito também bastante difundido seria o que de, por serem línguas visual-espaciais, tais línguas não seriam gerenciadas pelo lado esquerdo do cérebro, responsável pela linguagem, mas sim pelo lado direito que é responsável pelo processamento de informações espaciais. Quadros e Karnopp citam Bellugi e Klima (1990), os quais apresentam estudos realizados com surdos com lesões nos hemisférios esquerdo e direito do cérebro, que demonstraram que tal mito não é real. Segundo Quadros e Karnopp (2004, p. 36):

As pesquisas mostraram que aqueles com lesão no hemisfério direito tinham condições de processar todas as informações linguísticas das línguas de sinais, mesmo sendo essas visoespaciais. Por outro lado, os surdos com lesão no hemisfério esquerdo tinham condições de processar as informações espaciais não-linguísticas, mas não conseguiam lidar com

as informações linguísticas. Portanto, tais estudos indicaram que as línguas de sinais são processadas no hemisfério esquerdo, assim como quaisquer outras línguas. Esse estudo comprova que a linguagem humana independe da modalidade das línguas.

Diante do que temos discutido, é possível considerar alguns pontos: a oferta da língua de sinais para a criança surda é algo de fundamental importância para que possa ser garantido a ela o direito a ter uma língua desde o início de sua vida e, com tal língua, construir suas relações e conhecimentos sobre o mundo. Considerando a especificidade da criança surda, é possível garantir a ela o pleno acesso à modalidade escrita da língua majoritária da sociedade na qual está inserida e é essa a premissa fundamental da Educação Bilíngue aqui defendida para os surdos: garantir o acesso à Língua Brasileira de Sinais (Libras) e à modalidade escrita da língua, no nosso caso, a Língua Portuguesa. É essa a garantia que está prevista nos documentos e orientações legais brasileiras.

No que se refere à língua majoritária em sua modalidade oral, ela pode ou não ser oferecida, trata-se de uma opção que a família pode buscar. O mais importante a ressaltar é que o fato de a criança ter se apropriado da língua de sinais não lhe impedirá ou dificultará o acesso à língua oral, evidências mostram o contrário. A criança que pode ter acesso à uma língua desde sua mais tenra idade, poderá seguir seu fluxo de desenvolvimento, pois terá à sua disposição as ferramentas necessárias para tal. Poderá construir seu repertório linguístico e social e, quanto maior seu repertório, sem dúvidas, maior será seu alicerce para construir novos conhecimentos, inclusive linguísticos.

Como defende Grosjean (2010), a criança surda está destinada ao bilinguismo. Ela poderá, desde muito cedo, transitar pelos dois mundos aos quais pertencem as suas duas línguas. A maior parte das crianças surdas nascem em lares cujos pais são ouvintes e, portanto, usuários da língua majoritária. Uma parte de seu convívio no mundo, para além de sua família, também será com pessoas ouvintes, sendo assim, estar em contato, de alguma forma, com a cultura da língua majoritária é algo imperativo.

Ao começar a ter contato com a língua de sinais e, idealmente, com outras pessoas surdas, a criança irá se apropriar da nova língua e da cultura por meio dela construída. Assim, a criança surda será não somente bilíngue, mas também bicultural. Grosjean (2010, p. 137, original em inglês, tradução nossa) aponta três pontos que caracterizam sujeitos biculturais:

- 1) Eles participam, em graus variados, na vida de duas ou mais culturas.
- 2) Eles adaptam, ao menos em parte, suas atitudes, comportamentos, valores, línguas, etc., a essas culturas.
- 3) Eles combinam e articulam aspectos das culturas envolvidas. Certas características (atitudes, crenças, valores, comportamentos, etc.) vem de uma ou de outra cultura enquanto outras características são articuladas baseadas nessas culturas.

Nos pontos acima citados, apresentados por Grosjean (2010), vemos as similaridades com relação às características do biculturalismo de surdos e ouvintes, porém, o autor também apresenta duas diferenças. Para apresentarmos tais diferenças, é importante, porém, que tenhamos em mente o que seria primeira e segunda língua. Para tanto, apresentamos o que é defendido por Svartholm (2014). A autora, discutindo a respeito da Educação Bilíngue da criança surda, afirma que a língua considerada primeira língua não se refere à ordem em que a língua foi aprendida, mas sim ao papel que a língua desempenha para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança. No caso da criança surda, a língua de sinais é considerada sua primeira língua, pois é essa a língua que a criança pode aprender no convívio, de maneira natural e que, assim, pode lhe permitir se apropriar plenamente de tal instrumento. Ainda de acordo com Svartholm (2014), o termo segunda língua se refere à língua que é ensinada dentro da sociedade majoritária. Assim, no Brasil, o que consideramos como primeira língua da criança surda é a Libras e a segunda língua, a Língua Portuguesa.

Voltando à questão das diferenças do biculturalismo dos surdos e dos ouvintes, Grosjean (2010) aponta que a primeira diferença está no momento da aquisição. Embora a língua de sinais seja considerada a primeira língua dos surdos, muitas pessoas surdas somente têm contato com a língua de sinais e a cultura surda de maneira mais tardia. Uma vez que grande parte dos surdos, 90% de acordo com Grosjean (2010), nasce em famílias ouvintes, é comum que esse grupo de surdos passe a maior parte de seus primeiros anos somente tendo contato com a cultura, não necessariamente com a língua, dos ouvintes. Já no caso dos ouvintes, em geral, o contato com sua primeira língua e sua cultura correspondente ocorre já em seus primeiros anos de vida e, posteriormente, com a segunda língua.

Uma segunda diferença apontada por Grosjean (2010) se refere à predominância. Segundo o autor, a maior parte dos surdos biculturais tende à predominância de uma das culturas, a cultura surda. Já no caso dos ouvintes, esse predomínio pode variar mais, seja relacionado à sua primeira língua, à segunda, ou

mesmo a um equilíbrio entre ambas. De qualquer forma, Grosjean (2010) defende que indivíduos biculturais podem escolher se identificar e pertencer a uma das culturas, a nenhuma delas, ou a ambas. Para Grosjean (2010) é a última possibilidade, se identificar e pertencer a ambas as culturas, a condição ideal ao sujeito bilíngue, afinal reflete sua identidade que é, de uma forma ou de outra, dual. Há, claro, desafios e muitas variações, pois, em decorrência de diversos fatores pessoais, sociais, históricos e culturais, indivíduos biculturais podem se sentir integrados às duas culturas, mas por vezes desprezados por uma delas, ou pelas duas.

No cenário brasileiro, há anos também vem sendo defendida a importância de que seja oferecida às pessoas surdas uma Educação Bilíngue e bicultural, em função do fato de coexistirem a cultura das pessoas usuárias do português e a cultura surda, efetivamente (QUADROS, 1997; QUADROS; SCHMIEDT, 2006). Portanto, a defesa da existência da biculturalidade nas escolas existia mesmo antes da Libras ser oficialmente reconhecida – o que foi feito pela Lei nº 10.436, de 2002 – e ser garantido legalmente o direito à Educação Bilíngue, em documentos como o Decreto nº 5626, de 2005 e Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015 - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

O Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa, citado anteriormente, foi elaborado por um grupo de trabalho¹¹, criado em 2013, pelo Ministério da Educação - MEC, por meio da Secadi – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. O referido documento defende a oferta de Educação Bilíngue para os surdos nos termos que temos discutido: a Libras como primeira língua, a Língua Portuguesa a ser ensinada como segunda língua, em sua modalidade escrita, e o aspecto bicultural da Educação Bilíngue dos surdos. Dentro de tal aspecto, o documento destaca que a cultura surda e, por conseguinte, as práticas pedagógicas de tal grupo “partem de experiências sensoriais visuais, da língua de sinais, dos educadores surdos, do contato da comunidade com os pais, com as crianças, com a história surda e com os estudos surdos.” (BRASIL, 2013, p. 13).

De acordo com o Relatório acima mencionado, a cultura surda está diretamente relacionada à uma cultura visual e, dessa forma, garantir a construção

¹¹ Tal grupo foi composto por representantes de diversos espaços como Feneis, MEC, universidades federais e INES.

bicultural do indivíduo surdo demanda garantir a ele a possibilidade de se apropriar do que lhe é acessível na cultura ouvinte, que possui suas características específicas, e na qual o sujeito surdo irá, de alguma forma, transitar, mas também garantir que possa se apropriar dessa cultura visual que constitui a cultura surda. O relatório afirma que:

Para a pessoa surda, a relevância dos aspectos visuais traz como consequência a invenção de artefatos culturais que usam a visão, como seja: a língua de sinais, a imagem, o letramento visual ou leitura visual. Esses artefatos são importantes para criar o ambiente necessário ao desenvolvimento da identidade surda e requerem o uso de mecanismos adequados para sua presença acontecer, tendo em vista que se diferencia constituindo significantes, significados, valores, estilos, atitudes e práticas. (BRASIL, 2013, p. 20).

Para que seja possível pôr em prática a proposta da Educação Bilíngue para surdos, que garanta que o sujeito surdo possa ter acesso a um processo educativo que lhe permita a aquisição da Libras e da Língua Portuguesa escrita, é essencial que a formação, inicial e continuada, dos professores que atuarão em tais espaços esteja de acordo com o que se espera construir, em outras palavras, que os professores possuam os conhecimentos necessários, linguísticos e socioculturais, para tal ação.

CAPÍTULO 3. A AQUISIÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA ESCRITA

Neste capítulo, iniciaremos discutindo a questão do ensino da Língua Portuguesa escrita de forma mais ampla, em função da importância de tal conhecimento para todos dentro de nossa sociedade. Posteriormente, a reflexão encaminha-se, de maneira específica, para a discussão sobre o ensino da Língua Portuguesa para as crianças surdas.

3.1 O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA ESCRITA

No meio social em que vivemos, parte significativa do volume de informações que nos chegam, das demandas cotidianas e das interações que realizamos se apresenta por meio da língua escrita e, assim, ter um bom domínio das habilidades de leitura, interpretação e escrita se mostra como fundamental, para podermos lidar com o meio em que vivemos.

Ao discutir o papel da escola, a demanda do ensino da língua escrita é, em geral, a ela atribuída. Em outras palavras, ensinar às crianças a língua escrita, alfabetizá-las, é algo que se espera da escola, porém, garantir a todos os estudantes a construção de conhecimentos sólidos da língua escrita, que lhes permita ser dela usuários funcionais, tem ainda se apresentado como um grande desafio.

Colello (2017) discute o desafio de reinventar a escola, assim como os desafios específicos do ensino da língua escrita no contexto atual. Para a autora, “mais do que ensinar ou aprender, o desafio que hoje se coloca às escolas é a formação do homem consciente, crítico e produtivo, capaz de se pautar pelos princípios éticos e pela responsabilidade social.” (COLELLO, 2017, p. 36). Neste cenário, a aprendizagem da língua escrita se mostra como uma importante ferramenta para acessar e conhecer informações e saberes diversos, assim como instrumento de ação no mundo. A autora afirma que:

Em síntese, se o horizonte das metas educativas aponta para perspectivas de humanização e de uma sociedade mais justa, o processo de alfabetização não se justifica senão pelo direito de voz e de autoria, a garantia de inserção social e de participação do sujeito nas múltiplas esferas de comunicação. (COLELLO, 2017, p. 45).

O aprender a ler e escrever é visto, muito comumente, somente como um meio para se chegar a algo, mas pouco se reflete, inclusive dentro dos espaços

escolares, sobre qual é o papel que tal construção de conhecimento, em si, provê ao sujeito. A língua é a grande mediadora não somente das relações sociais, mas da própria formação do sujeito enquanto ser cognitivo, como defendido por Vygotsky. Diante disso, ter se apropriado da língua em suas diversas facetas, inclusive na forma escrita, a qual possui grande espaço dentro da sociedade em que vivemos, permite ao sujeito se colocar no mundo de maneira mais ampla.

Vygotsky (2007, p. 125) defende que a aprendizagem da língua escrita demanda um *treinamento artificial*, diferente da língua falada, a qual pode ser aprendida pela criança de maneira natural. Diante disso, Vygotsky afirma que tal processo requer muita atenção e esforço, tanto por parte dos professores quanto dos alunos. Em tal contexto, por vezes, a língua escrita acaba por ser ensinada como algo fechado em si mesmo, vindo de fora, “relegando a linguagem escrita viva a segundo plano.” (VYGOTSKY, 2007, p. 125).

A escrita vai além de uma habilidade motora, pois trata-se de uma **atividade cultural complexa** e é **sob tal perspectiva que deve ser ensinada** (VYGOTSKY, 2007, grifo nosso). Portanto, a língua escrita faz parte da vida cultural dos indivíduos e é essencial, ao ensiná-la, auxiliar as crianças a construírem a perspectiva de que tal ferramenta lhes é significativa, útil e necessária. Para Vygotsky (2007, p. 144), no processo de ensino, “[...] a escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida” e, assim, é fundamental “ensinar às crianças a linguagem escrita e não apenas a escrita de letras” (VYGOTSKY, 2007, p. 145).

Compreender que a língua escrita se refere a um sistema próprio, ou seja, que ela não é simplesmente uma transcrição da língua oral, é de fundamental importância para que o processo de ensino da língua escrita possa ser realizado de forma significativa. Embora esteja relacionada à língua oral e sua aprendizagem seja por ela intermediada – no processo da criança ouvinte –, a língua escrita se refere a um sistema independente e que, com a consolidação de sua aprendizagem, passará a ter uma atuação autônoma para o indivíduo. A respeito dela, Vygotsky (2007, p. 126, grifos nossos) afirma que:

Um aspecto desse sistema é que ele constitui um **simbolismo de segunda ordem** que, gradualmente, torna-se um **simbolismo direto**. Isso significa que a linguagem escrita é constituída por um sistema de signos que designam os sons e as palavras da linguagem falada, os quais, por sua vez, são signos das relações e entidades reais. Gradualmente, esse elo intermediário (a linguagem falada) desaparece, e **a linguagem escrita**

converte-se num sistema de signos que simboliza diretamente as entidades reais e as relações entre elas.

Compreender o processo de desenvolvimento da escrita para a criança é algo fundamental para seu processo de ensino. Antes de se apropriar da língua escrita em si, a criança passa por etapas em seu desenvolvimento, que são primeiros passos na futura construção de seu conhecimento de tal ferramenta (VYGOTSKY, 2007).

De acordo com Vygotsky (2007), “[...] o **gesto** é o signo visual inicial que contém a futura escrita da criança [...]”. A realização de gestos representa para a criança o início da construção cognitiva do que pode representar a língua escrita, uma vez que “[...] os gestos são a escrita no ar, e os signos escritos são, frequentemente, simples gestos que foram fixados.” (VYGOTSKY, 2007, p. 128, grifo nosso). Além do gesto, a relação da criança com o brinquedo também representa um passo na futura construção da escrita, isso porque “[...] a representação simbólica no **brinquedo** é, essencialmente, uma forma particular de linguagem num estágio precoce, atividade essa que leva, diretamente, à linguagem escrita”. (VYGOTSKY, 2007, p. 134, grifo nosso).

O desenho da criança também pode ser entendido, de acordo com Vygotsky (2007, p. 136, grifo nosso), como um estágio preliminar da linguagem escrita, em virtude do fato que “[...] o **desenho** é uma linguagem gráfica que surge tendo por base a linguagem verbal. Nesse sentido, os esquemas que caracterizam os primeiros desenhos infantis lembram conceitos verbais [...]”.

Vygotsky (2007, grifo nosso) explica que aprender a língua escrita exige da criança uma descoberta essencial: **a de que ela pode desenhar não somente objetos, mas também desenhar as palavras**. O autor afirma que “(...) o desenvolvimento da linguagem escrita nas crianças se dá, conforme foi descrito, pelo deslocamento do desenho de coisas para o desenho de palavras.” (VYGOTSKY, 2007, p. 140). É a partir de tal descoberta por parte da criança que é possível que o processo sistemático de ensino da língua escrita seja construído.

O reconhecimento da importância do acesso à educação para todos e, com ela, do acesso à leitura e à escrita não é algo que sempre esteve presente em nossa sociedade brasileira. Mortatti (2006, p. 02) afirma que é a partir do final do século XIX, mas de maneira especial com a Proclamação da República no Brasil, que “a

educação ganhou destaque como uma das utopias modernas”. De acordo com a autora:

A escola, por sua vez, consolidou-se como lugar necessariamente institucionalizado para o preparo das novas gerações, com vistas a atender aos ideais do Estado republicano, pautado pela necessidade de instauração de uma nova ordem política e social; e a universalização da escola assumiu importante papel como instrumento de modernização e progresso do Estado-Nação, como principal propulsora do “esclarecimento das massas iletradas”. (MORTATTI, 2006, p. 02).

É a partir desses novos ideais que o saber ler e escrever passa a ser visto como instrumento de fundamental importância para a modernização e desenvolvimento da sociedade e torna-se fundamento da escola obrigatória. Até então, a aprendizagem da leitura e da escrita era restrito a poucas pessoas, as quais aprendiam em seus lares, de maneira informal e assistemática, ou ainda nas poucas “escolas” do Império (“aulas régias”) (MORTATTI, 2006). A leitura e a escrita passam a ser consideradas algo possível de ser ensinado tecnicamente e, assim, “a ser submetidas a ensino organizado, sistemático e intencional, demandando, para isso, a preparação de profissionais especializados.” (MORTATTI, 2006, p. 02).

A tarefa escolar de garantir aos alunos a aquisição da língua escrita não é, portanto, uma tarefa recente. Da mesma forma, a garantia efetiva de que os alunos se apropriem do sistema de escrita não é, segundo Mortatti (2006), desafio exclusivo de nossa época. A relação entre a escola e a alfabetização vem sendo questionada, de maneira especial nas últimas duas décadas, em decorrência da dificuldade que tem se apresentado em garantir tal aprendizagem (MORTATTI, 2006). A problemática, de acordo com a autora, é “explicada como problema decorrente, ora do método de ensino, ora do aluno, ora do professor, ora do sistema escolar, ora das condições sociais, ora de políticas públicas [...]” (MORTATTI, 2006, p. 03).

Neste contexto, a questão da aquisição da língua escrita vem sendo objeto de inúmeras discussões ao longo dos anos. Em meio a essas discussões surge, de acordo com Soares (2004), na década de 1980, as discussões sobre a ideia do **Letramento** e os debates que o envolvem. O letramento se refere às funções sociais da língua escrita (SOARES, 2004) e, assim, à preocupação de que a aprendizagem da língua tenha o propósito de prover ao aluno uma formação que realmente lhe permita construir a língua escrita como instrumento de ação no

mundo, assim como que o próprio ensino da língua escrita ocorra dentro desse contexto.

As discussões sobre Letramento trouxeram grande contribuição às questões sobre o ensino de língua escrita, pois puseram em destaque as questões sociais, históricas, culturais e políticas que envolvem tal processo. A meta é, em tal visão, “alfabetizar letrando”, ou seja, ensinar o código escrito, porém, tendo sempre em vista os desdobramentos que a apropriação de tal código, e seu uso pleno, pode e deve prover ao indivíduo enquanto sujeito.

As discussões em torno do letramento colocaram em perspectiva as práticas de ensino de língua que se concentravam – e que por vezes ainda se concentram – no ensino da técnica da escrita, sem considerar sua dimensão social. Tais práticas partem do princípio de que o ensino do código escrito, e sua consequente apropriação pelo aluno, já abrirá as portas da plena inserção na cultura letrada.

Soares (2004, p. 11) defende a construção de uma prática de ensino de língua que ocorra dentro de um contexto de letramento, porém ressalta a importância de que não se pode desconsiderar “a natureza do objeto de conhecimento em construção, que é, fundamentalmente, um objeto linguístico constituído”. Diante disso, é fundamental que o trabalho para o ensino de língua escrita seja constituído também de ações que visem trabalhar e refletir com os alunos sobre os aspectos linguísticos, considerando tratar-se da aquisição de um sistema convencional de escrita alfabética e ortográfica (SOARES, 2004).

Para Soares (2004), o processo chamado pela autora de aquisição inicial da língua escrita é composto por duas vertentes: a alfabetização, que consiste no ensino do sistema de escrita, considerando suas características linguísticas, e o letramento, que refere-se a considerar o uso social da língua, a imersão na cultura escrita e, assim, realizar um trabalho que permita ao aluno aprender a língua escrita considerando tal uso. A autora defende que essas duas vertentes demandam conhecimentos e estratégias distintas de ação e, diante disso, afirma que:

É que, diante dos precários resultados que vêm sendo obtidos, entre nós, na aprendizagem inicial da língua escrita, com sérios reflexos ao longo de todo o ensino fundamental, parece ser necessário rever os quadros referenciais e os processos de ensino que têm predominado em nossas salas de aula, e talvez reconhecer a possibilidade e mesmo a necessidade de estabelecer a distinção entre o que mais propriamente se denomina letramento, de que são muitas as facetas – imersão das crianças na cultura escrita, participação em experiências variadas com a leitura e a escrita,

conhecimento e interação com diferentes tipos e gêneros de material escrito – e o que é propriamente a alfabetização, de que também são muitas as facetas – consciência fonológica e fonêmica, identificação das relações fonema–grafema, habilidades de codificação e decodificação da língua escrita, conhecimento e reconhecimento dos processos de tradução da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita. (SOARES, 2004, p. 15).

As duas vertentes, embora distintas, caminham juntas e não podem ser deixadas de lado, uma em detrimento da outra. Sendo assim, Soares (2004, p. 15) defende a importância de uma “conciliação entre alfabetização e letramento”, de modo que o trabalho de ensino para aquisição inicial da língua escrita seja formado por ambas, mas sem perder de vista as especificidades de cada processo. Nesse contexto, Soares (2004, p. 15) defende que não existe somente um método que seja capaz de dar conta do processo de aquisição inicial da língua escrita como um todo, mas sim diversos métodos, “pois a natureza de cada faceta determina certos procedimentos de ensino, além de as características de cada grupo de crianças, e até de cada criança, exigir formas diferenciadas de ação pedagógica”.

A importância do reconhecimento da interligação entre alfabetização e letramento, mas ao mesmo tempo de suas características específicas, é essencial para que a formação de professores seja adequada, a fim de que eles recebam, de fato, em sua formação subsídios que lhes permitam exercer um trabalho de ensino da língua escrita que seja efetivo. Soares (2004, p. 16) sintetiza sua defesa afirmando que:

Em síntese, o que se propõe é, em primeiro lugar, a necessidade de reconhecimento da especificidade da alfabetização, entendida como processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico; em segundo lugar, e como decorrência, a importância de que a alfabetização se desenvolva num contexto de letramento – entendido este, no que se refere à etapa inicial da aprendizagem da escrita, como a participação em eventos variados de leitura e de escrita, e o consequente desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, e de atitudes positivas em relação a essas práticas; em terceiro lugar, o reconhecimento de que tanto a alfabetização quanto o letramento têm diferentes dimensões, ou facetas, a natureza de cada uma delas demanda uma metodologia diferente, de modo que **a aprendizagem inicial da língua escrita exige múltiplas metodologias, algumas caracterizadas por ensino direto, explícito e sistemático – particularmente a alfabetização, em suas diferentes facetas – outras caracterizadas por ensino incidental, indireto e subordinado a possibilidades e motivações das crianças**; em quarto lugar, a necessidade de rever e reformular a formação dos professores das séries iniciais do ensino fundamental, de modo a torná-los capazes de enfrentar o grave e reiterado fracasso escolar na aprendizagem inicial da língua escrita nas escolas brasileiras. (grifo nosso).

Garantir a aquisição do sistema de escrita pela criança refere-se a um processo complexo. Muito mais do que reconhecer que existem as facetas da alfabetização e do letramento – que são distintas, mas vinculadas e, assim, precisam caminhar juntos – é fundamental reconhecer que essas duas facetas do processo de ensino da língua escrita exigem estratégias próprias. Se queremos que nossa escola consiga alcançar um dos objetivos que mais dela se espera, que é ensinar o aluno a ler e escrever, precisamos garantir que nossos professores recebam a formação adequada, que lhes garantam os recursos teóricos e metodológicos para conhecer e trabalhar com a alfabetização e o letramento dentro de suas exigências próprias.

Temos caminhado no avanço ao direito de apropriação da língua escrita, pois as taxas de analfabetismo no Brasil apresentaram diminuição nos últimos anos. Ao olharmos para os dados fornecidos pelo Censo de 2010, último censo realizado no país pelo IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, a taxa de analfabetismo geral no Brasil, em 2010, era de 9%, enquanto em 2000 era de 12,8%. Se considerarmos somente a faixa etária de 10 a 14 anos, a taxa de analfabetismo em 2010 foi de 3,9%, enquanto em 2000 a taxa era de 7,3%. Apesar desses avanços, construir em nossas escolas uma prática que consiga atuar de maneira efetiva para construir com os alunos o conhecimento não somente da língua escrita (alfabetização), mas também de seu uso (letramento) se mostra ainda como um desafio, em especial no que se refere à habilidade de usar a língua escrita como instrumento de construção pessoal e de ação no mundo.

Esse cenário que temos discutido se apresenta de maneira ainda mais acentuada, quando pensamos nos alunos com algum tipo de deficiência, inclusive os alunos surdos ou com deficiência auditiva, que são o foco deste trabalho. Considerando os dados do mesmo Censo, referentes às pessoas com deficiência auditiva, também na faixa etária de 10 a 14 anos, de um total de 303.763, cerca de 90% eram alfabetizadas, enquanto cerca de 10% não eram, taxa de analfabetismo bem mais alta do que a da população geral na mesma faixa etária.

Defendemos aqui a importância de um espaço de Educação Bilíngue para a escolarização das crianças surdas e, assim, o ensino da Língua Portuguesa escrita, além de todas as questões já mencionadas anteriormente, apresenta também a peculiaridade de ter que ser feito em um contexto bilíngue. No caso da educação das crianças surdas, na escola bilíngue, há ainda o fato de que a Libras, que é uma

língua viso-espacial e é trabalhada em tal formato, é a primeira língua, e a Língua Portuguesa, que é uma língua de modalidade oral-auditiva, é a segunda língua e é trabalhada somente em sua modalidade escrita.

Apesar do fato de, no caso da Educação Bilíngue das crianças surdas, o trabalho com a língua escrita referir-se a somente uma das línguas, a Língua Portuguesa, não podemos ignorar que há uma relação entre as línguas ali presentes e utilizadas. Tal relação terá um impacto na forma como a aprendizagem da língua escrita acontecerá.

Cummins (2007) afirma que há diversas pesquisas empíricas que sustentam a ideia de interdependência nas habilidades de alfabetização e conhecimento entre as línguas. De acordo com Cummins (2007), há cinco tipos principais de transferência entre as línguas nos espaços de Educação Bilíngue, sendo que elas podem ocorrer de maneiras variadas, dependendo da situação sociolinguística e educacional:

(i) transferência de elementos conceituais (os conhecimentos construídos em uma língua auxiliam na compreensão de conceitos na outra);

(ii) transferência de estratégias metacognitivas e metalinguísticas (por exemplo, estratégias de memorização, uso de organizadores gráficos e estratégias de aquisição de vocabulário);

(iii) transferência de aspectos pragmáticos do uso da linguagem (por exemplo, capacidade de usar aspectos não verbais, como gestos, para ajudar a comunicação);

(iv) transferência de elementos linguísticos específicos (por exemplo, conhecer o significado de um prefixo e, partir disso, facilitar a compreensão de palavras que o contém);

(v) transferência de consciência fonológica (conhecimento de que as palavras são compostas por sons distintos).

Para Cummins (2007), o processo de aprendizagem do aprendiz pode ser beneficiado se o professor promover explicitamente ações que levem os estudantes a notarem as semelhanças e as diferenças entre as línguas presentes em seu processo educativo. Tais análises permitem aos alunos avançar em seus conhecimentos linguísticos, pois lhes permitem criar paralelos e aproximações, assim como identificar elementos de oposição e distinção. Cummins (2007) aponta ainda o que é defendido por Herdina e Jessner (2002), que discutem que a presença

de um ou mais sistemas de linguagem influenciam não somente no desenvolvimento da segunda língua, como também no sistema multilíngue em geral, inclusive quanto à primeira língua. Cummins (2007, p. 234, original em inglês, tradução nossa) afirma que:

Esta perspectiva vai além da noção de interdependência entre as línguas, [...], destacando o fato de que todo o sistema psicolinguístico do bi e multilíngue é transformado em comparação com o relativamente menos complexo sistema psicolinguístico do monolíngue.

García (2009) também escreve quanto à necessidade do desenvolvimento de práticas de pluriletramento, rompendo com a dicotomia, ainda muito presente em vários contextos, de L1 (Língua 1) e L2 (Língua 2). Para a autora, considerando que, na experiência do sujeito bilíngue, a experiência com as línguas é inter-relacionada e flexível, da mesma forma, as práticas de ensino de língua escrita dentro de tais contextos também devem partir de tais pontos.

Diante dessa perspectiva, torna-se, portanto, essencial que o planejamento referente tanto ao trabalho das línguas de instrução do espaço bilíngue, quanto das diferentes áreas de conhecimento deve ser integrado. De tal forma, é possível elencar aspectos que podem ser objeto de contraste entre as línguas, assim como saberes e conceitos que podem ser alcançados e/ou avançados a partir do trabalho nas duas línguas distintas.

3.2 O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA ESCRITA PARA A CRIANÇA SURDA

A partir das discussões anteriormente apresentadas, entendemos que o ensino da língua escrita se refere a um processo complexo e cuja execução tem representado um grande desafio para nossas escolas, considerando a dificuldade que, em geral, temos identificado na formação de leitores e escritores proficientes. Tal realidade não é diferente na educação de pessoas surdas, sendo, na verdade, um processo ainda mais complexo em virtude das características específicas de tal situação de ensino e aprendizagem.

O Decreto nº 5626, de 2005, garante aos surdos um espaço de Educação Bilíngue. Garante em seu artigo 14, inciso II, a oferta do “ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos.” (BRASIL, 2005). Assim, no percurso educativo da pessoa surda, o processo de ensino da Língua

Portuguesa escrita ganha contornos ainda mais amplos e desafiadores, afinal, além de continuarem presentes as questões relacionadas ao ensino de um sistema de escrita alfabético e ao letramento, com suas características próprias e demandas de trabalho específicas, há ainda a exigência de que a Língua Portuguesa seja encarada, e ensinada, como segunda língua.

Como mencionado anteriormente, embora a língua escrita não se trate de uma representação da língua oral e sim se refira a um sistema próprio, no processo de aquisição da escrita, a criança ouvinte se apoia na língua oral para se apropriar de tal sistema. Antes que possa compreender a língua escrita como um sistema simbólico em si, a criança olhará para ela como uma representação da fala e, assim, para a criança ouvinte, a língua oral possui um papel importante na apropriação da escrita. A modalidade oral da língua, que até então lhe permitiu construir suas funções psicológicas superiores, como defendido por Vygotsky, lhe permitirá agora, também, construir o conhecimento de uma ferramenta tão importante quanto a língua escrita.

No caso da criança surda, partindo das premissas defendidas neste trabalho – dentre elas, a de que deve ser-lhe garantida a apropriação da Libras, como sua primeira língua –, será a Libras, a língua da qual pode se apropriar naturalmente e a qual lhe permite construir suas funções psicológicas superiores, que exercerá o papel que, na criança ouvinte, fica a cargo da língua portuguesa oral. Em outras palavras, a criança surda, usuária da Libras, terá nesta língua a ponte para chegar à construção do conhecimento da escrita, uma vez que a Libras pode oferecer à criança surda todas as funções que a língua oral possui no desenvolvimento da criança ouvinte.

Com a aquisição da língua escrita, a criança passará a ter acesso a um novo mundo de conhecimentos e possibilidades, sendo a escrita um novo instrumento de construção e organização cognitiva. Hocevar, Castilla e Duhart (2015, p. 91, original em espanhol, tradução nossa) afirmam que:

Alcançar a alfabetização oferece a oportunidade de contribuir para o desenvolvimento cognitivo. Aumenta as possibilidades e oportunidades de qualquer aprendizagem subsequente. A antropologia cultural tem demonstrado que a aquisição da escrita favorece o desenvolvimento do pensamento categorial, que permite o acesso ao conhecimento elaborado e científico, que não pode ser acessado por aqueles que não se alfabetizam.

É importante destacarmos que não defendemos aqui uma superioridade da língua escrita, com relação a outras modalidades. Alguém que saiba ler e escrever com fluência não estará, por tal razão, em posição de superioridade intelectual em relação a outras pessoas que não sabem. O que defendemos aqui é que se apropriar das habilidades de leitura e escrita abre novas oportunidades de se conhecer, se expressar, acessar ao mundo e aos conhecimentos historicamente construídos.

Todo o desenvolvimento linguístico ocorrido nos anos pré-escolares são facilitadores do posterior desenvolvimento da escrita (HOCEVAR; CASTILLA; DUHART, 2015). As interações familiares e sociais proveem à criança não somente a aquisição da língua, mas também a construção de um repertório cultural, com e pela língua. Todo esse repertório linguístico e cultural construído pela criança terá um papel fundamental em seu processo de aquisição da língua escrita.

Quando o aluno surdo chega à escola sem ter se apropriado de uma língua, através da qual poderia ter compartilhado significados com outras pessoas – e construído seus próprios sentidos do que vive – tal como discutido por Vygotsky, o aluno surdo, embora obviamente já possua um rol de conhecimentos prévios, construídos a partir de tudo que já vivenciou, não possui, na maior parte das vezes, um repertório de conhecimentos de mundo que a maior parte das crianças ouvintes já possui. Tais conhecimentos são adquiridos nas interações cotidianas, das quais muitas crianças surdas são privadas por conta de conviverem, muitas vezes, somente com pessoas que utilizam uma língua da qual elas não compartilham, a Língua Portuguesa oral. Assim, cabe à escola reconhecer que, no trabalho com o texto, para além dos conhecimentos sobre a escrita em si, é necessário auxiliar o aluno no processo de construção das ideias que estão ali estão presentes e fundamentam a construção do conhecimento e da própria língua.

Sánchez (2015) afirma que para que um sujeito possa adquirir a língua escrita, três condições são essenciais: 1) um desenvolvimento adequado da linguagem; 2) um desenvolvimento adequado da inteligência; e 3) uma imersão do aprendiz na prática social da língua escrita. Para o autor, no caso das pessoas surdas e sua relação com a escrita, em geral, essas três condições não se cumprem. Muitas crianças surdas, privadas de um adequado desenvolvimento linguístico, por não terem acesso à aquisição da língua oral e não lhe oportunizarem o contato com a Libras, acabam por não conseguir desenvolver seu potencial

cognitivo. A falta de oportunidade de estar envolvida em práticas sociais de língua escrita também colabora para o déficit linguístico da criança surda.

Quando pensamos na aquisição da língua escrita pela pessoa surda, é fundamental que partamos da premissa de que a criança surda é plenamente possível que se aproprie da língua escrita. Mesmo as teorias e práticas de educação de surdos tendo sido cada vez mais estudadas, discutidas e ampliadas nos últimos anos, há ainda alguns mitos que perduram na sociedade e, dentre eles, está a ideia de que é impossível – ou ao menos improvável – a aquisição plena das habilidades de leitura e escrita pelo surdo, em virtude de sua não utilização da língua oral (GESSER, 2009).

Como temos discutido, a aquisição da língua escrita refere-se a um processo complexo e de grande demanda cognitiva para qualquer sujeito, não somente para os surdos. Nesse sentido, conhecer as diversas facetas de tal processo é essencial, afinal, ao compreender que a relação entre a língua escrita e a língua oral é somente uma das facetas do processo (SOARES, 2004), é possível ficar claro que todas as outras estão disponíveis à criança surda.

Ao discutir o ensino da Língua Portuguesa escrita para crianças ouvintes, Morais (2012, p. 50) destaca que é um sistema de escrita alfabética e, diante de tal sistema, para que possa se tornar alfabetizada, a criança precisa “compreender e internalizar suas regras ou propriedades e aprender suas convenções”. O autor apresenta as dez propriedades que são essenciais ao aprendiz:

- 1 - Escreve-se com letras que não podem ser inventadas, que têm um repertório finito e que são diferentes de números e de outros símbolos;
- 2 - As letras tem formatos fixos e pequenas variações produzem mudanças em sua identidade (p, q, b, d), embora uma letra assuma formatos variados;
- 3 - A ordem das letras no interior da palavra não pode ser mudada;
- 4 - Uma letra pode se repetir no interior de uma palavra e em diferentes palavras, ao mesmo tempo em que distintas palavras compartilham as mesmas letras;
- 5 - Nem todas as letras podem ocupar certas posições no interior das palavras e nem todas as letras podem vir juntas de quaisquer outras;
- 6 - As letras notam ou substituem a pauta sonora das palavras que pronunciamos e nunca levam em conta as características físicas ou funcionais dos referentes que substituem;
- 7 - As letras notam segmentos sonoros menores que as sílabas orais que pronunciamos;
- 8 - As letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certos sons poderem ser notados com mais de uma letra;
- 9 - Além de letras, na escrita de palavras usam-se também algumas marcas (acentos) que podem modificar a tonicidade ou som das letras ou sílabas onde aparecem.

10 - As sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes e vogais (CV, CCV, CVV, CVC, V, VC, VCC, CCVCC...), mas a estrutura predominante no português é a sílaba CV (consoante-vogal), e todas as sílabas do português contêm, ao menos, uma vogal. (MORAIS, 2012, p. 51).

Ao observarmos as propriedades acima listadas, é possível verificarmos que parte delas (itens 6, 7, 8, 9 e 10) se ampara nos sons e na consciência fonológica da criança. Há, porém, uma parte das propriedades (1, 2, 3, 4 e 5) que está ligada à compreensão da língua como um sistema estável, cuja forma apresentada – seja uma letra, seja uma palavra – não pode ser alterada em sua composição e forma, sob o risco de perder ou mudar seu significado. Ao mesmo tempo, há também a necessidade de compreensão de que as letras possuem mais de uma forma de apresentação.

Seguindo o que temos defendido até aqui, entendemos que as propriedades orais não devem ser objeto de trabalho no caso da criança surda, afinal a Língua Portuguesa oral não faz parte de seu repertório. A criança surda aprenderá a Língua Portuguesa a partir das palavras – que representam um todo comunicativo –, sem se ocupar em entender a construção fonológica da Língua Portuguesa. Porém, as demais características do sistema de escrita alfabética serão objeto de apropriação pela criança surda em seu processo de compreensão do que é a língua escrita. Defendemos que é muito importante que o professor conheça bem as características e propriedades do sistema linguístico que se propõe a ensinar, pois assim saberá onde quer que os alunos cheguem, planejando atividades que façam sentido no alcance de tais objetivos e ajudem os alunos a alcançá-los.

Como mencionamos, a criança surda não fará a relação da língua escrita com língua oral, mas tal relação será estabelecida com a Libras. Considerando tratar-se de duas línguas distintas, é inegável que esse processo relacional exigirá uma construção diferente da realizada com a criança ouvinte. Tal diferença não representa, porém, um processo melhor ou pior, representa sim um caminho específico que deve ser traçado respeitando a necessidade específica daquela criança.

É importante também termos em perspectiva que, embora a Libras possa, dentre suas muitas outras funções, desempenhar o papel necessário para a aquisição da língua escrita e a criança surda seja plenamente capaz de se apropriar de tal sistema, muitas vezes a criança surda chega ao espaço escolar sem ter tido a oportunidade de se apropriar efetivamente de um sistema linguístico, sem o domínio

da Língua Portuguesa oral e sem o domínio da Libras. O fato de passar tantos anos de sua primeira infância sem ter o acesso a uma língua impacta diretamente no desenvolvimento da criança, afinal é por meio da língua que a criança construirá suas funções psicológicas superiores e seus conhecimentos e vivências culturais, conforme defendido por Vygotsky.

A privação linguística da criança surda terá um importante impacto tanto nas possibilidades das relações que estabelece com os outros, como também na construção de seu conhecimento de mundo, o conhecimento construído de forma incidental, nas relações cotidianas, na observação/escuta de diálogos, na convivência com tudo aquilo que o mundo oferece e que, em grande parte das vezes, está mediado pela linguagem. Diante disso, é importante termos clareza de que, embora igualmente capaz de aprender tanto quanto qualquer criança ouvinte, por vezes a criança surda que chega à escola precisará que tal espaço lhe proporcione não somente a aquisição da Libras, mas também a oportunidade de construir uma série de conhecimentos de mundo que até aquele momento não teve a oportunidade de acessar, em virtude de sua privação linguística.

Sabendo que, estatisticamente, a maior parte das crianças surdas nascem em lares de pais ouvintes, é muito comum que a família não conheça Libras, não tendo condições de ofertar tal língua à criança surda e, sem as devidas orientações, também não busca tal oferta em outros locais. Sem uma mesma língua para estabelecer as relações, a família consegue auxiliar pouco a criança surda em sua construção dos conhecimentos do mundo, tão necessários para construir-se como pessoa e cidadão, além de fundamentais na construção do conhecimento da língua escrita. Sánchez (2015) defende que será a escola o espaço que precisará prover ao surdo aqueles conhecimentos que a família não pôde lhe oferecer. Fernandes, S. (2015, p. 62) afirma que “como grupo minoritário, os surdos buscam na escolarização a expectativa de incorporação social e a consequente conquista de direitos básicos da sua cidadania”.

Para tratarmos, portanto, da questão da aprendizagem da língua portuguesa pela pessoa surda, é fundamental que tenhamos em perspectiva os desafios que, em geral, vem acompanhando este processo. Não se trata somente de promover o processo de aquisição inicial da língua escrita – o que, por si só, já é um processo complexo –, mas desenvolver tal atividade com crianças que, muitas vezes, estão ainda se apropriando de sua primeira língua e que, também por vezes, chegam à

escola sem uma série de conhecimentos de mundo que a escola teria, comumente, a expectativa de que já tivessem.

Apesar das características específicas do processo de ensino da Língua Portuguesa para a criança surda, defendemos aqui a importância de que não seja deixado de lado a questão fundamental de que se trata de uma criança que está em seu processo de aquisição inicial da escrita (SOARES, 2004), o que significa que ela está no processo de entender a língua escrita como um sistema simbólico e compreender o funcionamento de tal sistema. Diante disso, é muito importante que o professor conheça a trajetória da construção da escrita pela criança, assim como as diversas facetas da alfabetização e do letramento, na perspectiva defendida por Soares (2004), a fim de que possa fazer uso de estratégias diversas que procurem dar conta da amplitude do trabalho que tem a desenvolver.

Fernandes, E. (2015, p. 97), ao discutir os dados observados nas produções de crianças surdas em fase de aquisição inicial da língua escrita¹², afirma que:

[...] os erros encontrados na formação de novas palavras pelas crianças observadas por nós são os mesmos erros naturais a uma criança ouvinte: troca de letras, espelhamento, formação de palavras por associação, para citar apenas estes. É importante registrar que estas crianças, especificamente por nós observadas, estão percorrendo o caminho do letramento sem auxílio ou interferência do mundo dos sons. Mas, de modo geral, não podemos nos subtrair de registrar estas características (troca de letra, espelhamento, formação de palavras por associação – marida, como feminino de marido, por exemplo) em outras crianças surdas, também expostas a processo diverso, o qual o som deve anteceder a letra. Supomos, portanto, em princípio, que estas dificuldades são gerais, com ou sem a presença do som no processo de aprendizagem da escrita. Concluimos, assim, que este percurso é natural à criança de modo geral, surda ou ouvinte, e nada tem a ver com a presença ou ausência do som, na fase de letramento de uma criança.

Como mencionamos anteriormente, no caso da criança surda, será a Libras a língua a desempenhar o papel de instrumento intermediário entre a criança e a escrita. Ocorre que a criança aprenderá a forma escrita da Língua Portuguesa, o que significa dizer que ela estará aprendendo uma segunda língua e, assim, será sob essa perspectiva que a língua escrita deverá ser trabalhada. A aprendizagem da escrita de uma língua que não é mesma que lhe constitui cognitivamente traz para a

¹² Por meio do Projeto “Surdez e Bilinguismo: leitura de mundo e mundo da leitura”, desenvolvido no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), sob a coordenação de Fernandes e Rios. As crianças observadas em tal projeto não faziam uso da língua portuguesa oral, somente da Libras.

criança surda grandes desafios para se apropriar do sistema de escrita, afinal a organização das duas línguas é distinta.

Quadros e Schmiedt (2006) defendem que é de extrema importância que a criança surda interaja com a escrita alfabética durante seu processo de aquisição inicial da língua escrita, a fim de buscar um resultado mais efetivo. As autoras defendem, porém, que “esse processo ocorreria de forma mais eficaz se a criança fosse alfabetizada na sua própria língua.” (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 30). A escrita da língua de sinais é ainda pouco difundida no Brasil e não há legislação que preveja a garantia de seu ensino à comunidade surda, assim, a criança surda não tem a oportunidade de compreender o que é a escrita a partir da apropriação do sistema escrito de sua primeira língua, para depois se apropriar da escrita da língua portuguesa como segunda língua – o que, defendemos, é algo de extrema importância. A criança surda tem o desafio de compreender o que é a escrita a partir de uma língua que é, para ela, sua segunda língua. Assim, o acesso à língua escrita precisará ocorrer recorrendo à visualidade do sistema de escrita, que é, diferente da oralidade, totalmente acessível à criança surda.

A Libras, língua natural dos surdos, é uma língua viso-espacial e possui uma organização sintática própria, sendo assim, ao aprender a língua portuguesa escrita, a criança surda não precisará somente aprender a transcrever palavras para a forma escrita. Ela precisará aprender também o esquema sintático da língua portuguesa, que é diferente da Libras. No caso da criança ouvinte que está em processo de alfabetização, por já utilizar a Língua Portuguesa em sua forma oral, tal criança já se apropriou da estrutura de uso dessa língua. Já a criança surda, usuária da Libras como primeira língua, conhece a estrutura linguística de Libras, assim, para aprender a Língua Portuguesa escrita, ela precisará também entender que está aprendendo uma língua diferente da sua e que isso tem implicações na organização da escrita.

Fernandes, S. (2015, p. 66) afirma que, no processo de aprendizagem da pessoa surda, a Libras tem o papel da “internalização de significados, conceitos, valores e conhecimentos”, sendo ela também a que “servirá como suporte cognitivo para a aprendizagem de um sistema de signos”, no caso, o sistema escrito. No que se refere ao processo de alfabetização da criança surda, Peixoto (2006, p. 205) diz:

As principais especificidades dessa aquisição relacionam-se: a não fonetização da escrita, a uma intensa exploração dos aspectos visoespaciais da escrita e ao uso dos parâmetros fonológicos da língua de sinais como elemento regulador e organizador da escrita. Tais peculiaridades exigem, portanto, que a escola e o professor alfabetizador revejam suas concepções sobre o processo de escrita no surdo, pensando em (novas) práticas pedagógicas que considerem a realidade bilíngue e sua relação não-sonora com a escrita.

No processo de ensino da Língua Portuguesa escrita para o aluno surdo é importante que, a partir da Libras, a Língua Portuguesa seja apresentada e interpretada, buscando situações em que os estudantes possam perceber suas semelhanças e suas diferenças. Diante dessa relação constante, afinal ambas as línguas irão compor o repertório linguístico do sujeito, Lodi (2014, p. 180) afirma que “[...] a transferência dos elementos da primeira para a segunda língua é um fenômeno esperado para qualquer aprendiz [...]”, ou seja, é bastante provável que a criança surda, em seu processo inicial de aquisição da escrita, apresente em suas produções características decorrentes da língua de sinais. Fernandes, S. (2015, p. 66) também defende esta visão afirmando que “a língua de sinais organiza, de forma lógica, as ideias dos surdos e acaba tendo sua estrutura morfossintática refletida nas suas atividades escritas”.

Dentro de uma proposta de Educação Bilíngue, como é o caso da educação de surdos, é essencial reconhecer a relação entre as línguas e, conseqüentemente, como características de uma das línguas poderão ser identificadas nas produções da outra língua. Somente tendo tal clareza, que determinadas características que poderiam ser entendidas como erros e/ou como dificuldades relacionadas à surdez poderão passar a serem vistas como passos na apropriação da nova língua e dos esforços cognitivos realizados pelo aluno para compreender e relacionar as duas línguas.

3.3 PROPOSTAS PARA O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS

Ao ensinar a Língua Portuguesa escrita, o objetivo é que o aluno possa tornar-se um usuário proficiente da leitura e da escrita, o que significa garantir que ele tenha a habilidade de ler e produzir não somente palavras ou frases, mas também textos. Diante dessa demanda, o contato com materiais escritos significativos deve ser garantido com a maior antecedência possível. Svartholm (2014) defende que a criança tenha contato com textos desde a pré-escola. O

mergulho nas práticas sociais de línguas escritas, que se apresentam nos textos, em seus diversos gêneros, é algo fundamental para que a criança possa não somente se apropriar do sistema de escrita, mas também adotá-lo como instrumento de ação no mundo.

Geraldi (2013) defende que, ao promover o ensino da língua escrita, o professor pode encarar a língua como instrumento de comunicação ou como objeto de estudo, e seu objetivo com tal ensino pode ser o de que os alunos usem a língua ou saibam sobre ela. A escolha entre estes pontos de partida e chegada faz total diferença no tipo de usuários da língua que iremos formar; e, ainda mais, faz total diferença se conseguirmos formar alguém apto a fazer uso da língua escrita como instrumento de comunicação e expressão de si mesmo. Assim, diante do que é defendido por Geraldi, não basta ensinar à criança surda uma série de palavras e uma série de regras a respeito da Língua Portuguesa escrita, embora tais ações possam ter seu espaço dentro do processo. O aluno precisa ter a oportunidade de ser um usuário da língua escrita e, para isso, a escola precisa dar-lhe tal oportunidade com frequência.

Assim como Geraldi (2013), que defende que o trabalho com o texto deve ser o ponto de partida e de chegada quando se trata do ensino da língua, pensando em tal ensino relacionado à criança surda, Lodi (2014) também afirma a importância do trabalho com textos, defendendo o trabalho com diversos gêneros discursivos, partindo sempre dos discursos em Libras trazidos pelos alunos. Segundo Lodi (2014, p. 177), para levar os alunos à produção escrita, é fundamental considerar “o conhecimento do tema anteriormente discutido em Libras; discussões/posicionamento dos alunos; conhecimento do gênero”. Assim, para que o trabalho com a língua escrita seja significativo e produtivo, é importante que ocorra o trabalho com o gênero, conhecendo suas características, mas também que o conteúdo do texto e seu contexto de produção sejam discutidos e refletidos através da Libras.

Geraldi (2013, p. 137) defende que:

Por mais ingênuo que possa parecer, para produzir um texto (em qualquer modalidade) é preciso que:

- a) se tenha o que dizer;
- b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz [...];

e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d).

No processo de construir o conhecimento sobre a língua escrita, cabe à escola, portanto, dar ao aluno a oportunidade de construir tal conhecimento através de situações que lhe sejam significativas, tais como suas interações no dia a dia o são. Além disso, é necessário que o professor conheça e saiba ensinar aos alunos estratégias que lhes servirão como ferramentas para ler e interagir com o texto (SOLÉ, 1998). Seguindo o que é proposto por Geraldi (2013), o trabalho com o texto e seu contexto de produção e recepção é uma parte fundamental do processo e, como defendido por Lodi (2014), será a Libras a mediadora nas discussões que subsidiarão essas produções escritas. É imprescindível, portanto, que o professor responsável tenha conhecimento de ambas as línguas – Libras E Língua Portuguesa –, mas “que tenha também treinamento pedagógico e metodológico baseado na linguística para poder levar a cabo tal trabalho na sala de aula.” (SVARTHOLM, 2014, p. 43).

Fernandes, S. (2003) também defende a importância do trabalho com textos para a formação de um leitor e escritor proficiente, afirmando que ao optar pela “priorização do ensino de palavras, em detrimento de relações textuais mais amplas”, a escola acaba por não permitir ao aluno sua plena apropriação da língua. A autora argumenta que:

Na medida em que não há uma sistematização por parte da ação docente, que ofereça elementos para uma reflexão linguística efetiva pelos alunos, os surdos seguem desconhecendo que desconhecem o português e continuam a dominar fragmentos da língua em seu aprendizado escolar. (FERNANDES, S., 2003, p. 117).

Pereira (2014) defende que, no trabalho de ensino da Língua Portuguesa para os alunos surdos, deve-se adotar uma perspectiva discursiva da língua e, a partir dela, o objetivo deve ser o de levar a construir a habilidade de produzir e ler textos e não somente palavras e frases. Diante disso, a autora defende ser essencial que o texto seja primeiramente trabalhado na língua de sinais, realizando a tradução, discutindo as ideias e conceitos. Defende também que “as explicações devem ser dadas numa perspectiva contrastiva, na qual as diferenças e as semelhanças entre a Libras e a língua portuguesa sejam elucidadas.” (PEREIRA, 2014, p. 149). O fato de as duas línguas serem de modalidades distintas, sendo uma viso-espacial, enquanto a outra é oral-auditiva, possui relevante impacto nas relações que se

estabelecem entre elas e, dessa forma, o olhar para tal questão e formação dos professores para conhecê-la, compreendê-la e ter repertório para trabalhá-la também é importante elemento do processo do ensino da Língua Portuguesa escrita para os estudantes surdos.

Quadros e Schmiedt (2006) defendem a importância de que, em estágios iniciais da aquisição da escrita, o foco do trabalho deve estar direcionado à expressão do pensamento, sem uma preocupação exagerada da estrutura frasal da língua portuguesa. As autoras ressaltam a importância de que as atividades sejam planejadas de maneira que se mostrem atraentes e desafiadoras, mas com todo o suporte para que a criança não se frustre diante do desafio de aprender essa nova língua. A criança deve se sentir estimulada a querer utilizar a língua escrita, acessando novos conhecimentos por meio dela e podendo se expressar, reconhecendo “que os seus pensamentos são importantes e que todos podem ser registrados.” (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 44).

Na perspectiva de um trabalho com a língua escrita que seja significativo para os alunos surdos, Quadros e Schmiedt (2006, p. 41) ressaltam que, ao prepararem atividades de leituras, os professores devem ter em mente as seguintes questões:

- Qual o conhecimento que os alunos têm da temática abordada no texto?
- Como esse conhecimento pode ser explorado em sala de aula antes de ser apresentado o texto em si?
- Quais as motivações dos alunos para lerem o texto?
- Quais as palavras fundamentais para a compreensão do texto?
- Quais os elementos linguísticos que podem favorecer a compreensão do texto?

Diante do que temos discutido, defendemos que, para o ensino da Língua Portuguesa para a criança surda, o trabalho com um contexto significativo, utilizando os gêneros textuais, é essencial. Esse contexto deve ser construído a partir da Libras, realizando discussões prévias sobre a temática do texto, realizando a tradução do texto para a Libras, conhecendo as características do gênero, promovendo explicações e análises em que as duas línguas possam ser comparadas em suas semelhanças e diferenças.

A exploração dos recursos visuais, com o propósito de auxiliar na construção de conceitos e significados, é algo muito importante no trabalho com a pessoa surda. Lodi (2014, p. 179) defende que as práticas de leitura devem ser iniciadas com a “leitura de figuras, que inicialmente ganham um caráter mais descritivo, para,

em seguida, tornarem-se a base para a construção da história”. Assim, entendemos que, além de explorar as características visuais da língua escrita em si – e do gênero textual que se está trabalhando –, utilizar recursos visuais como desenhos, fotos, vídeos, pode ser de grande auxílio na apropriação da língua escrita pelo aluno.

Considerando que o contato do surdo com a língua portuguesa se dará pela escrita, em outras palavras, a aprendizagem da Língua Portuguesa escrita se dará exclusivamente pelo contato com a própria Língua Portuguesa escrita, sem o apoio da língua oral, é fundamental que o aluno possa ter acesso não somente a um grande repertório de textos, mas principalmente que o professor faça uma boa seleção dos textos que utilizará, pois como argumenta Fernandes, S. (2006b, p. 17) “[...] o professor deve estar ciente de que o conhecimento mais amplo ou mais reduzido do que seja o português dependerá da seleção dos textos que ele trazer para a sala de aula”.

Fernandes, S. (2006b) propõe como estratégia metodológica para o trabalho com textos com os alunos surdos, a criação do **roteiro de leitura**, com o objetivo de permitir ao aluno o olhar às principais ideias do texto trabalhado, selecionando informações importantes para que possa compreendê-lo. De acordo com Fernandes, S. (2006b, p. 19):

O roteiro de leitura consiste em um registro no quadro das ideias manifestadas pelos alunos, a partir da mediação do professor, em forma de esquema (tópicos, organogramas, chaves...). Para que ele seja, de fato, um roteiro, é fundamental que o professor realize um cuidadoso levantamento de informações sobre o texto selecionado para não ter surpresas inesperadas e evitar o imprevisto no desenvolvimento das atividades. Lembremos que queremos ensinar uma língua que tem regras que precisam ser conhecidas. Serão dominadas mediante o planejamento gradativo e sistemático por parte do professor.

Ao realizar, previamente, o estudo cuidadoso do texto a ser trabalhado, é possível ao professor ter clareza das ideias presentes no texto, suas questões lexicais e gramaticais da Língua Portuguesa, assim como se preparar previamente para a discussão e trabalho que será feito utilizando a Libras, evitando a necessidade de improvisos ou de recorrer ao Português sinalizado ao encontrar algum termo ou ideia desconhecido por ele em Libras (FERNANDES, S., 2006b).

O roteiro de leitura proposto por Fernandes, S. (2006b) é composto pelos seguintes passos: 1) contextualização visual do texto; 2) exploração do

conhecimento prévio e de elementos intertextuais; 3) identificação de elementos textuais e paratextuais; 4) leitura individual e discussão das hipóteses de leitura no grupo; 5) (re)elaboração escrita com vistas à sistematização.

A **contextualização do texto** (FERNANDES, S., 2006b) se refere a, considerando a prioridade visual demandada pelos surdos, contextualizar o texto a partir de referências visuais. O uso de imagens relacionadas ao texto escrito permite que os alunos comecem a se apropriar das ideias ali presentes. Tal recurso é essencial a todos os aprendizes surdos, mas de maneira especial àqueles que estão na fase inicial de aquisição da escrita. Diante disso, a autora propõe que o professor busque por textos ricos em imagens como fotografias, desenhos, caricaturas, cartazes, outdoors, folhetos, informativos, revistas, jornais, gibis, programas de TV e filmes (legendados, preferencialmente), dentre outros. Como o objetivo final é o de que o aluno reconheça significado na língua escrita, dela se apropriando, Fernandes, S. (2006b) destaca a importância de que o material utilizado possua, de fato, texto escrito e não somente imagens.

A ideia do momento da contextualização do texto é a de que o aluno, por meio das “pistas” apresentadas nas imagens relacionadas possa construir ideias a respeito do que é dito ali, por meio da língua escrita. O professor deve ser o mediador de tal construção realizando perguntas norteadoras, que auxiliem o aluno a se aproximar do que está expresso no texto escrito (FERNANDES, S., 2006b). O planejamento de tais perguntas é algo essencial, uma vez que elas deverão conduzir o aluno às questões de destaque dentro do texto, previamente analisadas pelo professor. Fernandes, S. (2006b) destaca a importância de tal etapa, para evitar que o aluno realize uma leitura que se refira simplesmente a sinalizar cada palavra e que não gera, ao final, interpretação do texto em si.

Na etapa **exploração do conhecimento prévio e de elementos intertextuais**, a proposta é que o aluno “leia’ sem compromissos com a ‘decodificação’ das palavras” (FERNANDES, S., 2006b, p. 21). A partir do que foi explorado na etapa anterior, o aluno, com o auxílio do professor, poderá associar as informações levantadas com ideias, experiências pessoais e atividades já vivenciadas. A associação com outros textos já lidos, à apresentação do texto – que pode se referir a um gênero já trabalhado anteriormente –, ao autor – que também já pode ter sido apresentado – são questões que podem ser trabalhadas. É fundamental que o professor conduza o processo para evitar que a discussão se

perca, em meio a tantas situações/questões que podem se apresentar, tendo em foco a compreensão das ideias do texto que está sendo trabalhado (FERNANDES, S., 2006b).

A etapa da **identificação de elementos textuais e paratextuais** é, de acordo com Fernandes, S. (2006b), um dos elementos mais importantes para a construção da leitura dos alunos, pois lhes dará o suporte necessário para que possam compreender o texto. Este é momento em que será realizado um olhar com maior “refinamento” das informações visuais que chegam sob a forma de hipóteses e adivinhações sobre o conteúdo do texto. São três os aspectos a serem focados: os elementos lexicais, gramaticais e paratextuais” (FERNANDES, S., 2006b, p. 22).

O processo de leitura trata-se de algo complexo e que envolve várias habilidades para se concretizar plenamente. Não basta que o estudante conheça/reconheça um rol de palavras, para que esteja apto a ler um texto. Entretanto, embora não seja o único elemento do processo de leitura, ter um repertório lexical amplo é um dos elementos que permitirão a leitura fluente. Uma grande dificuldade de diversos alunos surdos para a leitura do texto em Língua Portuguesa refere-se ao baixo repertório lexical que o aluno possui desta que é sua segunda língua. Diante disso, Fernandes, S. (2006b) propõe que, ao longo da discussão sobre a temática do texto, ao apresentar ideias ali contempladas, o professor registre a ideia no quadro, registrando também a palavra em português que está presente no texto e é equivalente à ideia.

Como exemplo à ação proposta acima, a autora menciona a possibilidade de, a partir de um texto sobre o meio ambiente, os alunos falarem sobre cuidar da natureza. O professor deve registrar tal ideia no quadro e, de maneira esquemática, registrar a palavra “preservar” que seria a que está no texto e que, possivelmente, os alunos desconheciam. A autora destaca que não se trata de realizar cópias de trechos do texto, mas sim de antecipar ideias/palavras contidas no texto, a fim de facilitar a posterior leitura. Tal estratégia de leitura de textos é bastante importante no processo de auxiliar o estudante a construir autonomia de leitura, sentindo-se apto à leitura individual do texto, sendo, inclusive, também importante a estudantes ouvintes, afinal mesmo a língua portuguesa sendo a primeira língua do estudante ouvinte, a construção do repertório lexical de cada estudante é algo muito particular, de acordo com a história de cada um.

O segundo aspecto desta etapa, proposto por Fernandes, S. (2006b), é olhar para os elementos gramaticais do texto e que poderão ser explorados para auxiliar a sua compreensão. A autora ressalta que não se trata da gramática no sentido tradicional – como classificação de termos e orações –, mas sim de questões gramaticais da língua que já são, de certa forma, naturais, para aqueles que são dela falantes nativos. Como exemplo, cita: 1) a ordenação das palavras dentro da sentença; 2) concordância de gênero; 3) concordância de número (singular e plural); 4) concordância verbal – em relação à pessoa, ao tempo, ou ao modo -; 5) aspectos de coesão, como artigos, preposições, conjunções etc. A autora defende que tal passo da etapa representa a maior dificuldade até então, “pois exige que o professor tenha clareza em relação à diferença entre conhecer as regras de funcionamento da língua e teoria gramatical.” (FERNANDES, S., 2006b, p. 23).

O terceiro aspecto, proposto por Fernandes, S. (2006b), refere-se ao olhar dedicado aos elementos paratextuais e a função que exercem, inserindo o texto trabalhado em determinada tipologia, gênero e em um determinado nível de formalidade. Elementos como pontuação, organização do texto – verso ou prosa –, palavras/expressões em destaque, notas de rodapé, formato das letras, uso das letras maiúsculas e minúsculas, também fazem parte dos aspectos paratextuais que devem ser explorados e que podem auxiliar o aluno na compreensão do texto (FERNANDES, S., 2006b). Mais uma vez, o planejamento e preparo do professor são extremamente importantes, em especial no que se refere ao seu conhecimento da Libras.

É essencial que o professor que atua na Educação Bilíngue de estudantes surdos, e que realiza o trabalho de ensino de Língua Portuguesa a tal público, conheça bem a Língua Portuguesa em seus diversos aspectos – sintáticos, semânticos, ortográficos, de organização textual. É essencial, também, que conheça bem a Libras, em seus diversos aspectos, além de ter fluência em tal língua. Quanto melhor o professor conhecer a estrutura e uso de ambas as línguas, mais terá condições de, no trabalho de ensino da Língua Portuguesa escrita, além de debater as ideias, apresentar e discutir os elementos do texto escrito, inclusive contrastando-os com a Libras.

A leitura individual e discussão das hipóteses de leitura no grupo refere-se, de acordo com a proposta de Fernandes, S. (2006b), ao momento em que o aluno procurará ler, “de fato”, o texto. As etapas anteriores, do roteiro proposto por

Fernandes, permitem a contextualização, observação de elementos, descoberta de novas palavras e a criação de hipóteses de leitura. Tendo por recurso tudo que foi construído, nessa etapa, a autora defende que o aluno terá certa autonomia para leitura do texto. Fernandes, S. (2006b) afirma que, nesta etapa é comum que os alunos recorram ao roteiro registrado no quadro, buscando elementos que se relacionem com o que estão identificando no texto. A autora defende que toda a construção necessária para a chegada a tal etapa minimiza a prática de leitura que leva o aluno a ler palavras isoladas, auxiliando-o a buscar a leitura a partir de trechos do texto, que possuem sentido, nos quais estão incorporados elementos coesivos do texto, como preposições, que individualmente não fariam sentido ao aluno.

Posteriormente à leitura individual do aluno, Fernandes, S. (2006b) defende a necessidade de que seja verificada a compreensão que o aluno teve do texto. A autora defende que isso pode ser feito de diversas maneiras, como “[...] fazendo perguntas diretas, retomando o roteiro de leitura registrado inicialmente no quadro e questionando a que parte do texto se refere, solicitando aos alunos a leitura de trechos para a turma [...]” (FERNANDES, S., 2006b, p. 25), dentre outras possibilidades. Tal etapa é, segunda a autora, essencial, pois permitirá não somente verificar a compreensão do texto pelos alunos, como também valorizar o trabalho de leitura individual que foi realizado.

A última etapa do roteiro proposto por Fernandes, S. (2006b) é a **(re)elaboração escrita com vistas à sistematização** e parte do princípio, defendido pela autora, de que leitura e escrita são indissociáveis. Sendo assim, a autora defende a proposta escrita como a etapa final de tal roteiro, uma vez que, tendo realizado as diversas etapas anteriores, o aluno terá tido a oportunidade de explorar o tema, construindo um repertório sobre ele. Para além da construção de repertório prévio, a autora defende a proposta de produções escritas de maneira contextual e significativa, afirmando que:

“Contextual” deve remeter à relevância social do conhecimento em questão; de que forma ele será útil para o aluno? De que modo ele serve a determinadas funções no grupo social imediato e mais amplo? Atividade significativa, portanto, será aquela que resulte em um conhecimento prático, aplicável à vida cotidiana do aluno. Escrever uma lista de compras, ler uma bula de remédio ou uma reportagem do jornal, saber como fazer funcionar um eletrodoméstico seguindo instruções de um manual, entender as regras de um *game*, preencher uma ficha funcional ou fazer um currículo para

emprego são atividades de leitura e escrita significativas para o aluno. Há que se pensar de forma crítica as coisas que pedimos aos nossos alunos para escrever. (FERNANDES, S., 2006b, p. 25).

A realização da produção escrita permite ao aluno retomar elementos e ideias que foram discutidos e trabalhados, reforçando a perspectiva da importância da escrita como elemento de registro de ideias, construindo e aprimorando, gradualmente, sua própria habilidade de registro escrito. Em um primeiro momento, de maneira especial com aprendizes no início do processo de aquisição da escrita, particularmente as crianças das séries iniciais, caberá ao professor realizar o papel de escriba, podendo realizar produções coletivas, assim como organizar momentos para a produção escrita individual, sendo o escriba de um aluno específico. Conforme os alunos forem se apropriando do repertório da Língua Portuguesa escrita, eles irão se tornando mais autônomos para a construção individual dos textos e novos trabalhos, análises e reconstruções também poderão serem feitas a partir de suas produções.

Na mesma linha do que é proposto por Fernandes, S. (2006b), Pereira (2009; 2014) defende a importância de que o trabalho de ensino da Língua Portuguesa para os estudantes surdos seja realizado dentro de uma perspectiva discursiva da língua. Segundo a autora, a qual baseia-se no que é também defendido por Geraldini (1993), esta perspectiva permite que a língua seja encarada não como um conjunto de regras das quais o aluno deve se apropriar, mas sim como um sistema do qual o indivíduo se apropria para que possa utilizá-lo, porém, o reconstrói na atividade de linguagem. Neste sentido, segundo Pereira (2014), o discurso se manifesta no **texto**, seja por meio da atividade oral ou escrita, formando um todo que é significativo. De acordo com Pereira (2014, p. 149):

Com base na concepção discursiva de língua, o objetivo no ensino da Língua Portuguesa para os alunos surdos, como para os alunos ouvintes, deve ser a habilidade de produzir textos e não palavras e frases, daí a importância de se trabalhar muito bem o texto, inicialmente na Língua Brasileira de Sinais. Para isso cabe ao professor traduzir os textos ou partes deles para a língua de sinais e vice-versa, bem como explicar e esclarecer aspectos sobre a construção dos textos. As explicações devem ser dadas numa perspectiva contrastiva, na qual as diferenças e as semelhanças entre a Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa sejam elucidadas. Desta forma, os alunos vão observar como uma mesma ideia é expressa nas duas línguas. Esta prática serve de base para os alunos formularem suas hipóteses sobre o funcionamento das duas línguas.

Como discutido por Pereira (2014), portanto, para o trabalho com o texto é importante que o professor trabalhe as ideias ali expressas previamente na língua de sinais, para que o aluno possa se familiarizar com o que está sendo dito ali. Cabe ao professor construir a ponte entre as duas línguas para os alunos, auxiliando-os a relacioná-las, percebendo que são diferentes e, portanto, apresentam formas diferentes de construir uma mesma ideia.

Destacamos o que é apontado por Pereira (2014) quanto à importância de que o professor, ao trabalhar o ensino da Língua Portuguesa com estudante surdos, tendo a Libras como língua mediadora, o faça dentro de uma perspectiva contrastiva, ou seja, tendo como parte da atividade evidenciar as semelhanças e as diferenças entre ambas as línguas. Com isso, o professor permite ao aluno conhecer e se apropriar da forma como algo é expresso em ambas as línguas, assim como que o estudante vá tendo repertório para construir hipóteses sobre o funcionamento também de ambas as línguas.

Pereira (2009) defende que o foco do trabalho deve estar no campo semântico, como é proposto na concepção discursiva da língua, sendo o foco do trabalho, portanto, não a compreensão de cada item e das estruturas gramaticais, mas sim a compreensão do texto e das ideias que ele expressa. Neste sentido, é essencial a primeira etapa do trabalho proposto, a tradução para a Libras, pois é a partir desse primeiro passo que o aluno poderá significar aquelas ideias, delas se apropriando e relacionando com aquilo que já conhece, para poder associá-las com a nova língua que está construindo.

O Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa (BRASIL, 2013) reforça o status de segunda língua da Língua Portuguesa para os surdos e, assim, defende a importância de que sejam utilizadas metodologias de ensino de segunda língua, ressaltando a importância de que sejam desenvolvidas metodologias que pensem o ensino de segunda língua em se tratando de línguas de modalidades distintas, que é o caso da Libras, que é viso-espacial, e da Língua Portuguesa, que é oral-auditiva.

O mesmo relatório ressalta a importância da formação docente a fim de que possam ser construídos métodos que consigam dar conta da construção de um desempenho adequado na língua escrita por parte dos surdos, porém, aponta que algumas questões precisam ser consideradas. Entre elas está o fato de que há poucos docentes doutores e mestres no ensino da Língua Portuguesa como

segunda língua para os surdos e a importância de que as abordagens, os métodos e as técnicas adequados para o ensino de L2 “devem ter como ponto de partida as competências e as habilidades, exigidas em qualquer avaliação a que se submetem os brasileiros que querem avançar no conhecimento e nos saberes, exigidos pelo mercado de trabalho.” (BRASIL, 2013, p. 12).

Sánchez (2015, p. 43, original em espanhol, tradução nossa) também reforça a importância da formação de professores para o avanço da educação de surdos afirmando que:

[...] ainda que possam conhecer muito sobre a surdez, sobretudo sobre a surdez como deficiência auditiva, os educadores de surdos conhecem pouco sobre a língua escrita, não tiveram a oportunidade de estudar a língua escrita como objeto de conhecimento, como expressão de uma prática social, como instrumento privilegiado da linguagem para o desenvolvimento cognitivo, como uma língua própria para acessar também os conhecimentos particulares, porque eles a concebem tradicionalmente como uma disciplina escolar.

A fim de que a proposta de Educação Bilíngue para os surdos possa se consolidar e, assim, de fato garantir que o estudante surdo possa se apropriar de ambas as línguas e, com elas, ter acesso ao seu pleno desenvolvimento pessoal e como cidadão, o relatório anteriormente citado também destaca, dentre outras questões, a necessidade de “criar cursos de Formadores de Português como L2, que contemplem abordagens, métodos e técnicas que favoreçam o ensino contrastivo do português para os falantes de Libras.” (BRASIL, 2013, p. 12).

Embora existam diversos estudos e propostas que dão direcionamentos a serem tomados nas práticas de ensino de Língua Portuguesa para surdos, há ainda um caminho a ser trilhado no sentido de que sejam construídas ainda mais estratégias metodológicas que subsidiem os professores em sua tarefa de ensinar a Língua Portuguesa como segunda língua, de forma contrastiva com a Libras, permitindo que, de fato, se construa um espaço de Educação Bilíngue que respeite ambas as línguas e culturas, auxiliando o aluno a se apropriar de ambas.

A formação de professores se mostra uma questão-chave dentro das discussões sobre o ensino de Língua Portuguesa para surdos, em especial nas séries iniciais. É necessário formar um profissional que seja fluente em Libras e Língua Portuguesa, assim como tenha conhecimentos linguísticos adequados para: conhecer o percurso de construção da escrita pela criança, conhecer o processo de

aquisição inicial da língua escrita, com suas características e demandas metodológicas específicas, realizar o trabalho contrastivo das línguas – respeitando e trabalhando suas culturas –, conhecendo e utilizando estratégias de ensino de segunda língua. Formar tal profissional parece ser um grande desafio, como anteriormente discutimos, assim, a partir de tal olhar, realizamos nossa pesquisa buscando conhecer a formação que os professores participantes, de fato, receberam.

CAPÍTULO 4. TECENDO A TRAMA DA PESQUISA

Este capítulo tem como objetivo apresentar o percurso metodológico desenvolvido, a partir do qual foram coletados os dados, assim como caracterizar o ambiente da pesquisa e seus participantes.

4.1 AMBIÊNCIA DA PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida em três escolas de um município da grande São Paulo, do qual não mencionaremos o nome, a fim de preservar a identidade dos participantes. A escolha por tal município se deu em virtude de a rede investigada possuir a oferta de atendimento educacional específico, por meio da oferta de classes bilíngues, voltado aos estudantes surdos. Diante disso, antes de descrevermos as escolas, os professores e como se deu o contato com cada um dos espaços, apresentamos informações a respeito da política de Educação Bilíngue do município no qual as escolas e os professores participantes estão inseridos.

4.2 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS NO MUNICÍPIO

Antes de apresentarmos mais detidamente cada uma das escolas e seu processo de contato, é importante dizer que as três escolas da realização da pesquisa fazem parte da rede regular do município e são consideradas “Polos de Educação Bilíngue” por possuírem classes de Educação Bilíngue para surdos. O município publicou em dezembro de 2019, a Lei Municipal¹³ (XXXXXXX¹⁴, 2019), a qual dispõe sobre a criação das classes de Educação Bilíngue para surdos dentro da rede. Anteriormente à publicação da lei, já existia na rede a oferta de classes de Educação Bilíngue para surdos, porém, a referida lei formalizou a oferta.

A oferta de atendimento específico aos alunos surdos iniciou-se no município da pesquisa no ano de 2005. Em documento publicado pelo município no ano de 2011, o qual teve a intenção de apresentar, de maneira especial aos educadores, as políticas de Educação Inclusiva desenvolvidas pela rede na qual a pesquisa está

¹³ Para preservar a identidade dos participantes, o número da lei em questão não será mencionado, sendo a referência a ela feita a partir do termo Lei Municipal.

¹⁴ Para preservar a identidade dos participantes, no decorrer do trabalho e nas referências, será utilizado o termo XXXXXX para nos referirmos ao município em estudo.

sendo desenvolvida, é apresentado projeto desenvolvido de 2005 à 2011 chamado, no qual se propunha o desenvolvimento de uma “proposta pedagógica diferenciada em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) para o Ensino Fundamental regular [...] para crianças, jovens e adultos com **surdez severa profunda**¹⁵” (XXXXXXX (SP), 2011). O documento afirma que tal projeto era desenvolvido em parceria com o Instituto Educacional São Paulo – IESP – Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação – DERDIC/PUC-SP e era desenvolvido em duas escolas – que são ainda duas das três nas quais existem as classes bilíngues atuais.

A partir de 2011, a rede passou a ser assessorada por outra equipe, a qual propunha preferencialmente o atendimento em formato de inclusão nas classes regulares. Assim, com exceção de uma escola, que continuou tendo a oferta das classes exclusivas para surdos, os demais estudantes surdos da rede passaram a ser incluídos em turmas regulares, com a oferta de intérpretes. É a partir do ano de 2017 que a proposta do atendimento aos estudantes surdos nas classes de atendimento bilíngue volta a ser implementada e, além da escola na qual as classes bilíngues haviam sido mantidas, implementa-se as classes bilíngues em mais duas escolas. Dessa forma, os estudantes surdos da rede passam a ser atendidos por essas três escolas, de acordo com a região em que moram. Em 2019, foi publicada a Lei Municipal (XXXXXXX, 2019), acima mencionada, que oficializa a criação das classes de Educação Bilíngue para surdos dentro da rede.¹⁶

A Lei Municipal (XXXXXXX, 2019) afirma que a Secretaria de Educação do Município pode, se entender que existe demanda, instituir classes bilíngues em outras unidades escolares, além das já existentes. Um ponto importante apresentado pela citada lei refere-se à determinação de que o atendimento ofertado na Classe de Educação Bilíngue deverá ser parte componente do Projeto Pedagógico da Escola.

De acordo com a Lei Municipal (XXXXXXX, 2019), as Classes de Educação Bilíngue para Surdos na rede em questão são destinadas a crianças, jovens e adultos surdos ou surdocegos e deverão atender a Educação Infantil e Ensino Fundamental, tanto na modalidade regular, quanto na Educação de Jovens e Adultos – EJA. Para a matrícula nas classes em questão, cabe ao responsável pelo

¹⁵ Grifo original do documento.

¹⁶ Além do documento publicado pelo município em 2011, esse histórico do atendimento aos estudantes surdos foi trazido nas coletas de dados com professores participantes da pesquisa, que atuam na rede pesquisada há diversos anos e acompanharam esse processo.

aluno, ou ao próprio aluno, se for civilmente capaz, solicitar o atendimento na classe de Educação Bilíngue. A efetivação da matrícula exige a apresentação de um laudo de audiometria que comprove a surdez e uma sondagem com o professor, devidamente habilitado, regente da classe bilíngue. Unidades escolares que não possuem classe bilíngue devem orientar o responsável a se encaminhar para a escola mais próxima, dentre as que oferecem esse atendimento, e que hoje são as três unidades mencionadas.

A Lei Municipal (XXXXXXX, 2019) reafirma o proposto nas demais legislações vigentes referentes à educação de Surdos: o direito ao atendimento bilíngue, proposta em que a Libras é considerada a primeira língua e a Língua Portuguesa, a segunda língua. O mesmo documento (XXXXXXX, 2019) afirma:

Parágrafo único. Na perspectiva de educação bilíngue:

I - a Libras será considerada como língua de comunicação, de instrução e entendida como componente curricular que possibilite aos surdos o acesso ao conhecimento, à ampliação do uso social da língua nos diferentes contextos e a reflexão sobre o funcionamento da língua e da linguagem em seus diferentes usos;

II - a língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua será considerada necessária para que o aluno surdo possa construir seu conhecimento de modo integrado na aprendizagem das demais áreas de conhecimento.

Dessa forma, vemos que a proposta da rede está em consonância com o que temos discutido e defendido até o momento com relação à educação de surdos. Considerando tais proposições, uma das afirmações da lei acima mencionada refere-se à exigência de ações que busquem garantir a aprendizagem de Libras não somente por parte dos estudantes, mas também de suas famílias desde a Educação Infantil e para aqueles que, por algum motivo, tiveram contato tardio com a Libras.

A Lei Municipal (XXXXXXX, 2019) não faz menção quanto à formação exigida para que o professor seja considerado habilitado a atuar nas classes bilíngues. Encontramos menção ao professor no documento curricular próprio da rede investigada, o qual faz parte de nosso tripé de dados, que será apresentado no capítulo de análise. O documento curricular (XXXXXXX (SP), 2019, p. 52) refere-se ao profissional que deve atuar nas classes bilíngues afirmando que “[...] para o trabalho docente nas classes bilíngues, é imprescindível a presença de professores bilíngues, com proficiência tanto na Libras quanto na Língua Portuguesa [...]”,

entretanto, o documento não faz menção sobre como deve ser comprovada a proficiência exigida ou se é necessário comprovar alguma formação específica.

No que se refere à organização curricular das Classes de Educação Bilíngue para Surdos, a Lei Municipal (XXXXXXX, 2019) determina que ela deverá seguir os componentes da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e a Proposta Curricular da própria Rede.

4.3 O CONTATO INICIAL COM A REDE E COM AS ESCOLAS

Tendo conhecimento da oferta de classes bilíngues para surdos na rede investigada, a pesquisadora realizou uma pesquisa prévia, a partir das páginas da Secretaria de Educação do município e constatou que a oferta se dava em três escolas distintas, assim, considerando tal número, surgiu o interesse em procurar conhecer e entrevistar os professores das três escolas. Foi realizado um contato prévio, via telefone, com as coordenadoras das três escolas, no qual a pesquisadora explicou a proposta da pesquisa e questionou a possibilidade de marcar uma conversa para explicar pessoalmente e, sendo o caso, conseguir a autorização para a realização da pesquisa. As três coordenadoras foram acolhedoras e se mostraram disponíveis, porém explicaram que, primeiramente, seria necessária uma autorização da Secretaria de Educação do município.

Assim, para o desenvolvimento da pesquisa, seguindo o procedimento estabelecido pela própria rede, foi realizado o contato com a Secretaria de Educação do município para solicitação prévia de autorização para a realização da pesquisa nas escolas. O pedido à Secretaria foi feito por escrito e foi protocolado, juntamente com os documentos relacionados à pesquisa – projeto, modelos dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido e documentos que comprovavam a vinculação da pesquisadora ao programa de Doutorado –, no setor de protocolos da referida Secretaria. Após pouco menos de duas semanas, a pesquisadora foi contatada pela Secretaria de Educação e informada que seu pedido havia sido deferido. A carta de autorização foi assinada pela Diretora do Departamento, apresentando um de acordo do Secretário de Educação. Tal documento afirma a autorização, entretanto, deixa claro que a efetiva realização da pesquisa depende também de autorização dos diretores das escolas e dos demais participantes. O documento foi retirado pela pesquisadora, a fim de poder ser apresentado às escolas.

Com a autorização da Secretaria de Educação em mãos, novamente foi realizado contato com as três escolas, através de suas coordenadoras. Foi agendada uma conversa pessoal com cada uma delas e, se fosse possível, também os professores das classes bilíngues de cada escola. Sabendo, por informação prévia das coordenadoras, a quantidade de turmas e professores bilíngues de cada escola, a pesquisadora dirigiu-se, em datas distintas, a cada escola, levando consigo a carta de autorização da Secretaria de Educação – também os demais documentos apresentados no pedido, caso desejassem verificar –, além dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido para apresentação aos professores participantes, assim como o Termo de Autorização Institucional para o desenvolvimento da pesquisa, a ser assinado pela Direção da escola.

É importante esclarecermos que tal pesquisa foi também autorizada pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para o qual, além do projeto de pesquisa e modelos dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, foram apresentadas as devidas autorizações institucionais concordando com a realização da pesquisa.

4.4 AS ESCOLAS E CLASSES DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS

Nas três escolas as turmas bilíngues são multisseriadas. Descreveremos a seguir como se deu o contato com cada uma das escolas, além de apresentá-las. A fim de preservar a identidade dos participantes, as nomearemos de A, B e C.

Escola A

O contato com a escola ocorreu inicialmente com a coordenadora e, no dia agendado para a conversa pessoal, a pesquisadora foi recebida por ela. A proposta de pesquisa, os documentos e termos de consentimento foram apresentados e a coordenadora, que foi muito gentil e prestativa durante todo o contato, se dispôs a já levar o Termo de Autorização Institucional para o desenvolvimento da pesquisa para assinatura da direção. A escola funciona em quatro turnos – Manhã (7h às 11h), Intermediário (11h às 15h), Tarde (15h às 19h) e Noite (19h às 23h) - e possui duas turmas de Educação Bilíngue. Uma das turmas é ofertada no turno Intermediário e atende alunos do 2º, 3º e 4º anos do Ensino Fundamental. A turma possui dois

professores. A segunda turma é ofertada no período da Tarde e atende alunos no final da Educação Infantil e 1º ano do Ensino Fundamental. A turma possui duas professoras. A escola possui ainda uma turma de surdos de Educação de Jovens e Adultos (EJA), a qual, em virtude do objeto dessa pesquisa, não fará parte dos dados coletados.

A conversa com a coordenadora ocorreu em um horário em que a turma do período intermediário estava saindo e a turma do período da tarde estava entrando, assim os quatro professores bilíngues da escola estavam presentes e, dessa forma, a coordenadora levou a pesquisadora à sala de aula, onde ela pôde conversar com eles, explicando-lhes a proposta da pesquisa e verificando seu interesse e disponibilidade em participar. Os quatro professores atuantes nas classes bilíngues aceitaram participar, tendo sido, todos, muito acolhedores, interessados na pesquisa e, sabendo que houve a necessidade de solicitação prévia de autorização à Secretaria de Educação do município, demonstraram grande interesse de que suas práticas e esforços pudessem ser mais reconhecidas e valorizadas. Neste mesmo dia, foi deixado com os professores o questionário que busca fazer o levantamento da formação dos professores participantes. Os questionários foram retirados pela pesquisadora pouco menos de um mês depois.

A **Escola A** é única de toda a rede que, desde 2005, mantém o atendimento aos estudantes surdos em classes específicas, diante disso, a escola possui um histórico longo de trabalho com surdos, incluindo aí as questões relacionadas às reivindicações para que o trabalho específico aos surdos fosse mantido, mesmo no momento em que a rede implantou uma política de inclusão dos surdos nas turmas regulares. A escola localiza-se em uma região mais central do município e, segundo dados na página da Secretaria de Educação do município, referentes a agosto de 2021, a escola atende um total de 969 alunos. A escola possui 10 turmas no período da manhã, 10 no intermediário, 10 a tarde e 5 a noite, considerando todas as turmas existentes, de Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA. A escola possui 40 professores de Educação Básica.

A **Escola A** recebe alunos surdos cuja moradia seja mais próxima a ela do que das outras duas escolas polo. Todos os estudantes surdos têm direito ao transporte escolar gratuito oferecido pela própria rede. No ano de 2020, a escola atendeu, em suas classes bilíngues, 16 alunos, incluindo os alunos da EJA. Nas

turmas de atendimento do Ensino Fundamental, as turmas possuíam 5 e 6 alunos. As classes preveem o atendimento de até 12 alunos.

O trabalho com os diversos componentes curriculares, ministrados pelos professores das turmas, é distribuído ao longo da semana, sendo, em geral, trabalhado um componente por dia. Além das aulas com os professores bilíngues, os estudantes surdos têm semanalmente aula de Inglês, Educação Física e Arte. Em tais momentos, os professores bilíngues estão presentes e realizam a mediação da comunicação entre os professores ouvintes e os estudantes surdos. O contato com os demais estudantes da unidade escolar, ouvintes, ocorre em momentos programados, como atividades didáticas realizadas conjunta e periodicamente com as diversas turmas – como leitura de livros, com interpretação, por exemplo – e horários de intervalos e refeições que são conjuntos também. Além disso, ocorrem os contatos não programados, como em momentos de idas ao banheiro, circulação no corredor, dentre outros.

Escola B

O contato foi feito com a coordenadora da escola, a qual foi bastante acolhedora e prestativa. No dia agendado para a conversa pessoalmente, a pesquisadora foi recebida pela coordenadora, apresentando-lhe a proposta de pesquisa e os documentos. A coordenadora ficou com todos os documentos, incluindo os questionários iniciais a serem respondidos pelos professores, e se prontificou a conversar com cada uma das professoras bilíngues da escola, verificar se interessavam em participar da pesquisa e, caso positivo, pedir que preenchessem o questionário. No mesmo dia deste primeiro encontro, a coordenadora levou à direção o Termo de Autorização Institucional para o desenvolvimento da pesquisa para assinatura. Após alguns dias, a pesquisadora entrou em contato, via telefone, com a coordenadora, a qual confirmou que as três professoras da escola se dispuseram a participar. Os questionários e termos de consentimento foram retirados dias depois pela pesquisadora, com a coordenadora.

A **Escola B** funciona em três turnos – Manhã (7h às 12h), Tarde (13h às 18h) e Noite (19h às 23h) - e possui duas turmas de Educação Bilíngue. Uma das turmas é ofertada no turno Manhã e atende alunos do 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental. A turma possuía duas professoras, porém, uma delas se aposentou

recentemente. Dessa forma, a turma possui uma professora, que tem auxílio de uma estagiária. A segunda turma é ofertada no período da Tarde e atende alunos no final da Educação Infantil, 1º e 2º anos do Ensino Fundamental. A turma possui duas professoras. As três professoras atuantes nas classes bilíngues aceitaram participar da pesquisa. O ano de 2020 foi o primeiro ano em que a **Escola B** ofertou classes bilíngues de educação de surdos.

A escola localiza-se em uma região periférica da cidade e, segundo dados na página da Secretaria de Educação do município, referentes a agosto de 2021, a escola atende um total de 863 alunos. A escola possui 13 turmas no período da manhã, 13 a tarde e 3 a noite, considerando todas as turmas existentes, de Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA. A escola possui 26 professores de Educação básica.

A **Escola B** recebe alunos surdos cuja moradia seja mais próxima a ela do que das outras duas escolas polo. Todos os estudantes surdos têm direito ao transporte escolar gratuito oferecido pela própria rede. No ano de 2020, a escola atendeu, em suas classes bilíngues, 17 alunos, 8 no período da manhã e 8 no período da tarde. As classes preveem o atendimento de até 12 alunos.

O trabalho com os diversos componentes curriculares, ministrados pelos professores das turmas, é distribuído ao longo da semana, sendo, em geral, trabalhado um componente por dia. Além das aulas com os professores bilíngues, os estudantes surdos têm semanalmente aula de Inglês, Educação Física e Arte. Em tais momentos, os professores bilíngues estão presentes e realizam a mediação da comunicação entre os professores ouvintes e os estudantes surdos. Tal como na Escola A, o contato com os demais estudantes da unidade escolar, ouvintes, ocorre em momentos não programados do dia a dia, no contato diário pela escola, e em momentos programados, como atividades didáticas realizadas conjunta e periodicamente com as diversas turmas e em horários de intervalos e refeições que são conjuntos também.

Escola C

O contato inicial foi realizado com a coordenadora da escola, a qual foi também bastante receptiva e, assim, foi agendada a conversa presencial. No dia da conversa presencial, a pesquisadora foi recebida pela coordenadora e levada para

conversar diretamente com uma das professoras bilíngues da escola. A escola, que atende em dois turnos – Manhã (7h às 12h) e Tarde (13h às 18h) – possui uma turma de Educação Bilíngue que atende alunos do 1º ao 5º anos do Ensino Fundamental e é ofertada no período da manhã. A turma possui duas professoras. A conversa foi feita com uma delas, para a qual foi apresentada a proposta da pesquisa e os documentos. Tal professora manifestou o interesse em participar e prontificou-se a conversar, posteriormente, com a outra professora e verificar se ela teria interesse em participar. Em contato posterior, a professora com a qual a conversa ocorreu informou que outra professora não tinha interesse em participar.

No dia do contato inicial, a professora já levou à direção o Termo de Autorização Institucional para o desenvolvimento da pesquisa para assinatura e ficou com o Termo de Consentimento e o Questionário para preenchimento. Tais documentos foram retirados pela pesquisadora, com a professora, algumas semanas depois.

A escola localiza-se em uma região periférica da cidade e, segundo dados na página da Secretaria de Educação do município, referentes a agosto de 2021, a escola atende um total de 1346 alunos. A escola possui 22 turmas no período da manhã e 22 no período da tarde, considerando todas as turmas existentes, de Educação Infantil e Ensino Fundamental. A escola possui 44 professores de Educação básica.

A Escola C recebe alunos surdos cuja moradia seja mais próxima a ela do que das outras duas escolas polo. Todos os estudantes surdos têm direito ao transporte escolar gratuito oferecido pela própria rede. No ano de 2020, a escola atendeu, em sua classe bilíngue, 11 alunos, todos na única classe, no período da manhã. A classe prevê o atendimento de até 12 alunos. É importante destacar que, como citamos anteriormente, o documento produzido pela rede, publicado em 2011, relatava o desenvolvimento de projeto de atendimento aos surdos que era aplicado em duas escolas. A **Escola C** era uma das escolas nas quais o projeto era desenvolvido.

O trabalho com os diversos componentes curriculares ministrados pelas professoras das turmas é distribuído ao longo da semana, sendo, em geral, trabalhado um componente por dia. Além das aulas com os professores bilíngues, os estudantes surdos têm semanalmente aula de Inglês, Educação Física e Arte. Em tais momentos, os professores bilíngues estão presentes e realizam a mediação da

comunicação entre os professores ouvintes e os estudantes surdos. Tal como nas Escolas A e B, o contato com os demais estudantes da unidade escolar, ouvintes, ocorre em momentos não programados do dia a dia, no contato diário pela escola, e em momentos programados, como atividades didáticas realizadas conjunta e periodicamente com as diversas turmas e em horários de intervalos e refeições que são conjuntos também.

No que se refere ao contato com as três escolas e a coleta dos dados, algo importante a ser pontuado é que a coleta de dados desta pesquisa começou a ser realizada no ano de 2020, no qual, para nossa surpresa, fomos acometidos pela pandemia global da Covid-19. Os primeiros contatos com as escolas foram realizados no início de fevereiro de 2020. Após a autorização da Secretaria de Educação do Município, os encontros presenciais agendados nas três escolas, ocorreram entre os dias finais de fevereiro e dias iniciais de março.

Logo após esses primeiros encontros presenciais, em meados de março, a pandemia começou a se alastrar pelo Brasil e, assim, as aulas presenciais foram suspensas. Diante disso, manter contato presencial com as escolas e com os professores ficou inviabilizado. Dessa forma, para levantamento dos dados que foram obtidos, além dos dados dos questionários, que já haviam sido preenchidos pelos professores, em 2020, a pesquisadora se valeu de contatos via mensagens (texto e áudio) com os professores participantes, os quais se disponibilizaram a passar seus contatos pessoais. Com a manutenção do estado de emergência, ao longo dos anos de 2020 e 2021, foram mantidos, durante todo esse período, o contato por meios digitais. As entrevistas foram realizadas em 2021, por meio de encontro através da plataforma Google Meet.

4.5 OS PROFESSORES PARTICIPANTES

Todos os professores participantes da pesquisa são professores efetivos da rede de ensino. Dos 9 professores que atuam nas classes bilíngues, oito aceitaram participar desta pesquisa. Desses 8 professores, 6 possuem o cargo de Professor de Educação Básica e dois, o cargo de Professor de Educação Especial, tendo ingressado em concurso promovido pela rede, anos atrás, para este cargo.

Descrevemos abaixo os professores participantes – os nomes são fictícios, a fim de preservar a identidade dos participantes.

Escola A

1) Professora **Adriana** – Professora de Educação Básica. 44 anos. Atua como professora na educação de surdos há 3 anos e atua como intérprete de Libras há 12 anos. Atua na **Escola A** há 3 anos. Coursou o Magistério, formação com a qual assumiu o cargo na rede pesquisada. Possui licenciatura em Pedagogia, tendo concluído tal curso no ano de 2011. Coursou a pós-graduação lato sensu “Tradutor/Intérprete e docente de Libras”, tendo concluído tal curso no ano de 2013. Coursou também a pós-graduação lato sensu “Libras e Educação de Surdos”, curso que concluiu em 2018. No ano de 2020, atuou com a turma da classe bilíngue que compreendia os estudantes do 2º, 3º, 4º e 5º anos, em parceria com o Professor Alberto.

2) Professora **Andreia** – Professora de Educação Básica. 35 anos. Atua como professora na educação de surdos há 4 anos, sendo os 4 na **Escola A**. Possui licenciatura em Pedagogia, tendo concluído tal curso no ano de 2007. Coursou a pós-graduação lato sensu “Libras e Educação de Surdos”, a qual concluiu no ano de 2018. Coursou também a pós-graduação lato sensu “Libras – Tradução e Interpretação”, curso que concluiu em 2019, além de outra pós-graduação lato sensu não relacionada à atuação com surdos. Atualmente cursa Mestrado em Educação. No ano de 2020, atuou com a turma da classe bilíngue que compreendia o último ano da Educação Infantil e o 1º ano do Ensino Fundamental, em parceria com a Professora Amélia.

3) Professor **Alberto** – Professor de Educação Especial. 41 anos. Atua como professor na educação de surdos há 22 anos. Atua na **Escola A** há 13 anos. Possui licenciatura em Pedagogia, com Habilitação em Educação dos distúrbios da áudio-comunicação (EDAC), tendo concluído tal curso no ano de 2004. Além dessa graduação, cursou também a graduação em Letras/Libras – Habilitação em Tradução e Interpretação, com conclusão em 2012. Atualmente cursa a graduação em Pedagogia Bilíngue Libras/Língua Portuguesa, com previsão de conclusão em 2022. Coursou a pós-graduação lato sensu “Educação de Surdos”, tendo concluído tal curso no ano de 2011. Coursou também outras duas pós-graduações lato sensu

não relacionadas a atuação com surdos. Concluiu o Mestrado em Educação, no ano de 2019. No ano de 2020, atuou com a turma da classe bilíngue que compreendia os estudantes do 2º, 3º, 4º e 5º anos, em parceria com a Professora Adriana.

4) Professora **Amélia** – Professora de Educação Básica. 35 anos. Atua como professora na educação de surdos há 4 anos. Atua na **Escola A** há 2 anos. Possui licenciatura em História, sua primeira graduação, concluída em 2007. Posteriormente, cursou a licenciatura em Pedagogia, tendo concluído tal curso no ano de 2013. Cursou a pós-graduação lato sensu “Libras – Tradução e Interpretação”, concluído no ano de 2019. No ano de 2020, atuou com a turma da classe bilíngue que compreendia o último ano da Educação Infantil e o 1º ano do Ensino Fundamental em parceria com o Professora Andreia.

Escola B

1) Professora **Bruna** – Professora de Educação Especial. 46 anos. Atua como professor na educação de surdos há 19 anos. Atua na **Escola B** há 1 ano, pois a **Escola B** começou a oferecer a classe bilíngue no ano de 2020, porém atua na rede há 13 anos. Possui licenciatura em Pedagogia, com Habilitação em Educação dos distúrbios da áudio-comunicação (EDAC), tendo concluído tal curso no ano de 1999. Cursou a pós-graduação lato sensu “Agente Bicultural em Libras – Instrutor e Intérprete”, tendo concluído tal curso no ano de 2016. No ano de 2020, atuou com a turma da classe bilíngue que compreendia os estudantes do 3º, 4º e 5º anos, atuando com o auxílio de uma estagiária.

2) Professora **Bianca** – Professora de Educação Básica. 40 anos. Atua como professora na educação de surdos há 2 anos. Atua na **Escola B** há 1 ano. Possui licenciatura em Letras, tendo concluído tal curso no ano de 2005. Cursou a pós-graduação lato sensu “Libras – Tradução e Interpretação”, tendo concluído tal curso no ano de 2017. No ano de 2020, atuou com a turma da classe bilíngue que compreendia o último ano da Educação Infantil, 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, em parceria com a Professora Beatriz.

3) Professora **Beatriz** – Professora de Educação Básica. 34 anos. Atua como professora na educação de surdos há 3 anos. Atua na **Escola B** há 1 ano. Possui licenciatura em Pedagogia, tendo concluído tal curso no ano de 2008. Cursou a pós-graduação lato sensu “Educação de surdos”, tendo concluído tal curso no ano de

2013. Cursou também a pós-graduação lato sensu “Libras e Educação de Surdos”, curso que concluiu em 2018. No ano de 2020, atuou com a turma da classe bilíngue que compreendia o último ano da Educação Infantil, 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, em parceria com a Professora Bianca.

Escola C

1) Professora **Camila** – Professora de Educação Básica. 42 anos. Atua como professora na educação de surdos há 5 anos. Atua na **Escola C** há 3 anos. Possui licenciatura em Pedagogia, tendo concluído tal curso no ano 2000. Cursou a pós-graduação lato sensu “Atendimento Educacional Especializado”, tendo concluído tal curso no ano de 2011. Cursou também a pós-graduação lato sensu “Educação de Surdos”, curso que concluiu em 2018. Já atuou, na mesma rede, durante alguns anos na sala de atendimento educacional especializado e, posteriormente, em área da Secretaria de Educação do município, responsável por dar formação aos professores quanto à Educação Inclusiva. No ano de 2020, atuou com a turma da classe bilíngue que compreendia do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, em parceria com a outra professora, a qual optou por não participar desta pesquisa.

4.6 PERCURSO METODOLÓGICO

Nesta pesquisa propomos investigar a trajetória formativa de professores polivalentes que atuam na educação de crianças surdas, olhando de maneira específica para a formação recebida quanto ao ensino de Língua Portuguesa como segunda língua, tal como determinado nos documentos legais que estabelecem a proposta de Educação Bilíngue para os estudantes surdos, conforme já discutido em capítulos anteriores.

Partindo da tese de que aos professores é incumbida a tarefa de ensinar a Língua Portuguesa como segunda língua, porém, não lhes é dada a devida formação, buscamos, por meio da metodologia adotada, verificar se a tese se confirmava. Dessa forma, a pergunta de pesquisa deste trabalho foi: Qual a formação dos professores polivalentes para o ensino de português como segunda língua para surdos? A partir de tal pergunta, investigando o percurso de formação buscado e realizado por cada professor participante, por meio do questionário

aplicado e das entrevistas realizadas, esta pesquisa buscou conhecer e discutir o processo formativo dos professores polivalentes, para atuar no ensino de Língua Portuguesa como segunda língua, para crianças surdas, dentro da proposta de Educação Bilíngue.

Também objetivamos, nesta pesquisa, considerando a metodologia de pesquisa adotada, a qual será apresentada a seguir, oportunizar aos professores participantes espaço para reflexão sobre a própria trajetória formativa, em seus limites e possibilidades com relação à prática do ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para crianças surdas. Além disso, buscamos identificar, a partir dos relatos dos professores participantes, possíveis lacunas formativas, de modo a contribuir na identificação da demanda relacionada à formação contínua dos professores.

4.7 A TRIANGULAÇÃO DE INSTRUMENTOS

Esta pesquisa é de caráter qualitativo e, tendo em vista os objetivos anteriormente elencados para seu desenvolvimento, propomos a utilização de uma triangulação de instrumentos: questionário, análise do documento curricular da rede de ensino investigada e entrevista – na perspectiva metodológica da entrevista reflexiva, a qual descreveremos a frente.

O primeiro instrumento de coleta foi, dessa forma, o questionário. Após o contato inicial com as escolas e professores participantes, foi aplicado um questionário aos professores que aceitaram participar da pesquisa. Com tal questionário, buscamos primordialmente conhecer o grau de instrução de cada professor e se haviam tido, ao longo de sua formação, alguma(s) disciplina(s) voltada(s) especificamente ao ensino de Língua Portuguesa como segunda língua. Os dados de tal questionário foram analisados e serão expostos no capítulo de apresentação de dados.

A segunda parte da triangulação dos instrumentos refere-se à análise de parte do documento curricular da rede de ensino na qual a pesquisa está sendo desenvolvida. A rede em questão possui um documento de diretrizes curriculares que contém orientações específicas para as turmas de Educação Bilíngue de crianças surdas. Em tal documento estão as diretrizes curriculares e expectativas de aprendizagem referentes aos diversos componentes curriculares para todos os

estudantes da rede e, quanto a Língua Portuguesa e à Libras, há expectativas de aprendizagem específicas voltadas aos estudantes surdos. Entendemos que conhecer e analisar aqui tal documento, nos detendo nas expectativas de aprendizagem referentes a Língua Portuguesa para os estudantes surdos, é importante, afinal a formação do professor atuante nas turmas investigadas deve – ou deveria – dar conta de que ele possa concretizar uma prática que busca alcançar os objetivos expressos em tal documento. Assim, na seção de apresentação dos dados, a referência a tal documento permeará nossa análise.

O documento acima citado é, assim, o currículo próprio da rede de ensino investigada, do qual a versão mais recente foi publicada em 2019, tendo sido construída a partir da Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Foram publicadas três versões do documento, sendo uma para a Educação Infantil, uma para a Educação de Jovens e Adultos e uma dedicada aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Em tal rede, na modalidade regular do Ensino Fundamental, são ofertados apenas os anos iniciais – do 1º ao 5º ano. Considerando a proposta deste trabalho, nos deteremos aqui no documento dedicado ao Ensino Fundamental, focando nosso olhar nas expectativas de aprendizagem de Língua Portuguesa para os estudantes surdos.

O documento curricular (XXXXXXX (SP), 2019) está organizado em eixos, organização que, de acordo com o documento, está amparada nas “Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica” (BRASIL, 2013). É importante destacar que o documento afirma a autonomia da escola no que se refere às estratégias e recursos que serão utilizados com o objetivo de alcançar as expectativas de aprendizagem propostas em cada eixo. Para o Ensino Fundamental, o documento curricular propõe os seguintes eixos (XXXXXXX (SP), 2019, p. 8):

- O Educando – Cultura de Paz e Educação em Direitos Humanos: Interações, Afetividades e Identidades;
- O Educando e as Tecnologias
- O Educando em seu Processo de Comunicação e Expressão
- O Educando Surdo em seu Processo de Comunicação e Expressão
- O Educando e a Língua e Cultura Inglesa
- O Educando e a Arte
- O Educando e a Educação Física
- O Educando e a Educação Matemática
- O Educando e os Saberes Relativos à Natureza e Sociedade

Os eixos acima apresentados são para todos os estudantes, ouvintes ou surdos, com exceção de dois: o eixo “O Educando em seu Processo de Comunicação e Expressão” é voltado somente para os ouvintes e o eixo “O Educando Surdo em seu Processo de Comunicação e Expressão”, somente ao público surdo das classes de Educação Bilíngue. Dentro do quadro de cada eixo temático são apresentadas as aprendizagens esperadas, vinculadas aos anos, e o saber que estará sendo construído ao longo da trajetória formativa nas séries iniciais do Ensino Fundamental. No eixo “O Educando Surdo em seu Processo de Comunicação e Expressão” são apresentadas as expectativas de aprendizagem tanto da Libras, quanto da Língua Portuguesa em sua modalidade escrita.

No texto introdutório ao eixo “O Educando Surdo em seu Processo de Comunicação e Expressão”, o documento curricular (XXXXXXX (SP), 2019) aponta que a abordagem educacional adotada para os estudantes surdos pela rede é a proposta bilíngue, com a oferta de classes bilíngues em escolas polo. Segundo o documento, o respaldo para a escolha de tal abordagem se encontra no Decreto Federal nº 5626, de 2005, e na Lei nº 13146, de 2015 – Lei Brasileira de Inclusão. O documento pontua que, dentro da proposta da rede, a surdez é encarada a partir de uma perspectiva socioantropológica e, assim, “a surdez é vista pelo prisma da diferença linguística e cultural, sobretudo, na forma como o surdo acessa as informações e os conhecimentos disponíveis ao seu redor.” (XXXXXXX (SP), 2019, p. 51)

A proposta apresentada, de acordo com o texto do documento, baseia-se na BNCC, porém, com um olhar direcionado para as especificidades educacionais dos estudantes surdos no que se refere à Libras, que é considerada a primeira língua de tal público, dentro de uma perspectiva Vygotskyana, e a Língua Portuguesa, em sua modalidade escrita, é considerada a segunda língua. Neste sentido, o documento curricular (XXX, 2019) destaca a Libras como base fundamental para a aprendizagem e a questão da visualidade se mostra essencial no processo educativo. Com relação à língua portuguesa, baseado nas “Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica” (BRASIL, 2013), o documento curricular propõe que a língua seja trabalhada em uma perspectiva dialógica, funcional e instrumental.

O documento curricular também apresenta, para os estudantes surdos expectativas de aprendizagem quanto à Libras. É importante pontuar que as

expectativas de aprendizagem expressas no documento curricular (XXXXXXX (SP), 2019), quanto a tal componente e que contemplam do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, se apresentam de maneira bastante ampla, demonstrando a expectativa de que o aluno, de fato, desenvolva fluência em tal língua. Além disso, os eixos propostos, com seus saberes inclusos, se apresentam de forma a procurar construir um cenário em que o estudante conheça a língua tanto como instrumento de comunicação, quanto objeto de conhecimento, além de trazer a cultura surda como parte componente do currículo. Os eixos e saberes propostos para a Libras, para os quais são descritas as expectativas de aprendizagem no documento, são:

Quadro 1 – Eixos e Saberes - Libras

Eixo	Saber
Libras: emissão e recepção	Compreender e interagir com o mundo por meio da Libras na construção, transmissão, aprofundamento e compartilhamento de ideias, sentimentos, fatos e conhecimentos.
Libras: análise linguística	Compreender o uso da Libras pela prática da análise linguística a partir da perspectiva visual.
Libras: Cultura Surda	Compreender e reconhecer as singularidades dos sujeitos surdos.

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora a partir do documento curricular – Ensino Fundamental (XXXXXXX (SP), 2019).

Uma vez que a Libras é entendida como o instrumento primordial de construção cognitiva para o surdo e que será a partir de tal língua que o estudante construirá sua relação com o mundo e se apropriará dos saberes propostos no espaço escolar, ter um currículo que busque garantir ao estudante surdo uma aquisição real e funcional da Libras se mostra como algo essencial.

Por fim, como terceiro elemento da triangulação dos instrumentos, propomos a utilização da metodologia de Entrevista Reflexiva proposta por Szymanski (2000; 2011). Szymanski (2000) afirma, baseada em Banister (1994), que a entrevista é um instrumento que vem sendo utilizado em pesquisas qualitativas para viabilizar a investigação de situações e tópicos mais complexos, para os quais o uso de instrumentos fechados não dá conta.

Dessa forma, por buscarmos conhecer a trajetória formativa de cada professor participante e suas perspectivas a respeito de que maneira sua formação lhes deu ou não os subsídios necessários para o trabalho com o ensino de Língua Portuguesa para crianças surdas, vemos a primordial importância de dar voz a cada

professor participante através de um instrumento que permita sua plena manifestação. Assim, o recurso da entrevista foi escolhido com o propósito de buscar conhecer, o mais amplamente possível, os relatos dos professores participantes.

Szymanski (2000, p. 195) afirma que:

Quem pesquisa tem uma intencionalidade, que vai além da mera busca de informações: pretende criar uma situação de confiança para que o entrevistado se abra, pretende passar uma imagem de credibilidade e quer que o interlocutor colabore, trazendo dados relevantes para sua pesquisa. A concordância em participar, como “informante”, de uma pesquisa, já é indicador também de uma intencionalidade por parte do entrevistado – pelo menos a de ser ouvido, acreditado e considerado, o que caracteriza o caráter ativo de sua participação como desenvolvimento de modos de influenciar o interlocutor.

Entendemos, assim, que o uso do instrumento da entrevista, aplicado seguindo a metodologia da Entrevista Reflexiva, a qual descreveremos a seguir, pode permitir uma importante oportunidade de conhecer tanto a trajetória formativa já percorrida pelos professores participantes de maneira mais aprofundada, como as visões, as críticas e as expectativas que tais profissionais tinham e tem quanto à formação que já lhes foi oferecida e aquelas que ainda serão. Acreditamos que as informações que os professores participantes trazem são extremamente valiosas para refletirmos se a formação que vem sendo oferecida aos profissionais docentes tem, de fato, lhes dado o subsídio necessário ao ensino de Língua Portuguesa como segunda língua, além de permitir conhecer o que os próprios professores entendem como potencialidades e fragilidades dessa formação, podendo, a partir daí, refletir a respeito das demandas reais de formação contínua.

Szymanski (2000) afirma que na entrevista que se propõe dentro de uma proposta reflexiva, se constrói um processo de interação entre entrevistador e entrevistado, o que promove um intercâmbio contínuo de significados, assim como de crenças e valores. A autora defende que a entrevista acaba por se tornar um momento em que o interlocutor pode organizar suas ideias e construir o seu discurso, tendo assim a oportunidade de apresentar sua perspectiva, a partir dos recortes que construir de sua própria experiência. O momento da entrevista permite um olhar para a própria história e “o movimento reflexivo que a narração exige acaba por colocar quem é entrevistado diante de um pensamento organizado de uma forma inédita até para ele mesmo.” (SZYMANSKI, 2000, p. 196).

4.8 A ENTREVISTA REFLEXIVA

O uso da entrevista dentro da perspectiva metodológica proposta por Szymanski (2000; 2011) tem como diferencial a preocupação com o aspecto reflexivo tanto no que se refere à aplicação do instrumento em si, que dá espaço ao entrevistado para que produza seu discurso, a partir de um olhar próprio daquilo que narra, quanto na compreensão do pesquisador referente àquilo que lhe foi trazido pelo discurso de seu interlocutor. Segundo Szymanski (2000, p. 197), “reflexividade tem, aqui, também o sentido de refletir a fala de quem foi entrevistado, expressando a compreensão da mesma pelo entrevistador e submeter tal compreensão ao próprio entrevistado [...]”. Tal movimento permite um processo de interação entre pesquisador e entrevistado, que se desdobra em uma produção conjunta dos dados, buscando que aquilo que está sendo trazido à tona, o seja com a maior fidedignidade possível. Szymanski (2000, p. 199) afirma que, na Entrevista Reflexiva:

O que é considerado intervenção, além da influência mútua, é o resultado de um processo de tomada de consciência desencadeado pela atuação do entrevistador, no sentido de explicitar sua compreensão do discurso do entrevistado, de tornar presentes e dar voz às ideias que foram expressas.

Para que o processo proposto possa ocorrer e, a partir dele, seja de fato possível emergir as perspectivas, visões, valores e ideias do entrevistado, Szymanski (2000) reforça a essencialidade de que os objetivos da entrevista sejam claros. Que seja claro, dentro do processo, quais são as informações que se pretende obter. É essencial que o pesquisador tenha clareza quanto ao que está buscando, para que seja possível construir uma real interação com seu interlocutor, assim como para que o pesquisador possa conduzir a entrevista de maneira adequada e diretiva para alcançar seus objetivos. O pesquisador precisa ter clareza quanto aos seus objetivos, buscando em seu processo responder ao seu problema de pesquisa.

No que se refere ao entrevistado, Szymanski (2011) destaca que o momento da entrevista é um momento de organização das ideias, dando-lhe a oportunidade de olhar sua experiência e construir um discurso sobre ela. Esse pode ser um momento de primeira oportunidade, e talvez única, de que ele possa ser, de fato, ouvido, construindo sua própria narrativa, expondo sua visão e tendo o

reconhecimento de que seu discurso é válido, pertinente e traz contribuições, neste caso, para a construção dos dados que permitirão ao pesquisador buscar a resposta ao problema da pesquisa. O entrevistado pode se reconhecer, de fato, como parte essencial da construção das possíveis respostas. Ele “descobre ser dono de um conhecimento importante para o outro.” (SZYMANSKI, 2011, p. 13).

A entrevista, considerando seu caráter de interação social, promove um processo interativo entre pesquisador e entrevistado. Tal processo tem influência tanto na aplicação do instrumento, quanto no tipo de informação que é obtida (SZYMANSKI, 2000). Neste sentido, na proposta de entrevista reflexiva, há a “busca de uma horizontalidade nas relações de poder” (SZYMANSKI, 2000, p. 197), de modo que a interação ocorrida possa permitir, de fato, uma expressão livre e honesta por parte do entrevistado. Assim, desenvolver um processo no qual o entrevistado se perceba como parte constitutiva do que se está construindo, e não somente como um objeto de observação, é algo essencial. Szymanski (2011, p. 12) afirma que,

Quem entrevista tem informações e procura outras, assim como aquele que é entrevistado também processa um conjunto de conhecimentos e pré-conceitos sobre o entrevistador, organizando suas respostas para aquela situação. A intencionalidade do pesquisador vai além da mera busca de informações; pretende criar uma situação de confiabilidade para que o entrevistado se abra. Deseja instaurar credibilidade e quer que o interlocutor colabore, trazendo dados relevantes para seu trabalho. A concordância do entrevistado em colaborar na pesquisa já denota sua intencionalidade – pelo menos a de ser ouvido e considerado verdadeiro no que diz -, o que caracteriza o caráter ativo de sua participação, levando-se em conta que também ele desenvolve atitudes de modo a influenciar o entrevistador.

A Entrevista reflexiva, enquanto proposta metodológica, pode ser considerada uma entrevista semidirigida, a ser realizada em dois ou mais encontros, que podem ser individuais ou coletivos, de acordo com a pesquisa que está sendo desenvolvida (SZYMANSKI, 2011). A aplicação de tal proposta metodológica se dá a partir da execução de algumas etapas, as quais descrevemos a seguir.

Na proposta de Szymanski (2011), a primeira etapa é o **Contato Inicial**. Esta etapa refere-se ao momento em que o pesquisador se apresentará, dando informações sobre a pesquisa que busca desenvolver e sua instituição de origem. Além disso, neste primeiro momento, se apresentam as questões éticas e de autorização da pesquisa, como o questionamento sobre a autorização do entrevistado para que as entrevistas sejam gravadas, dando também a oportunidade

para que este esclareça as dúvidas que tiver a respeito de todos esses elementos. Um ponto muito importante, apontado por Szymanski (2011), é a necessidade de que o pesquisador tenha em perspectiva que o entrevistado se encontra em um determinado contexto sociocultural, o que tem um impacto nas informações que serão trazidas. Diante disso, é essencial levantar algumas informações a respeito da “cultura do grupo ou a instituição onde se vai desenvolver o trabalho.” (SZYMANSKI, 2011, p. 25).

A segunda etapa do processo refere-se à condução da entrevista, processo que, dentro da proposta metodológica da Entrevista Reflexiva, impõe algumas exigências. Szymanski (2011) chama o primeiro momento da entrevista de **Aquecimento**. Tal momento refere-se à fase inicial da entrevista, momento no qual se deve procurar estabelecer um clima mais informal, no qual uma apresentação mais pessoal pode também ocorrer. É nesse momento que o pesquisador buscará saber os dados a respeito do participante. A autora cita, como exemplo, algum estudo que seja desenvolvido com professores, tipo de estudo no qual é essencial buscar, neste momento inicial, conhecer a formação dos professores, seu tempo de magistério, uma visão sobre sua trajetória profissional, afinal todas essas informações são altamente pertinentes para que o pesquisador possa conhecer melhor seu entrevistado e entender aquilo que ele trará à tona.

Após o momento de Aquecimento, é apresentada a pergunta desencadeadora, a partir da qual a entrevista começará a ser construída. De acordo com Szymanski (2011, p. 29):

Na entrevista reflexiva, os objetivos da pesquisa serão a base para a elaboração da **questão desencadeadora**, que deverá ser cuidadosamente formulada. Ela **deve ser o ponto de partida para o início da fala do participante, focalizando o ponto que se quer estudar e, ao mesmo tempo, ampliando o suficiente para que ele escolha por onde quer começar**. Com isso, já teremos um direcionamento das reflexões do entrevistado, ao qual será oferecido, inicialmente, um tempo para a sua expressão livre a respeito do tema que se quer investigar. A questão tem por objetivo trazer à tona a primeira elaboração, ou um primeiro arranjo narrativo, que o participante pode oferecer sobre o tema que é introduzido. (Grifo nosso).

A questão desencadeadora é primordial dentro do processo da entrevista e elaborá-la não é uma tarefa simples. Considerando que tal pergunta será o ponto de partida das informações trazidas pelo entrevistado, ela precisa ser pensada de maneira que leve em consideração os objetivos que a pesquisa pretende atingir. É

essencial que a pergunta seja elaborada em uma linguagem que seja compreensível para o participante, além disso, ela não pode ser construída de forma que induza determinadas respostas por parte do entrevistado (SZYMANSKI, 2011). Considerando os objetivos que pretendem ser atingidos por essa pesquisa, sendo o primeiro deles conhecer a trajetória formativa dos professores participantes com relação ao ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos e se eles consideram que essa formação lhes deu o respaldo necessário à execução dessa demanda, o que exige, em um primeiro momento, a narrativa desse processo, como pergunta desencadeadora, propomos aos participantes: “Como você vê a questão do ensino de língua portuguesa como segunda língua para surdos e como a sua formação se encaixa dentro desta visão?”.

Ao longo do processo da entrevista, Szymanski (2011) aponta que cabe ao pesquisador ir demonstrando ao entrevistado que está compreendendo seu discurso. Não se trata, neste momento, de construir e expor interpretações a respeito daquilo que está sendo dito, mas sim de demonstrar que as informações trazidas estão sendo entendidas, a partir de um caráter descritivo e de síntese. O pesquisador aponta sua compreensão da fala do entrevistado em suas próprias palavras. Tal descrição de compreensão pode trazer também, de acordo com Szymanski (2011), elementos não verbais como, por exemplo, algum tom mais emocional relacionado a algo. A autora aponta que a realização do referido procedimento, além de indicar a compreensão do discurso, auxilia para que o pesquisador consiga manter em perspectiva o foco do problema que está sendo pesquisado. De acordo com Szymanski (2011, p. 43), a atuação do pesquisador pode ocorrer de diferentes maneiras: “elaborando sínteses, formulando questões de esclarecimento, questões focalizadoras, questões de aprofundamento”.

A próxima etapa do desenvolvimento da pesquisa, a partir da metodologia que temos apresentado, refere-se à **Devolução**, e é um passo muito importante dentro da proposta do processo da Entrevista Reflexiva. Tal etapa refere-se, conforme descrito por Szymanski (2011, p. 55), à exposição posterior “da compreensão do entrevistador sobre a experiência relatada pelo entrevistado, e tal procedimento pode ser considerado como um cuidado em equilibrar as relações de poder da situação de pesquisa”. Para realizar esta etapa, Szymanski (2011) afirma que podem ser apresentadas ao entrevistado tanto a transcrição da entrevista, quanto a pré-análise do pesquisador referente a tais dados. A partir desse acesso, é

possível ao entrevistado realizar considerações a respeito do conteúdo da entrevista e da interpretação que o pesquisador está tendo dos dados produzidos. Com isso, reforça-se o caráter de produção conjunta do conhecimento, afinal as informações ali presentes são frutos de um processo de interação específica entre pesquisador e entrevistado (SZYMANSKI, 2011).

Posteriormente à essa primeira devolutiva das informações produzidas, o que permitirá ao entrevistado, se assim o desejar, trazer novas contribuições, esclarecimentos e perspectivas, cabe ao pesquisador debruçar-se sobre esses (novos) dados e concluir seu processo de apresentação e análise dos dados. É essencial termos em perspectiva que, para além de atingir seus objetivos gerais e específicos, a pesquisa busca poder contribuir com a sociedade, a partir dos conhecimentos que produz. Diante disso, se pensarmos em uma pesquisa desenvolvida com professores, dentro de um espaço escolar, como é o caso da pesquisa que desenvolvemos, é essencial garantir que o conhecimento produzido – e que não foi produzido somente pelo pesquisador, mas de maneira colaborativa – volte e possa ser acessado pelos participantes. Tal movimento é de grande importância, pois mais do que permitir acesso a novos conhecimentos, promove também, novamente, um processo reflexivo. Szymanski (2004, p. 01), a partir do relato de devolutiva de uma pesquisa desenvolvida, afirma que:

A volta para os participantes, depois de terminada formalmente a pesquisa, caracterizou o que se chamou de prática reflexiva, pois teve como objetivo apresentar/refletir a compreensão do pesquisador aos participantes acerca do fenômeno estudado e provocar neles um processo de reflexão sobre os resultados. Foi também um momento de validação do conhecimento produzido pelo pesquisador a partir da análise da narrativa de experiências daquelas pessoas que colaboraram com sua pesquisa.

4.9 A ANÁLISE DE DADOS

Para a análise dos dados da pesquisa, levantados a partir das entrevistas, e que serão analisados considerando a triangulação de instrumentos, partimos das considerações feitas por Szymanski, Almeida e Prandini (2011) referentes à análise de dados qualitativos. As autoras afirmam que a análise de dados qualitativos “se apresenta como uma atividade de interpretação que consiste no desvelamento do oculto.” (SZYMANSKY; ALMEIDA; PRANDINI, 2011, p. 65). A partir de Minayo (1996), as autoras afirmam que, na análise de dados qualitativos, são três as

grandes tendências: análise de discurso, hermenêutica dialética e a análise de conteúdo. Neste trabalho, optamos pela análise de conteúdo, sendo assim, a análise das entrevistas realizadas foi feita buscando desvelar seu conteúdo, tendo em vista os objetivos desta pesquisa.

Gomes (2016), a partir do que é proposto por Bardin (1979), apresenta que

[...] a análise de conteúdo é um “conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (BARDIN, 1979, p. 42 apud GOMES, 2016, p. 76). (Grifo do autor).

Gomes (2016, p. 76) afirma que “[...] através da análise de conteúdo, podemos caminhar na descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado”. Assim, as entrevistas realizadas foram, após as etapas do processo da entrevista reflexiva, descritas anteriormente, analisadas quanto a seus conteúdos, buscando identificar os núcleos de sentido presentes nas falas dos participantes, a fim de construir as categorias temáticas. Tais categorias serão apresentadas no capítulo de análise dos dados, sendo permeadas também pelos outros dois elementos da triangulação de instrumentos: o questionário e o documento curricular da rede.

Para a análise dos dados produzidos a partir da aplicação da metodologia da Entrevista Reflexiva, Szymanski, Almeida e Prandini (2011) apresentam alguns pontos que são elementares para que a análise dos dados possa ser realizada com o rigor e cientificidade necessária. A primeira delas é a questão da **subjetividade da análise**, o que significa que é essencial que o pesquisador tenha clareza, e explicita em sua análise, de seus referentes técnicos, mas também do lugar de onde olha, das expectativas que possui, de suas experiências pessoais, afinal todos esses elementos possuem um impacto no olhar que terá sobre os dados. Um segundo aspecto apontado pelas autoras é a consideração do **contexto social da entrevista**. Assim como o pesquisador possui elementos que lhe caracterizam e, assim, impactam seu olhar, o contexto em que a entrevista ocorre, o meio a que o entrevistado está submetido também faz diferença no que será trazido à tona

Szymanski, Almeida e Prandini (2011) apontam também a necessidade de que a **análise seja entendida como um processo**, ou seja, não é somente ao final do processo todo que ela ocorre. Desde o início do desenvolvimento da pesquisa já

vai sendo construída uma compreensão do que está sendo investigado e tal compreensão se aprofunda durante a etapa de análise em si. É importante ter em vista que “A análise de dados implica a compreensão da maneira como o fenômeno se insere no contexto do qual faz parte. Este inclui interrupções, clima emocional, imprevistos e a introdução de novos elementos.” (SZYMANSKY; ALMEIDA; PRANDINI, 2011, p. 75). Diante dessa perspectiva, as autoras defendem ser fundamental a prática de um **registro contínuo**, ou seja, que as impressões, sentimentos, percepções com as quais o pesquisador vai se deparando ao longo da entrevista sejam anotadas o quanto antes for possível, para que não se percam e possam ser trazidas pelo pesquisador em sua apresentação.

Outros dois pontos importantes dentro do processo de análise referem-se à **transcrição** e ao **texto de referência** (SZYMANSKY; ALMEIDA; PRANDINI, 2011). A transcrição refere-se ao primeiro registro escrito da fala do entrevistado e que deve ser feito, tanto quanto for possível, o mais fiel a como foi expressa. É um exercício que exige esforço e cuidado, afinal trata-se da passagem de um código (oral) para outro (escrito). A partir da transcrição, constrói-se o texto de referência que se trata de uma segunda versão do texto, na qual é realizada a “limpeza dos vícios de linguagem e do texto grafado, segundo as normas ortográficas e de sintaxe (quando não se tratar de um estudo cujo foco principal seja a construção da linguagem)” (SZYMANSKY; ALMEIDA; PRANDINI, 2011, p. 77), porém, é importante que termos utilizados não sejam substituídos. Com relação a estes dois processos, Szymanski, Almeida e Prandini (2011, p. 77) afirmam que:

O processo de transcrição de entrevista é também um momento de análise, quando realizado pelo próprio pesquisador. Ao transcrever, revive-se a cena da entrevista, e aspectos da interação são lembrados. Cada reencontro com a fala do entrevistado é um novo momento de reviver e refletir. O texto de referência pode incluir as impressões, percepções e sentimentos do pesquisador durante a entrevista e a transcrição.

Por fim, Szymanski, Almeida e Prandini (2011) apontam a **categorização** como elemento da análise. Sendo os textos de referência de cada entrevista, o principal referente para o pesquisador, a partir do contato com tais textos, em suas leituras e releituras, é possível ao pesquisador ir realizando sínteses e identificando, na fala dos participantes os que se remetem aos mesmos assuntos e “Estes, nomeados pelo aspecto do fenômeno a que se referem, constituem uma categoria” (SZYMANSKY; ALMEIDA; PRANDINI, 2011, p. 78). As autoras nomeiam o processo

de categorização como “explicitação de significados” (SZYMANSKY; ALMEIDA; PRANDINI, 2011, p. 78), pois é por tal processo, no qual há uma imersão nos dados, que o pesquisador irá agrupar os dados, criando as categorias temáticas, de acordo com sua compreensão.

CAPÍTULO 5. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo apresentaremos os dados levantados, analisando-os considerando a triangulação de instrumentos proposta: entrevista, questionário e documento curricular da rede de ensino.

5.1 AS ENTREVISTAS E OS CONTEÚDOS DE ANÁLISE

Como descrevemos anteriormente, o terceiro ponto do tripé dos dados produzidos e analisados nesta pesquisa são as entrevistas com os professores participantes. Tais entrevistas foram realizadas seguindo a metodologia de entrevista reflexiva (SZYMANSKI, 2000; 2011), apresentada anteriormente, que tem a preocupação com o aspecto reflexivo, tanto no que se refere à aplicação do instrumento em si, que dá espaço ao entrevistado para que produza seu discurso, a partir de um olhar próprio daquilo que narra, quanto na compreensão do pesquisador referente aquilo que lhe foi trazido pelo discurso de seu interlocutor.

As entrevistas foram realizadas em 2021, tendo sido individuais e por meio de encontro online – através da plataforma Google Meet –, uma vez que ainda perdurava o estado de emergência decretado por conta da pandemia de Covid-19, sendo assim, encontros presenciais ainda deveriam ser evitados, na medida do possível. Cada entrevista foi gravada e, posteriormente, transcrita.

Seguindo a metodologia da Entrevista Reflexiva, proposta por Szymanski (2000; 2011), algumas semanas depois da realização de cada entrevista, foi enviada a transcrição ao professor participante, por meio de arquivo digital, solicitando que, como já havia sido esclarecido e combinado, o professor lesse o arquivo e o devolvesse depois de alguns dias à pesquisadora, com seus apontamentos, se fosse o caso. Com esse passo, cada professor pôde retomar o que foi falado e, se desejasse, poderia indicar retificações ou complementos às suas falas.

Dos oito professores participantes, somente duas fizeram apontamentos. A professora Adriana, ao devolver o arquivo, não fez qualquer apontamento quanto ao texto, porém, encaminhou junto a ele alguns trechos do documento curricular da rede, os quais reforçam o papel do referido documento e qual a visão de língua do documento – dialógica, funcional e instrumental –, sendo apontado pela professora que se atentava a tais pontos quando falou do documento curricular na entrevista. A

professora Bruna fez alterações no texto, retificando algumas palavras e/ou trechos falados quanto à organização do discurso, porém, não alterando ideias apresentadas. Os demais professores participantes afirmaram à pesquisadora que não possuíam apontamentos a realizar. Com a devolutiva dos professores participantes, a pesquisadora pôde iniciar o trabalho de análise das entrevistas realizadas, considerando os textos transcritos, assim como as interações realizadas ao longo das entrevistas.

Todos os professores participantes foram extremamente solícitos em se disponibilizar para o agendamento da entrevista, mesmo havendo, em alguns casos, alguma dificuldade para conciliar dias e horários possíveis, em virtude das demandas de trabalho dos professores. Nas entrevistas realizadas, todos os professores demonstraram possuir grande interesse na temática do ensino da Língua Portuguesa para os estudantes surdos, sendo tal tema mencionado por todos os participantes como uma das questões mais complexas relacionadas ao ensino dos surdos e para o qual os professores tanto buscam quanto demandam a oferta de formação.

Além do interesse no tema da pesquisa, todos os professores se mostraram muito satisfeitos com a oportunidade de serem ouvidos e poderem compartilhar suas experiências, seus pontos de vista e suas inquietações. A participação na pesquisa se mostrou também como uma oportunidade de reflexão sobre algumas questões relacionadas às suas vivências, como foi expresso por alguns professores em falas ocorridas nas entrevistas. A metodologia de pesquisa adotada permitiu aos professores olharem para as trajetórias, profissional e de formação, percorridas, olhar para o cenário em que se encontram e expressar suas demandas quanto à formação. Todo o processo de entrevistas permitiu trazer à tona a perspectiva e as contribuições dos participantes, de formação e trajetórias tão diversas, no que se refere à educação de surdos, de maneira específica quanto ao ensino de Língua Portuguesa.

Não podemos deixar de mencionar a relevância, tanto na realização das entrevistas quanto em suas análises, da perspectiva a partir da qual a pesquisadora parte. Mesmo ocupando, no desenvolvimento deste trabalho, o papel de responsável pela pesquisa, a pesquisadora é também professora polivalente, em uma turma de ouvintes, em uma rede de ensino pública. Diante disso, além do olhar como pesquisadora, não é possível desconsiderar que suas próprias experiências como

professora, com as possibilidades e dificuldades que encontra em seu próprio contexto, também possuem um impacto no olhar construído e na identificação com questões trazidas pelos professores participantes.

A pesquisadora, que atua como professora de ouvintes, traz consigo, assim, um olhar compartilhado com os participantes quanto a diversas questões que envolvem o trabalho dos professores polivalentes e das questões trazidas pelo contexto social de muitas escolas públicas e de diversas crianças que são nelas atendidas, tendo, ao mesmo tempo, um olhar externo para a educação de surdos, uma vez que a essa temática se debruça somente como observadora, e não como atuante.

Para a análise das entrevistas, como descrevemos anteriormente, optamos pela análise de conteúdo (SZYMANSKY; ALMEIDA; PRANDINI, 2011; GOMES, 2016). A partir da transcrição das entrevistas e construção dos textos de referência (SZYMANSKY; ALMEIDA; PRANDINI, 2011), partimos para a categorização. Com as leituras e releituras dos textos, foi possível realizar sínteses e identificar, na fala dos participantes, aquelas que se remetem aos mesmos assuntos e “Estes, nomeados pelo aspecto do fenômeno a que se referem, constituem uma categoria.” (SZYMANSKY; ALMEIDA; PRANDINI, 2011). A partir da análise das entrevistas, identificamos as seguintes categorias para análise: 1) **Formação inicial: limitações para o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua**; 2) **Formação pela prática do ensino de Língua Portuguesa como segunda língua**; 3) **Formação contínua para a construção de práticas para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua**. Apresentamos a seguir, as categorias de análise, discutindo-as a partir do que é trazido pelo documento curricular, pelo questionário e pelas entrevistas realizadas, apresentando trechos de falas dos participantes que sustentam a análise da pesquisadora.

É importante mencionarmos que as entrevistas, seguindo o que é proposto na metodologia da entrevista reflexiva (SZYMANSKI, 2000; 2011), foram iniciadas com o pedido de apresentação dos professores, momento no qual os participantes narraram suas trajetórias profissional e de formação. Em seguida, foi apresentada aos professores participantes a pergunta desencadeadora, citada anteriormente e que retomamos aqui: “Como você vê a questão do ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos e como a sua formação se encaixa dentro desta visão?” A partir de tal pergunta, cada entrevista pôde começar seu direcionamento

na busca de conhecer o olhar dos participantes quanto ao ensino da Língua Portuguesa para os surdos e sobre a formação recebida referente a este ponto.

5.2 FORMAÇÃO INICIAL: LIMITAÇÕES PARA O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO SEGUNDA LÍNGUA

Como primeira categoria de análise, trazemos a questão da formação inicial dos professores polivalentes e suas limitações quanto ao preparo para que possuam, de fato, os subsídios necessários para o trabalho de ensino da Língua Portuguesa como segunda língua. É necessário que a formação dos professores dos anos iniciais promova, dentre outras coisas “[...] a apropriação de metodologias, procedimentos e modos de ação [...]” (LIBÂNEO, 2013, p. 77). Nesse sentido, buscamos conhecer, por meio dos instrumentos utilizados, se tanto em sua formação inicial, quanto na continuada, os professores receberam a formação demandada por sua atuação.

O questionário, que é uma das partes de nosso tripé de dados, objetivou, em um dos seus blocos de perguntas, conhecer o grau de formação universitária dos professores participantes, assim como se, ao longo dessa formação, lhes foi ofertada alguma disciplina voltada especificamente ao ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos.

No caso dos professores participantes desta pesquisa, os quais atuam especificamente nas classes bilíngues de educação de surdos, buscamos conhecer também qual a formação recebida na pós-graduação, uma vez que a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001 determina que, quanto à formação, o professor especializado em Educação Especial deve comprovar, além da formação em licenciatura, “complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento [...]”.

O Quadro 2 apresenta os dados levantados quanto a graduação dos professores.

Quadro 2 – Graduação do professor

Professor(a)	Graduação	Ano de Conclusão
Adriana	Licenciatura em Pedagogia	2011
Andreia	Licenciatura em Pedagogia	2007
Alberto	1) Licenciatura em Pedagogia - EDAC ¹⁷ ; 2) Letras / Libras 3) Pedagogia Bilíngue- Libras / Português (em curso)	1) 2004 2) 2012 3) Conclusão prevista para 2022
Amélia	1) Licenciatura em História 2) Licenciatura em Pedagogia	1) 2007 2) 2013
Bruna	1) Licenciatura em Pedagogia - EDAC	1999
Bianca	Licenciatura em Letras – Português / Inglês	2005
Beatriz	Licenciatura em Pedagogia	2008
Camila	Licenciatura em Pedagogia	2000

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora a partir dos dados do questionário preenchido pelos professores participantes da pesquisa.

Os dados levantados indicam que todos os professores participantes possuem graduação e, com exceção da Professora Bianca, todos são licenciados em Pedagogia. A Professora Bianca é licenciada em Letras e o Professor Alberto, além da licenciatura em Pedagogia, possui a graduação no curso de Letras/Libras e cursa, atualmente, o curso de Pedagogia Bilíngue. Dos oito professores participantes, quatro concluíram sua primeira graduação até 2005, ano no qual foi publicado o Decreto nº 5626/2005 que determina, em seu artigo 13, que “O ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas, deve ser incluído como disciplina curricular nos cursos de formação de professores” (BRASIL, 2005), citando especificamente os cursos de formação de professores para a Educação Infantil e Ensino Fundamental I e também os cursos de licenciatura em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa. Os demais concluíram sua graduação a partir de 2007.

Vemos, assim, que com exceção da Professora Bianca, todos os professores passaram pelo processo formativo do curso de Pedagogia, o qual se propõe a formar para a atuação docente na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. São professores que receberam a formação para um trabalho como professor polivalente, formação essa que, como apontado por Gatti e Nunes (2009), tem apresentado, em geral, dificuldades em formar os profissionais de maneira adequada quanto às questões didáticas, metodológicas e de conteúdo dos diversos componentes curriculares que o professor tem a trabalhar. O Professor Alberto, que

¹⁷ EDAC é uma habilitação oferecida dentro do curso de Pedagogia, que existia à época da formação, que significa Educação de Deficientes da Audiocomunicação.

possui segunda graduação em Letras/Libras, e a Professora Bianca, que é licenciada em Letras, apontaram em algumas falas, dentro das entrevistas realizadas, que tiveram, considerando o caráter formativo de tais cursos, oportunidade de construção de um repertório um pouco mais sólido quanto ao conhecimento e ensino de língua.

Com exceção do Professor Alberto, cuja graduação no curso de Letras/Libras foi cursada por meio da Universidade Federal de Santa Catarina – Polo Unicamp e a Pedagogia Bilíngue, ainda em curso, está sendo ofertado pelo INES – Polo Unifesp, todos os outros cursos de Graduação realizados pelos professores participantes foram cursados em universidades ou faculdades privadas.

Quanto à formação relacionada à especialização, o Quadro 3, abaixo exposto, apresenta as informações levantadas pelo questionário:

Quadro 3 – Formação em Pós-Graduação lato sensu do professor

Professor(a)	Pós-Graduação (Lato sensu)	Ano de Conclusão
Adriana	1) Tradutor/Intérprete e docente de Libras; 2) Libras e Educação para Surdos	1) 2013 2) 2018
Andreia	1) Psicopedagogia clínica e institucional; 2) Libras e Educação para surdos; 3) Libras- Tradução e Interpretação	1) 2010 2) 2018 3) 2019
Alberto	1) Cultura e meios de comunicação; 2) Informática na Educação 3) Educação de Surdos	1) 2009 2) 2011 3) 2011
Amélia	Libras: Tradução e Interpretação	2019
Bruna	Agente Bicultural Libras – Instrutor e Intérprete	2016
Bianca	Libras: Tradução e Interpretação	2017
Beatriz	Educação de surdos	2018
Camila	1) Atendimento Educacional Especializado 2) Educação de Surdos	1) 2011 2) 2018

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora a partir dos dados do questionário preenchido pelos professores participantes da pesquisa.

Todos os professores participantes cursaram pós-graduação lato sensu, quatro deles cursaram mais do que uma. Dentre os cursos apresentados, considerando os que estão voltados ao trabalho com surdos, cinco dos professores participantes cursaram uma especialização lato sensu em Educação de Surdos e três deles realizaram cursos voltados à Tradução e Interpretação de Libras. Cabe destacar, considerando o Quadro 2, que dois dos professores participantes, Professor Alberto e Professora Bruna, tiveram já na graduação uma formação que se dirigiu especificamente à educação de pessoas surdas, em virtude da habilitação específica de seus cursos de licenciatura em Pedagogia. Os seis demais

professores cursaram licenciaturas sem habilitação específica e, dessa forma, foi a pós-graduação lato sensu que lhes formou quanto às especificidades do trabalho com surdos.

Com relação aos cursos de Pós-Graduação lato sensu dos professores participantes, com exceção da Especialização em “Atendimento Educacional Especializado”, feito pela Professora Camila, o qual ela informou ter realizado por meio da Universidade Federal do Ceará, todas as demais especializações dos professores participantes foram realizadas em instituições de ensino privado.

Se considerarmos as datas de conclusão dos cursos de pós-graduação lato sensu e o tempo de atuação dos professores, é possível concluir que parte dos professores iniciou sua atuação na educação de surdos com a formação lato sensu ainda não concluída. É importante lembrarmos também que a Lei Municipal (XXXXXXX, 2019), que oficializa a oferta de classes bilíngues na rede, não determina qual a formação exigida dos professores que atuarão em tais espaços. Assim, com exceção do Professor Alberto e da Professora Bruna que tiveram, já na graduação, formação voltada ao trabalho com surdos, os demais receberam tal formação somente na especialização. Vemos, de acordo com o Quadro 3, que há professores cuja única pós-graduação lato sensu voltada ao trabalho com surdos refere-se à Tradução e Interpretação de Libras, ou seja, à formação do intérprete, que é diferente da formação – e da atuação – do professor.

Como citamos, Imbernón (2011, p. 28) afirma que identificarmos o professor como profissional implica entendermos que tal profissional precisa “dominar uma série de capacidades e habilidades especializadas que o fazem ser competente em determinado trabalho, e que além disso o ligam a um grupo profissional organizado e sujeito a controle”. Portanto, garantir que os professores recebam a formação necessária para exercer seu trabalho é não somente garantir sua prática, mas também garantir que sejam vistos como profissionais qualificados, que devem dominar as habilidades e conhecimentos necessários ao seu trabalho. No caso específico dos professores que atuam nas classes bilíngues, tal formação se refere tanto a que é exigida a qualquer professor polivalente, quanto formação relacionada às especificidades do processo com os estudantes surdos, dentre tais especificidades está a questão do ensino da Língua Portuguesa.

No documento curricular (XXXXXXX (SP), 2019), segundo ponto de nosso tripé de análise, há referência ao profissional que deve atuar nas classes bilíngues:

[...] para o trabalho docente nas classes bilíngues, é imprescindível a presença de professores bilíngues, com proficiência tanto na Libras quanto na Língua Portuguesa, somado aos conhecimentos teóricos, metodológicos e didáticos acerca do processo de ensino e aprendizagem dos alunos surdos.

Vemos, portanto, que a exigência relacionada ao docente que atuará nas classes de Educação Bilíngue para surdos está em consonância com as questões que discutimos em capítulos anteriores. O documento curricular também não aponta, entretanto, qual é, de fato, a formação exigida para os professores no que se refere à graduação e pós-graduação. Destacamos do trecho acima a exigência de que os professores possuam conhecimentos “teóricos, metodológicos e didáticos” quanto ao processo educativo dos alunos surdos.

Se uma das especificidades da educação dos surdos refere-se à Língua Portuguesa, em sua modalidade escrita, ser considerada sua segunda língua e dever ser apresentada dessa forma, não há dúvidas de que se espera que o profissional atuante nas classes bilíngues possua um repertório teórico, metodológico e didático quanto a esse ponto. A formação que garanta ao professor o conhecimento dos conteúdos que tem a ensinar e as ferramentas didático-metodológicas necessárias ao exercício de seu trabalho é, a partir do que temos discutido, um fator primordial na formação prevista para o professor licenciado em Pedagogia (LIBÂNEO, 2013) e, no caso do professor que atua na Educação Especial, também quanto ao curso de especialização. Sendo assim, os cursos de formação superior realizados pelos professores também é um fator relevante.

No texto que introduz a apresentação dos quadros de expectativas de aprendizagem da Língua Portuguesa pelos estudantes surdos, o documento curricular (XXXXXXX (SP), 2019) apresenta como ideia inicial a premissa de que a aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua decorrerá da possibilidade de que o estudante reconheça tal língua como instrumento que tem um papel importante na realização de práticas sociais, inclusive nas práticas escolares. Nesse sentido, o documento propõe uma aprendizagem da Língua Portuguesa em uma perspectiva de letramento.

Como discutimos, a partir de Soares (2004), o letramento se refere às funções sociais da língua escrita e, assim, à preocupação de que o processo de ensino da língua permita ao estudante construir a aprendizagem da língua escrita como instrumento de ação no mundo, colocando, dessa forma, os usos sociais da língua

em um lugar de destaque. É necessário, portanto, que o professor possua repertório formativo para executar seu trabalho em tal perspectiva.

Considerando as especificidades linguísticas do estudante surdo, o qual se relaciona com o mundo primordialmente a partir dos aspectos visuais e, assim, encontra na língua de sinais um instrumento que lhe dá meios para construir relações e significados a partir de recursos viso-espaciais, garantir ao estudante surdo a possibilidade de se relacionar com a Língua Portuguesa a partir de uma perspectiva dos usos sociais da língua demanda, de maneira essencial, que a Libras ocupe um espaço nesse processo. A Libras, enquanto primeira língua do surdo, lhe permitirá, como discutimos a partir das ideias de Vygotsky, sua compreensão do mundo e das relações nele construídas. Dessa forma, a Libras exercerá, ao menos em um primeiro momento, uma função primordial de mediação entre o surdo e o conhecimento da Língua Portuguesa e da construção de significados com ela.

Será mediado pela Libras que o estudante surdo construirá seu conhecimento da Língua Portuguesa escrita. É importante lembrarmos, porém, que embora esteja lidando com um sistema de escrita alfabética, o qual possui uma série de propriedades das quais, em geral, seus aprendizes precisam se apropriar (MORAIS, 2012), para o aprendiz surdo o processo se dará de forma diferente daquela que ocorre para o estudante ouvinte. Diferente do ouvinte, o estudante surdo não se apoiará nas questões fonológicas da língua para construir seu conhecimento da língua escrita, mas sim, primordialmente, em seus aspectos visuais. O documento curricular (XXXXXXX (SP), 2019) parte de tais premissas e, dessa forma, apresenta o que é defendido por Fernandes, S. (2006b, p. 09):

Desde os primeiros contatos com a escrita, as palavras serão processadas mentalmente como um todo, sendo reconhecidas em sua forma ortográfica (denominada rota lexical), serão 'fotografadas' e memorizadas no dicionário mental se a elas corresponder alguma significação. Se não houver sentido, da mesma forma não houve leitura.

Partindo, assim, das particularidades dos estudantes surdos no que se refere à aprendizagem da língua portuguesa escrita, que não se resumem somente em aprendê-la como segunda língua, mas também a ter que dela se apropriar a partir de uma rota visual, o documento curricular (XXXXXXX (SP), 2019) destaca os diversos desafios relacionados às questões didáticas e metodológicas implicadas neste processo de ensino e aprendizagem. O mesmo documento afirma que tais questões

são, há tempos, “[...] fartamente e incansavelmente discutidos, problematizados e analisados pelos professores de surdos.” (XXXXXXX (SP), 2019, p. 56). Tal citação, que demonstra o reconhecimento da complexidade do processo de ensinar Língua Portuguesa como segunda língua para os estudantes surdos, apoia também a compreensão de que é necessário buscar a consolidação de formações que amparem os professores em tal tarefa.

Vale destacarmos que o documento acima mencionado defende que as escolas possuem autonomia para construir e aplicar as práticas metodológicas que julgarem mais adequadas, sempre buscando prover ao aluno a construção das expectativas de aprendizagem, respeitando as especificidades de cada escola e de seus alunos. Diante disso, nos parece que conhecer as discussões e estratégias construídas em cada escola, promovendo oportunidades contínuas de intercâmbio entre os professores pode trazer importantes contribuições, afinal, como defendido por Tardif (2014), deveria ser garantido aos professores o espaço para que também possam construir a sua formação e de seus pares.

Outro aspecto essencial apresentado pelo documento curricular (XXXXXXX (SP), 2019) refere-se à explicitação de que o documento propõe como encaminhamento metodológico, para o trabalho com a Língua Portuguesa como segunda língua, o trabalho com gêneros textuais, em uma perspectiva de letramento. O trabalho com textos é o que é proposto por Fernandes, S. (2003, 2006b) e Pereira (2009, 2014) e, tal como defendido pelas autoras, o documento ressalta a importância de que o estudante surdo possa ter contato com os textos mediado pela Libras, a fim de que possa, com essa que é sua primeira língua, construir as ideias, os conceitos, as relações necessárias para a compreensão do texto. A partir daí, o estudante vai construindo seu repertório da Língua Portuguesa escrita, apropriando-se dele e de seus significados para que, assim, possa, de fato, se tornar um sujeito que possui uma relação direta com a Língua Portuguesa escrita, sendo autônomo na leitura e na produção textual.

Para que seja realizado um trabalho que respeite a especificidade da questão do ensino e da aprendizagem da Língua Portuguesa para os estudantes surdos, dentre os elementos que devem ser garantidos para que o trabalho se concretize está o olhar que os professores precisam ter quanto a esse processo e qual o papel e importância da aquisição de tal conhecimento. Toda a perspectiva proposta no documento curricular da rede, somente tem como se concretizar se os professores

que atuam nela, de fato, a conhecerem, validarem e atuarem em prol dela. Através das entrevistas realizadas, foi possível trazer a visão dos professores participantes a respeito do que é e qual a importância da Língua Portuguesa para os surdos.

Nas falas dos professores participantes, a Língua Portuguesa é reconhecida como segunda língua para os estudantes surdos e, com isso, há a explicitação de que existe a demanda de um trabalho específico para o seu ensino, incluindo o fato de que o estudante precisa conhecer a Libras, como podemos ver nas falas abaixo:

A Língua Portuguesa para surdos é uma coisa bastante específica, né? É um conhecimento bastante específico para eles, assim. E não é simples de se fazer, do meu ponto de vista, né? (ADRIANA).

O que me provocava a pensar, assim: "caramba, ele chegou aqui na universidade, mas ele ainda tem essas questões no Português". Então, essa coisa da teoria de que o Português é uma língua adicional ou de que é uma segunda língua. Opa! Não é só teoria. Realmente é fato. É verdade isso." (ALBERTO).

Enquanto ele não tiver a Libras, enquanto ele não tiver em casa essa comunicação em Libras, não vai ter o Português. Porque daí, quando ele tiver o conhecimento de mundo dele, por meio das mãos, e tiver tudo muito claro, aí você insere o Português." (BRUNA).

As falas se apresentam em uma perspectiva socioantropológica, na qual, como defendido por Fernandes, S. (2006a), a pessoa surda não é vista como alguém com deficiência, mas sim um indivíduo que possui uma especificidade linguística, uma vez que possui uma forma própria de se relacionar com o mundo, através de uma língua própria. Essa ideia é encontrada na fala dos professores ao longo de todas as entrevistas.

Também encontramos, nas falas dos professores, a defesa da importância de que o estudante surdo tenha a aprendizagem da Língua Portuguesa garantida. Considerando que vivemos em uma sociedade letrada, na qual a língua portuguesa escrita está fortemente presente, os professores afirmam que garantir a aprendizagem da Língua Portuguesa é essencial para que o estudante surdo tenha maiores possibilidades de inclusão social e escolar, como nos demonstram os trechos abaixo:

A Língua Portuguesa como L2 é muito importante para os surdos, né? Porque os surdos, eles vivem inseridos num mundo onde há escrita, onde há palavras, onde tudo é significado, não só com sinais, mas existe as palavras, né? E essas palavras são dentro de todo o contexto que eles vivem, né? Do mundo. Vai comprar, vai fazer, vai vender, vai negociar, vai interagir no mundo, eles precisam ter esse conhecimento até pra ser um

participante do interagir no mundo, né? Então, esse é o meu papel de ensinar a Libras, pra depois vir a L2. Porque enquanto ele não tiver identidade, tão pouco ele vai aprender qualquer outra língua, né? E a partir da L1 que ele vai constituir a sua identidade.” (BIANCA).

Eu acredito que eles, primeiro, têm que significar aquilo, que eles têm que ver na função social da escrita, que eles não têm que ver as atividades escritas somente porque a professora está mandando escrever, né? Então, eu sempre tentei trabalhar com um letramento em que eles conseguissem perceber, sabe? O letramento em si. Deles perceberem o que o rodeia e deles quererem registrar aquilo com alguma função.” (BEATRIZ).

Se a criança se perder num shopping, se a criança... no metrô, se perder, ela não sabe escrever o nome completo. Eles precisam saber o nome completo, como que escreve o nome da mãe, né? O nome do pai, um telefone. Eles precisam ter essas referências desde sempre.” (CAMILA).

Como afirma Colello (2017, p. 36), “[...] o desafio que hoje se coloca às escolas é a formação do homem consciente, crítico e produtivo” e, nesse percurso, o domínio da língua escrita é uma peça-chave, em uma sociedade como a nossa. Assim, garantir ao estudante a possibilidade de se apropriar plenamente da língua escrita é uma das importantes garantias que contribuem para ampliar as possibilidades de acesso aos diversos conhecimentos produzidos socialmente. Um trabalho desenvolvido na perspectiva do letramento, que é o proposto no documento curricular, tal como defendido por Soares (2004), no qual se defende a imersão das crianças na cultura escrita, participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, conhecimento e interação com diferentes tipos e gêneros de material escrito é um caminho propício para alcançar tal objetivo.

Vygotsky (2007) afirma que a aprendizagem da língua escrita exige um treinamento artificial, o qual requer bastante esforço, tanto dos professores, quanto dos alunos. Essa ideia vale para os estudantes ouvintes e surdos, com o destaque que, para os segundos, o fato de se tratar de sua segunda língua faz com que o processo seja ainda mais complexo, o que exige, como já foi dito, um trabalho específico. Ao reconhecer a importância de se apropriar da Língua Portuguesa escrita e também reconhecer a Língua Portuguesa como segunda língua para os surdos, os professores apontam essas especificidades e a necessidade de um trabalho apropriado a tal contexto. Tal trabalho vai exigir, assim, uma formação igualmente apropriada.

Também por meio da entrevista, considerando o trabalho que eles têm a desempenhar, foi possível levantar o olhar dos professores quanto às dificuldades e

barreiras para que consigam ensinar Língua Portuguesa como segunda língua para os estudantes surdos.

Algo recorrente nas falas de todos os participantes refere-se à chegada dos estudantes surdos à classe bilíngue sem terem se apropriado da Libras. Apontada como uma das principais barreiras que os professores precisam transpor para desenvolver o trabalho com os estudantes surdos, a não apropriação da língua de sinais pelos estudantes decorre, em geral, de questões similares para todos os estudantes. São crianças que, em geral, nasceram em lares ouvintes e para as quais a família, por desconhecimento, impossibilidade ou, por vezes, escolha, não promoveu o contato com a Libras. Em decorrência do não acesso à Libras e da impossibilidade de se apropriar da Língua Portuguesa no convívio com outras pessoas, como acontece com ouvintes, tais crianças chegam à escola sem uma língua constituída, cabendo ao espaço escolar lhe oportunizar isso. As falas a seguir refletem tal questão:

São crianças que chegam para a gente sem a Língua de Sinais, né? Não tem como você ensinar a Língua Portuguesa antes da criança associar, entender e usar a Língua de Sinais.

E sendo que muitas vezes a gente recebe crianças que já tá com 10 anos de idade, 13 anos de idade, e não tem língua nenhuma, né? (ADRIANA).

Então, para os alunos menores que estão chegando, como eu falei, eles estão descobrindo a sua primeira língua ainda, que é a Libras. Então, quando um... Eu costumo falar, quando o ouvinte chega na escola, ele já sabe nomear tudo. O que é mesa, o que é cadeira, quer ir ao banheiro, quer beber água, seus sentimentos. E os surdos, não, né? Então, tem toda uma construção de língua que ele tinha caseira, na casa dele, com a família dele, para utilizar na escola. Que isso é o banheiro, que essa é a água, que ele tem um sinal, que ele tem um nome. (ANDREIA).

Eu acho que a coisa não está resolvida, porque eu acho que, primeiro, as crianças surdas nem sempre chegam à escola. Chegam à escola, chegam com uma linguagem caseira, mas elas não chegam ainda com uma língua constituída. Diante disso, a escola tem que apertar o freio de mão e cuidar primeiro dessa primeira língua, que vai ser pro resto da vida, né? (ALBERTO).

Eles chegam sem saber o Português e nem a Língua de Sinais, e nem quem são, né? Porque estão no mundo perdidosinhos. São muito pequenos, ainda, né? Eles estão ainda na fase de aquisição de qualquer idioma. Se fosse uma criança ouvinte, ela também estaria na aquisição do próprio idioma dela. E o surdo não sabe o que que ele... Porque muitos implantam, e eles não sabem se ouvem, se fala, se ele gesticula, usa a mão, o que que ele faz, né? (AMÉLIA).

A gente tem que começar do zero. Ele chegando com 4 anos, com 5, com 6, com 18, como já recebi na EJA. Criança... Os jovens que não sabiam

nada, né? Então, se você não fizer essa construção na Libras antes, a gente não consegue desenvolver. (BRUNA).

E o público que a gente recebe é o mais diverso. Que são os alunos que não sabem Libras. Quanto mais o Português. Então, daí é o ponto de partida, né? Como ele, sujeito surdo, vai ter a sua identidade, primeiro a partir da sua língua.” (Bianca)

Porque eles precisam também, eles são de alunos, que são todos eles de famílias ouvintes. Eles não têm a Libras em casa. Então, infelizmente, na escola eu também preciso trabalhar Libras pra que a fluência. (BEATRIZ).

O aluno surdo, ele chega na escola sem a Língua de Sinais. Então, por exemplo, eu tenho uma criança que chegou pra mim com 12 anos. É o último ano dele aqui, porque a criança já vem com no... Ela fica até o quinto ano aqui. Então, ele não tem Língua de Sinais, ele mal sabia escrever o nome, agora que ele tá sabendo escrever o nome dele. Então, como que eu vou alfabetizar ele no Português escrito, se ele nem sabe a Língua de Sinais ainda? Então, nosso papel fundamental, primeiramente, é o ensino da Libras.” (CAMILA).

Como afirma Grosjean (2010), e discutido anteriormente, a maior parte das crianças surdas nascem em lares ouvintes e, diante disso, em geral não tem a oportunidade de se apropriar da Libras. A família ouvinte, em geral, não conhece Libras e, muitas vezes, não provê à criança, seja por falta de conhecimento, de oportunidade ou mesmo por escolha, a oportunidade de que a criança se aproprie da Libras em outros espaços e no contato com outros falantes de Libras. A falta de contato com outros surdos, de maneira especial, leva a criança surda a não se apropriar da Libras e da cultura surda. Sem essas oportunidades, a criança surda acaba também por não se entender como surda e não compreender que, como surda, ela lê o mundo e interage com ele de uma maneira diferente de sua família ouvinte, e não há problema nisso. Com relação a esses pontos, trazemos a seguir algumas falas que corroboram com tal olhar:

Então, por mais que a gente saiba os caminhos, como utilizar, muitas vezes há o impedimento dessa realidade aí, que a gente atua, né? Da criança chegar com essa defasagem toda. Da gente ter que primeiro trabalhar a Língua de Sinais com ela, trabalhar a autoestima dela como surdo. “Olha, você é surdo”. “Ah, é? Eu sou surdo? Mas eu não queria ser”. (ADRIANA)

Então, eu fico assim ó... E infelizmente, a rede não conta com nenhum profissional surdo para nos ajudar. Então, cabe a professora ouvinte, com a cultura ouvinte, levar a cultura surda pra eles e ainda ter que trabalhar o Português, sem saber realmente, sem estar inserido na cultura deles, pra realmente ter a sensibilidade, né? De saber como fazer isso. Então, é um desafio bem grande.

Além da família do surdo ser ouvinte, eles não têm outras pessoas pra conversar. Então, ele só tem a mim como referência linguística. Olha... Olha a responsabilidade, né? Tipo assim, só tem um ouvinte como referência

linguística. Isso é muito sério. Porque eles não têm um surdo pra se identificar e até por mais que eu tenha fluência em Libras, ela é limitada, ela é dentro da minha cultura. Então, eu não estou levando tudo que precisa pra eles. (BEATRIZ)

A fala da Professora Adriana nos mostra como a falta de oportunidade de se apropriar da Libras e se reconhecer como surdo reflete no olhar que a criança pode ter sobre si mesma. Sem ter uma importante ferramenta de desenvolvimento cognitivo e interação no mundo, que é ter uma língua constituída, a criança surda, por vezes, tem sua autoestima fragilizada e o ser surdo se associa com algo negativo.

A língua é elemento de fundamental importância na formação cognitiva do ser humano (VYGOTSKY, 2007; SACKS, 1989). É por meio da língua que o ser humano pode alcançar “formas mais complexas da percepção cognitiva” (VYGOTSKY, 2007, p. 23). Vygostky (2007) afirma que os signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas. É por meio da linguagem, primordialmente por meio da língua, que o indivíduo desenvolve sua interação e troca com seu grupo social, se apropriando daquela cultura e nela atuando, trocando significados (HALL, 2016). Sem a oportunidade de ter uma língua e de se apropriar da cultura de seu grupo, com ela interagindo, a criança surda fica privada de desenvolver seus conhecimentos de mundo, conhecimentos estes que uma criança ouvinte pode se apropriar rotineiramente, nas interações do dia a dia com outras pessoas.

A fala da Professora Beatriz indica a importância de que a criança surda tenha também contato com pessoas surdas adultas, a fim de que possa apropriar-se não somente da língua, mas também da cultura de tal grupo, a partir da interação com pessoas que interpretam o mundo de modo similar a ela. Para muitas crianças surdas será na escola, ao chegar na classe bilíngue, que elas, na maior parte das vezes, começarão a ter a oportunidade de se apropriar da Libras, no contato com seus professores bilíngues e seus colegas de turma. Neste sentido, considerando ser a escola o local a suprir essa tarefa tão essencial à criança surda, é importante que também em tal espaço ela pudesse ter contato com surdos adultos, os quais poderiam auxiliar, partindo de um lugar próprio, na construção da cultura e da sua identidade enquanto sujeito surdo, além do próprio desenvolvimento da Libras. A presença de instrutores de Libras surdos no espaço de Educação Bilíngue poderia trazer importantes contribuições. Reforçamos aqui o que está presente no Decreto

nº 5626/2005, o qual afirma que as pessoas surdas devem ter prioridade na formação de professores para atuar com o ensino de Libras.

Diante de todas essas questões, foi evidente nas falas de todos os professores, ao longo das entrevistas, a preocupação e empenho de todos eles para buscar garantir que o estudante surdo da classe bilíngue se aproprie da Libras. Algo que foi muito destacado por eles é que, frequentemente, as crianças surdas demoram a chegar na classe bilíngue. Diante disso, acreditamos que a oportunidade de que as pessoas conheçam o que é a Educação Bilíngue de surdos e qual o trabalho desenvolvido pelas classes bilíngues auxiliaria para que os estudantes surdos chegassem o quanto antes.

Como apontado por Grosjean (2010), há diversos mal-entendidos que ainda hoje perduram a respeito do bilinguismo. As ideias de que a Libras não é tão completa quanto uma língua oral ou que aprender Libras dificultaria a aprendizagem de uma língua oral, por exemplo, são exemplos desses mal-entendidos. É primordial prover a oportunidade de que as famílias de crianças surdas – assim como os professores que trabalham com crianças ouvintes – conheçam mais sobre a Educação Bilíngue de surdos e o trabalho das classes bilíngues, para que as crianças surdas possam ter a oportunidade de serem encaminhadas, o mais brevemente possível, a tais espaços. Nesse sentido, retomamos o que é defendido por Tardif (2014), quanto à necessidade de ser garantido aos professores o espaço para que participem da formação de seus pares. Os professores que atuam na educação de surdos poderiam exercer um importante papel de formadores também para os professores que atuam na mesma rede com estudantes ouvintes, além da própria comunidade.

Considerando os pressupostos teóricos que apresentamos, a especificidade do trabalho de ensino da Língua Portuguesa para o estudante surdo, explicitada também no documento curricular da rede investigada, como acima discutimos, e a necessidade de que o professor seja devidamente formado para exercer tal atividade, outro objetivo do questionário aplicado foi identificar em qual etapa do processo formativo foi oferecido ao professor a formação relacionada ao ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para o estudante surdo. O Quadro 4 apresenta as informações levantadas quanto a tal ponto.

Quadro 4 – Formação para ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos –
Graduação

Professor(a)	Cursou disciplina sobre o tema
Adriana	Não
Andreia	Não
Alberto	Sim
Amélia	Não
Bruna	Sim
Bianca	Não
Beatriz	Não
Camila	Não

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora a partir dos dados do questionário preenchido pelos professores participantes da pesquisa.

A partir do Quadro 4, vemos que somente dois professores afirmam ter tido disciplina relacionada ao ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos na graduação: Professor Alberto e Professora Bruna. São estes dois professores que cursaram o curso de Pedagogia com habilitação específica para o trabalho com Surdos. É importante pontuar que o Professor Alberto cursa também o curso de Pedagogia Bilíngue e indicou, em seu questionário que, dentro de tal formação, cursou uma disciplina que tratava diretamente deste assunto e outras duas que tratavam indiretamente. Os demais seis professores não tiveram, na graduação, nenhuma formação relacionada ao tema, nem mesmo a Professora Bianca, cuja formação é de licenciatura em Letras.

Como mencionamos anteriormente, o estudo produzido por Gatti e Nunes (2009), que promoveu o estudo dos currículos e das ementas de 71 cursos de Pedagogia, constataram que somente cerca de 30% da carga horária formativa é dedicada ao que seria específico da formação docente, sendo os 70% restante da carga horária dedicada a outros tipos de matérias. Tal estudo demonstrou que as matrizes dos cursos tinham pouco espaço ao que é específico do ofício docente: os conteúdos e seus desdobramentos didático-metodológicos.

Olhando especificamente para a formação dedicada ao ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos, os únicos que a receberam foram os professores que cursaram a graduação com habilitação específica (EDAC), a qual não é mais ofertada atualmente. Os demais não tiveram, mesmo os que concluíram a graduação após o Decreto nº 5626/2005, que determina que o ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas deve ser inclusa como disciplina curricular nos cursos de formação de

professores para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental, de Nível Médio e Superior, bem como nos cursos de licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa (BRASIL, 2005).

Quadro 5 – Formação para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos – Pós-Graduação Lato sensu

Professor(a)	Cursou disciplina sobre o tema	Disciplina cursada
Adriana	Sim	1) Na Pós-graduação “Tradutor/Intérprete e docente de Libras”: “Linguística aplicada: abordagens e métodos de ensino de segunda língua; 2) Na Pós-graduação “Libras e Educação para Surdos”: “O ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos”.
Andreia	Sim	Não informou
Alberto	Sim	Na Pós-graduação “Educação de Surdos” – Não informou o nome da disciplina.
Amélia	Sim	Não informou.
Bruna	Sim	Duas disciplinas de 15 horas cada: 1) “Bilinguismo para Surdos: Aquisição L1 e L2”; 2) Métodos de Ensino de L2.
Bianca	Sim	Não informou.
Beatriz	Sim	“Ensino de Português como L2”.
Camila	Sim	Na Pós-graduação “Educação de Surdos” - Não informou o nome da disciplina.

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora a partir dos dados do questionário preenchido pelos professores participantes da pesquisa.

Como é possível observar a partir do Quadro 5, todos os professores participantes da pesquisa, que responderam à pergunta, afirmam ter tido em seu curso de Pós-Graduação lato sensu a oferta de ao menos uma disciplina voltada ao tema de ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos, considerando aqui os cursos de especialização que estão voltados à área de Educação de Surdos e/ou Tradução e Interpretação em Libras. Entretanto, é importante refletirmos que, possivelmente, a abordagem das disciplinas tem a influência do propósito formativo de cada curso.

Quadro 6 – Em qual etapa de sua trajetória formativa considera ter recebido a formação para o ensino de língua portuguesa como segunda língua para surdos?

Professor(a)	Resposta do Professor
Adriana	Na pós-graduação lato-sensu.
Andreia	Na pós-graduação lato-sensu.
Alberto	Na graduação, no mestrado (sobretudo na pesquisa de campo), nas formações da Secretaria de Educação (em parceria com a Deric), em cursos livres buscados por conta própria.
Amélia	Na pós-graduação lato-sensu.
Bruna	Na graduação e em curso livre buscado no iniciativa própria.
Bianca	Na pós-graduação lato-sensu.
Beatriz	Na pós-graduação lato-sensu.
Camila	Na pós-graduação lato-sensu.

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora a partir dos dados do questionário preenchido pelos professores participantes da pesquisa.

Com exceção do Professor Alberto e da Professora Bruna, que cursaram cursos de graduação com habilitação específica para o trabalho com Surdos – formação que já não é mais oferecida – os outros seis professores participantes indicaram ser a pós-graduação lato sensu a etapa formativa que lhes respaldou a prática relacionada ao ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos. Consideramos que há duas informações importantes a serem pontuadas, a partir dos dados levantados por essa pergunta.

A primeira é a respeito da resposta dada pelo Professor Alberto, que é o professor com maior tempo de atuação e com maior grau formativo. Sua resposta indica a importância de a formação partir do estudo da prática, quando afirma como a pesquisa de campo realizada no mestrado agregou à sua formação. Além disso, ele relata a contribuição das formações realizadas em serviço, ocorridas por meio de parceria e dos cursos livres por ele mesmo buscados. Entendemos que tal resposta corrobora com a premissa fundamental de garantir formação contínua aos professores, inclusive em serviço (TARDIF, 2014; IMBERNÓN, 2011), além do estímulo a que os professores avancem em seus estudos, chegando a níveis que lhes oportunizem maior aprofundamento.

Um segundo ponto que consideramos importante apresentar é que, em seus questionários, as Professoras Andreia e Amélia, indicaram a pós-graduação lato sensu como etapa em que receberam a formação relacionada ao ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos, e logo à frente desta opção, escreveram “+ ou -” demonstrando que, embora identificassem tal etapa como

principal formadora neste sentido, consideram que a formação recebida não havia sido suficiente ou de qualidade.

Para além do objetivo formativo da especialização cursada, sabemos que, no Brasil, no que se refere à oferta de cursos de pós-graduação lato sensu, há uma grande quantidade de cursos ofertados, os quais, por vezes, podem ser de qualidade bastante precária. Se pensarmos exclusivamente na questão da formação dos professores para atuação com estudantes surdos – o que, obviamente, não é única temática dos inúmeros cursos de pós-graduação lato sensu –, considerando as respostas apresentadas no Quadro 6, é essa etapa a principal responsável pela formação específica, habilitando grande parte dos professores para a atuação na educação de surdos.

Nóvoa (2013) afirma que a expansão dos sistemas de ensino nas últimas décadas teve como uma das consequências decorrentes, a entrada de diversos professores que não foram bem-preparados. Como refletimos anteriormente, a garantia do direito de acesso à escola para todos não veio, necessariamente, acompanhada da garantia de uma boa formação aos professores. A necessidade de formar muitos professores de maneira rápida abriu portas para que muitos cursos de formação de professores bastante precários, tanto de graduação, quanto de pós-graduação passassem a ser oferecidos. Tal questão, associada ainda às limitações que qualquer formação possui, apresenta seus desdobramentos na prática educativa. Investigar como se dá e buscar garantir a qualidade da formação inicial nos parece ser imperativo, se desejamos que nossos professores estejam aptos a realizar, com o embasamento necessário, a prática que lhes é exigida. Além disso, garantir a continuidade de tal formação é primordial.

Por meio do questionário, também foi perguntado aos professores participantes se consideravam ter recebido a formação necessária para ensinar Língua Portuguesa como segunda língua para surdos, pedindo que escrevessem uma justificativa à resposta. O Quadro 7 apresenta os dados trazidos a partir de tal pergunta.

Quadro 7 – Considera que recebeu a formação necessária para ensinar língua portuguesa como segunda língua para surdos?

Professor(a)	Resposta do Professor
Adriana	Sim
Andreia	Não
Alberto	Não
Amélia	Não
Bruna	Sim
Bianca	Não respondeu
Beatriz	Não
Camila	Não

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora a partir dos dados do questionário preenchido pelos professores participantes da pesquisa.

A seguir, apresentamos o que foi escrito pelos professores participantes como justificativa na resposta dada, conforme o Quadro 7. A Professora Amélia não apresentou a justificativa no questionário. As respostas foram transcritas tal como escritas pelos participantes.

Recebi formação mas sinto que poderia ter sido melhor ou que falta mais informação ou práticas. Utilizo práticas que não foram ensinadas em nenhum curso ou formação. (ADRIANA).

Gostaria de ser melhor orientada e formada com relação a L2. (ANDREIA).

Constantemente busco ler sobre o assunto, sobretudo artigos e trabalhos que relatam práticas de ensino. No entanto, percebo que há uma lacuna quanto a oferta de formações e cursos voltados para esse tema. Suspeito e temo que com a falta de atenção e respeito com o trabalho realizado pelas classes bilíngues (e pela Educação de surdos no geral) e a ênfase na crença e desejo que os surdos sejam incluídos em classes regulares, o oferecimento de formações específicas passe a não ser pauta de discussão e implementação de projetos relacionados. Por vezes, suspeito também que muitos acreditam piamente que surdos não se desenvolvem no aprendizado de português por não estarem estudando com alunos ouvintes; no fundo é a concepção – me parece – de que a ‘segregação’ da classe bilíngue impede avanços, contudo, é o contrário, os avanços que se constataam são devido exclusivamente, ou pelo menos em sua maioria, por conta da escolarização em classes bilíngues, que tem a Libras como língua de instrução. (ALBERTO).

Sim, pois a professora era altamente qualificada, porém por não trabalhar na área, me via perdida frente às práticas por ela mencionadas. Hoje, ou melhor, após alguns anos em sala de surdos, tudo foi fazendo sentido. (BRUNA).

Penso que é necessário sempre se atualizar para ofertar um ensino de qualidade para os alunos. (BIANCA).

Não há ofertas para o aprofundamento sobre esse tema. (BEATRIZ).

Acredito que ainda é recente os estudos nesse campo principalmente no que se refere à prática, os professores que ministraram as aulas não tinham

prática em sala de aula, apenas formação acadêmica e vivências familiares.
(CAMILA).

As respostas e justificativas apresentadas pelos professores participantes da pesquisa demonstram que os professores, de maneira geral, entendem que a formação que lhes foi oferecida não atende à exigência da prática. Neste ponto, lembramos o que afirma Libâneo (2013, p. 74), “[...] o fracasso na formação acaba incidindo no fracasso das aprendizagens dos alunos”. Somente duas professoras responderam que consideram ter recebido a formação necessária para o trabalho com o ensino de Língua Portuguesa para surdos. Cabe apontar, porém, que no caso da Professora Adriana, mesmo respondendo que sim, afirma que a formação recebida poderia ter sido melhor, com “mais informação ou práticas”, o que indica a demanda por formação no que se refere, dentre outras coisas, a questões metodológicas.

A Professora Bruna, que também respondeu sim, aponta em sua justificativa que, embora considere a formação recebida boa, a falta de contato com a prática lhe dificultava a apropriação daquilo que lhe era apresentado, sendo somente após anos de prática profissional que determinados conteúdos fizeram sentido para ela. Como defende Nóvoa (2013), a formação de professores, dentre outros pontos, deveria se construir a partir de dentro da prática, o que significa implicar os professores já atuantes em participar de maneira ampla da formação de seus futuros colegas e também de seus pares. Vemos que a fala das professoras Adriana e Bruna apontam justamente para a falta de uma formação que considere a prática, questão para a qual uma formação apoiada no que é proposto por Nóvoa (2013) traria uma possível solução.

É interessante observar a justificativa apresentada pelo Professor Alberto, o qual possui uma trajetória formativa bastante ampla. Mesmo com a grande quantidade de formações e cursos realizados, o professor respondeu não à pergunta. Em sua justificativa, ele aponta como, para ele, a formação fornecida aos professores que atuam nas classes bilíngues não tem recebido a devida atenção, o que considera ocorrer, em parte, por acreditar que a proposta das classes bilíngues seja criticada por algumas pessoas, as quais as entenderiam como espaços de “segregação” e defenderiam que os estudantes surdos fossem atendidos em classes comuns.

Como defende Imbernón (2011), o que é escolhido para compor a formação oferecida aos professores não se trata de algo neutro, mas sim está relacionado às ideologias e forças de seu tempo histórico. O fato das especificidades linguísticas dos surdos e da Libras serem ainda muito desconhecidas e, diante disso, ambos serem colocados, por vezes, em uma posição de exclusão, tem relação direta com o que é garantido a eles, inclusive quanto a formação dos professores. O que é apontado pelo Professor Alberto em sua justificativa é um ponto importante para se considerar a fundamental necessidade de reivindicar ações de formação, conscientização e difusão a respeito da Libras e da trajetória da educação de surdos para que fosse possível chegar à proposta, à defesa e à previsão legal de Educação Bilíngue para tal público, além de formação para os professores que atuam com os estudantes surdos.

Compreender a diversidade linguística, o que envolve e implica um trabalho que se propõe bilíngue, e por que ele é essencial para o público surdo, é uma prerrogativa para que seja possível garantir os direitos educativos de tal público. Além disso, entendemos que essa discussão deve estar inserida na discussão que entende o Brasil como um país multilíngue e que, como tal, deve respeitar as diversidades linguísticas (OLIVEIRA, 2009) e, mais do que isso, trabalhar no sentido de preservar e difundir as muitas línguas que aqui são utilizadas, dentre elas, a Libras.

O trabalho do professor que atua nas classes bilíngues de educação de surdos apresenta, como temos discutido, a necessidade de uma formação que dê conta da complexidade de sua tarefa. Dentro de tal tarefa está o trabalho de ensinar a Língua Portuguesa escrita como segunda língua para os surdos, o que demanda também formações específicas e aprofundadas, as quais entendemos que não têm sido providas aos professores, diante dos dados que temos apresentado. Por meio das entrevistas, ampliamos a oportunidade de trazer os olhares dos professores sobre suas formações quanto ao ensino de Língua Portuguesa, trazidos inicialmente pelo questionário.

Encontramos nas falas dos professores, a ideia de que, em geral, a formação que receberam deu pouco espaço para a prática de ensino, sendo mais direcionada à teoria e com isso, também, o reconhecimento da importância de ampliar sua formação quanto ao ensino de Língua Portuguesa. A oportunidade de refletir sobre a prática, assim como de exercitá-la, ao longo da formação teve pouco espaço. Como

apontado por Gatti (2013), os documentos que estabelecem diretrizes nacionais para a formação de professores expressam que, em tal processo, teorias e práticas devem se apresentar de forma indissociáveis, porém, segundo a autora, não é isto que pesquisas têm evidenciado.

Como defende Tardif (2014), é importante que a formação docente tenha grande parte de seu espaço dedicado aos conhecimentos específicos de sua profissão. Refletir sobre a prática, exercitando seu papel de atuação e de construção e reconstrução de tal espaço, é algo primordial dentro da formação docente. Com isso, se faz também necessário o espaço para formação quanto às estratégias didático-metodológicas, que o professor utilizará para ensinar, na prática, um determinado conteúdo.

Nas falas que apresentamos a seguir, vemos que é relatado pelos professores a quase ausência, mesmo na pós-graduação, de disciplinas que se propusessem a trabalhar, especificamente, metodologias de ensino de Língua Portuguesa como segunda língua.

Eu não vou dizer que eu estou 100% pronta. Eu considero que ainda é insuficiente. Aquilo que é trazido, que é oferecido pela graduação, pós-graduação, pelo menos o que eu tive, é insuficiente para a prática. Eu acho que é bem teorizado, são escritos, né?

Então, falta sim um subsídio, eu acho, da formação, porque a formação não fala isso pra gente. Pelo menos o que eu estudei não trouxe. Tá? Então, não vou falar de todas as formações (ADRIANA).

A formação, ela não... Eu não tive nenhuma aula específica com relação a língua portuguesa... Falando exatamente da Língua, eu até gostaria que tivesse.

Não teve nenhuma matéria que tivesse esse tema também, né? Na verdade, faz falta.

Ninguém ensinou. Não estou falando que vai ter que ter uma receita pronta. "Ah, eu vou chegar lá e vou fazer isso, isso, isso".

Não teve esse diálogo, sabe? Essa conversa: "professor, como que você vai fazer essa questão?" (ANDREIA).

Eu tinha, eu tive uma disciplina de Língua Brasileira de Sinais, né? Na época eu já sabia a língua de sinais, mas eu fiz a disciplina, né? [...] Tinha uma disciplina sobre surdo e mercado de trabalho. Mas já fazendo a pergunta, que talvez você vai me fazer, se falava em Português? Não." (ALBERTO).

Tive Libras. Estava na grade, né? Porque têm algumas Pedagogias que não tiveram. Eu tive Libras e tive Braille também. Mas não tive... Imagina, tive Libras ainda daquele jeito. Mas nenhuma disciplina relacionada a metodologias de ensino de Língua Portuguesa como segunda língua.

Na pós, a gente ainda via um pouquinho mais. Na pós, a gente ainda, como era uma pós de tradução e intérprete, né? A gente ainda teve um pouquinho mais sobre o assunto. Mas também nada muito profundo. Era uma matéria, né? E foi também, assim... Nada de metodologia, como você ensina um

surdo e tal. Deu uma pincelada na Língua Portuguesa para surdo. Mas nada específico.” (AMÉLIA).

A minha formação é em Letras. [...] Ah eu sei, tudo bem, você estudou pra isso, até você dando uma recapitulada você lembra. Mas como que você vai ensinar? Que recursos você vai usar? Então, acho que isso, eu não me sinto preparada. Eu acho que todo mundo sempre tá procurando, buscando melhorar e aprendendo.

Só teve didática de forma geral, Português não. (BIANCA).

Quando eu comecei a fazer a pós, aí eu comecei a ver mais estudos, os professores me informando como que seria o trabalho, a questão da visualidade de uma maneira realmente o que é uma pedagogia visual, o que é que não adianta só colocar a imagem, né? O erro que eu tinha muito, quando eu iniciei com surdos, eu achava que era só eu colocar o desenho do sinal e a palavra. Mas eu não tava respeitando que a língua, a Língua de Sinais é uma língua viva, não é um uma moça fazendo assim, né? Tudo isso foi uma construção pra mim. Mesmo assim, hoje em dia é um desafio.” (BEATRIZ).

Em nenhum desses cursos formativos cheguei a ter alguma matéria, algum tipo de formação específica pensando em metodologias de ensino de Português.” (CAMILA).

Libâneo (2013, p. 77), como já citado, defende a importância de que a formação de professores tenha “como eixo e referência para todas as disciplinas do currículo os clássicos elementos constitutivos da didática: ‘o que ensinar?’, ‘para que ensinar?’, ‘como ensinar?’, ‘em que condições ensinar?’”. Através das falas apresentadas, quando pensamos no ensino da Língua Portuguesa como segunda língua, as formações que os professores receberam demonstram não ter tido essa construção. Ao considerarmos tais princípios e olharmos as falas dos professores, é possível verificar que eles apontam um não acesso a uma formação que as contemplem.

A sólida formação do professor é essencial para que ele possua os subsídios necessários para atuar na Educação Bilíngue dos sujeitos surdos, garantindo seu direito de se construir enquanto sujeito bilíngue que é (GROSJEAN, 2010). É essencial que o professor receba a formação necessária para que consiga auxiliar os estudantes no processo de construir repertório em ambas as línguas e transitar entre elas, se valendo das transferências que pode realizar entre elas (CUMMINS, 2007). Sánchez (2015) reforça a importância da formação de professores, para o avanço da educação de surdos, afirmando, dentre outras coisas, a necessidade de que os professores tenham a oportunidade de estudar a língua como objeto de conhecimento, instrumento de linguagem para o desenvolvimento cognitivo, e não somente como uma disciplina escolar.

É essencial, portanto, que os professores recebam uma formação que lhes proporcione conhecer e estudar estratégias metodológicas que possam contribuir em sua prática, diante da importância de que as crianças interajam com a escrita desde o início de seu processo de aprendizagem da língua portuguesa (QUADROS; SCHMIEDT, 2006). Neste sentido, proporcionar aos professores formação que lhes leve a ter contato com estratégias metodológicas de ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para os surdos, como é o caso do Roteiro de Leitura, proposto por Fernandes, S. (2006b), se mostra muito importante.

No que se refere à teoria sobre a educação de surdos, as falas dos participantes parecem indicar que foram apresentados a teóricos que discutem a educação de surdos e, com isso, aliados às suas próprias vivências e experiências práticas, como o contato com surdos em comunidade religiosa, foi possível construir um repertório e olhar sobre a educação dos surdos, com um viés socioantropológico. De acordo com Fernandes, S. (2006b), olhar para a educação de surdos, sob tal perspectiva, significa olhar para o surdo como um indivíduo que, em virtude de sua especificidade linguística, constrói uma relação própria com o mundo, relação esta que é mediada por uma língua própria e, a partir daí, constrói também uma cultura própria, como também é defendido por autores como Quadros (1997), Guarinello (2007) e Lacerda (1998).

Garantir que o processo educativo bilíngue oferecido ao estudante surdo seja construído, de fato requer que o professor tenha consolidados, não somente os conhecimentos sobre a língua portuguesa e seu ensino como segunda língua, mas também seus conhecimentos da Libras – e sobre a Libras – e da cultura surda. Alguns professores relataram a necessidade de buscarem maiores conhecimentos de Libras, mesmo quando tiveram tal formação já na graduação e/ou contato com pessoas surdas, como exemplifica a fala da Professora Bianca:

Eu acredito nisso, que a minha formação contribuiu, porque Português vem trazendo, estuda geralmente isso, né? A Língua Portuguesa, a estrutura. Mas agora eu tenho que me aprofundar mais no que eu estou fazendo em Libras, né? Porque primeiro é Libras pra eles, pra depois vir em Português. (BIANCA).

A identificação de que a formação recebida tem limitações e, diante disso, a necessidade de buscar, por meio de pós-graduação e cursos complementares, o recebimento daquilo que não foi ofertado na formação inicial, ou mesmo de ampliar

o que foi ofertado, é algo que identificamos na fala de todos os professores. É notável na fala dos participantes, ao longo das entrevistas, a preocupação em buscar formação, de forma a tentarem realizar seu trabalho da melhor maneira possível. Buscar olhar para a própria formação, reconhecendo aquilo que lhe respalda e aquilo que pode ou precisa ser ampliado é algo fundamental na prática docente e algo que encontramos de maneira muito presente na fala dos professores.

A busca constante por formação é um imperativo para todos os professores. No caso da educação de surdos, para além de todas as questões, a formação dos professores, que podem atuar como multiplicadores de seus conhecimentos, permite que a educação de surdos seja mais conhecida, reconhecida e diversos mitos ainda existentes sejam desfeitos, como a ideia de que é impossível – ou ao menos improvável – a aquisição plena das habilidades de leitura e escrita pelo surdo, em virtude de sua não utilização da língua oral (GESSER, 2009). Nessa busca por formação, a questão da prática e a formação para ela e por meio dela é trazida como um ponto central pelos professores em suas falas e, assim, apresentamos tal questão a seguir, como nossa segunda categoria de análise.

5.3 FORMAÇÃO PELA PRÁTICA DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO SEGUNDA LÍNGUA

Nossa segunda categoria de análise discute como, diante da formação inicial que é pouco voltada para a prática, os professores vão construindo seus repertórios de atuação *pela prática*, ponto muito levantado pelos participantes da pesquisa ao longo das entrevistas. Quando olhamos para o cenário da atuação docente no Brasil, é possível vermos que há ainda, em diversas situações, a ausência do olhar ao professor como um profissional que precisa ser qualificado, persistindo a ideia de atuação como missão ou “por amor”. Como mencionamos anteriormente, olhar o professor como profissional implica em reconhecer que sua profissão requer conhecimentos específicos (TARDIF, 2014) e tais conhecimentos estão estritamente ligados à prática.

Imbernón (2011) afirma que identificarmos o professor como profissional impõe entendermos que tal profissional precisa ter o domínio de um conjunto de capacidades e habilidades especializadas e a especificidade da profissão docente, segundo o autor, é o conhecimento pedagógico. O autor defende que é na prática

que se legitima o conhecimento pedagógico especializado e, assim, se reforça a primordialidade de que a formação docente esteja atrelada a essa mesma prática.

Diante disso, prover aos professores a oportunidade de formação que os permitam acessar e aprofundar os conhecimentos pedagógicos necessários ao seu trabalho é essencial. E o trabalho do professor ocorre na prática da escola e da sala de aula, o que determina, como afirma Imbernón (2011), a necessidade de que a formação e a prática estejam atreladas.

Diante da pouca ou nenhuma formação relacionada ao ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para os surdos, é na prática do dia a dia em sala de aula que os professores identificam que foram e são construídos a maior parte de seus repertórios. Nóvoa (2013, p. 209) defende a importância da valorização do conhecimento profissional docente, que é “um conhecimento elaborado a partir de uma reflexão sobre a prática e sobre a experiência, transformando-o em um elemento central da formação”. Assim, validar e valorizar o que é construído a partir da prática e da experiência é importante, porém, é essencial que tais elementos sejam centrais dentro do processo de formação, que deve existir, promovendo reflexão sobre a prática, a partir da teoria, e ampliando e reformulando o que lá se constrói.

Um dos objetivos do questionário aplicado foi conhecer a quanto tempo o professor participante atua na educação de surdos, o que tem relação direta com o repertório construído por ele na prática de sala de aula. A seguir, apresentamos os dados obtidos através das respostas dadas pelos professores participantes da pesquisa, relacionados a atuação profissional.

Quadro 8 – Tempo de Atuação na Educação de surdos

Professor(a)	Tempo de atuação na educação de surdos
Adriana	12 como intérprete. 3 como professora
Andreia	4 anos
Alberto	22 anos
Amélia	4 anos
Bruna	19 anos
Bianca	2 anos
Beatriz	3 anos
Camila	5 anos

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora a partir dos dados do questionário preenchido pelos professores participantes da pesquisa.

A partir de tais informações, podemos perceber que há, no quadro de professores, alguns atuando há vários anos na educação de surdos, como é o caso

do Professor Alberto e da Professora Bruna. Se considerarmos a história da educação de surdos, as mudanças em suas perspectivas e as prerrogativas legais que foram surgindo, no decorrer dos anos, o vasto tempo de experiência profissional indica que tais professores já passaram, ao longo de sua atuação, por diferentes momentos, com diferentes exigências legais e visões a respeito de como deve ser encarado e conduzido o processo educativo dos estudantes surdos.

Em tais dados também encontramos professores que começaram o trabalho na educação de surdos há pouco tempo, como a Professora Bianca e a Professora Beatriz, o que implica concluir que ambas já iniciaram sua prática dentro das perspectivas e previsões legais atuais. Este também é o caso das Professora Andreia e da Professora Camila que, embora tenham um pouco mais de tempo de atuação, também já iniciaram sua prática profissional na educação de surdos dentro das atuais perspectivas.

No caso da Professora Adriana é interessante pontuarmos que, ao responder a seguinte pergunta “Quanto tempo atua na educação de surdos?” indicou, como apresentado, que atua há 12 anos como intérprete e 3 anos como professora bilíngue. Apesar do fato de atuar na educação de surdos como intérprete ao longo de 12 anos, o que, possivelmente, lhe deu a oportunidade de acompanhar o processo de mudança para a atual perspectiva da educação dos surdos, a Educação Bilíngue, é importante destacarmos que a formação e a atuação do intérprete e do professor, dentro da educação de surdos, são diferentes. O conhecimento necessário a respeito da Libras e da Língua Portuguesa para a atuação do intérprete é diferente do conhecimento necessário ao professor que atua na Educação Bilíngue de surdos e que tem o papel de trabalhar com a Libras e ensinar a modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua.

Quadro 9 – Tempo de Atuação na Escola

Professor(a)	Tempo de atuação na escola
Adriana	3 anos
Andreia	4 anos
Alberto	13 anos
Amélia	2 anos
Bruna	1 ano (13 anos na Rede investigada)
Bianca	1 ano
Beatriz	1 ano
Camila	3 anos

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora a partir dos dados do questionário preenchido pelos professores participantes da pesquisa.

Como discutimos anteriormente, a política de educação de surdos da rede investigada sofreu algumas alterações ao longo dos últimos anos, tendo ocorrido também algumas mudanças no que se refere às escolas que ofertam as classes para surdos. No caso das professoras Bruna, Bianca e Beatriz, vemos que elas indicam estar a um ano na escola. O ano de 2020 foi o primeiro ano que a Escola B, na qual as três atuam, passou a ofertar as classes de Educação Bilíngue para surdos. Até 2019, as três atuavam em outra escola da rede que deixou de oferecer as classes bilíngues. Neste sentido, para as três professoras, e para a Escola B, esse novo cenário de atuação estava se colocando, construindo e organizando. Já os professores da Escola A e da Escola C atuam em suas respectivas escolas há alguns anos, ou durante todo o tempo de sua atuação. Dessa forma, é possível supor que a familiaridade com o espaço e a comunidade escolar já estava mais estabelecida.

Quadro 10 – Série/Ano em que atua

Professor(a)	Tempo de atuação na escola
Adriana	2º ao 5º ano
Andreia	Educação Infantil e 1º ano
Alberto	2º ao 5º ano
Amélia	Educação Infantil e 1º ano
Bruna	3º ao 5º ano
Bianca	Educação Infantil e 1º ano
Beatriz	Educação Infantil e 1º ano
Camila	1º ao 5º ano

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora a partir dos dados do questionário preenchido pelos professores participantes da pesquisa.

Para compreender as informações apresentadas no Quadro 10, é necessário lembrarmos que, nas classes de Educação Bilíngue para surdos, a rede investigada adota a política de salas multisseriadas. A Escola A possui duas turmas. Uma delas, na qual atuam as professoras Andreia e Amélia, atende, segundo descrito pelas professoras, alunos que estão no último ano da Educação Infantil e alunos do 1º ano do Ensino Fundamental. Já a segunda turma, na qual atuam a Professora Adriana e o Professor Alberto, atende os alunos que estão do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

A Escola B possui uma organização similar à organização da Escola A. Na turma que atende o último ano da Educação Infantil e o 1º ano do Ensino Fundamental atuam as Professoras Bianca e Beatriz. A Professora Bruna atua na outra turma e conta, no momento, com o auxílio de uma estagiária. Por fim, a Escola

C conta somente com uma classe de Educação Bilíngue e, sendo assim, a mesma turma comporta alunos que vão do 1º ao 5º ano. A turma é atendida por duas professoras: a Professora Camila e outra professora, a qual optou por não participar da pesquisa aqui apresentada.

Dentro de sua atuação prática cabe aos professores buscarem desenvolver com os estudantes ações que os levem a construir os objetivos de aprendizagem propostos, dentre as quais destacamos os conhecimentos relacionados à Língua Portuguesa escrita, os quais são descritos no documento curricular (XXX, 2019). Tal documento, como já mencionado, considerando as especificidades linguísticas dos estudantes surdos, apresenta expectativas de aprendizagem relacionadas à Língua Portuguesa específicas para os estudantes surdos. Embora o foco deste trabalho seja a questão da formação dos professores e não as práticas de ensino, discutiremos a seguir, de maneira geral, tais expectativas de aprendizagem, uma vez que entendemos que a formação que os professores receberam, recebem e receberão deve lhes permitir executar tais propostas na prática.

Para a Língua Portuguesa, o documento curricular se organiza apresentando Eixos, Saberes e Expectativas de Aprendizagem, sendo dois os eixos: “Leitura e Recepção” e “Produção escrita”. Os quadros abaixo apresentam a expectativas de aprendizagem referentes ao eixo Leitura e Recepção”.

Quadro 11 – Eixo - Leitura e Recepção

LEITURA E RECEPÇÃO			
1º E 2º ANOS	2º E 3º ANOS	3º E 4º ANOS	4º E 5º ANOS
SABER: Desenvolver estratégias de compreensão considerando o suporte, o gênero textual, o contexto e os conhecimentos prévios por meio da língua de sinais.			
Ler palavras e outras enunciações com base em diferentes contextos e gêneros textuais.			
Observar, explorar e conhecer suportes textuais como estratégia de antecipação da leitura com a mediação do educador bilíngue.	Reconhecer e utilizar suportes textuais como estratégia de antecipação da leitura com e sem a mediação do educador bilíngue.	Distinguir suportes textuais como estratégia de antecipação da leitura com autonomia, atribuindo-lhes função.	
Explorar, observar e conhecer diversos gêneros textuais.	Reconhecer diversos gêneros textuais com base em sua estrutura.		

Ler diversos gêneros textuais para buscar informações, pesquisar etc., avançando, gradativamente, com base em suas experiências e vivências.	
Observar e explorar diferentes suportes e gêneros textuais como fontes de informação para a escolha de suas leituras, pesquisas, deleite, estudos etc.	Aprender a usar de forma autônoma os diferentes suportes e gêneros textuais como fontes de informação para a escolha de suas leituras, pesquisas, deleite, estudo avançando gradativamente.
Identificar ideias principais em frases e diferentes textos e gêneros textuais, com apoio dos pares e do educador bilíngue.	Identificar as ideias principais dos diferentes gêneros textuais, com e sem a mediação do educador bilíngue.
Identificar começo, meio e fim de pequenos textos e diferentes gêneros textuais com auxílio do educador bilíngue.	Identificar começo, meio e fim de diferentes gêneros textuais, com a mediação dos pares e do educador bilíngue e gradativamente fazê-los autonomamente.
Identificar nas produções palavras e enunciações anteriormente visualizadas, trabalhadas e vivenciadas no cotidiano, com os pares e a mediação do educador bilíngue.	
Construir compreensão global do texto lido pelo educador bilíngue, por parceiros e/ou individualmente.	
Observar e ler o texto, unificando e inter-relacionando informações explícitas, com e sem a mediação do educador bilíngue.	Compreender globalmente o texto, unificando e inter-relacionando informações explícitas e implícitas, com e sem mediação do educador bilíngue.
Visualizar, conhecer e compreender o alfabeto como base para se apropriar do sistema de escrita.	Reconhecer e compreender as características de regularidade e irregularidade ortográficas nas palavras simples e nas mais elaboradas ampliando assim, gradativamente, o desafio e o repertório.
Buscar pistas textuais simples, palavras-chave e outras enunciações, com e sem a ajuda do educador bilíngue para compreensão geral do texto, ampliando assim o repertório de vocabulário.	Buscar pistas textuais simples, palavras-chave e outras enunciações, com e sem a ajuda do educador bilíngue para compreensão geral do texto e nas entrelinhas, ampliando assim o repertório de vocabulário.
Explorar e realizar antecipações simples diante de um tema apresentado.	Realizar antecipações mais elaboradas diante de um tema apresentado.

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora com as informações constantes no documento curricular – Ensino Fundamental, 2019, p. 70.

Quadro 12 – Eixo - Leitura e Recepção (Continuação 1)

LEITURA E RECEPÇÃO			
1º E 2º ANOS	2º E 3º ANOS	3º E 4º ANOS	4º E 5º ANOS

SABER: Desenvolver estratégias de compreensão considerando o suporte, o gênero textual, o contexto e os conhecimentos prévios por meio da língua de sinais. (continuação)	
Explorar e utilizar diferentes estratégias de leitura para alcançar sentido em outros textos propostos, com ajuda do educador bilíngue.	Utilizar diferentes estratégias de leitura para alcançar sentido em outros textos propostos, com e sem ajuda do educador bilíngue.
Estabelecer relação entre o conteúdo do texto ou história lida e os conhecimentos prévios, com mediação do educador bilíngue, ampliando significativamente o repertório	
	Explorar o caráter polissêmico de palavras em textos simples produzidos de acordo com o contexto de uso, com auxílio do educador bilíngue.
Observar e explorar coletivamente, quando possível, a relação entre sinal e palavra, com mediação do educador bilíngue.	Refletir e discutir coletivamente, quando possível, a relação entre sinal e palavra, com mediação do educador bilíngue.
SABER: Compreender a leitura como fonte de informação, entretenimento, prazer e construção do conhecimento por meio da língua de sinais.	
Identificar, reconhecer e ler palavras do cotidiano (em placas, rótulos etc.) com e sem mediação, com vistas à ampliação de repertório e fluência, de forma gradativa.	
Explorar, apreciar e aprender utilizar o dicionário de Língua Portuguesa, de Libras-Língua Portuguesa e de outras línguas (tanto orais quanto de sinais).	
Apreciar e explorar a leitura de histórias, com ou sem ilustrações, realizadas pelo educador bilíngue e/ou pares, vivenciando emoções, estabelecendo outras identificações e exercitando a fantasia, a imaginação e a construção imagética.	
Explorar a leitura como fonte de informação, entretenimento, prazer e construção de conhecimento, com e sem a mediação do educador bilíngue.	Compreender a leitura como fonte de informação, entretenimento, prazer e construção do conhecimento, com e sem a mediação do educador bilíngue.
Explorar e ler palavras simples em diferentes contextos, como listas, rotina, nomes, rótulos, placas e fachadas e em diferentes categorias semânticas.	Ler e compreender palavras, sentenças e frases simples, em diferentes contextos e categorias semânticas, com e sem a mediação do educador bilíngue.
Explorar e participar de contações de histórias em Libras e aos conteúdos dos textos por meio de imagens e vídeos no momento da leitura.	Participar de contações de histórias em Libras e aos conteúdos dos textos por meio de imagens e vídeos no momento da leitura, sendo esta realizada pelo educador bilíngue, pares e o próprio educando.

Ler, reconhecer e identificar o próprio nome, o nome do educador bilíngue, dos demais colegas da turma e de familiares.	Ler e reconhecer o próprio nome completo e outros nomes relacionados ao seu cotidiano.
Explorar e participar de rodas de contações de histórias em Libras acessando os conteúdos escritos no momento da leitura.	Contar histórias em Libras acessando os conteúdos escritos no momento da leitura, com e sem a mediação do educador bilíngue.

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora com as informações constantes no documento curricular – Ensino Fundamental, 2019, p. 71.

Quadro 13 – Eixo - Leitura e Recepção (Continuação 2)

LEITURA E RECEPÇÃO			
1º E 2º ANOS	2º E 3º ANOS	3º E 4º ANOS	4º E 5º ANOS
SABER: Compreender a leitura como fonte de informação, entretenimento, prazer e construção do conhecimento por meio da língua de sinais. (continuação)			
Explorar e conhecer diferentes histórias infantis da literatura surda e contos da cultura surda com ou sem mediação do educador bilíngue.			
Explorar e mobilizar o repertório para antecipar os elementos de uma história, com a mediação do educador bilíngue.	Identificar e mobilizar com autonomia o repertório para antecipar os elementos de uma história.		
Explorar e localizar palavras em histórias e textos produzidos pela turma.	Identificar palavras em histórias e textos produzidos pela turma, com e sem a mediação do educador bilíngue.		
Visualizar a leitura de textos com base na utilização de diferentes ilustrações e/ou imagens.			
Levantar as ideias principais do texto para organizá-las em sequência lógica, por meio da Libras, com mediação do educador bilíngue.	Levantar as ideias principais do texto para organizá-las em sequência lógica, por meio da Libras, ampliando significativamente os desafios.		
Observar e conhecer diferentes possibilidades do uso da escrita como uma das expressões da língua, com mediação do educador bilíngue.	Reconhecer diferentes possibilidades do uso da escrita como uma das expressões da língua.		
Escolher livros em rodas, cantos de leitura, orientando-se por diferentes critérios e informações, a partir da mediação do educador bilíngue.			
Conhecer, reconhecer e utilizar gradativamente diferentes ambientes/espços de leitura dentro e fora do contexto escolar, com mediação do educador bilíngue.			
Participar e reconhecer que a Libras e a Língua Portuguesa são línguas com estruturas diferentes, uma vez que são duas línguas diferentes, com base nas diversas interações na classe bilíngue.			

Observar e acompanhar a produção sinalizada realizada pelo educador bilíngue e colegas surdos, a partir da leitura de textos como: poema, haicai, acróstico, entre outros.	Ler e acompanhar a produção sinalizada realizada pelo educador bilíngue e colegas surdos, com base na leitura de textos como: poema, haicai, acróstico, entre outros, ampliando gradativamente o repertório de vocabulário.
Observar e reconhecer uma história contada por meio de recursos multimodais e/ou relato do educador bilíngue.	Identificar os conceitos que envolvem uma história contada por meio de recursos multimodais e/ou relato do educador bilíngue.
Reconhecer a possibilidade de uso da escrita como umas das expressões da língua e da linguagem.	
Com base no texto lido, estabelecer diálogos em Libras em diferentes contextos, ampliando gradativamente o repertório e o vocabulário.	
Acompanhar e visualizar a produção sinalizada com base na leitura de textos literários diversos realizada pelo educador bilíngue e colegas surdos, apresentando a diversidade de culturas, identificando a especificidade de sua organização interna e ampliando assim gradativamente os desafios.	

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora com as informações constantes no documento curricular – Ensino Fundamental, 2019, p. 72.

Quadro 14 – Eixo - Leitura e Recepção (Continuação 3)

LEITURA E RECEPÇÃO			
1º E 2º ANOS	2º E 3º ANOS	3º E 4º ANOS	4º E 5º ANOS
SABER: Compreender a leitura como fonte de informação, entretenimento, prazer e construção do conhecimento por meio da língua de sinais. (continuação)			
Acompanhar e visualizar a produção sinalizada com base na leitura, realizada por outros, de textos da esfera jornalística (notícias e manchetes), de forma impressa e/ou eletrônica, que abordem a temática das diferentes representações sociais, de modo a refletir e respeitar as diversidades cultural e social.			
Participar de rodas de conversa baseadas em leitura de textos, de modo a poder expressar comentários, opiniões e dúvidas.	Participar e interagir, de forma mais intensa e com repertório linguístico mais ampliado, de rodas de conversa baseadas em leitura de textos, de modo a poder expressar comentários, opiniões e dúvidas.		
Conhecer, observar e perceber diferenças entre histórias tradicionais e contos da cultura surda e ouvinte, com auxílio e mediação do educador bilíngue.	Reconhecer, perceber e recontar diferenças entre histórias tradicionais e contos da cultura surda e da cultura ouvinte.		
	Identificar partes do texto, quando solicitado, por meio da exploração de alguns aspectos linguísticos e gráficos, ampliando gradativamente o repertório e os desafios propostos, com mediação do educador bilíngue.		

Vivenciar e observar trocas de informações sobre a leitura de um livro (assunto, título, autor etc.), aprendendo a respeitar a vez de cada pessoa nos momentos de rodas de conversa e leitura.	Participar de forma mais ativa de trocas de informações sobre a leitura de um livro (assunto, título, autor etc.), respeitando a vez de cada pessoa nos momentos de rodas de conversa e leitura.
Observar e acompanhar a leitura/produção sinalizada de outrem com base em diferentes gêneros, ampliando gradativamente o repertório sinalizado.	
Conhecer estruturas composicionais de gêneros como: diálogo de <i>chats</i> , <i>e-mails</i> , redes sociais etc.	Reconhecer e utilizar estruturas composicionais de gêneros como diálogo de <i>chats</i> , <i>e-mails</i> , redes sociais etc.

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora com as informações constantes no documento curricular – Ensino Fundamental, 2019, p. 73.

Os Quadros 11, 12, 13 e 14 apresentam as expectativas de aprendizagem no que se refere às habilidades de leitura a serem construídas pelos estudantes surdos ao longo das séries iniciais do Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano. Vemos que, dentro do eixo “Leitura e Recepção”, são elencados dois saberes:

- 1) Desenvolver estratégias de compreensão considerando o suporte, o gênero textual, o contexto e os conhecimentos prévios por meio da língua de sinais;
- 2) Compreender a leitura como fonte de informação, entretenimento, prazer e construção do conhecimento por meio da língua de sinais.

Em ambos os eixos, as expectativas de aprendizagem são apresentadas de maneira que são contempladas em mais de um ano. Os blocos se apresentam como 1º e 2º anos; 2º e 3º anos; 3º e 4º anos e 4º e 5º anos. A maior parte das expectativas apresentadas é proposta para abarcar do 1º ao 3º ano ou do 3º ao 5º ano. Algumas expectativas contemplam do 1º ao 5º ano. Tal apresentação das expectativas permite que o tempo de trabalho dedicado à aprendizagem de cada expectativa seja maior e, conseqüentemente, o estudante possua maior espaço de tempo para desenvolvê-la.

Se considerarmos, também, que as classes bilíngues da rede são organizadas como classes multisseriadas, a forma como o currículo se apresenta permite maior flexibilidade para organização do trabalho exercido pelo professor. Entretanto, tal organização também demanda, a nosso ver, um planejamento amplo e articulado entre os professores, de maneira que, ao longo dos anos, o aluno possa ter a oportunidade de desenvolver o aprendizado esperado por meio de estratégias e propostas diversas e não se trate de uma repetição, ano a ano, dos mesmos conteúdos e atividades. Além disso, tal planejamento articulado entre os diversos

professores pode permitir ao estudante um real progresso nos objetivos de aprendizagem, uma vez que os professores, tendo planejado juntos, poderão ter ciência de até que ponto o trabalho foi desenvolvido e de onde precisa retomar e seguir.

A partir do primeiro saber “Desenvolver estratégias de compreensão considerando o suporte, o gênero textual, o contexto e os conhecimentos prévios por meio da língua de sinais” (XXXXXXX (SP), 2019, p. 70) são apresentadas expectativas de aprendizagem que, em sua maioria, estão relacionadas ao trabalho com gêneros textuais diversos, tanto no que se refere às características, quanto à compreensão dos textos. Expectativas de aprendizagem como “Explorar, observar e conhecer diversos gêneros textuais” (1º ao 3º anos), “Reconhecer diversos gêneros textuais com base em sua estrutura” (3º ao 5º anos), “Identificar ideias principais em frases e diferentes textos e gêneros textuais, com apoio dos pares e do educador bilíngue” (1º ao 3º anos) e “Identificar as ideias principais dos diferentes gêneros textuais, com e sem a mediação do educador bilíngue” (3º ao 5º anos) exemplificam a essência do que é proposto dentro de tal saber.

Encontramos em Fernandes, S. (2006b), com sua proposta do **roteiro de leitura**, a qual explanamos em capítulo anterior, uma possível estratégia metodológica. Ela propõe o trabalho com textos, em seus diversos gêneros, tendo a Libras como importante elemento, uma vez que é a Libras que será utilizada como instrumento de comunicação entre professor e aluno para que as ideias presentes nos textos sejam explanadas e, tendo-as como ponto de partida, a Língua Portuguesa escrita seja trabalhada de forma a levar o aluno a se apropriar do conhecimento da língua escrita, criando e ampliando seu repertório de palavras e conceitos, de forma a lhe permitir ir construindo autonomia nas habilidades de leitura e escrita da Língua Portuguesa.

Em sua proposta de roteiro de leitura, Fernandes, S. (2006b) propõe, como apresentamos, cinco passos a serem desenvolvidos: 1) contextualização visual do texto; 2) exploração do conhecimento prévio e de elementos intertextuais; 3) identificação de elementos textuais e paratextuais; 4) leitura individual e discussão das hipóteses de leitura no grupo; 5) (re)elaboração escrita com vistas à sistematização. Por meio do desenvolvimento de tais etapas, a expectativa é que o estudante possa, com o auxílio do professor, inicialmente explorar os elementos visuais do texto, que podem lhe dar indicativos das ideias ali presentes, passando

pela etapa de trazer à tona os conhecimentos prévios sobre o assunto do texto, repertoriando o estudante para que ele possa, a partir daí, buscar efetivamente a compreensão do que lhe está sendo apresentado no texto, findando o processo exercitando também a prática da escrita.

O roteiro proposto por Fernandes, S. (2006b) evidencia a importância de um trabalho que siga uma estratégia metodológica, de forma que o que é desenvolvido em sala de aula seja planejado e executado tendo em vista o objetivo de cada atividade desenvolvida. Neste sentido, é essencial que o professor possua um repertório formativo sólido que inclua estratégias de ensino e aprendizagem de leitura e escrita, a fim de compreender como tais estratégias se constroem e o que objetivam alcançar. Dessa forma, ele poderá colocar em práticas estratégias que façam sentido a seus alunos, no caso, alunos surdos, e construir um trabalho articulado e com intencionalidade. Como defendido por Soares (2004), o processo de aprendizagem inicial da língua escrita, que engloba as questões de alfabetização e letramento, é composto por diversas facetas, as quais exigem a aplicação de múltiplas metodologias. Tal premissa vale para o estudante ouvinte, mas vale também em parte, considerando suas particularidades, para o estudante surdo.

Um aspecto importante a ser apontado é que nas expectativas de aprendizagem propostas aos blocos do 1º ao 3º ano, as palavras observar e explorar – e outras a elas relacionadas – são bastante presentes. Nos blocos do 3º ao 5º ano, as palavras reconhecer e identificar, e ideias e elas relacionadas, estão mais presentes. Também vemos que nas propostas do 1º ao 3º, o auxílio do educador bilíngue está mais presente, enquanto nas propostas para o 3º ao 5º, as expectativas se apresentam, em diversos momentos contemplado que sejam alcançadas “com ou sem a mediação do educador bilíngue” (XXXXXXX (SP), XXX, 2019).

Uma das expectativas de aprendizagem apontada pelo documento prevê para os 1º e 2º anos “Visualizar, conhecer e compreender o alfabeto como base para se apropriar do sistema de escrita”. Como aponta Morais (2012), a Língua Portuguesa é um sistema de escrita alfabética e, diante disso, ensinar a Língua Portuguesa escrita demanda, primordialmente, um trabalho com os componentes mais elementares de tal língua. Conhecer o alfabeto, em suas diversas formas, é importante para que a criança possa reconhecer a língua escrita e, com o tempo, compreendê-la, assim como para que seja possível à criança produzir a grafia das palavras.

No caso do estudante surdo, dentre os objetivos ao promover a aprendizagem do alfabeto, diferente da criança ouvinte, não está a associação com os sons – de cada letra, do som inicial ou final de uma palavra, por exemplo. Conhecer o alfabeto, em suas diversas formas, poderá permitir que a criança surda conheça a forma de registrar os elementos que compõem uma palavra, o que é importante, uma vez que ela fará registros escritos. Entretanto, o conhecimento do alfabeto, isoladamente, não parece ser, por si só, um elemento de apoio para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita da criança surda.

É fundamental que o professor que promove o processo de aprendizagem inicial da Língua Portuguesa escrita tenha sólidos conhecimentos sobre as propriedades e convenções do nosso sistema alfabético, para que seja possível a ele propor a seus alunos atividades com objetivos condizentes com o trabalho que tem a realizar, atividades que permitirão aos estudantes, de fato, se apropriar dos componentes e regras deste sistema, com o objetivo final de se tornarem usuários fluentes. No caso do estudante surdo, há componentes e questões do sistema alfabético, como os aspectos fonológicos da língua, que não fazem sentido para eles e, dessa forma, o professor precisa ter clareza do que objetiva com cada atividade, para que possa realizar o processo levando, de fato, em consideração as especificidades do estudante surdo.

Para o 2º e 3º anos; 3º e 4º anos; 4º e 5º anos, o documento propõe “Reconhecer e compreender as características de regularidade e irregularidade ortográficas nas palavras simples e nas mais elaboradas ampliando assim, gradativamente, o desafio e o repertório”. A criança ouvinte, em fase de alfabetização, terá nos elementos fonológicos da língua portuguesa um grande apoio para construir seus conhecimentos sobre a língua escrita (MORAIS, 2012), dessa forma, atividades que trabalham com rimas e aliterações, por exemplo, são recursos muito explorados neste processo. No caso da criança surda, para a qual os aspectos fonológicos não são, em geral, acessíveis, sua construção inicial a respeito das regularidades e irregularidades das palavras se baseará nos aspectos visuais.

Trabalhar com o estudante surdo, de maneira planejada e sistemática, a fim de construir conhecimentos que lhe permitam reconhecer e compreender regularidades e irregularidades na composição de palavras, criando a possibilidade de aumentar seu repertório lexical, lhe dará subsídios para iniciar sua trajetória rumo à habilidade inicial de leitura que é uma das expectativas de aprendizagem previstas

pelo documento curricular, a qual abrange do 1º ao 5º ano e que propõe que o estudante consiga “Ler palavras e outras enunciações com base em diferentes contextos e gêneros textuais”.

É importante ressaltar que defendemos um processo de aprendizagem da língua escrita dentro de uma perspectiva de letramento, a qual é a perspectiva que o documento curricular afirma adotar, e, dessa forma, assumimos que é essencial que a criança tenha, desde o início de sua trajetória escolar, a oportunidade de lidar com textos, em seus diversos gêneros e suportes textuais. Diante disso, entendemos que realizar um trabalho planejado com palavras, que tem como objetivo permitir à criança surda se apropriar de um repertório elementar presente em um texto, por exemplo, não é – e não deve ser – um fator que sirva como argumento para que a criança só lide com palavras. O arcabouço teórico construído ao longo dos últimos anos, quanto à aprendizagem da língua escrita, nos mostra que não faz sentido a ideia de que o trabalho com textos só deva ser realizado com crianças já plenamente alfabetizadas, ideia essa que, muitas vezes, também aparece na alfabetização de ouvintes.

O documento curricular também propõe como objetivo de aprendizagem o conhecimento de estratégias de leitura. O documento propõe para os blocos 1º e 2º anos; 2º e 3º anos, o seguinte: “Explorar e utilizar diferentes estratégias de leitura para alcançar sentido em outros textos propostos, com ajuda do educador bilíngue”; para os blocos 3º e 4º anos; 4º e 5º anos, o documento descreve a seguinte expectativa: “Utilizar diferentes estratégias de leitura para alcançar sentido em outros textos propostos, com e sem ajuda do educador bilíngue”. Para que o professor consiga, de fato, levar os estudantes à aprendizagem de estratégias de leitura é essencial que o próprio professor possua tal repertório. É importante que o próprio professor tenha em sua formação o repertório que lhe permita compreender a leitura como algo muito mais complexo do que simplesmente uma decodificação de sinais gráficos. Para além disso, quando pensamos no professor que atua no ambiente de Educação Bilíngue de surdos, é fundamental que tal profissional possua conhecimentos de ambas as línguas, além das estratégias que envolvem o trabalho de ensino das línguas e as relações entre elas.

O ato de ler traz consigo a atribuição de sentidos àquilo que se lê, compreendendo e ressignificando o texto. Ler envolve mais do que identificar as palavras grafadas, decodificando a escrita, envolvendo também conhecimentos

sobre o conteúdo temático do texto, sobre o gênero em que ele se apresenta, sobre as situações em que ele é empregado. Neste sentido, auxiliar os estudantes a desenvolver estratégias de leitura envolve que o trabalho proposto busque permitir ao estudante construir um repertório que o permita a lidar com as diversas facetas do ato de ler.

O ato de ler envolve conhecimento prévio, motivação ou finalidade para a leitura, o contexto – onde aquele texto circula, em que momento, quem o escreveu -, além do uso de estratégias de leitura, como antecipação, seleção, inferência (SOLÉ, 1998). Construir com os estudantes uma ampla percepção a respeito do papel que a leitura pode ter – podemos ler para aprender, divertir, seguir uma instrução etc. – é essencial para promover nos estudantes uma motivação a procurar desenvolver suas habilidades de leitura. Entretanto, o trabalho a ser desenvolvido não se resume em auxiliar os estudantes a entender a importância da leitura e motivá-los a exercitá-la, mas também em lhes ajudar a construir as estratégias das quais possam se apropriar e colocar em prática ao exercitar a leitura, tal como previsto no objetivo de aprendizagem proposto pelo documento curricular.

É fundamental, assim, que as ações do professor com aqueles que ainda estão se apropriando do que é a leitura, os auxiliem a explorar as possibilidades e estratégias dos momentos 1) anteriores à leitura do texto efetivamente – fazendo, por exemplo, um levantamento dos conhecimentos prévios sobre o assunto do texto, observando elementos paratextuais, como títulos, subtítulos, sumários, definindo qual será o objetivo daquela leitura, etc.; 2) durante a leitura – confirmando ou corrigindo antecipações sobre o texto, identificando a ideia principal, esclarecendo palavras desconhecidas etc.; e 3) após a leitura – recordando fatos da história, resumindo o que foi lido, destacando os trechos que para eles foram mais importantes etc. (SOLÉ, 1998).

Neste sentido, a fim de desenvolver a aprendizagem de estratégias de leitura, o que é proposto por Pereira (2014) – que a língua seja trabalhada em uma perspectiva discursiva, com o objetivo de levar o estudante a ler e produzir textos – se mostra essencial e os materiais e textos com os quais os estudantes tem a oportunidade de trabalhar, desenvolvendo suas estratégias de leitura, são, como aponta Fernandes, S. (2006b), determinantes para a visão mais ampla ou reduzida que o estudante terá sobre a língua escrita.

A construção de uma prática docente bem planejada, com objetivos claros, com atividades que estejam de acordo com as características dos estudantes e com os objetivos que se pretende alcançar exige uma formação docente que propicie o repertório necessário à tal prática, afinal, como afirma Imbernón (2011) a especificidade da profissão docente é o conhecimento pedagógico. A partir de tal premissa, como defendido por Libâneo (2013), a formação oferecida aos professores deve ter sempre como eixo e referência “o que ensinar, para que ensinar, como ensinar e em que condições ensinar”.

Tais premissas são essenciais dentro de todas as áreas de formação do professor e, quando olhamos para a atuação do professor que realiza o trabalho de aquisição inicial da escrita, que auxiliará o estudante a se apropriar do que é a língua portuguesa escrita, elas parecem ainda mais essenciais. Para que o professor consiga, de fato, auxiliar seu aluno a construir a habilidade de leitura, é fundamental que o professor tenha clareza do que é que está ensinando ao “ensinar a ler” e quais são possíveis estratégias didáticas e metodológicas para fazer isso. Uma formação docente, inicial e continuada, que dê ao professor esse repertório se mostra necessária, entretanto, como apontam os estudos de Gatti e Nunes (2009), nem sempre é encontrada.

O segundo saber apontado dentro das expectativas de aprendizagem relacionadas à leitura propostas pelo documento curricular é “compreender a leitura como fonte de informação, entretenimento, prazer e construção do conhecimento por meio da língua de sinais”. Tal saber está diretamente relacionado com o que discutimos acima a respeito da essencialidade de que o trabalho de ensino-aprendizagem de leitura envolva, dentre outras coisas, a consciência a respeito do papel da língua escrita no mundo, das possibilidades que através dela se apresentam e dos objetivos diversos que podemos ter ao realizar uma leitura.

Olhando sob essa perspectiva, destacamos o papel social que a língua possui como mediadora não somente das nossas construções cognitivas, como também de nossas relações sociais (VYGOTSKY, 2007). Como defendido por Hocevar, Castilla e Duhart (2015), a aquisição da língua escrita traz à criança o acesso a um novo mundo de conhecimentos e possibilidades, favorecendo a criança no desenvolvimento de seu pensamento categorial e lhe dando instrumentos para acessar conhecimentos mais elaborados.

Os objetivos de aprendizagem associados a esse segundo saber proposto pelo documento curricular são convergentes e, alguns, bastante similares aos propostos no saber anterior, como por exemplo a expectativa do trabalho com gêneros textuais (chats, e-mails, dentre outros) em diversos suportes textuais, propondo a promoção de um trabalho pedagógico que, dentre outros objetivos, leve o estudante a “Identificar, reconhecer e ler palavras do cotidiano (em placas, rótulos, etc.) com e sem mediação, com vistas à ampliação de repertório e fluência, de forma gradativa”, objetivo este que é proposto para alunos do 1º ao 5º. É proposto para o bloco do 1º ao 3º ano, “Explorar e ler palavras simples em diferentes contextos, como listas, rotina, nomes, rótulos, placas e fachadas e em diferentes categorias semânticas” e, para o bloco do 3º ao 5º ano, “Ler e compreender palavras, sentenças e frases simples, em diferentes contextos e categorias semânticas, com e sem a mediação do educador bilíngue”.

Defendemos que o estudante surdo tenha, desde o princípio de seu processo educativo, a oportunidade de interagir com a língua escrita, pois, como defendem Quadros e Schmiedt (2006) e Lodi (2014) isso é essencial para uma aquisição da língua escrita mais efetiva. São nos textos, em seus mais diversos gêneros e suportes, que a língua escrita se apresenta de maneira mais significativa e, assim, o trabalho com o texto, como propõe Geraldi (2013) deve ser ponto de partida e chegada, quando falamos do ensino de língua.

Ainda no que se refere a este segundo saber, “Compreender a leitura como fonte de informação, entretenimento, prazer e construção do conhecimento por meio da língua de sinais”, destacamos o **“por meio da língua de sinais”**, ou seja, tal saber aponta o papel primordial da língua de sinais como propulsora da relação entre o estudante surdo e a construção dos conhecimentos de/sobre leitura e a escrita. Como já mencionamos, a língua de sinais, que é considerada a primeira língua do estudante surdo, premissa esta que é defendida no documento curricular, será a língua primordial de comunicação, instrução, explicação, e a língua Portuguesa, que é considerada a segunda língua, e cujo trabalho se dedica ao ensino de sua modalidade escrita, será inicialmente apresentada e esclarecida por meio da língua de sinais. Tal premissa, que está presente nos fundamentos das garantias do direito à educação para o estudante surdo, como o Decreto nº 5626/2005 e a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015), deve ser construída dentro de um espaço educativo de perspectiva bilíngue.

Uma das expectativas de aprendizagem apresentadas dentro do saber acima mencionado é “participar e reconhecer que a Libras e a Língua Portuguesa são línguas com estruturas diferentes, uma vez que são duas línguas diferentes, com base nas diversas interações na classe bilíngue”, a qual aparece prevista para os alunos do 1º ao 5º ano. Dentro de um espaço de Educação Bilíngue, como se propõe a serem as classes de educação de surdos, a perspectiva de que se trabalha com duas línguas distintas, igualmente importantes em seus usos e papéis é fundamental, a fim de que seja possível exercer um trabalho que possa levar o estudante a, de fato, apropriar-se de ambas as línguas.

Ao pensarmos na Educação Bilíngue da pessoa surda, é essencial considerar a trajetória linguística da criança, a qual, muitas vezes, não teve a oportunidade de apropriar-se, de fato, de uma língua antes de chegar ao espaço escolar, cabendo à escola lhe prover os conhecimentos que a família não pôde lhe dar (SÁNCHEZ, 2015), inclusive, neste caso, o acesso à língua de sinais. Diante disso, sabemos a importância de que a criança tenha o acesso a uma língua, inicialmente, para lhe servir como ferramenta de construção cognitiva, tal como apontado por Vygostky (2007). Nesse sentido, o acesso a um espaço em que a língua de sinais seja presente e constante, como é a proposta das escolas e classes bilíngues para surdos, permitirá à criança surda a apropriação da língua de sinais, no contato com os colegas e os professores, o que lhe proverá ter um recurso que lhe dê maiores possibilidades de desenvolvimento das funções psicológicas superiores (VYGOTSKY, 2007).

Tendo sempre em vista as especificidades linguísticas da criança surda, e as inúmeras dificuldades que ainda existem para que seja garantido o seu direito a um pleno desenvolvimento linguístico, devemos considerar que o espaço proposto para a educação de surdos é um espaço de Educação Bilíngue e, neste sentido, trabalhar de maneira planejada, constante e articulada com ambas as línguas é premissa fundamental. Tal como apontado por García e Woodley (2015), ao aprender uma nova língua, a pessoa está também adentrando em uma nova história de interações e práticas sociais e, dessa forma, precisará aprender também uma nova forma de ser e interagir no mundo a partir de tal língua.

A criança surda que tem a possibilidade de construir sua trajetória educativa em um espaço de proposta bilíngue poderá, assim, não somente aprender duas línguas, mas também construir uma série de novas possibilidades de acesso a

formas de agir no mundo, interagir com outros e acessar culturas, afinal, tal como defendido por Hall (2016), a linguagem, em suas várias manifestações, tem um papel essencial na construção cultural dos diversos grupos, e é por meio dela partilhada.

Considerando que o trabalho com ambas as línguas é uma premissa fundamental da proposta de Educação Bilíngue, não é possível pensar as duas línguas de maneira estanque e compartimentadas, afinal, elas estarão, de alguma forma, em um processo de interação constante no indivíduo, como aponta Cummins (1979 apud GARCÍA; WOODLEY, 2015). É o que Cummins (1979 apud GARCÍA; WOODLEY, 2015) chama de **interdependência** entre as duas línguas aprendidas, o que permite ao usuário a transferência de habilidades e conhecimentos linguísticos entre as línguas.

Neste sentido, ao ser proposto no documento curricular, como expectativa de aprendizagem, que estudante reconheça que a Língua Portuguesa e Libras são línguas com estruturas diferentes, entendemos que tal objetivo inclui a necessidade de que o professor possua conhecimentos linguísticos sobre ambas as línguas, que lhe permita estar preparado para, em sala de aula, realizar com o estudante atividades de contraste, que lhes proporcionem ir conhecendo as similaridades e diferenças entre as duas línguas e, além disso, permitindo que o estudante possa fazer uso de todo o repertório linguístico que possui, e que está construindo, para realizar seus avanços de aprendizagem em ambas as línguas.

O ser bilíngue, como apontado por Grosjean (2010) não exige que o indivíduo possua o mesmo nível de fluência em ambas as línguas, dessa forma, o sujeito surdo, mesmo que utilize a Língua Portuguesa somente em sua modalidade escrita, e sem a mesma fluência de um ouvinte, é um sujeito bilíngue. Construir a Educação Bilíngue com os estudantes surdos envolve também o trabalho com os aspectos culturais das línguas que compõem aquele espaço. Como podemos observar em diversas expectativas de aprendizagem apresentadas no documento curricular, o trabalho com aspectos da cultura surda é um ponto importante. Da mesma forma, o desenvolvimento de atividades que proporcionem ao estudante a oportunidade de apropriar-se da cultura advinda do mundo da escrita é também essencial.

O segundo eixo proposto para os estudantes surdos, no documento curricular, é “Produção escrita” e, dentro dele, são apresentados dois saberes:

1) Produzir textos com coerência e coesão adequados aos seus interlocutores e aos objetivos a que se propõe, considerando o gênero textual e respeitando a produção textual própria e alheia.

2) Conhecer e compreender convenções da escrita e conceitos gramaticais que implicam a coesão de textos por meio da língua de sinais.

Os quadros abaixo apresentam as expectativas de aprendizagem referentes ao eixo “Produção escrita”.

Quadro 15 – Eixo - Produção Escrita

PRODUÇÃO ESCRITA			
1º E 2º ANOS	2º E 3º ANOS	3º E 4º ANOS	4º E 5º ANOS
SABER: Produzir textos com coerência e coesão adequados aos seus interlocutores e aos objetivos a que se propõe, considerando o gênero textual e respeitando a produção textual própria e alheia.			
Observar e participar da construção de textos coletivos com base em experiências desenvolvidas em sala de aula, tendo o educador bilíngue como escriba.		Participar com autonomia da construção de textos coletivos e individuais com base em experiências desenvolvidas em sala de aula com ou sem a mediação do educador bilíngue.	
Registrar aprendizagens, experiências e vivências por meio de desenhos e produções escritas.			
Familiarizar-se com a escrita por meio de várias formas de registro, recursos e materiais (individual, coletivo, espontâneo, desenhos, imagens etc.).		Utilizar a escrita por meio de várias formas de registro, recursos e materiais (individual, coletivo, espontâneo, desenhos, imagens etc.).	
Conhecer e reconhecer a função social da escrita da Língua Portuguesa.		Compreender e utilizar a escrita como função social da Língua Portuguesa.	
Reconhecer e escrever o nome próprio e utilizá-lo como referência para a escrita.	Escrever o nome próprio completo e utilizá-lo como referência para a escrita.		
Explorar e conhecer, com apoio do educador bilíngue, o nome de colegas e familiares e vocabulários relacionados.	Reconhecer e escrever, com apoio do educador, o nome de colegas e familiares e o vocabulário trabalhado.	Analisar e explorar semelhanças e diferenças entre os nomes dos colegas, considerando indícios de diferentes naturezas, como extensão dos nomes, letras iniciais e finais, quantidade de palavras, presença ou ausência de alguma letra medial, entre outros aspectos.	Analisar e registrar por escrito semelhanças e diferenças entre os nomes dos colegas, considerando indícios de diferentes naturezas, como extensão dos nomes, letras iniciais e finais, quantidade de palavras, presença ou ausência de alguma letra medial, entre outros aspectos.

Explorar e conhecer, com auxílio do educador e dos pares, calendário, listas, cardápios e rotina do dia.	Produzir, com ou sem o auxílio do educador e pares, calendário, listas, cardápios e rotina do dia.
Individualmente ou em grupo, explorar e registrar, tendo o educador como escriba, listas de palavras, títulos de livros, entre outros, consultando referenciais estáveis, como a lista da turma, cartazes e outros suportes.	Escrever listas de palavras contextualizadas, textos curtos, textos de memória, títulos de livros, entre outros, consultando referenciais estáveis.
Observar e participar da construção de textos coletivos com base em experiências desenvolvidas na classe bilíngue, tendo o educador bilíngue como mediador e escriba.	Participar da construção e do registro de textos coletivos, individuais, em dupla e autonomamente com base em experiências desenvolvidas em sala de aula, com auxílio do educador bilíngue.
Conhecer, explorar e registrar, tendo o educador bilíngue como escriba, a estrutura composicional de textos presentes nas rotinas escolar e social (calendário, agenda, convites, regras de jogos e brincadeiras, entre outros).	Reconhecer e registrar, com ou sem a mediação do educador bilíngue, a estrutura composicional de textos presentes nas rotinas escolar e social (calendário, agenda, convites, regras de jogos e brincadeiras, entre outros).

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora com as informações constantes no documento curricular – Ensino Fundamental, 2019, p. 74.

Quadro 16 – Eixo - Produção Escrita (Continuação 1)

PRODUÇÃO ESCRITA			
1º E 2º ANOS	2º E 3º ANOS	3º E 4º ANOS	4º E 5º ANOS
SABER: Produzir textos com coerência e coesão adequados aos seus interlocutores e aos objetivos a que se propõe, considerando o gênero textual e respeitando a produção textual própria e alheia. (continuação)			
Observar, explorar e registrar coletivamente características de personagens, enredo, cenário, tempo e espaço de contos lidos e mediados pelo educador bilíngue, tendo este como escriba.	Analisar e registrar, com ou sem a mediação do educador ou de pares, elementos de uma narrativa como personagens, enredo, cenário, tempo e espaço.		
Observar e explorar coletivamente histórias e relatos feitos pelo educador, por meio de recursos e multimodais, com mediação e registros do educador bilíngue.	Analisar e registrar em grupo, em dupla ou individualmente histórias e relatos feitos pelo educador, por meio de recursos e multimodais, com mediação do educador bilíngue.		
Observar e levantar hipóteses em relação à escrita de palavras e suas relações com outras palavras, com base em um contexto, pela mediação do educador bilíngue.			
Explorar e registrar coletivamente listas de palavras de diferentes campos semânticos e contextos, tendo o educador bilíngue como escriba.	Registrar, individual e coletivamente, listas de palavras de diferentes campos semânticos e contextos, avançando de modo gradativo no reconhecimento e uso dos léxicos.		
Observar, explorar e registrar coletivamente a relação, quando possível, entre sinal e palavra, com mediação do educador bilíngue.	Registrar, refletir e discutir coletivamente a relação, quando possível, entre sinal e palavra, com mediação do educador bilíngue.		

Participar da reescrita de textos autorais, de modo a ampliar gradativamente a compreensão, com vistas ao desenvolvimento da língua escrita, a partir de seus conhecimentos de mundo e de língua de sinais.	
Rescrever coletivamente, e com a mediação do educador bilíngue, novos inícios ou finais de uma narrativa conhecida, ampliando gradativamente a complexidade da produção.	
SABER: Conhecer e compreender convenções da escrita e conceitos gramaticais que implicam a coesão de textos por meio da língua de sinais.	
Individual e coletivamente, e com mediação do educador bilíngue, observar, conhecer e explorar de forma paulatina a existência de diferenças entre o registro escrito da Língua Portuguesa e a Libras.	
Observar, conhecer e registrar produções escritas por meio de diferentes tipos de letra.	Registrar produções escritas por meio de diferentes tipos de letra.
Produzir textos simples coletivamente, tendo o educador bilíngue como escriba, com base no conhecimento de mundo e repertório em Libras, bem como com o auxílio de imagens e fotos, com vistas à ampliação lexical gradativa.	Produzir textos simples, individual e coletivamente, contando com o auxílio do educador bilíngue e de pares mais experientes, quando necessário, com base em seu repertório em Libras, com vistas à ampliação lexical gradativa.
Conhecer que textos são lidos e escritos da esquerda para a direita, de cima para baixo da página e os sinais de pontuação do texto.	Reconhecer e fazer uso dos sinais de pontuação.

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora com as informações constantes no documento curricular – Ensino Fundamental, 2019, p. 75.

Quadro 17 – Eixo: Produção Escrita (Continuação 2)

PRODUÇÃO ESCRITA			
1º E 2º ANOS	2º E 3º ANOS	3º E 4º ANOS	4º E 5º ANOS
SABER: Conhecer e compreender convenções da escrita e conceitos gramaticais que implicam a coesão de textos por meio da língua de sinais. (continuação)			
Conhecer e fazer uso de elementos gramaticais (classes de palavras: substantivos, artigos, verbos, adjetivos etc.) em diferentes escritas, principalmente em suas produções, de forma paulatina.			

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora com as informações constantes no documento curricular – Ensino Fundamental, 2019, p. 76.

Destacamos, em primeiro lugar, dentre as expectativas de aprendizagem acima apresentadas, relacionadas à produção escrita, as seguintes: “Conhecer e reconhecer a função social da escrita da Língua Portuguesa” apresentada para os blocos de 1º e 2º anos e 2º e 3º anos e “Compreender e utilizar a escrita como função social da Língua Portuguesa”, proposta para os blocos do 3º e 4º anos e 4º e 5º anos. As duas expectativas descritas se referem à construção, com os

estudantes, da consciência da função social da escrita, o que está em consonância com a perspectiva de Letramento (SOARES, 2004), a qual o documento curricular se propõe a pôr em prática. Pereira (2014) defende a importância de que o trabalho de ensino da Língua Portuguesa para os alunos surdos adote uma perspectiva discursiva da língua, afinal a partir de tal perspectiva a língua deixa de ser trabalhada somente como um objeto isolado, para ser trabalhada como um instrumento de ação para interagir com o mundo e com o outro.

Nas duas expectativas de aprendizagem descritas no parágrafo anterior, nos parece relevante notar que uma delas, que abrange até o 3º ano, utiliza os termos **conhecer** e **reconhecer**, a outra, que abrange do 3º ao 5º ano, utiliza os termos **compreender** e **utilizar**. Embora, outras expectativas apresentadas no documento venham propor a utilização da escrita para todas as séries do Ensino Fundamental I, propor, dentro desta expectativa, que o aluno **faça uso** da Língua Portuguesa escrita, considerando-a em seu papel social, somente a partir do 3º ano nos parece algo equivocado. Ser proposto desta forma pode levar à ideia equivocada de que crianças das séries iniciais, 1º e 2º ano, não estão aptas a utilizar a escrita, pois supostamente não teriam o repertório para tal. Permitir e propor oportunidades para que as crianças se utilizem da Língua Portuguesa escrita desde o início de sua escolarização, em especial com atividades que estejam vinculadas a usos concretos do dia a dia, é essencial e de grande importância para que a criança se aproprie do processo de escrita.

É esperado que uma criança no início de seu processo de aprendizagem da língua escrita não realize produções de maneira convencional, mas isso não significa que tais oportunidades de uso não devem ser propostas e estimuladas. Como apontado por Quadros e Schmiedt (2006), em estágios iniciais da aquisição da escrita, o foco do trabalho deve estar direcionado à expressão do pensamento, sem uma preocupação exagerada da estrutura frasal da Língua Portuguesa. Atividades bem planejadas, que consideram os papéis sociais e as funções que a língua escrita pode exercer, auxiliarão os estudantes a construir seus conhecimentos com a língua, sobre a língua e, algo muito importante, se sentirem estimulados a quererem utilizar a língua escrita. Dessa forma, dar à criança a oportunidade de utilizar a língua escrita é algo que o espaço escolar deve propiciar com frequência.

Há um conjunto de expectativas apresentadas que estão relacionadas ao reconhecimento e utilização do nome próprio e dos nomes dos colegas e familiares,

propondo para, a partir do 3º ano, “Analisar e explorar semelhanças e diferenças entre os nomes dos colegas, considerando indícios de diferentes naturezas, como extensão dos nomes, letras iniciais e finais, quantidade de palavras, presença ou ausências de alguma letra medial, entre outros aspectos”. O trabalho com o nome próprio é algo bastante utilizado nos processos de alfabetização de ouvintes, pois auxilia a criança que está começando a entender o que é, afinal, a escrita. O nome próprio é algo estável e que não sofre alterações em construções com outras palavras, além disso ele marca a identidade da criança, sendo uma referência social. Ela poderá identificar a si e aos outros através de seus nomes.

A partir do nome da criança, é comum, em processos de alfabetização de ouvintes, que outras palavras sejam introduzidas, como palavras que se iniciam com a mesma letra, palavras que terminam com o mesmo som, por exemplo. É importante, portanto, como temos defendido até aqui, que o professor tenha clareza, quanto a qualquer atividade que aplique, qual o objetivo que se pretende alcançar e de que maneira aquela atividade auxilia para que isso ocorra. Na expectativa acima descrita, é proposto que os estudantes possam analisar e explorar diferenças entre os nomes dos colegas, como por exemplo, letras finais e iniciais. É fundamental, assim, que esteja claro para o professor ao fazer atividades, que vislumbrem alcançar a expectativa descrita, de que maneira aquela atividade auxiliará o aluno a, de fato, aprofundar seus conhecimentos da Língua Portuguesa escrita, considerando as especificidades da criança surda.

Como temos tratado até aqui, consideramos a premissa de que a criança surda construirá seus conhecimentos sobre a Língua Portuguesa escrita primordialmente a partir da rota visual. O que é proposto na expectativa de aprendizagem anteriormente descrita, quanto à comparação entre os nomes, nos parece ser coerente se for pensada e trabalhada no sentido de observar e destacar a forma escrita daquela palavra, porém, é essencial que a formação que os professores recebem lhes permita ter um repertório sobre essas questões.

Sem uma formação que lhe dê os subsídios necessários, ao propor que o aluno deve conseguir comparar os nomes dos colegas, atentando a questões como letra inicial e letra final, por exemplo, corremos o risco de que, mesmo sem a intenção de trabalhar questões fonêmicas com o aluno, o professor acabe por lhe propor atividades que, no final, objetivam a isso. Não nos parece produtivo propor a um estudante surdo que, por exemplo, identificando que uma palavra se inicia com a

letra A, liste uma série de palavras que também começam com a letra A. Para um ouvinte, que se apoia fortemente nas questões fonológicas da língua para construir seu conhecimento sobre a escrita, isso pode até fazer sentido. Já para uma criança surda, que está se apoiando primordialmente na rota visual, ela só estará listando uma série de palavras aleatórias que, provavelmente, não a auxiliarão a ter um maior repertório da Língua Portuguesa.

Considerando que a construção do conhecimento da Língua Portuguesa pelo aluno se dará, essencialmente, pela rota visual, a utilização de recursos de imagens, como auxiliares neste processo é de fundamental importância. As expectativas “familiarizar-se com a escrita por meio de várias formas de registro, recursos e materiais (individual, coletivo, espontâneo, desenhos, imagens etc)”, proposta para os blocos do 1º e 2º anos e 2º e 3º anos e “utilizar a escrita por meio de várias formas de registro, recursos e materiais (individual, coletivo, espontâneo, desenhos, imagens etc.)”, proposta para os blocos do 3ª e 4º anos; 4º e 5º anos, apresentam a importância dos usos de recursos visuais. Lodi (2014) defende que as práticas de leitura sejam iniciadas a partir do uso de imagens. Fernandes, S. (2006b) também ressalta a importância da utilização de recursos visuais diversos para auxiliar o estudante surdo a construir seus conhecimentos sobre a língua escrita.

Tendo em perspectiva a importância que os diversos recursos visuais possuem no processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa escrita para o estudante surdo, é fundamental que o contato do aluno com a língua escrita seja garantido. Já tivemos a oportunidade de observar, em pesquisa anteriormente desenvolvida, a escolha de livros somente com imagens para o trabalho com o estudante surdo e, a partir do livro, foi proposta atividade de escrita dos nomes dos dois personagens principais. Livros sem texto obviamente também contam histórias, lê-los é também importante e utilizá-los para o desenvolvimento de atividades em sala de aula é também uma possibilidade. O que entendemos que é essencial destacar é que, se o objetivo é auxiliar o estudante a se apropriar da Língua Portuguesa escrita, é premissa fundamental que o aluno tenha a oportunidade de ter contato com a língua escrita, o quanto mais for possível, em atividades de leitura e de escrita.

No que se refere à produção de textos, como afirmamos, mesmo as crianças dos primeiros anos devem ter a oportunidade de produzir textos. Como defende Geraldi (2013), quando se trata do ensino de língua, o trabalho com o texto deve ser

o ponto de partida e de chegada. No início de seu processo de aquisição da língua escrita, a produção de textos coletivos, tendo o professor como escriba, é um importante recurso. Há, no documento curricular, expectativas de aprendizagem que propõe que os estudantes participem de atividades de construção de textos coletivos. Pontuamos, porém, que até o 3º ano, é proposto “observar e participar da construção de textos coletivos [...]”, e do 3º ao 5º ano, “participar com autonomia da construção de textos coletivos e individuais [...]”.

Novamente, aqui entendemos que a forma como são propostas as expectativas podem levar a visões que, por vezes, não trazem contribuições a apropriação da língua escrita pelos alunos surdos. Se a proposta é construir textos coletivos, no qual haverá um escriba, mesmo crianças menores possuem condições de participar com autonomia. Além disso, como já defendemos anteriormente, é importante dar, mesmo às crianças menores, a oportunidade de realizar produções escritas individuais, dentro de suas possibilidades, e estimulá-las a tal.

Para o trabalho com a produção escrita, o documento curricular também prevê o trabalho com gêneros como listas, cardápio, rotina, cartazes, calendário, agenda, convites, regras de jogos e brincadeiras, além de títulos de livros, calendário, dentre outros. Lodi (2014) afirma a importância da prática com textos, defendendo o trabalho com diversos gêneros discursivos com estudantes surdos. Pensando no início do processo de aquisição da língua escrita, gêneros como os propostos no documento curricular trazem importantes contribuições.

O documento curricular também prevê o trabalho com gêneros narrativos, citando especificamente o gênero Conto, propondo a construção de textos coletivos, observando, explorando e registrando pontos como características dos personagens, cenário, tempo, dentre outros. O documento também propõe, dentre seus objetivos de aprendizagem, objetivo que é previsto do 1º ao 5º ano, “reescrever coletivamente, e com a mediação do educador bilíngue, novos inícios ou finais de uma narrativa conhecida, ampliando gradativamente a complexidade da produção”. Acreditamos, porém, que a previsão de mais gêneros textuais narrativos no documento seria importante. O documento cita “dentre outros”, assim, entendemos que o professor tem autonomia para trabalhar outros gêneros, porém o fato de estar descrito no documento garantiria aos estudantes a oportunidade trabalhar, em algum momento, com eles.

Dentre as expectativas de aprendizagem propostas no documento curricular, na prática de escrita, destacamos que há expectativas que preveem o trabalho com a escrita, a partir de uma perspectiva relacional com a língua de sinais. É proposto, para o 1º e 2º anos, “observar, explorar e registrar coletivamente a relação, quando possível, entre sinal e palavra, com mediação do educador bilíngue” e, para os blocos de 2º e 3º anos, 3ª e 4º anos; 4º e 5º anos, “registrar, refletir e discutir coletivamente a relação, quando possível, entre sinal e palavra, com mediação do educador bilíngue”.

Como apontado por Cummins (1979 apud GARCÍA; WOODLEY, 2015), em um ambiente bilíngue existe interdependência entre as duas línguas aprendidas, o que permite ao usuário a transferência de habilidades e conhecimentos linguísticos entre as línguas. Para o autor, não é possível pensar as duas línguas de maneira completamente separadas, pois elas estarão, de alguma forma, em interação constante. Como defende Grosjean (2010), o sujeito bilíngue utiliza suas línguas de formas variadas e elas se completam em suas ações da vida cotidiana. Neste sentido, é essencial que professor bilíngue esteja preparado para trabalhar com ambas as línguas, considerando suas similaridades e diferenças.

Outra expectativa apresentada pelo documento curricular, proposta para o 1º ao 5º ano, é “observar e levantar hipóteses em relação à escrita de palavras e suas relações com outras palavras, com base em um contexto, pela mediação do educador bilíngue”, neste caso, a mediação do educador bilíngue poderia ser entendida de maneira restrita com o uso da Libras para as instruções. Entretanto, como apontamos acima, a partir do que é defendido por Cummins (1979 apud GARCÍA; WOODLEY, 2015), o usuário pode fazer uso das habilidades, estratégias e conhecimentos construídos em uma língua, para o desenvolvimento da outra, sendo assim, é necessário que o professor bilíngue receba a formação para que esteja apto a oportunizar aos alunos momentos de análise, de reflexão, entre as duas línguas, para auxiliá-los a construir cada vez mais caminhos e conexões. Pereira (2014) defende tal ponto, afirmando a importância de que, no trabalho com o ensino de Língua Portuguesa para os estudantes surdos, as explicações sejam dadas em uma perspectiva contrastiva, apontando as similaridades e as distinções entre as línguas.

Considerando os dados desta pesquisa, através dos quais vemos que aos professores praticamente não foi ou é oferecida formação aprofundada quanto ao

ensino de Língua Portuguesa como segunda língua, assim como formações que permitam ampliar os conhecimentos com relação à Libras e à Língua Portuguesa enquanto objetos de conhecimento, vemos que a construção de um repertório formativo que subsidie o trabalho contrastivo das línguas quase não se apresenta. Os professores têm a executar uma tarefa, ensinar a Língua Portuguesa como segunda língua, contrastando-a com Libras, porém não são devidamente subsidiados com formações para tal.

Dentro do segundo saber, proposto dentro do eixo de produção escrita, que é “conhecer e compreender convenções da escrita e conceitos gramaticais que implicam a coesão de textos por meio da língua de sinais” é explicitado, de maneira ainda mais clara, o papel do educador bilíngue neste processo de construção do conhecimento contrastivo entre a Língua Portuguesa e a Libras. É proposta, para o 1º ao 5º ano, a seguinte expectativa de aprendizagem: “individual e coletivamente, e com mediação do educador bilíngue, observar, conhecer e explorar de forma paulatina a existência de diferenças entre o registro escrito da Língua Portuguesa e a Libras”.

Dentro deste segundo saber, encontramos expectativas de aprendizagem que trazem à tona necessidade de que o estudante se aproprie de características do sistema de escrita alfabética. É proposto, por exemplo, para os alunos até o 3º ano, “conhecer que textos são lidos e escritos da esquerda para a direita, de cima para baixo da página e os sinais de pontuação do texto”, tal como aponta Moraes (2012) nosso sistema de escrita alfabética possui uma série de características das quais os aprendizes precisam se apropriar. Quando pensamos nos estudantes surdos, há características que estão relacionadas aos aspectos fonológicos da língua, que não lhes são, em geral, acessíveis, porém as demais são acessíveis e os estudantes delas poderão se apropriar. Entender, dentre outras coisas, que se lê da esquerda para direita, de cima para baixo são questões a serem ensinadas.

Uma das propriedades do sistema de escrita alfabética apontada por Moraes (2012, p. 51) é que “as letras têm formatos fixos e pequenas variações produzem mudanças em sua identidade (p, q, b, d), embora uma letra assuma formatos variados”. Dessa forma, é fundamental que o estudante conheça as letras em seus diferentes tipos. No documento curricular, tal necessidade é prevista nas expectativas de aprendizagem, propondo que os estudantes surdos conheçam e registrem suas produções escritas em diferentes tipos de letras.

Por fim, indicamos o objetivo, proposto para o 1º ao 5º ano no qual é proposto que os estudante conheçam e façam uso, em suas produções escritas, das diferentes classes de palavras: substantivos, artigos, verbos, adjetivos, etc. Tal como temos apontado até aqui, novamente, a boa formação do professor é ponto essencial para que se possa desenvolver um trabalho que alcance tal objetivo. Neste caso, formação que permita ao professor aprofundar seus conhecimentos da Língua Portuguesa – e da Libras também - como objeto de conhecimento. É muito importante que o professor possua conhecimentos da Língua Portuguesa que lhe permita trabalhar com os aspectos gramaticais de tal língua, principalmente conseguindo fazer isso de maneira articulada com a Libras e sem ficar, como por vezes acontece, na simples apresentação de listas de classes de palavras. Que ele consiga trabalhar de maneira aprofundada e significativa.

Considerando a importância do documento curricular na prática dos professores participantes da pesquisa e, conseqüentemente, na formação que precisa lhes ser garantida para executá-lo, ao longo das entrevistas também buscamos conhecer o olhar dos professores sobre tal documento e, a seguir, trazemos falas dos professores que apresentam como eles o encaram e dele se utilizam.

Ele (documento curricular) traz, ali, diretrizes dos conhecimentos principais para cada nível, né? Que deve ser estimulado, procurado e enfim... Ele é a nossa base principal aqui da Prefeitura, né? A gente tenta trabalhar bastante em cima dele, ali. A gente concorda muito com ele. (ADRIANA).

Então, como eu acho que fomos nós que fizemos. Então, toda hora que eu vou dar aula, eu lembro das tabelas. Toda hora eu lembro. Eu acho que eu não tenho dificuldade nenhuma em saber que as minhas concepções teóricas estão lá no documento que a gente escreveu. Então, assim, fomos os autores desse documento mesmo. Então, isso já me deixa feliz. (ALBERTO).

Foram criados por nós, né? Nós fizemos um grupo. Todos os professores. Todos os professores bilíngues da rede. A gente participou de um GT, no qual foi construído esse documento. Então, o que tem lá, é o que nós pensamos como, enquanto, professores de Sala Bilíngue, né? De dupla docência. O que a gente acha que é necessário para ter... Para a criança chegar a esse conhecimento da Língua Portuguesa. Então, esse documento foi construído com todos nós da rede. Participamos. Então, o que está lá é bem o nosso sentimento enquanto professor. É bem o que a gente anseia no ensino de Libras e também no ensino da Língua Portuguesa como segundo idioma. Então, tudo que a gente busca está nesse documento e ele serve como um norteador para nós. Então, é muito a nossa prática mesmo, né? (AMÉLIA).

A gente, obrigatoriamente, usa ou ao menos consulta o documento como balizador do nosso trabalho. Eu fiz parte da construção do documento, trazendo a rotina diária, portanto nada é diferente do que a gente já fazia em sala. Embora a gente não pegue o documento na mão e: 'deixa eu ver se eu fiz. Ah, eu fiz. Isso não... Esse objetivo não passei ali'. Por mais que a gente não pegue o documento todo dia, tudo que está lá, é o que a gente vivencia em sala. Porque fomos nós que construímos e a partir da nossa prática e da prática de outras redes também. Mas a gente, obrigatoriamente, precisa colocar isso tudo no nosso planejamento de início de ano e do segundo semestre. (BRUNA).

Foi um avanço bem grande, principalmente na parte de Português, a construção desse documento. E ele nos ajuda muito em relação aos nossos documentos da escola mesmo, a ser um norte para as nossas avaliações. Também é um documento muito rico até pra gente valorizar o nosso trabalho, pra que as pessoas vejam o nosso trabalho como a complexidade que é a sala bilíngue, né? Porque ainda existe uma confusão muito grande de sala bilíngue e sala especial. E veem a sala especial ou a sala bilíngue como algo menor, como algo de socialização, como algo que não tem um trabalho efetivo ali por trás. [...] Então, o documento veio como um empoderamento, realmente, sobre a sala. Além de nos nortear muito, né? Nós precisávamos disso, nós precisávamos dessa construção. (BEATRIZ).

Ele (documento curricular) é exatamente tudo isso que eu faço na prática com o tempo, só que é isso, é lá ele tá dividido por ciclo, né? Dividido 1º a 3º, 4º, 5º, então é assim, ele é um uma base pra gente ter como referência, né? (CAMILA).

As falas dos professores demonstram que o atual documento curricular representa para eles uma conquista no que se refere à construção dos objetivos específicos para os estudantes surdos, referentes a Libras e Língua Portuguesa, os quais respeitam as particularidades educativas de tais estudantes. A fala da Professora Beatriz traz ainda um segundo ponto: o documento permite que outras pessoas compreendam que as classes bilíngues têm, tanto quanto as classes de ouvintes, um trabalho de desenvolvimento de aprendizagens com os estudantes

Os objetivos de aprendizagem apresentados no documento curricular são válidos tanto para os surdos quanto para os ouvintes, o que demonstra que ambos os públicos são considerados igualmente aptos para atingi-los. Têm-se a exceção na Língua Portuguesa, que é segunda língua para os surdos e, assim, tem objetivos específicos e exige um trabalho direcionado para eles, e na Libras, que não é algo trabalhado com os estudantes ouvintes – o que seria, a nosso ver, algo que deveria acontecer, para que fosse possível caminhar em direção à construção de um espaço escolar bilíngue. De qualquer forma, partir da visão socioantropológica, que é de onde o documento afirmar partir, o primeiro e fundamental passo para o trabalho é considerar que o sujeito surdo é igualmente capaz e que sejam respeitadas suas particularidades linguísticas.

Considerando que será mediado pela Libras que o estudante surdo construirá seu conhecimento da Língua Portuguesa escrita, o documento apresenta, assim, as expectativas de aprendizagem da Libras, no sentido de, dentre outras coisas, garantir que o espaço escolar buscará garantir que o estudante surdo se aproprie da Libras. Uma vez que a classe é bilíngue, ao estudante também deve ser garantida a aprendizagem da Língua Portuguesa escrita, a qual possui uma série de propriedades das quais, em geral, seus aprendizes precisam se apropriar (MORAIS, 2012).

Para o aprendiz surdo o processo se dará de forma diferente daquele que ocorre para o estudante ouvinte. Diferente do ouvinte, o estudante surdo não se apoiará nas questões fonológicas da língua para construir seu conhecimento da língua escrita, mas sim, primordialmente, em seus aspectos visuais. O documento curricular parte dessas premissas e, baseando-se em Fernandes, S. (2006b, p. 9) defende que, no caso dos surdos, as palavras são processadas como um todo “sendo reconhecidas em sua forma ortográfica (denominada rota lexical), serão ‘fotografadas’ e memorizadas no dicionário mental se a elas corresponder alguma significação.”

Algo que esteve muito presente nas falas dos professores, quanto aos objetivos de aprendizagem previstos no documento curricular, refere-se às dificuldades que a realidade por eles encontrada – alunos que chegam à escola sem terem se apropriado de uma língua – impõe ao trabalho. As falas a seguir exemplificam tal questão.

O documento curricular é aquele suporte para as classes como ouvintes. A classe de surdos, né? É bastante diferenciada com relação a isso, porque a idade não vai bater com a classe, assim, no nível de conhecimento que a criança precisa. Porque falta, ali, o estímulo da Língua de Sinais. Então, apesar da gente ter o documento e dele servir muito de base pra gente, a gente trabalha todos aqueles conhecimentos ali, mas dentro da realidade que a gente tem. Então, por exemplo, se lá no documento está dizendo: “ah, no ensino do 2º ano, a criança tem que aprender a lidar com dinheiro, a criança tem que entender o que significa moeda, daí pra frente e tal”. Não é a realidade da classe dos surdos, né? Essa parte aí de leitura e escrita. Não vai ser equivalente ao que está uma classe de ouvinte.” (ADRIANA).

A nossa maior dúvida nessa escrita, eu vou te contar, foi pensar no aluno real e no aluno ideal. A gente pensou: “e agora? Qual grau de dificuldade para essa criança?”. Mas a gente pensou que depois que ela tem essa primeira língua, ou então, que nem todas vão chegar sem ter essa primeira língua. Ela tem possibilidades de aprender muito. Tanto quanto os ouvintes. Ela não tem nenhum atraso. Se ela não tiver nenhum outro comprometimento, ela tendo a língua, ela é capaz. Tanto capaz, quanto

qualquer outra criança de seguir aquele currículo, né? Então, nós pensamos em um aluno ideal. Mas, muitas vezes, a gente sabe que tudo que está lá, no dia a dia acaba sendo um pouco difícil para determinados alunos. Mas a gente tenta fazer com que esse caminho seja trilhado, né? (ANDREIA).

Possuir uma língua, como defendido por Vygostsky, é essencial para ser e para agir no mundo. É a língua compartilhada que permite a troca de significados com o grupo cultural (HALL, 2016) e ela também que permite o alcance das funções psicológicas superiores (VYGOTSKY, 2001). Garantir que o estudante se aproprie da Libras torna-se passo fundamental para que seja possível trabalhar, de fato, os demais componentes curriculares, uma vez que será ela que mediará a possibilidade de acesso a eles, inclusive no que se refere à Língua Portuguesa.

As partes do documento voltadas aos objetivos de aprendizagem da Libras e da Língua Portuguesa específica para os estudantes surdos foram elaboradas com a participação dos professores que atuam nas classes bilíngues, por meio de grupo de trabalho. Ao longo das entrevistas realizadas, como vimos, os professores mencionaram que foram os construtores de tal documento e, assim, as visões e as práticas que possuem estão ali presentes. O fato de serem construtores do documento deixou claro que há, por parte dos professores, identificação com o que produziram, um reconhecimento da importância do documento e o empenho em querer colocá-lo em prática.

Como apontado por Tardif e Lessard (2014), muitas vezes as reformas, que implicam aos professores novos saberes e métodos pedagógicos, não os incluem, sendo realizadas de cima para baixo. Nesse sentido, é bastante interessante que os professores tenham sido chamados a fazer parte da elaboração do currículo, e fica evidente em suas falas, o valor que dão a essa participação. Ao mesmo tempo, é importante que exista um processo de reflexão constante a respeito do currículo, dos objetivos de aprendizagem e das práticas realizadas, a fim de que fragilidades possam ser identificadas, objetivos possam ficar claros e as práticas, aprimoradas. Para isso, a oportunidade contínua de formação é fundamental.

Ter uma parte do currículo da rede direcionada ao que é, de fato, específico para os surdos, que é o caso da Libras e da Língua Portuguesa, foi, como discutimos anteriormente, uma conquista importante dentro de processo de Educação Bilíngue dos surdos na rede de ensino. Como é possível identificar nas falas dos professores, isso trouxe a eles a oportunidade de construir, de maneira sistematizada, um documento que valida as premissas fundamentais da educação

dos surdos dentro da rede, como a visão socioantropológica dos surdos, a escolha pela Educação Bilíngue, o direito à apropriação da Libras, o direito a aprendizagem da Língua Portuguesa a ser ensinada como segunda língua em sua modalidade escrita. Tudo isso tendo sido construído junto com o grupo de professores.

Sendo o documento válido para o trabalho com todos os estudantes – garantindo as especificidades da Libras e da Língua Portuguesa –, como já mencionamos, trata-se de um documento que é, ou deveria ser, acessado, consultado e conhecido por todos os professores. Nesse sentido, o documento também auxilia no processo de que os demais professores da rede tenham acesso a um documento que, de certa forma, dimensiona que o trabalho das classes bilíngues é tão desafiante e complexo quanto das classes de ouvintes.

Em virtude de terem participado ativamente da construção do documento curricular, os professores participantes demonstraram se identificar com o que é nele proposto. Entretanto, em falas realizadas nas entrevistas, alguns professores apontaram sentir a necessidade de que os objetivos de aprendizagem fossem mais claros com relação aos anos escolares. No documento, os objetivos de aprendizagem são apresentados, como apontamos anteriormente, por blocos, não sendo, portanto, específicos de um determinado ano. Neste sentido, somado ao fato de as turmas bilíngues serem multisseriadas, as falas de alguns professores apontaram no sentido de demandarem formação para compreender melhor o que deve ser trabalhado em cada ano e, assim, colocar em prática os objetivos de aprendizagem.

Para lidar com tal questão, algo que pode trazer importantes contribuições é a construção de ações de planejamento coletivo. Seja para o trabalho com a turmas de surdos, seja com turmas de ouvintes, um planejamento articulado entre os professores e em acordo com projeto pedagógico da escola é algo essencial. Para permitir que os estudantes tenham, de fato, a oportunidade de trabalharem para desenvolver todos os objetivos de aprendizagem propostos, os professores precisam ter um trabalho coletivo em que conheçam de onde parte e até onde vai o trabalho em anos diferentes do qual atua. Nesse sentido, formar os professores para estarem aptos a realizar planejamentos coletivos, articulados e que auxiliem os estudantes a progredir nos saberes propostos é algo também fundamental.

O trabalho desenvolvido pelos professores necessita, assim, dentre outras questões, levar os estudantes a construir as expectativas de aprendizagem

esperadas pelo currículo, como temos discutido. Para isso, os professores precisam desenvolver atividades que sejam pensadas e articuladas para alcançar os objetivos de aprendizagem, ou seja, a prática do professor necessita ser devidamente respaldada por conhecimento de planejamento e estratégias didáticas, adequados a seu contexto e, assim, a formação que o professor recebeu e recebe tem um impacto direto em sua atuação prática.

A partir de falas apresentadas nas entrevistas, vemos que a questão da ausência de uma formação na prática e para a prática é alvo de constantes apontamentos dos professores. De maneira geral, os professores pontuam que tiveram em suas formações a apresentação de disciplinas teóricas diversas, porém identificam a ausência, ou a pouca presença, de disciplinas, conteúdos e discussões visando a execução prática da atividade docente, em outras palavras, estratégias metodológicas, como exemplificam as falas apresentadas a seguir.

E assim, eu entendo que a formação, ela dá uma base teórica, né? Ela traz ali, os autores, como que eles pensam a educação. Mas a prática é muito variável, dependendo de onde vem esse surdo, de como ele recebe, dos estímulos de outras coisas que ele traz além da surdez. Para ser sincera com você, eu não vou me lembrar do que que está escrito na teoria. Porque está lá na faculdade. Eu teria que pegar o material. Eu sei que eu tive uma disciplina, que era assim, Educação para Sur... Ensino de Língua Portuguesa como segunda Língua para Surdos. Mas eu já estava tão em prática, que eu meio que li, dei uma passada por cima daquilo dali, e falei: “iih, não tem nada a ver com a prática isso aqui”. E sabe quando você descarta? Eu teria que olhar novamente aquele material, porque já faz uns anos... (ADRIANA).

Eu esperava, como você vai falar de formação... Que a formação de Libras e Educação para Surdos fosse um pouco mais prática. Mas geralmente, essas formações são mais teóricas. Não que não ajudem na nossa reflexão, no trabalho, mas a prática mesmo é na prática, né? Inclusive, por exemplo, teve no último, na última pós-graduação, de Tradução e Interpretação, teve uma matéria de musicalização. Assim, na minha prática, já tivemos aula de especialista de artes com música, e aí foi toda uma questão de sentir a música. Colocar o instrumento perto, sentir a vibração do som, da voz, do instrumento. Mas esses cursos, eles falam de traduzir uma música. E para surdo, não faz tanto sentido. E, assim, tem disciplina para isso e não tem disciplina para falar, por exemplo, da importância da Língua Portuguesa, a L2 dele escrita vai permear isso, de como se trabalhar isso, então. É uma coisa tão importante, que não teve um espaço, né? (ANDREIA).

Eu tive, eu acho que três, três ou quatro disciplinas que focaram no Português, na Pós-Graduação. Algumas, umas duas, mais parte teórica, da gente se aprofundar realmente no que pensar, no que é a criança. E eu tive duas práticas. A gente construiu materiais, uma delas mais prática ainda, que era de sala de aula mesmo, de construção de textos, sempre pegando a Libras primeiro pra depois passar pro Português, e a outra mais de recursos materiais, de construir aqueles... aquelas caixas, aqueles jogos pedagógicos, enfim.” (BEATRIZ).

É interessante refletirmos sobre a formação que está sendo oferecida, não somente no que se refere ao fato de ser excessivamente dedicada à teoria, em detrimento da formação para a prática, como aponta o estudo de Gatti e Nunes (2009), mas também quanto à qualidade e aprofundamento do que é oferecido e trabalhado. De acordo com Gatti (2013, p. 96), “a relação teoria-prática, tão enfatizada em documentos e normas, isto é, a concepção curricular integrada proposta não se concretiza no cotidiano das diferentes licenciaturas.” Por vezes, pode haver uma preocupação em apresentar teorias diversas, mas sem aprofundá-las e, mais ainda, sem conectá-las com a prática, elas podem acabar perdidas. Destacamos, como exemplo, a fala da Professora Adriana, a qual relata ter tido conteúdos teóricos relacionados ao ensino da Língua Portuguesa, porém, não se lembrar deles.

Se o repertório formativo oferecido ao professor for desconectado da prática e sem aprofundamento, possivelmente, o professor, em sua atuação, não conseguirá reconhecer e identificar quais as teorias que subsidiam sua prática. Lembramos, como aponta Imbernón (2011, p. 51), que a formação contínua, dentre outros pontos, deve levar o professor também a “[...] descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir a teoria.” Assim, é muito importante que os professores possam ter um olhar também para a teoria que embasa sua prática.

Como discutem Tardif (2014) e Imbernón (2011), o professor deve estar apto a participar de maneira ativa e crítica da construção de seu espaço de atuação, para tal é importante que ele possa conhecer e reconhecer as teorias que subsidiam as ações daquele espaço, assim como outras que podem contribuir, para que possa refletir, criticar e propor ações. A formação oferecida, em sua forma inicial e continuada, tem um papel primordial neste ponto. Além disso, novamente lembramos o que é defendido por Libâneo (2013), o currículo de formação de professores deve ter sempre como eixo e referência o que ensinar, para que ensinar, como ensinar e em que condições ensinar. A partir das falas dos professores, vemos o que o *como ensinar* tem ficado à margem na formação dos professores.

Como apontado por Gatti (2013), os documentos que estabelecem diretrizes nacionais para a formação de professores expressam que, em tal processo, teorias e práticas devem se apresentar de forma indissociáveis. A Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, por exemplo, determina que a formação do Pedagogo deve

se construir por meio de estudos teórico-práticos, promovendo investigação e reflexão crítica. Neste sentido, apresentamos a seguir uma fala do Professor Alberto.

Se você me perguntar: tá, mas então a sua formação falou ou não falou de Língua Portuguesa? Acho que falou pouco, mas acho que os estágios, eu considero os estágios como formação. Assim, foi muito sério para mim [...] Obviamente não encontrei todas as respostas no estágio. Mas conversando com os colegas, conversando com um, com outro, aprendi muita coisa. (ALBERTO).

A fala do Professor Alberto identifica os estágios como etapa essencial de sua formação, na qual pôde adquirir importantes conhecimentos. A oportunidade de realizar, de fato, seus estágios, buscando espaços de qualidade para sua realização, interagindo em tais espaços e buscando, ali, vivência e aprendizagem da prática educativa, é reconhecida pelo professor como uma importante etapa de sua formação. A realização do estágio pode ser, de fato, um momento que congrega a teoria estudada com a prática e parece ser um aspecto essencial na formação dos professores.

Considerando o trabalho que o professor bilíngue da educação de surdos tem a realizar, no qual terá não somente que trabalhar com duas línguas, mas auxiliar os alunos a se apropriar de ambas e transitar entre elas, ter a oportunidade de receber uma formação linguística também nos parece ser algo de importante contribuição. Como exemplo disso, apresentamos abaixo as falas da Professora Bianca, que reconhece que sua formação de licenciatura em Letras Português/Inglês, lhe oportunizou um olhar mais atento à questão da segunda língua, e pelo Professor Alberto, que relata que sua formação em Letras/Libras, embora voltada à questão da Libras, lhe proporcionou um olhar sobre questões linguísticas que ele, posteriormente, teve também para a Língua Portuguesa.

[Sobre se a formação em Letras contribui para atuação com o ensino de língua portuguesa como segunda língua] *Sim, sim, porque L2 só passou a ser significativa pra mim ou pra outros, a partir da minha L1. Então, quando eu sei, né? Quando eu me reconheço como sujeito, eu uso a minha língua, né? Mesmo sendo minha língua natural, eu ainda continuo aprendendo, né? Ainda mais na Língua Portuguesa que é bem difícil. Eu aprendo a partir da L1. Então, eu penso em Inglês, pra mim só fez sentido porque sempre teve como referência o Português. Para os surdos também não vai ser diferente, né? (BIANCA).*

No Letras/Libras, eu pude rever um monte de teoria sobre língua de sinais e tal. Mas, especificamente, sobre a questão da Língua Portuguesa, não. Mas ali, eu tive contato com muita coisa bacana, porque embora diretamente não falasse de Língua Portuguesa, me provocava a outras coisas sobre a

Língua de Sinais em si, que me ajudaram [...] Então, acho que foi bem interessante isso, de eu começar a ser provocado em pensar muitas coisas da Libras, pra depois, lá na minha prática, pensar nas questões da Língua Portuguesa. (ALBERTO).

As experiências vividas previamente pelos professores, tanto no que se refere ao contato com surdos, quanto experiências de atuação, foram trazidas por eles como aspectos de relevante contribuição para a construção de suas práticas. A oportunidade de contato com surdos antes do exercício do trabalho como professor na classe bilíngue, tanto em contextos fora do espaço escolar, da vida cotidiana, quanto na atuação como intérprete, lhes permitiu construir um olhar e repertório que permeiam as práticas construídas como professores. Um exemplo é a fala da Professora Adriana que, ao responder no questionário sobre seu tempo de atuação da educação de surdos, como apresentamos, fala seus anos de experiência como professora, mas cita também seus anos de experiência como intérprete, o que demonstra que esse repertório está ali presente. Apresentamos abaixo algumas falas que também exemplificam o ponto aqui discutido.

A minha primeira formação, que foi dentro da religião, como Testemunha de Jeová, dentro do Salão do Reino, que me inseriu na cultura surda mesmo, como o surdo pensa, como o surdo age, piada surda. Isso me deu uma base que, assim, acho que... Porque a vivência, né? Eu vivi ali, aquele, com o surdo. Eu estava inserida no meio deles. Então, essa vivência me deixou, assim, acho que mais qualificada que qualquer outro curso que eu pudesse fazer que fosse teórico ou que só falasse: "olha, funciona assim, funciona assado". (AMÉLIA).

Teve colegas que já falaram assim pra mim: "ah eu não conseguiria fazer o que você fez". Tipo, trabalhava de manhã como professor e à noite ser intérprete. Pra mim foi um ganho muito grande. Porque à noite eu chegava e o meu papel era intérprete. Eu não ensinava nada ali. Mas eu tinha contato com os textos do aluno surdo que eu interpretava. Ele fazia a prova lá, o professor ia corrigir, né? Então eu estava todo em todo momento pensando em como ia versar essa questão de Libras pra Português, de Português pra Libras, né?

Isso também me provocava a pensar, assim: "caramba, ele chegou aqui na universidade, mas ele ainda tem essas questões no Português". Então, essa coisa da teoria de que o Português é uma língua adicional ou de que é uma segunda língua. Opa! Não é só teoria. Realmente é fato. É verdade isso. E o pouco entendimento das pessoas, por exemplo, no mercado de trabalho ou na universidade, dos professores em relação a essas questões, vão trazer um monte de problemática pros alunos surdos que tão lá na graduação. Porque ele vai fazer a prova, ele vai escrever em Português, mas vai ser em Português de surdo, né? E daí, por exemplo, assim, professores fazendo comentários: "nossa, mas olha aqui o que ele escreveu e tal tal tal". Sabe? Assim, essas coisas. E nessa hora eu falava: "não professor, mas só não se esqueça que..." Daí a gente tentava explicar daquela forma, né? "Ó professor, segunda língua do cara, não é preguiça, não é falta de vontade". Né? Entendendo, assim, momento de várias

tensões envolvendo essas duas línguas, né? Trabalhando com isso, né? Então, me ajudou muito. (ALBERTO).

E eu tenho muitos amigos surdos, que eu converso e eu pergunto pra todos eles, "como foi o seu processo de alfabetização?" Então, desde o mais acadêmico até o mais simples. E os que foram alfabetizados, os que passaram por fono, os que escrevem, tudo, todos me relataram trauma, desse jeito de aprender pela parte, né? Fonológica, foi maçante. Então, todos me relatam um trauma profundo desse tipo de trabalho que foi feito. Porque eles não tinham vida. Era o dia inteiro fazendo esse trabalho, porque a mãe queria que eles falassem e queria que eles escrevessem, né? E de forma como os ouvintes. Então, todos me relataram isso. Os que não passaram por esse processo, foi por esse outro processo de memorização. De ter as palavras em tudo, de associar com as coisas do dia a dia, dos interesses. Então, meio que eu sigo por esse caminho dos interesses, do que a criança gosta, o que a gente viu no dia, o que tá passando na televisão, né? Então, eu vou por esse caminho, que eu acho que é o mais confortável e não traumatiza como, né? Os que eu conversei, né? E tinha outra coisa que eu ia te falar, mas eu esqueci. (CAMILA).

Nas falas apresentadas acima, os professores reconhecem como tais experiências lhe oportunizaram um contato mais aprofundado com a Libras e com os surdos. O Professor Alberto, ao falar sobre sua experiência como intérprete no ensino superior, tendo a oportunidade de ver as questões referentes à Língua Portuguesa dos surdos ali presentes, relatou também como isso lhe permitiu refletir, por exemplo, sobre a importância do trabalho das séries iniciais para que o surdo possa não somente acessar o ensino superior, mas chegar lá munido de todo o repertório escolar a que tem direito. A fala da Professora Camila aponta que o contato com surdos lhe permite conhecer suas trajetórias educacionais e, com tais experiências, procura construir também suas práticas.

Diante do seu contexto e da realidade que se impõe, a quase inexistência de formação específica quanto às práticas exige que os professores as construam baseados em suas experiências prévias e realidade diária. A seguir, apresentamos falas dos professores que trazem estratégias por eles utilizadas no ensino de Língua Portuguesa aos estudantes surdos. As falas dos professores são bastante convergentes e várias das estratégias foram mencionadas por diversos dos professores. A ênfase em um ensino da Língua Portuguesa promovendo o letramento (SOARES, 2004) é bastante presente. Os professores demonstram ter em perspectiva, em seu trabalho, a importância de que o estudante encontre na Língua Portuguesa um instrumento de ação no mundo. O trabalho com diversos gêneros textuais, tal como proposto no documento curricular (XXXXXXX (SP), 2019) é apresentado.

Trabalhamos Língua Portuguesa com as crianças surdas, trabalhamos bastante com a repetição, né? Para saber se ele entendeu o significado da palavra. Repetição das palavras que a gente trabalhou ao longo de algum tempo. Então, se a gente pega um texto, né? A gente sempre contextualiza com algum texto.

Quando a gente pega um texto que está em Português, a gente transforma em Língua de Sinais para eles, oferece isso de uma maneira significativa para eles, faz eles reproduzirem aqueles personagens, desenharem, escreverem. Todos colocam os nomes e tal. Tudo que der para fazer para estimulá-los. E depois a gente traz de volta. “Agora vamos escrever essa frase que você falou, ali da história”. E a gente transforma para o Português de novo.

A gente trabalha muito com bilhete, por exemplo. Que são textos do dia a dia, né? Porque o WhatsApp, né? Que hoje em dia as pessoas usam muito. Então, são coisas que estimulam a criança.

Então, a gente trabalha muito com esse texto do dia a dia também. Bula de remédio, receita, a gente faz coisa para comer. “E vamos seguir aqui o texto instrucional da receita. Qual a instrução? O que que coloca primeiro?”. Entendeu?” (ADRIANA).

Nós costumamos trabalhar muito a partir do nome próprio, das letras do nome, relacionar essas letras do nome com outras palavras. E a gente costuma fazer muito as contações de histórias, e aí, a partir dessas contações, a gente faz lista de palavras, associa sempre com a imagem. Então, imagem e sinal. E aí, a escrita daquela palavra. A partir da palavra, frases. E a gente vai construindo. Esta questão tem que estar muito ligada ao visual, né? Então, a gente costuma fazer vídeos com os alunos, tirar fotos deles fazendo o sinal, relacionar histórias da vida deles, histórias dos livros com o cotidiano deles, e a partir disso, relacionar a escrita, né?

A gente costuma começar: “vamos escrever a letra, o nome”. Ai tudo que vai escrever na lista: “olha, igual. Igual o seu nome tem”. E aí, eles começam a fazer essas associações também, né?”

E aí, a partir das palavras a gente começava a escrever frases, pequenas frases, pequenos textos. (ANDREIA).

Coisas que até hoje eu uso, né? De Português. Por exemplo: cruzadinha, brincadeira de stop, o que me vem agora na mente, que os professores faziam. Cruzadinha, stop, ler um texto e conversar sobre ele. Já tinha naquela época. Eu observei isso no estágio.

Eu já aprendi que alguns gêneros textuais, pra quem está começando a dar os primeiros passos, me parecem ser, me parecem ser gêneros, com uma complexidade menor, mas com um grande desafio. Por exemplo, ler ou trabalhar, ficar uma, duas, três semanas ali, com um convite de festa de aniversário, né? Como eu começo? Primeiro eu começo pela leitura. Bom, primeiro, não. Primeiro eu começo conversando sobre aquilo.

Então, assim, esse trabalho... pra chegar no texto, tá, ok. Quando eu chego no texto, vamos lá. Palavra inteira.

A literatura infantil é algo que, assim, ela tem que permear os cinco anos. É o que eu é o que eu faço. Mas pro carinha do 1º, eu não vou pedir pra ele escrever o final da história. Eu não vou pedir isso. Talvez, aqui, no 5º ano, talvez eu possa pedir. Aqui eu vou querer que ele... inclui em Língua Portuguesa, tá? Vamos, vamos identificar onde tá o nome dos personagens, o título, sabe? Sei lá, lá no 3º ano, não tem uma regra, né? Porque, enfim, lá no 3º ano sei lá, eu vou... Eu vou não só mais o título, eu vou querer palavras. No 5º ano, talvez, eu vou pedir uma reescrita ou vou dar uma cena e vamos tentar escrever juntos, sabe, assim? Já é um que ele vai se repetir, eu vou pedir propostas diferentes a partir do mesmo gênero, né? É isso.” (ALBERTO).

Sempre a Língua Portuguesa associada a uma imagem, a alguma coisa. Para eles relacionarem. Não palavras soltas.

A gente sempre busca isso: imagem, palavra; sinal, imagem, palavra; sinal, imagem e palavra. Porque assim eles vão guardando, né? Vão fazendo aí, esse, ampliação do vocabulário, tanto em Libras como em Língua Portuguesa, e aí, no futuro para ele conseguir fazer como qualquer outro. Formar... De palavras formar frases, depois formar textos.

A gente usa muito livros infantis, né? Para usar como base. A gente trabalha. A gente já trabalhou clássicos, agora a gente vai começar a trabalhar. A gente adapta isso. Aí, então, por exemplo, a gente fez Chapeuzinho Vermelho. Qual era o nosso ponto de partida? O ponto de partida foi a história da Chapeuzinho Vermelho. E qual era o nosso ponto final? Era fazer um teatro da Chapeuzinho Vermelho em Libras.” (AMÉLIA).

Como que a gente vai fazer? E qual o caminho melhor? No visual. Sempre mostrar. Então, todos os caminhos a gente sabe que é esse, né? Principalmente livros. Começar a mostrar: “olha aqui”. E aí, assim, entendeu aqui, você vai para a escrita. E sempre relacionando, né?

Eu penso que uma das estratégias que se torna mais eficaz, é você estar com a imagem, escrever junto, pedir que ele, sinalize o que está vendo, isso já é desenvolvimento da Libras. Então, por isso que é super bom, principalmente com pequenos, começar com as histórias infantis, porque daí ele vai falar para você, se ele já souber, é um lobo. Se ele tentar dizer que é o Lobo Mau da Chapeuzinho, por exemplo, eu já vou falar: ‘sinal lobo. Lobo’. Vou escrever: lobo. E vou mostrar: “olha”. E bem devagar, né? Assim, muito. Então, sempre tem que estar atrelado.” (BRUNA).

Eu gosto de usar muito as Literaturas, né? Daí eu procuro uma história pra contar pra eles, né? Esses... Depois da retomada das aulas a gente trabalhou dois clássicos dos contos de fada, né?

E aí eu sempre faço muito... Muita roda de conversa, sinal por sinal. E dentro daquele contexto da Literatura, eu exploro outras matérias, né? De Português, Matemática, Geografia, Ciências, a partir da Literatura, eu faço outros links.

Opa! A gente vai escrever uma frase ou vamos contar aqui, vamos colocar no caderno. Já teve esse momento. Eu acho que muita retomada, eu faço muito essa questão da retomada dos conteúdos. Mas é imagem, o vídeo, eu explicando com a minha mão, e os vídeos em movimento, depois eu trago vídeos com outras pessoas contando a história, eles recontam também, eles colorem e a gente escreve algumas palavras. E eu relaciono com Matemática, outras matérias também.

Eu faço papel de escriba. Por exemplo, no dia, eu vou trabalhar a frase, então, eu pego aquele texto, que eu pego a frase que eu quero trabalhar, volto lá no vídeo, “o lobo soprou a casa”, então, olha, eles vão lá, eles fazem, porque eles já... A história já tá na mente deles. “Casa cai”. “Ah, então agora vamos escrever?” Então, escreve. Então, é todo... Demora até chegar essa frase aí, demora. Então, eu contextualizo bem Libras pra depois escrever as palavras.

A história em si, com a minha turma, eu não escrevo. O máximo que eu escrevo é a palavra e algumas frases, no máximo. (BIANCA).

É mais deles (GÊNEROS TEXTUAIS) que eu parto em relação a como que a gente tá construindo determinado tema.

Eu tento sempre trabalhar outros gêneros, bilhetes, listas, receitas, enfim, narrativas, entrevistas... Eu tento sempre trazer pra salas outros poemas pra eles registrarem, e eles irem se habituando com aquele tipo de gênero.

A gente constrói junto a receita. Única coisa que eu já trouxe, que eu trago pronto, por exemplo, listas. Às vezes, eu trago, por exemplo, uma vez a gente foi na feira, então eu trouxe a lista pronta, que eles tinham que

localizar o que estava na lista, na feira. Então, assim... Mas a maioria das construções é junto, assim.” (BEATRIZ).

Hoje não dá pra falar, nenhuma receita pronta e nem pra ouvinte, nem pra surdo. Então, a gente vai muito no que cada aluno vai trazendo. O que eles trazem de casa, então, eu pego a deixa, né? Ah, eu vi tal filme, eu comi tal coisa. Então, aí a gente vai lá e escreve. A gente conseguiu nesse setembro azul, alguns passeios. Então, a gente aproveita esses passeios pra escrever alguns nomes, né? Do que foi feito, que eles gostaram mais. Algumas mães, eu oriento a nomear tudo que tem na casa. Então, sofá, cama. Porque eles vão pela memorização mesmo, principalmente os surdos profundos, eles vão memorizar a palavra, eles não vão pelo som.

Difícilmente eu chego (NO TEXTO). Só se for num texto coletivo. Então, por exemplo, uma receita, aí eu faço coletivamente. Mas por exemplo, uma história, e aí a gente faz a história, reconta a história através de desenho e de palavras-chaves dessa história, então, e aí depois eu faço também o relato coletivamente da história, tudo coletivamente e eles transcrevem no caderno, né? Mas primeiro eu faço com eles na lousa, ou então eu trago as imagens já pronta ou eles desenharam, eu uso muito desenho. Então, de uma história ou então fotos, eu uso muitas fotos.

Aí por exemplo, eles fizeram uma plantação de sementes. Então, também, a gente faz toda a plantação e de alguma forma a gente vai registrar no Português escrito, né? Ah, fizemos uma salada de fruta, faz toda a atividade de... Alguma coisa vai ter e eu gosto muito de trabalhar com fotos, eu tiro muita foto, aí eu vou imprimir pelo menos uma pra deixar o registro no caderno e ter a escrita. Porque daí quando ele olhar aquela foto, ele vai lembrar do registro que ele fez.

Aqui na sala, eu trabalho mais com receita, com história, tem alguns gêneros que eu não consigo priorizar.

Porque a nossa sala, ela tem que ser visual, não poluído visualmente. Mas ela precisa desses recursos visuais. Então, por exemplo, essa tabela, esses textos que a gente faz coletivamente, a lista de crianças da sala com o nome deles, precisa tá exposto. (CAMILA).

Sintetizando as falas acima apresentadas, podemos dizer que os professores utilizam, primordialmente, as seguintes estratégias:

- Trabalham previamente, em Libras, o tema/contexto das palavras que serão apresentadas, com o objetivo de criar um repertório de mundo;
- Apresentam palavras (retiradas de textos ou situação do dia a dia), associando com a imagem e a Libras;
- Apresentam a mesma palavra repetidas vezes;
- Utilizam histórias (literatura infantil em especial), que são trabalhadas em Libras e a partir das quais são escritas palavras e/ou frases;
- Utilizam gêneros textuais diversos;
- Procuram trabalhar o texto de maneira prática (teatro e execução de receita, por exemplo);
- Trabalham com o nome próprio e suas letras, apresentando palavras a partir disso;

- Utilizam recursos como cruzadinha, caça-palavras, jogo “Stop”;
- Professor realiza o papel de escriba;

Uma preocupação bastante presente na fala dos professores refere-se à necessidade primordial de, previamente ao trabalho com a Língua Portuguesa, ser realizado, por meio da Libras, a contextualização não somente das palavras, mas também dos contextos dos textos/situações utilizados. Sabendo que frequentemente a criança surda chega à escola sem uma língua de fato constituída e, com isso, com uma relação familiar e social dificultada, uma vez que não há língua comum intermediando as relações e trocas, à criança surda, muitas vezes, não são dadas as devidas oportunidades de construção de conhecimento de mundo, que é necessário para desenvolver-se plenamente como pessoa e cidadão, além de fundamental na construção do conhecimento da língua escrita. Sánchez (2015) defende que será a escola o espaço que precisará prover ao surdo aqueles conhecimentos que a família não pôde lhe oferecer.

A apresentação de palavras, associando-as com a imagem e sinal é, como vimos, uma estratégia presente na fala dos professores. Considerando a importância dos recursos visuais para os surdos, a utilização de imagens se mostra um recurso que pode trazer contribuições no processo de aquisição da língua escrita. Não basta, porém, que as práticas se resumam a apresentar a palavra em língua portuguesa, seguida da imagem que corresponde àquela palavra e seu sinal. Como defende Lodi (2014), a leitura de figuras, inicialmente de uma maneira mais descritiva, pode ser um ponto de partida para as práticas de leitura. Sendo assim, para além da apresentação das palavras e suas respectivas imagens, o caminho inverso – apresentação de imagens e sua descrição com sinais e palavras, construindo também frases e histórias – também pode ser uma estratégia de trabalho. Os acontecimentos do dia a dia, assim como histórias contadas em sala de aula, ambos previamente trabalhados extensivamente em Libras, apareceram nas falas dos professores, como fonte principal da escolha das palavras a serem apresentadas aos estudantes. A repetição, da apresentação e escrita de tais palavras, também foi elencada como uma estratégia.

Nas falas dos professores, é possível constatar que o trabalho com o texto, em língua portuguesa, sendo lendo-o ou produzindo escrita é algo que acaba por ser pouco desenvolvido. A opção por apresentar textos, mais comumente histórias ou textos instrucionais, trabalhando o texto em Libras e, posteriormente, apresentando

e reforçando palavras do texto, a fim de que os estudantes as memorizem, sabendo lê-las e escrevê-las, acaba por ser a atividade mais realizada. Parte de tal opção é justificada, nas entrevistas realizadas, pela idade/série das crianças, e também pelo escasso repertório de Libras com o qual os estudantes chegam à escola, o que demanda, de acordo com os professores, a necessidade de um trabalho que garanta, antes de mais nada, a ampliação do repertório de mundo dos estudantes. Com grande parte do tempo tendo que ser dedicada ao ensino da própria Libras e da contextualização, os professores das séries iniciais, que iniciam o trabalho do ensino de Língua Portuguesa com a apresentação de palavras, relatam que acabam por não conseguir chegar com frequência ao trabalho de leitura e escrita do texto sem si, detendo-se mais em palavras e frases, de acordo com as falas das entrevistas.

O trabalho com o texto é essencial, no processo de aprendizagem da língua escrita, como defendido por autores como Lodi (2014), Fernandes, S. (2003), Pereira (2014) e Svartholm (2014), a qual defende que a criança tenha contato com textos desde a pré-escola. Assim parece-nos ser importante que os professores busquem contemplar em suas rotinas, além do essencial trabalho do texto em Libras que já é feito, mais oportunidades para que os estudantes, mesmo das primeiras séries, tenham os textos em mãos e possam lê-los. Também realizar produções escritas, em todo esse processo recebendo, obviamente, todo o auxílio que for necessário, inclusive com o professor realizando o papel de escriba, como já é feito em alguns momentos.

Como proposto por Quadros e Schmiedt (2006), e já mencionado por nós, em estágios iniciais da aquisição da escrita, o foco do trabalho deve estar direcionado à expressão do pensamento, sem uma preocupação exagerada da estrutura frasal da Língua Portuguesa. Não se trata, portanto, de esperar que crianças das séries iniciais consigam ler e produzir textos com fluência na Língua Portuguesa escrita, mas sim de prover o quanto mais for possível, oportunidades de exercitar tais habilidades. Assim, colocar o aluno em contato com diversos tipos de textos, diversos gêneros, como proposto por Lodi (2014), e que é algo que os professores afirmam buscar fazer, é essencial, afinal, como afirma Fernandes, S. (2006b, p. 17) “[...] o professor deve estar ciente de que o conhecimento mais amplo ou mais reduzido do que seja o português dependerá da seleção dos textos que ele trouxer para a sala de aula”.

Sánchez (2015) afirma que para que um sujeito possa adquirir a língua escrita três condições são essenciais: 1) um desenvolvimento adequado da linguagem; 2) um desenvolvimento adequado da inteligência; e 3) uma imersão do aprendiz na prática social da língua escrita. Diante de tais premissas, quando olhamos para o processo de aprendizagem da língua escrita pela criança surda, considerando, como temos discutido, a situação de muitas não terem a oportunidade de se apropriar de uma língua de fato, antes de chegar à escola, à escola caberá buscar auxiliar o estudante em seu processo de desenvolvimento e apropriação da língua, no caso a Libras, que será primordial em seu desenvolvimento cognitivo, como apontado por Vygotsky (2001; 2007).

Encontramos nas falas dos professores uma grande preocupação em procurar garantir aos estudantes a oportunidade de se apropriarem da Libras. Quanto à imersão do aprendiz na prática social da língua escrita, será também a escola que promoverá tal trabalho, e para tal, quanto mais possibilidades de contato e uso da língua escrita em textos, maiores serão as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento, daí a importância da maior presença, no dia a dia, de oportunidades para ler e escrever genuinamente.

O ensino da Língua Portuguesa para os surdos foi apontado pelos professores, nas entrevistas realizadas, como uma das grandes questões problematizadoras de seus trabalhos, por ainda se apresentar como algo complexo e que, com todos os seus desafios, traz inseguranças aos professores. Ao observarmos as falas apresentadas acima, vemos que os professores buscam estratégias diversas, com o objetivo de que os estudantes, de fato, se apropriem da língua escrita. Há uma preocupação por parte dos professores de que o trabalho que é realizado não seja simplesmente uma replicação de atividades de ouvintes.

Embora diversas estratégias possam ser utilizadas com ambos os públicos, os professores defendem a importância de que qualquer estratégia utilizada seja, de fato, adequada ao público surdo, considerando a trajetória da criança surda, de maneira especial, a linguística, assim como a questão da cultura surda. Consideramos que tal perspectiva é importante, uma vez que a educação das crianças surdas demanda que as especificidades de tal público sejam atendidas e, dentre elas, está a necessidade de construir práticas que sejam, de fato, promotoras de uma Educação Bilíngue e bicultural, educação a qual elas têm direito.

Para além do conhecimento linguístico, é essencial o reconhecimento de que, sendo um ambiente bilíngue, ambas as culturas devem se fazer presentes, uma vez que o sujeito surdo transita entre elas (GROSJEAN, 2010). Conhecer a cultura surda e trazê-la, utilizando-a também para a construção da Educação Bilíngue é fundamental, afinal não basta que atividades de ensino de Língua Portuguesa para ouvintes sejam replicados com os estudantes surdos. As atividades devem ser adequadas à realidade e cultura do aluno a quem estão sendo propostas. No caso dos estudantes surdos, isso significa, dentre outras coisas, que as atividades propostas levarão em conta não somente a cultura ouvinte, mas também a surda.

Nesse sentido, os professores explicitam outro ponto da realidade encontrada, além da chegada das crianças à escola sem o conhecimento de Libras: a demora da chegada da criança à classe bilíngue, o que ocorre, diversas vezes, em decorrência do desconhecimento da família a respeito do que é ser surdo, com todas as suas possibilidades, inclusive no que se refere ao trabalho das classes bilíngues. Diante desse desconhecimento, as famílias, por vezes, buscam a “normalização” da criança, apresentando resistência a uma educação que é fundamentada também em outra língua e outra cultura, além da Língua Portuguesa e não garantindo o processo educativo que lhe seria mais vantajoso.

Cabe aqui pontuarmos que entendemos que, para além da questão da aceitação da surdez, está presente nessa dificuldade de aceitação do processo de Educação Bilíngue, o desprestígio e o preconceito que ainda rondam as minorias linguísticas (OLIVEIRA, 2019), afinal a Educação Bilíngue, quando envolvidas línguas de prestígio é, em geral, altamente valorizada. As falas abaixo apresentadas trazem o que foi apontado pelos professores:

A criança chega pra gente, a família ainda não entende que a Língua de Sinais é o melhor para ela. A gente tem que convencer, trabalhar esse convencimento com essa família, né? Então, enquanto a família não interioriza que é importante, não aprende a Língua de Sinais para que essa criança tenha esse contato em casa também, fica muito raso.

Então, assim, realidades, uma diferente da outra. Famílias contam muito. A criança, a realidade dela, na casa dela, conta muito. O que ela recebeu de estímulo conta muito. (ADRIANA).

Daí assim, vê que essa criança não está progredindo, não é que não... não é que vê que essa criança não está progredindo e daí manda pra classe bilíngue. Não. Ele não está lendo, escrevendo. Olha o Português. “Oh, ele não está lendo, escrevendo”. Daí vem. (ALBERTO).

Aí, o que a gente enfrenta, assim, primeiro a mãe passa por aquele luto e tal. Então, quando ela entende que o filho é surdo, ela faz... Ele já perdeu

um tanto da escola, né? Porque até compreender isso. Aí a mãe matricula, como no regular e tal. Até que descobre essa sala. (AMÉLIA).

Quando a nossa criança ouvinte chega lá na escola, ela já vem com todo um vocabulário, uma descrição auditiva, uma memorização. Ela já escutou a mãe falando desde a barriga, na hora da amamentação, na hora do banho. E sempre teve essa troca, né? E a nossa criança, quando ela chega, ela chega com gestos. E ela já chega grande. (BRUNA).

E os desafios são muitos, porque as crianças tem... É... Deveriam já ter acesso a Libras no Berçário, em casa, não tem. Então, eles estão tendo acesso no Estágio I ou II e olhe lá, porque tem pais que ainda têm resistência e o aluno, às vezes, só vai pro 1º, 2º ano ter acesso a L1, que é a Libras. Então, aí acaba demorando mais essa trajetória até chegar a L2. (BIANCA).

As famílias, eles respeitam e eles até tentam aprender (Libras). Porém, eles ainda têm aquela coisa da normalização, sabe? Então, foi uma processo muito grande de nós, educadores, convencermos eles, porque a gente teve que convencer eles, que essa aula bilíngue não ia fazer com que os alunos, que os filhos deles, se dedicassem a falar. Eles precisavam aprender. E por isso que muitos deles estão tão tarde na sala bilíngue, porque eles demoraram pra aceitar. Alguns deles demoraram pra aceitar a sala bilíngue. Eles só aceitaram quando viram que o filho deles lá no 2º, 3º ano não estava sabendo fazer nada, vamos dizer assim. E aí eles falaram: “não, eu tenho que fazer o meu filho aprender alguma coisa”. Infelizmente, foi dessa maneira que muitos entraram na sala bilíngue. Então, muitos pais, eles até querem aprender, eles respeitam, eles tentam se comunicar com os filhos deles em sinais, porém, eles não percebem a importância de que, o que realmente é a Libras.” (BEATRIZ).

Mas a minha realidade aqui, são de famílias que não sabem Libras. E que já foi oferecido oficinas de Libras, mas elas não têm, não sei, não vou nem falar que é falta de interesse, porque elas trabalham, então, eu não posso falar que é falta de interesse. (CAMILA).

De acordo com Grosjean (2010), há diversos aspectos nos quais, em geral, há concordância entre pais, cuidadores, profissionais de patologias da linguagem e educadores a respeito de porque a criança surda precisa ser bilíngue, dentre eles estão as ideias que a criança precisa ter acesso à uma língua o quanto antes, que a criança possa se comunicar com sua família e as pessoas que a cercam e que a língua é instrumento primordial para o desenvolvimento cognitivo. Porém, como podemos observar nas falas dos professores, os conhecimentos necessários a tal consenso, não chegam, necessariamente a todos.

Ocorre também, como apontado por Quadros e Karnopp (2004), que ainda existem muitos mitos a respeito da língua de sinais como a ideia de que as línguas de sinais são universais, de que a língua de sinais seria uma mistura de pantomima e gesticulação, e não uma língua, e sendo assim, não teria condições de expressar conceitos abstratos, além da ideia de que as línguas de sinais seriam, de alguma

forma, subordinadas às línguas orais, uma vez que as primeiras teriam falhas em sua organização gramatical (QUADROS; KARNOPP, 2004).

Para a criança surda, garantir o acesso à língua de sinais, significa poder garantir seu acesso a uma língua desde os seus primeiros dias de vida, uma vez que, pelo menos a princípio, em decorrência da surdez, não poderá ter acesso à língua oral. A língua de sinais poderá prover à criança surda tudo que a língua oral pode prover à criança ouvinte, entretanto, para que isso seja possível, é necessário que a criança tenha, de fato, essa possibilidade garantida e isso passa, necessariamente, pela aceitação e busca da família. É possível que, em um primeiro momento, a família não conheça a língua de sinais, não entenda sua importância para a criança surda e não saiba como buscar as ofertas necessárias à criança, como a possibilidade de uma Educação Bilíngue, por exemplo. Nesse sentido, reforçamos a importância de que existam caminhos para que tais conhecimentos e possibilidades cheguem às famílias das crianças surdas, tanto por meio dos serviços de saúde, quanto pelos serviços escolares, desde a creche.

Sem ter a oportunidade de conhecer, de fato, o que é a Libras, sem ter a oportunidade de ter contato com outros surdos e ver que suas possibilidades de desenvolvimento são as mesmas que a de uma criança ouvinte, desde que sejam garantidos seus caminhos próprios de desenvolvimento, acaba restando à família o contato com os mitos que ainda se espalham pela sociedade e, baseada neles, acreditar que garantir à criança o acesso à Libras irá lhe prejudicar em outras questões, centrando, assim, todos os seus esforços na “normalização” da criança.

Tendo a família a oportunidade de compreender a importância da língua de sinais para a criança surda, ela poderá não somente garanti-la à criança, mas também buscar tal conhecimento para os demais membros, a fim de que o grupo familiar possa ter interações mediadas por uma língua de fato, garantindo à criança surda a oportunidade de construir muito mais conhecimento de mundo junto de sua família. Nesse sentido, lembramos que a Lei Municipal (XXXXXXX, 2019), que instituiu legalmente as classes bilíngues na rede de ensino, apresenta, como uma de suas exigências, que sejam promovidas ações que busquem garantir a aprendizagem de Libras não somente por parte dos estudantes, mas também de suas famílias desde a Educação Infantil e também para aqueles que, por algum motivo, tiveram contato tardio com a Libras.

As falas dos professores demonstram a necessidade real de que seja proporcionado às famílias oportunidade de conhecer a Libras e a cultura surda – o que implica, também, em ofertas que precisam se adequar às realidades das famílias atendidas -, mas também a importância da formação dos professores de crianças ouvintes no que se refere às questões relacionadas à Educação Bilíngue da criança surda. Uma vez que, como relatado pelos professores, a criança surda, muitas vezes, chega primeiro nas turmas de crianças ouvintes, se os profissionais responsáveis que ali atuam tiverem um olhar sensível às questões específicas da criança surda, poderão auxiliar a família a iniciar o seu olhar a tais questões e orientá-la onde e como buscar a possibilidade da Educação Bilíngue. Outro ponto importante é que a Educação Bilíngue seja garantida à criança surda desde a creche.

Os pontos que abordamos ao longo deste conteúdo de análise nos demonstram que há uma necessidade concreta da garantia de um processo de formação que possa dar aos professores a oportunidade de terem os subsídios necessários para atuar de forma a buscar garantir que os estudantes alcancem as expectativas de aprendizagem do currículo. Como afirma Imbernón (2011, p. 55), “O eixo fundamental do currículo de formação do professor é o desenvolvimento de instrumentos intelectuais para facilitar as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente [...]”. Dentro de tal prática estão as ações que buscam a construção das aprendizagens dos diversos componentes curriculares e, dentre eles, a Língua Portuguesa como segunda língua para os estudantes surdos. A formação oferecida deve garantir repertório de atuação, mas também, fundamentalmente, instrumentos intelectuais que permitam a reflexão, com vistas ao aprimoramento, da própria prática.

É essencial a garantia de formação contínua que, dentre outras coisas, deve também prover a oportunidade que os professores possam refletir e aprimorar as suas práticas, inclusive reconhecendo os subsídios teóricos que estão por trás delas e quais podem vir a contribuir. Além disso, formações que proporcionem a oportunidade de conhecer e aprofundar os saberes sobre os surdos e seus processos educativos, não somente entre os professores bilíngues, mas também entre os professores de ouvintes e as famílias. Partindo dessas premissas, temos como nossa terceira e última categoria de análise, a questão da formação contínua que também foi um ponto bastante presente ao longo das entrevistas.

5.4 FORMAÇÃO CONTÍNUA PARA A CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO SEGUNDA LÍNGUA

Nossa terceira e última categoria de análise trata da questão da formação contínua. A formação contínua dos professores se mostra como algo essencial e é fundamental que o olhar a ela dedicado seja não somente como um momento de “[...] atualização científica, didática e psicopedagógica do professor [...]”, mas também como “[...] formação que consiste em descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir a teoria.” (IMBERNÓN, 2011, p. 51). Assim, construir uma rotina formativa de qualidade e apropriada ao trabalho exercido é essencial à atuação de todos os professores. Defendemos que, para tal, além de conhecer, de fato, as demandas de formação daquele espaço e daqueles profissionais, o espaço escolar e a ação dos professores devem ser vistos e (re)construídos como espaços e atos não só de ensino, mas também de formação.

A partir dos dados levantados, por meio do questionário e, em especial, das entrevistas realizadas, foi possível constatar que os professores participantes da pesquisa mostraram estar constantemente em busca de formação, por iniciativa própria, assim como demandando que a rede na qual atuam promova tal oferta. Por meio dos citados instrumentos de pesquisa, buscamos conhecer se os professores buscaram formação, para além da graduação e pós-graduação lato sensu. Buscamos também conhecer o olhar de tais profissionais sobre a questão da formação contínua, assim como as demandas formativas que identificam em seu trabalho.

Quadro 18 – Realização de curso livre de Libras

Professor(a)	Realizou curso livre?	Duração	Ano de Realização
Adriana	Sim	1 ano e 6 meses	2004 e 2005
Andreia	Sim	1 ano	2011
Alberto	Sim	Nove cursos, com carga horária entre 26 e 120 horas.	Período entre 1998 e 2020.
Amélia	Sim	Três cursos, com carga horária de 60, 40 e 30 horas.	Período entre 2018 e 2020.
Bruna	Sim	Não informou a duração. Informou ter feito os módulos Básico e Intermediário.	2001
Bianca	Não	-	-
Beatriz	Sim	Informou a carga horária total do curso: 300 horas.	De 2014 a 2017
Camila	Sim	Não informou. Informou ter feito diversos cursos.	A partir de 2011.

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora a partir dos dados do questionário preenchido pelos professores participantes da pesquisa.

O Quadro 18 demonstra que, dentre os professores participantes da pesquisa, há uma grande variação da formação em cursos livres relacionados à Libras, o que, entendemos, tem como uma de suas explicações a diferença de tempo de atuação com Surdos entre os mesmos professores. De qualquer maneira, é interessante observar que, com exceção da Professora Bianca, todos os professores participantes buscaram formação complementar em cursos livres, buscando aprender e aprimorar conhecimentos da Libras, o que é algo extremamente importante, considerando a atuação em espaço bilíngue, a qual exige não somente o uso da Libras em situações comunicativas, como o trabalho com tal língua enquanto objeto de conhecimento.

Por meio do questionário, também buscamos conhecer se os professores buscaram ampliar sua formação através da pós-graduação *stricto sensu*. O Quadro 19 apresenta tais dados.

Quadro 19 – Formação em Pós-Graduação – Mestrado e Doutorado

Professor(a)	Mestrado	Doutorado
Adriana	Não cursou	Não cursou
Andreia	Em curso – Mestrado em Educação	Não cursou
Alberto	Mestre em Educação	Não cursou
Amélia	Não cursou	Não cursou
Bruna	Não cursou	Não cursou
Bianca	Não cursou	Não cursou
Beatriz	Não cursou	Não cursou
Camila	Não cursou	Não cursou

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora a partir dos dados do questionário preenchido pelos professores participantes da pesquisa.

O Quadro 19 aponta que, dentre os oito professores participantes, um deles, Professor Alberto, é mestre em Educação, enquanto a Professora Andreia está cursando atualmente o Mestrado em Educação. Em um universo de oito professores, a indicação de que 25% buscou níveis ainda mais aprofundados de formação é bastante interessante. Quando consideramos os dados dos Quadros 18 e 19, além do Quadro 3, anteriormente apresentado - que mostra que alguns professores cursaram mais de uma pós-graduação *lato sensu* - é possível notar que há um interesse por parte dos professores em buscar, complementar, ampliar e aprofundar sua formação.

As falas dos professores que trazemos a seguir representam o olhar que possuem sobre a questão da formação contínua que é oferecida pela rede de ensino em que atuam. Todos os professores participantes afirmaram que a rede de ensino oferece, com grande frequência, formações para os professores que nela atuam, entretanto, não há, de acordo com todos os professores, a oferta de formações específicas para os professores atuantes nas classes bilíngues.

Existe bastante formações aqui na rede. Isso a gente não pode reclamar com relação a educação de uma forma geral, né? A gente tem vários encontros formativos, a gente tem vários webnários, mas, especificamente na área, aí, da preparação, né? Do docente para trabalhar com essa questão da inclusão, da deficiência, principalmente auditiva, não é, assim, uma, não é assim, uma ocorrência. (ADRIANA).

Nós cobrávamos muito essa questão da formação, porque na rede, nós temos muitas formações, inclusive, estou participando de uma agora, de alfabetização para 1º e 2ºs anos, para ouvintes. Então, a gente percebe que a questão da preocupação da formação com ouvintes, há esse movimento para ouvintes, mas a gente cobra para surdos.” (ANDREIA).

É aberto para o público [Sobre os cursos de Libras que são oferecidos pela Prefeitura]. Mas nunca que a gente, assim, tivesse: “ah, porque tá na sala bilíngue, vai receber um treinamento, alguma coisa...”. Não. Específica, assim, né? (AMÉLIA).

Porque não tem nada específico. Já teve, não sei se o ano retrasado, mas ano passado teve um webinário, e nós pedimos para que viesse formador que fosse da área para a gente poder aproveitar também. E para os outros professores também, né? Porque a gente aprende sobre as outras áreas, por que não as outras áreas não podem aprender sobre a nossa? Então, já teve e foi muito bacana. Esse ano, o webinário, agora, nessa semana que está acontecendo, tem a participação de um surdo, mas eu não estou a par. Mas é só nesses momentos.” (BRUNA).

Então, não existe uma coisa pra salas bilíngue, pensado na sala bilíngue, pensado nos professores bilíngues. Não existe. Agora mesmo, a gente tem que... é obrigado a fazer uma formação, que é importante, uma formação de professores, pra todos os professores da rede, a cada quinze dias, uma sexta-feira. E eu estou inscrita numa, num curso de alfabetização totalmente fonético. E aí você fala “por que que eu estou aqui?” Não que eu, não, né? Um dia, se eu voltar pra sala de ouvinte, aquilo vai me acrescentar muito. Todo o conhecimento é válido, mas nesse momento, se a cada quinze dias ele já sabe que todos os professores da rede vão ter que ter uma formação, são três salas, não, três escolas, cinco salas, nem dez professores. Não poderia pegar esse horário e organizar pros professores bilíngues terem uma formação? Chamar algum profissional, das universidades, pra nos ajudar a ampliar, a trazer algum conhecimento para nós, né? Então, é isso que realmente faz falta, nós não temos.” (BEATRIZ).

“É fundamental, lógico, só que nós que vamos atrás, só que pra ter uma formação boa, pra isso acontecer, precisa vir pessoas de fora e isso é muito caro, né? Hoje, por exemplo, uma Ronice, que é a pessoa que tá mais a frente da questão de Língua Portuguesa pra surdo, de gramática da Libras, só que é meio que impossível, entendeu? Se mal tem pro básico, pros alunos, né? Se mal tem internet na escola. Então, eu acho que é meio

impossível, né? A gente vai mesmo por conta fazendo os cursos dela, trocando no grupo de estudo da Universidade, né? Mas assim, a gente não pode esperar da Prefeitura esse tipo de formação. (CAMILA).

Nas falas apresentadas, identificamos que, por vezes, os professores são convocados à participação em determinadas formações e, na visão de todos, seria importante que eles tivessem a oportunidade de participar de formações que contemplassem as especificidades do trabalho realizado por eles. Diante do que temos discutido até aqui, é possível afirmar que o trabalho com as crianças surdas nas classes bilíngues exige dos professores uma formação ampliada e uma atuação diferente daquela que é direcionada aos estudantes ouvintes, a fim de que possam, de fato, atender as demandas de ensino de tais estudantes.

Como defendido por Peixoto (2006), no que se refere a aquisição da Língua Portuguesa, os estudantes surdos apresentam especificidades como a não fonetização da escrita, uma intensa exploração dos aspectos viso-espaciais da escrita e o uso dos parâmetros fonológicos da língua de sinais como elemento regulador e organizador da escrita. Diante disso, uma formação que se proponha, por exemplo, a abordar a aquisição da língua escrita a partir das questões fonéticas, como mencionado na fala da Professora Beatriz, de fato, não trará contribuições ao trabalho com os estudantes surdos, dentro da proposta da classe bilíngue.

Enquanto sujeito bilíngue, o surdo transitará entre ambas as línguas, com elas se influenciado mutuamente. Como defendido por Yip e García (2018), com o sujeito bilíngue ocorre o processo de Translanguagem, o qual refere-se ao uso pelo indivíduo de seu repertório linguístico completo e não somente relacionado ao conhecimento da língua em si. Como afirmam García e Woodley (2015, p. 141), “De várias maneiras, a translanguagem reconhece as práticas dinâmicas de linguagem dos bilíngues como ação humana.” O sujeito surdo, enquanto sujeito bilíngue, é formado, dentre outras coisas, por suas construções em ambas as línguas e, dessa forma, é fundamental considerar que, no que realiza no dia a dia, ele se vale do todo e não somente de partes de seu repertório.

Assim, na aprendizagem da Língua Portuguesa escrita é esperado que o surdo apresente a transferência de elementos da primeira língua – Libras – para a segunda língua (LODI, 2004). Fernandes, S. (2015) também defende que a língua de sinais organiza, de forma lógica, as ideias dos surdos e, com isso, sua estrutura morfossintática acaba por se refletir nas atividades escritas dos surdos. Diante disso,

defendemos a importância de que os professores das classes bilíngues tenham acesso a formações específicas que deem conta de questões como essas.

Como já mencionamos, Pereira (2014, p. 149) defende que, no trabalho do professor de surdos, no ensino da Língua Portuguesa, “as explicações devem ser dadas numa perspectiva contrastiva, na qual as diferenças e as semelhanças entre a Libras e a Língua Portuguesa sejam elucidadas”. Para Cummins (2007), o processo de aprendizagem do aprendiz pode ser beneficiado se o professor promover explicitamente ações que levam os estudantes a notarem as semelhanças e as diferenças entre as línguas presentes em seu processo educativo. Tais análises permitem aos alunos avançar em seus conhecimentos linguísticos, pois lhes permitem criar paralelos e aproximações, assim como identificar elementos de oposição e distinção. Assim, formações que auxiliem os professores a construir o repertório para realizar tal trabalho são fundamentais.

Considerando a demanda específica dos professores no que se refere à ensinar a Língua Portuguesa como segunda língua, buscamos também saber se os professores que cursaram pós-graduação *stricto sensu* cursaram, em tal grau formativo, alguma disciplina relacionada ao ensino de Língua Portuguesa como segunda língua.

Quadro 20 – Formação para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos – Pós-Graduação (Mestrado)

Professor(a)	Cursou disciplina sobre o tema	Disciplina cursada
Adriana	Não cursou Mestrado	-
Andreia	Mestrado em curso	Afirmou não ter cursado ainda, mas cursaria no semestre seguinte
Alberto	Sim	Não informou o nome da disciplina, porém afirmou ter cursado uma disciplina diretamente relacionada ao tema e outra ligada indiretamente.
Amélia	Não cursou Mestrado	-
Bruna	Não cursou Mestrado	-
Bianca	Não cursou Mestrado	-
Beatriz	Não cursou Mestrado	-
Camila	Não cursou Mestrado	-

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora a partir dos dados do questionário preenchido pelos professores participantes da pesquisa.

Dentre os dois professores que chegaram ao mestrado, Professor Alberto, que já concluiu, e Professora Andreia que está cursando, vemos a indicação de que cursar disciplina com a temática sobre o ensino da Língua Portuguesa como

segunda língua para surdos foi possível ao Professor Alberto, e se apresentou como possibilidade para a Professora Andreia. Tal informação reforça ainda mais a importância do incentivo para que os professores possam ter acesso, cada vez mais, ao aprofundamento dos estudos que envolvem sua prática. Não somente para ampliar seu repertório formativo, mas também porque podem contribuir com os debates e estudos que são realizados, uma vez que trazem consigo um olhar também sobre a prática.

Estimular a formação contínua dos professores é algo essencial e os professores devem ter espaço de ação dentro da construção de sua formação (TARDIF, 2014), não somente no que se refere à formação nos espaços universitários, mas também nas formações realizadas no e pelo espaço escolar. O professor deve ser alguém que reflete sobre seu exercício profissional e que pode e deve participar de maneira ativa e crítica a respeito da construção de seu espaço de atuação, das práticas e dos conhecimentos ali desenvolvidos, além de produzir novas ações e reflexões (IMBERNÓN, 2011; TARDIF, 2014).

Partindo da premissa da importância da formação contínua, uma das perguntas do questionário para os professores foi se, ao longo de sua atuação na Educação de Surdos, dentro da rede investigada, lhes foi oferecida formação relacionada ao ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos. O quadro abaixo apresenta a resposta a essa pergunta.

Quadro 21 – Houve oferta de formação contínua relacionada ao ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos?

Professor(a)	Resposta do Professor
Adriana	Não
Andreia	Não
Alberto	Sim
Amélia	Não
Bruna	Não
Bianca	Não
Beatriz	Não
Camila	Não

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora a partir dos dados do questionário preenchido pelos professores participantes da pesquisa.

Vemos que o Professor Alberto foi o único a afirmar ter recebido formação relacionada ao ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos promovida pela rede de ensino. Abaixo, apresentamos a fala do professor a respeito de tal ponto.

Então, na rede eu tive a oportunidade de ter como meus interlocutores, meus mestres, ali, professores que já estavam atuando na Educação de Surdos há muitos anos, e que vinham até aqui. O pessoal da DERDIC. E que vinha até aqui para serem os nossos coordenadores. Os nossos coordenadores, orientadores pedagógicos, onde a gente sentava para montar aula, montar plano de aula, pensar em estratégia. Foi aí que teve muita coisa... Focando aí no Português, né? Nas outras disciplinas também. Nas outras áreas do conhecimento. Mas na parte do Português foi aí que muita coisa comecei a entender. Eles pegaram, realmente, na minha mão, ali, e falaram: "vamos fazer isso, vamos fazer aquilo, vamos..."

Para mim, a melhor formação. Se você me perguntar: O que você sugeriria de um projeto para formação de professores de surdos? Está aí o segredo. É estar alguém, junto com o professor, na sala de aula dele. Não é todo dia. Não é disso que a gente está falando. Mas sei lá. Pegar um dia. Vai entrar na sala com esse professor, eles ficavam observando minha aula no fundo da sala, fazendo anotações. Terminava a aula, a gente colocava as crianças na perua, e voltávamos para conversar, para discutir." (ALBERTO).

Como já relatamos anteriormente, de 2005 a 2011, a Secretaria de Educação da rede investigada possuía uma parceria com a DERDIC/PUC-SP, a qual atuava na escola, diretamente com os professores e os coordenadores pedagógicos. A temática do ensino de Língua Portuguesa, segundo o Professor Alberto, era pauta constante nas formações oferecidas por meio de tal parceria, inclusive com observações e discussões de aulas e escolhas didático-metodológicas. Segundo o professor, as formações aconteceram entre 2007 e 2010 e, dentro desse período, com o tempo, foram ficando mais espaçadas. A partir de 2010 não houve mais oferta de formação contínua aos professores das classes de Educação Bilíngue.

É possível verificar, a partir das respostas ao questionário, que a formação contínua dos professores no que se refere ao ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos não tem sido ofertada aos professores há cerca de dez anos. Considerando, como apresentamos anteriormente que, dos oito professores participantes da pesquisa, seis atuam com os alunos das turmas bilíngues há menos de dez anos, a maior parte dos professores atuantes hoje não foi contemplada no projeto formativo oferecido anteriormente.

Com relação ainda à questão das formações oferecidas pela rede de ensino, o Professor Alberto, que é o professor com maior tempo de atuação com surdos na rede, cita a formação recebida por eles, anos atrás, como um exemplo de formação ideal e desejada. Por atuar desde o início das classes bilíngues na rede, o Professor Alberto teve a oportunidade de participar de processo formativo, ocorrido nos anos iniciais da oferta, em que ocorria parceria com a DERDIC/PUC-SP, para formação dos professores. Como já mencionado, tal formação consistia na presença de

profissionais formadores no espaço escolar, os quais assistiam aulas e, posteriormente, junto com o professor da turma, analisavam as aulas, as atividades, com o objetivo de aprimorar aquele processo.

Tal modelo de formação nos parece, de fato, bastante adequado e construtivo. Nele, o professor é um protagonista, pois participa da construção de sua formação (TARDIF, 2014) tendo a oportunidade de olhar para suas práticas, e com o acompanhamento do formador, compreender o que as subsidia, o que tem funcionado e o que pode ser aprimorado e atuar sobre elas. Um modelo como o citado, permite que o espaço escolar tenha destaque, uma vez que é a partir da observação e construção do que acontece lá que as ideias são refletidas e as ações tomadas. Libâneo (2013, p. 77) afirma que “o professor realiza plenamente seu trabalho quando ajuda o aluno a adquirir capacidades para novas operações mentais e a operar mudanças qualitativas em sua personalidade”. Assim, a formação que promove a reflexão sobre as ações, como e com que objetivo são construídas e como refletem na aprendizagem e seu desenvolvimento dos alunos, podem ter um importante impacto no processo educativo.

Como temos discutido, ofertar formação contínua aos professores é não somente uma exigência do trabalho para garantir que eles tenham os subsídios necessários à sua prática, a qual exige mudança constantemente, de acordo com o contexto e o público atendido, como também existe a demanda por parte dos próprios professores. Os profissionais reconhecem a importância da existência de uma rotina formativa e demandam por ela, a fim de poderem aprimorar e avançar em seu trabalho diário. Nesse sentido, o reconhecimento da importância da formação entre pares também esteve presente nas falas de todos os professores.

A partir dos questionários preenchidos pelos professores e das entrevistas realizadas, foi possível constatar que é grande a diversidade de formação e trajetória profissional entre os professores participantes. Cada professor possui uma trajetória formativa específica e um percurso profissional com experiências diferentes dos outros. Considerando esse cenário, cada um dos profissionais tem repertório teórico e/ou prático que poderia ser compartilhado com os demais. Como apontado por Tardif (2014), um ponto importante a ser considerado na formação dos professores refere-se à importância de que eles possam ter o direito de participar da construção de sua formação. Nesse sentido, ao ter a oportunidade de formar seus pares, os

professores conseguem olhar para si enquanto formadores, formando a si, assim como contribuir com a formação dos colegas.

[Sobre a formação entre pares] Eu acho. Acho que ajudaria muito, né? Eu acho que é imprescindível, importante a gente estar em contato e a gente trocar essas informações. Porque cada realidade é uma, de criança, de família, e as vezes, a gente tem realidades parecidas e nem sabe, né? E um pode, de repente, estar ajudando o outro, com certeza. Com certeza. (ADRIANA).

Então, tanto a gente ter a nossa formação como formar outros, né? Que queiram depois trabalhar com a Língua de Sinais, a gente busca isso nos espaços que são abertos, a gente corre atrás e tenta também, né? Nós mesmos, professores, a fazer isso. (ANDREIA).

Ah, eu acredito nisso, né? [Sobre a formação entre pares] Com certeza. É o que a gente mais ou menos tenta fazer lá no grupo [Grupo de estudos da Universidade] da professora Érica, né? Tipo, assim, a gente lê texto, discute, traz prática, olha eu faço isso, olha eu faço aquilo, olha eu faço aquilo outro. (ALBERTO).

Aprendi com as colegas lá do passado e de hoje, que tem muito mais anos na área, trabalhar com tirinhas de gibi, porque ali tem muita ação, trabalhar o verbo, etc. Aprendizado na prática. Porque a teoria a gente teve, e ela dava, assim, ideias, né? (BRUNA).

[Sobre a importância de formar os outros professores da rede para conhecer o trabalho das classes bilíngues] É essencial, até porque o nosso... a nossa... a sala bilíngue só vai tirar a caracterização de sala especial, quando toda escola for bilíngue, né? Então, assim, que a interação aconteça entre eles, de forma natural, tanto entre os alunos como os demais funcionários da escola, da tia da limpeza, da tia da cozinha. Então, é essencial que isso exista, precisa ter uma sistematização, uma formação sistematizada, principalmente, acho que por todas, da rede inteira né? Mas principalmente para os polos bilíngues. (BEATRIZ).

Ao ser também agente de formação, o professor tem a oportunidade de olhar de um lugar privilegiado para a prática, conhecendo com empatia as demandas e dificuldades dos pares, uma vez que, muitas vezes, ele também as vive. Nóvoa (2013) defende, como ponto fundamental, que a formação dos professores se construa a partir de dentro da prática, o que para o autor significa implicar os professores já atuantes em participar de maneira ampla da formação de seus futuros colegas e de seus pares. As entrevistas realizadas com os professores nos mostraram a grande variedade que existe entre eles e, com ela, a riqueza que pode ser compartilhada. Cada professor tem tanto interesse quanto o outro em construir práticas que permitam que seu aluno aprenda e se desenvolva. Promover oportunidades, contínuas e sistemáticas, para que os professores possam compartilhar com os demais, além de suas práticas, seu olhar, seu repertório, sua

experiência, pode contribuir com o trabalho de todos. Ter horários destinados a tais formações, dentro da jornada dos professores, é algo fundamental.

Nesse sentido, apontamos também algo que apareceu em algumas falas que apresentamos e que se refere à importância, na visão dos professores, de que aos colegas que atuam com os estudantes ouvintes também seja oferecida formação relacionada à educação de surdos, no sentido de levá-los a compreender o que é e qual a importância da Educação Bilíngue para os surdos, assim como conhecer o que é oferecido pela rede, a fim de que possam também auxiliar os pais de crianças surdas a olharem para elas com um visão socioantropológica, além de auxiliar os estudantes surdos a chegarem, o quanto antes, nas classes bilíngues.

A Lei Municipal (XXXXXXX, 2019), que instituiu as classes bilíngues na rede, afirma a orientação de que as unidades escolares que não possuem classe bilíngue devem orientar o responsável a se encaminhar para a escola mais próxima, dentre as que oferecem esse atendimento. Para que isso seja feito, com consciência e auxílio às famílias, a formação dos professores de ouvintes é também um ponto importante. A fala abaixo apresentada traz um exemplo de ação nesse sentido.

No XXX (colégio anterior em que a professora atuava com a classe bilíngue), nós, a coordenadora cedia um espaço pra gente, uma vez por semana, em hora-atividade. Nessa hora-atividade, a gente ensinava Libras pras professoras e falava um pouquinho sobre a educação de surdos, a criança surda, enfim. Aí era bem bacana. Nós fazíamos muitos trabalhos em conjunto, né? (BEATRIZ).

A partir das questões apontadas, retomamos um trecho de uma fala da Professora Beatriz, que foi apresentado anteriormente: “a sala bilíngue só vai tirar a caracterização de sala especial, quando toda a escola for bilíngue”. Dar aos demais professores a oportunidade de construir uma visão socioantropológica para o surdo e compreender o que é e qual a importância das classes bilíngues, é um passo importante para construir um ambiente escolar inclusivo, assim como para construir, como menciona a professora, não somente uma classe bilíngue, mas também uma escola bilíngue. A Lei Municipal (XXX, 2019) afirma, dentre outras coisas, que o atendimento ofertado na classe de Educação Bilíngue deverá ser parte componente do Projeto Pedagógico da Escola. Sendo assim, embora as classes bilíngues exijam questões específicas quanto ao trabalho e a formação dos professores, elas também devem ser vistas como algo que compõe a comunidade escolar, que todos podem e devem conhecer, acompanhar e participar.

Nas falas de todos os professores, ao longo das entrevistas, foi consensual o reconhecimento da importância de ações de formação contínua. Como mencionamos anteriormente, todos os professores demonstraram interesse e preocupação em buscar, de alguma forma, estar sempre em formação, porém identificam que a rede de ensino poderia lhes proporcionar maiores oportunidades de formação relacionadas a questões que eles identificam como necessárias, a partir de sua prática.

*Ah, eu acho que é interessante trazer [**Sobre ter uma rotina de formação para os professores**]. Eu acho que muita teoria fora da prática não é legal. Acho que é legal trazer pessoas que já tiveram outras experiências em outros Estados, talvez, para conversar com a gente. Eu acho que seria uma ideia. Eu nunca tinha pensando nisso antes de você perguntar. Mas, eu acho que é um caminho também, assim, não é tão novo, né? Nós temos aí o INES, por exemplo, que é uma escola, né? Bastante antiga, que tem diversas práticas, aí, com certeza. Alunos, ex-alunos de lá, né? Que poderiam, talvez, trazer para a gente, aí, alguma contribuição. Talvez isso, né? Como se traz aí para formações de ouvintes mesmo, em determinados momentos do ano, né? “Ah, vai ter aí formação para os professores, vamos trazer um convidado”, e aí a pessoa palestra. Seria interessante ouvir os surdos. Os surdos que hoje são professores, que foram alunos surdos, né? Eu acho que isso daí. E falando especificamente da aprendizagem da Língua Portuguesa, porque se não é um caminho que a gente vai trilhando a cada dia e tentando descobrir, né? E acho que é isso. Não sei. (ADRIANA).*

Eu acredito que, no geral, todas as formações seriam bem-vindas, porque a gente necessita de formação, de troca de experiência, de formações, não só da Língua Portuguesa escrita, como a própria Libras, né? E faz muita falta essa questão da formação continuada proposta pela própria rede que você trabalha ou que você busque e que falte essa questão da Língua Portuguesa, né?” (ANDREIA).

“Eu acho que, por exemplo, assim, se a gente pensar na formação inicial de quem quer ser docente, a pedagogia... uma pedagogia bilíngue é um ótimo exemplo, é um case de sucesso na minha opinião. Agora, para o professor que já está atuando, daí eu aposto lá no que a DERDIC fazia. Né? (ALBERTO).

*Hoje eu vejo, pensando nas faculdades hoje, né? Especialmente, as particulares, que tem lá a disciplina Libras ou que tem algo que vai falar Educação Especial e passa uma pinceladinha em cada uma das deficiências e tudo mais. Seria importante que eles tivessem isso [**Sobre metodologia de ensino**]. Eu tive como um start, né? Eu tive a base e o recurso para buscar na leitura, a teoria, então, dizia, não ia falar assim: “olha, faz isso, faz aquilo”. Mas, ali, a gente conseguia trazer, montar as estratégias.*

E o que a gente demanda é essa questão mesmo, do ensino de Língua Portuguesa, as estratégias que a gente pode utilizar, as novidades, né? Porque, assim, vem surgindo novos estudos, acho que trazer novas coisas para a gente, né? (BRUNA).

“Eu acho que nós precisaríamos de uma formação, realmente, que nos levasse a pensar em relação ao português, né? Para os educandos surdos.

Eu acho que isso é a grande problemática, o cerne que mais está emperrando as salas, as escolas bilíngues em si, né? Permitir, é oportunizar, é ofertar aos surdos o direito de aprendizagem dele em relação ao Português, modalidade escrita. Eu acho que isso só não aconteceu ainda, porque ainda não existe estudos e momentos de formação pra que isso aconteça e o surdo precisa disso, né? Eu acho que isso é o principal ponto. Mas eu também acredito que falta mais das redes de ensino valorizar o surdo enquanto profissional, pra que o surdo esteja na frente desses momentos de formação também, né? Pra que a gente consiga entender quem é o indivíduo surdo. Acho que o que falta, eu acho que o grande problema também da gente ainda não conseguir trabalhar o Português, é porque falta uma análise, uma pesquisa, um olhar sobre o sujeito surdo, o indivíduo surdo. Quem são? Sabe? e não de uma maneira de homogeneizar o surdo. “Ah, todo surdo aprende assim”. Não. Então, da mesma forma que nós temos formação sobre a criança ouvinte, né? Sobre como trabalhar, um exemplo bem fulo, mas como trabalhar crianças ouvintes do nível silábico? Como trabalhar com crianças ouvintes no pré-silábico? Não existe isso com surdo, só existe como trabalhar o Português para surdos. Mas existem os indivíduos surdos. As individualidades, o contexto familiar que cada um vive. A aquisição linguística que cada um tem. Então, não tem como a gente fazer um curso “Português para Surdos”. Não. A gente tem que analisar, realmente, os indivíduos surdos, pra gente conseguir começar a caminhar de uma maneira melhor pra essas crianças. E além das propostas metodológicas, um curso que nos levasse a analisar e pensar no indivíduo também, sabe? [...] Então, acho que falta isso também. Nós, os professores, ter um horário, um olhar mais crítico e mais detalhado sobre o indivíduo surdo.” (BEATRIZ).

Eu acho que tem que ser pensando nas experiências que os surdos já tiveram. Assim, os surdos, pegar as experiências que eles tiveram. A gente descobre se o surdo tem a dislexia, né? [...] Então, como que a gente identifica, que eu tô aqui batendo na tecla pro meu surdo se alfabetizar. Mas e se ele tiver um problema de aprendizagem e eu tô aqui batendo na tecla, mas eu preciso trabalhar com uma psicopedagoga junto? Então, eu sinto falta de formação nesse sentido, que eu acho que é mais sério ainda do que só que estratégias de alfabetização. (CAMILA).

Analisando as falas dos professores participantes, acima apresentadas, identificamos as seguintes demandas de formação:

- 1) Formação com profissionais de outros locais, que atuam com surdos, para compartilharem as práticas realizadas;
- 2) Formação com surdos que possam compartilhar suas experiências enquanto alunos e enquanto professores;
- 3) Formação voltada ao aprofundamento dos estudos da Libras, enquanto objeto de conhecimento;
- 4) Formação contínua no formato de observação das aulas, por profissional formador, com posterior discussão para análise e identificação de pontos que podem ser aprimorados;
- 5) Formação a respeito de metodologias de ensino de Língua Portuguesa como segunda língua;

6) Formação voltada às práticas de atuação relacionadas aos objetivos de aprendizagem de cada ano;

7) Formações que permitam aprofundar no conhecimento sobre os surdos, sobre os diferentes contextos e realidades, sobre as necessidades específicas dos surdos em suas diferentes etapas;

8) Formações voltadas à educação especial para o trabalho com surdos que possam ter algum tipo de deficiência, síndrome, dificuldade de aprendizagem, etc, associado à surdez.

Além das propostas de formação identificadas acima, há também, por parte do Professor Alberto, a ideia que a formação inicial dos professores para trabalhar com os estudantes surdos se dê por meio do curso de Pedagogia Bilíngue, curso que tal professor cursa atualmente e, diante de sua experiência, considera o ideal de formação inicial. Acreditamos que a oportunidade de uma formação inicial que já contemple as especificidades dos estudantes surdos, além de oportunizar ao professor os conhecimentos pedagógicos para atuar em uma proposta bilíngue é um caminho bastante promissor para que os direitos de aprendizagem dos estudantes surdos sejam garantidos. O Decreto 5626 (BRASIL, 2005) reforça a importância de que a formação dos professores nos cursos de Pedagogia, contribua para a viabilização da Educação Bilíngue para os estudantes surdos.

Como já discutimos anteriormente, citando os cursos de Pedagogia Bilíngue ofertados pelo INES, IFSC – Campus Palhoça e IFG – Campus Aparecida de Goiânia, tais cursos se propõem a ofertar uma formação que, de fato, pretende dar subsídios para o trabalho em uma proposta bilíngue, inclusive com disciplinas específicas referentes ao ensino de Língua Portuguesa como segunda língua.

Como já mencionado, entretanto, a oferta de cursos de Pedagogia Bilíngue é, atualmente, bastante restrita. Quanto à importância de que a oferta de tal formação seja ampliada, não se trata, obviamente, de uma questão especificamente voltada à rede de ensino pesquisada. Defendemos, porém, que na luta por demandar a oferta de uma educação cada vez mais acessível e com qualidade para todas as crianças, todas as estratégias possíveis devem ser contempladas. Redes de ensino que possuem o trabalho com estudantes surdos em escolas/classes bilíngues têm condições de, com seu repertório de atuação, se manifestar às universidades e ao MEC, por exemplo, incentivando que a oferta se amplie, uma vez que existe a demanda.

Como defende Nóvoa (2013), um ponto fundamental no qual deveria se basear a construção da formação de professores é a criação de uma nova realidade organizacional, o que implica em repensar e reconstruir o espaço acadêmico de formação dos professores, de maneira a construir um “quadro de reforço das redes de colaboração e de cooperação, criando novas instituições que juntem a realidade das escolas e a realidade das escolas de formação (universidades).” (NÓVOA, 2013, p. 209). No sentido do que é defendido por Nóvoa (2013), trariam importantes avanços a construção uma nova realidade em que os espaços escolares e os espaços de formação de professores, de fato, dialoguem, cooperem e criam ações e formações que convergem com as demandas do trabalho de ensino.

No que se refere às propostas de formação que foram identificadas, elas refletem questões importantes que os professores identificam em seu dia a dia e as quais a implantação de uma rotina formativa voltada aos professores das classes bilíngues pode atender e auxiliar os professores na construção e reconstrução de suas práticas. Como defendido por Svartholm (2014, p. 43), para o professor que atuará na Educação Bilíngue, além do conhecimento de ambas as línguas, é imprescindível “que tenha também treinamento pedagógico e metodológico baseado na linguística para poder levar a cabo tal trabalho na sala de aula.” Formar, de maneira sólida e aprofundada, o professor da Educação Bilíngue de surdos para o trabalho com o ensino de segunda língua é parte fundamental de tal trabalho. Da mesma forma, prover que professor possa se qualificar a fim de conhecer a Libras como objeto de estudo, para saber não somente utilizá-la em classe, mas também estudá-la em contraste com a Língua Portuguesa é importante.

Outra proposta formativa que apareceu na fala dos professores refere-se à oferta de formação ministrada por surdos, para que eles possam compartilhar suas experiências tanto no trabalho como professores, quanto em sua história como estudantes. Ter a oportunidade de que surdos já adultos e usuários da Língua Portuguesa compartilhem aquilo que lhes auxiliou em seus processos de aprendizagem pode trazer importantes contribuições para o desenvolvimento do trabalho de ensino às crianças. Como temos discutido, o processo de aprendizagem da Língua Portuguesa pelo surdo exige, considerando suas especificidades linguísticas, estratégias próprias e trazer o olhar de quem vivenciou a experiência de aprendizagem é importante, pois permite conhecer melhor questões que envolvem o público atendido.

A oportunidade de formações com sujeitos surdos que tragam suas experiências dialoga também com a proposta apresentada de que sejam ofertadas formações que auxiliem na construção de conhecimentos sobre o surdo e suas especificidades. Gatti (2013) afirma que as relações educacionais envolvem ao menos cinco polos: “[...] o aluno, o professor, o conteúdo, o contexto de referência (formas de teorização/representações) e o contexto de trabalho (em certo contexto social com suas condições)”. Conhecer o aluno atendido é, assim, parte fundamental do trabalho a ser desenvolvido. Obviamente, cada pessoa surda é única e possui sua própria trajetória e necessidades específicas, como qualquer pessoa ouvinte. Entretanto, poder conhecer de maneira aprofundada a trajetória, o que auxiliou ou não, pode servir como ponto de partida para propor e reformular ações.

Outra proposta identificada refere-se à demanda por formação quanto ao atendimento dos estudantes que possuem algum tipo de deficiência ou síndrome associada à surdez. O atendimento aos estudantes surdos é considerado, conforme a LDB, parte da educação especial. Como temos discutido, considerando a visão socioantropológica (FERNANDES, S., 2006a), o surdo possui especificidade linguística que, uma vez plenamente atendida, não lhe restringe qualquer desenvolvimento. Pode haver, entretanto, surdos que possuam alguma deficiência ou síndrome associada à surdez e que, assim como um ouvinte que também as tenha, necessita de atendimento educacional que atenda às adaptações surgidas por conta daquela deficiência ou síndrome. Nesse sentido, há a demanda de que os professores, sejam das classes comuns, sejam das classes bilíngues, recebam formação contínua para o trabalho com tais estudantes, sabendo adequar suas práticas às necessidades que podem se apresentar.

A oferta de formação contínua aos professores é algo de fundamental importância não somente para prepará-los para as exigências diversas que já são premissas de seu trabalho, como para lidar com questões e situações que podem surgir em seu contexto de trabalho – o caso de estudantes com deficiências é um exemplo. Como defende Libâneo (2013, p. 77), a formação em licenciatura para os professores dos anos iniciais deve prover que tais profissionais se apropriem “[...] dos saberes disciplinares a serem ensinados; a apropriação de metodologias, procedimentos e modos de ação, em função do trabalho na escola; e uma visão dos contextos em que se dá o ensino, para assegurar sua qualidade”. Considerando as

fragilidades que a formação inicial tem apresentado, cabe à formação contínua, ainda mais, suprir as lacunas.

Retomando as propostas trazidas nas falas dos professores, no que se refere à formação contínua, uma das propostas que foram colocadas é a oferta de tal formação seguindo um modelo que já houve na rede em outro momento. Em tal formato, como já mencionado, há a presença de um formador que pode observar atividades desenvolvidas e, a partir de tais observações, há espaço para discussão, reflexão e reelaboração das práticas juntamente com o professor.

Ter a oportunidade de identificar-se como protagonista na construção de seu trabalho pode trazer grandes contribuições na qualificação que o professor busca e constrói. Como apontado por Tardif (2014), na construção da formação dos professores é importante que eles próprios possam ter o direito de participar desse processo. Quando pensamos no trabalho de ensino da Língua Portuguesa, também é essencial que o professor possa construir práticas de ação, de maneira reflexiva, com consciência, sabendo aonde quer chegar e o modelo de formação proposto parece contribuir com isso.

Como defende Grannier (2001) o papel do professor de português como segunda língua a minorias linguísticas é crucial para que seja garantido a todas as pessoas os seus direitos, incluindo o direito à educação plena, a qual, em grande parte, depende do acesso à Língua Portuguesa. Além disso, a autora afirma que, para que seja possível ao professor desempenhar o papel que dele se espera, quanto ao ensino de Língua Portuguesa para minorias linguísticas, é essencial que o Estado promova a integração dos diversos esforços e propostas que, de maneira localizada, já existem, desenvolvendo, assim, políticas nacionais de ensino de português como segunda língua.

Caminhando neste sentido, está a proposta identificada de que sejam oferecidas formações em que profissionais de outras localidades possam compartilhar práticas realizadas. Há diversas práticas voltadas à educação de surdos ocorrendo Brasil a fora, inclusive em locais em que os cursos de Pedagogia Bilíngue se fazem presentes. Nos parece que promover o contato, discussão e reflexão das práticas realizadas nos diversos locais pode trazer importantes contribuições ao trabalho com os estudantes surdos. Há, porém, para que tais ações aconteçam, a necessidade de que exista alguém – ou um órgão – que promova essa articulação.

Imbernón (2011) defende que a definição do que caracteriza um profissional, sua formação e sua prática não parte de uma visão neutra ou puramente científica, uma vez que é resultado das ideologias e contextos de seu tempo histórico. Nesse sentido, a formação que é oferecida aos professores é também fruto do olhar, das políticas, dos interesses e dos poderes presentes em seu tempo. Nem sempre o que é garantido atende, de fato, ao que a prática e a realidade do espaço escolar e quem lá está, de maneira especial professores e alunos, demanda. Dessa forma, por vezes, somente por meio do olhar atento e aprofundado da realidade, do conhecimento dos processos envolvidos, da defesa fundamentada daquilo que se demanda e da articulação das pessoas é que se pode garantir avanços.

As entrevistas realizadas nos deram a oportunidade de conhecer melhor os professores participantes da pesquisa, os quais puderam trazer seus olhares sobre a educação de surdos, apresentando suas trajetórias e trazendo questões que, para eles, são relevantes, apontando suas demandas de formação. Todas as informações trazidas nos permitem, a nossa ver, fortalecer a ideia da necessidade de valorização dos nossos educadores. Encontramos professores dedicados, preocupados com seus alunos, buscando se qualificar para que seja possível executar um trabalho que permita, de fato, que os alunos aprendam. A formação fornecida pelas instituições – de graduação, pós-graduação e a formação contínua – muitas vezes não atende ao que deveria e/ou não oferece as ferramentas que o professor precisa para executar seu trabalho. Isso não os impede de tentar, de buscar, de demandar e, nesse sentido, a oportunidade de trazer, nessa pesquisa, seus olhares e demandas formativas a nosso ver é algo que contribui para a busca de um processo educativo com qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho nos propusemos a refletir e discutir sobre a formação de professores polivalentes, olhando, de maneira específica, para o trabalho de ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para crianças surdas. Na apresentação das teorias que embasam esta pesquisa, permeados pelas discussões sobre Educação Bilíngue e sobre o ensino de Língua Portuguesa, refletimos sobre a formação dos professores, focando, inicialmente, na importância de olhar para o professor como um profissional, que exige uma formação específica, que deve estar em constante formação, que deve estar apto a refletir e atuar sobre sua própria prática e cujo espaço de trabalho pode e deve ser um espaço formativo.

A partir de tais pressupostos, direcionamos nosso olhar para a formação do professor polivalente, discutindo a respeito da importância da formação no que se refere às questões didático-metodológicas. Partindo de tais discussões, olhamos especificamente para a formação do professor polivalente a fim de trabalhar com o ensino da Língua Portuguesa para as crianças surdas em espaços bilíngues.

Tendo em perspectiva as teorias discutidas, na construção de nosso trabalho apresentamos o caminho metodológico, os espaços e participantes da pesquisa. Ter contato com cada um dos professores participantes e seus respectivos espaços escolares nos trouxe a oportunidade de conhecer profissionais com trajetórias diversas, porém todos com um olhar cuidadoso e preocupado quanto às questões relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa para as crianças surdas. Tais profissionais, ao aceitarem participar da pesquisa, nos deram a oportunidade de conhecer seus olhares, trajetórias, inseguranças e demandas. Tivemos a oportunidade de olhar e refletir sobre a educação de surdos e a formação de professores a partir daquilo que se dispuseram a compartilhar.

Para nossa análise, considerando nosso recorte sobre a questão da formação para o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para os surdos, olhamos, primeiramente, para o currículo proposto pela rede investigada, quanto a tal ensino. Ao analisá-lo, foi possível constatar que a proposta segue uma perspectiva que dialoga com os pressupostos legais da Educação Bilíngue das pessoas surdas, encarando a Língua Portuguesa como segunda língua. Ao mesmo tempo, os objetivos de aprendizagem apresentados buscam garantir que os estudantes surdos se tornem, de fato, usuários proficientes da língua escrita. O fato de o documento

analisado ter sido elaborado com a participação dos professores trouxe a estes um olhar interessado e uma identificação com o documento.

Considerado como um avanço nas garantias dos direitos dos estudantes dentro da rede, o documento possui suas limitações, quanto aos objetivos de aprendizagem, que podem ser aprimorados e mais claros aos professores. Da mesma forma, o documento pode ser um importante ponto de partida para formações relacionadas ao ensino da Língua Portuguesa para os professores, considerando seus objetivos para que sejam pensadas estratégias metodológicas para alcançá-los. Embora a rede tenha, em geral, uma oferta ampla de formação contínua, os professores das classes bilíngues demandam por formação direcionada às especificidades de seu trabalho, sendo assim, o documento curricular pode e deve ser considerado.

Os questionários preenchidos pelos professores nos trouxeram um olhar geral sobre as trajetórias dos participantes, conhecendo suas formações e seus níveis de escolaridade. Foi possível constatar que os professores, em geral, buscam por qualificação e verificar como na formação recebida por eles, mesmo na pós-graduação, há quase ausência de disciplinas dedicadas às questões didático-metodológicas para o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua.

As entrevistas permitiram conhecer, de maneira mais aprofundada, a formação que o questionário nos apresentou e nos trouxeram os olhares dos professores a respeito de sua própria formação. Foi possível verificar que os professores consideram que a formação recebida quanto ao ensino da Língua Portuguesa como segunda língua foi pouca ou inexistente e, assim, reconhecerem que a formação pode ser ampliada e aprimorada, apresentando esta demanda.

Um ponto que consideramos importante destacar refere-se à diferença de modalidade das línguas a serem trabalhadas no espaço bilíngue não ter sido abordada pelos participantes em suas falas. O fato de serem de modalidades distintas, Libras é viso-gestual e a Língua Portuguesa oral-auditiva, tem relevante impacto na forma como o trabalho com ambas se constrói ou pode ser construído em sala de aula. Sendo assim, a formação dos professores quanto a este ponto é extremamente relevante, entretanto tal questão não apareceu na fala dos professores, tanto no que se refere ao trajeto formativo que já realizaram, quanto nas demandas formativas apresentadas.

Diante do que discutimos, constatamos que a hipótese inicial deste trabalho, de fato, se confirma: aos professores é dada uma tarefa para a qual não recebem a devida formação. Em outras palavras: os professores têm a obrigação legal e curricular de ensinar a Língua Portuguesa como segunda língua para os estudantes surdos, porém a formação inicial, em geral, não provê tal demanda e a formação contínua, que poderia preencher essa lacuna, não tem sido ofertada de forma a subsidiar os professores para tal prática.

A pesquisa aqui exposta possui, claro, suas limitações. Os dados e as análises apresentadas se limitam aos recortes e contextos que foram trazidos em capítulos anteriores, assim como às delimitações impostas pela perspectiva da pesquisadora. A mesma, assumindo o papel de responsável pela pesquisa, buscou olhar para os dados a partir de tal posição. Esteve sempre em atenção o desafio em não assumir o papel e olhar de professora, mas reconhecemos que a influência deste não pode ser desconsiderada.

Pesquisamos e analisamos neste trabalho os dados referentes a um grupo de oito professores, todos atuantes em uma mesma rede de ensino, sendo assim, adotamos uma análise de abordagem qualitativa, entendendo que, obviamente, não podemos afirmar que os dados que aqui trouxemos se replicam e são válidos para outros contextos e outros profissionais.

Apesar de suas limitações, consideramos que a pesquisa desenvolvida contribui para o cenário da educação de surdos, uma vez que nos permite conhecer um pouco mais sobre a formação de professores que atuam na educação de surdos, sobre as diversas trajetórias que possuem e, com elas, as contribuições que trazem e podem trazer ainda mais, caso lhes sejam oportunizados os espaços e meios. É possível constatar com os dados levantados, que a formação inicial possui suas fragilidades e limitações e que a formação contínua pode e deve desempenhar um papel complementar importante para garantir os subsídios necessários ao professor na construção de sua prática quanto ao ensino de Língua Portuguesa como segunda língua.

Com a pesquisa desenvolvida, podemos ver que há interesse e possibilidades de que os professores sejam formados e formadores. Foi possível oportunizar aos professores espaço para refletir e olhar sobre sua trajetória, suas práticas e, com isso, os fortalecer como profissionais reflexivos, para o que, por vezes, não é dado o devido espaço nos ambientes escolares. Além disso, com este trabalho,

identificamos demandas formativas apresentadas nas falas dos próprios professores.

A partir do que desenvolvemos com esta pesquisa, foi possível constatar a importância de outros estudos que avancem na questão da formação dos professores para o trabalho com o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para os surdos. Por exemplo, estudos que busquem investigar se os cursos de Pedagogia, assim como dos cursos de licenciatura em Letras têm oferecido, em suas grades, disciplina referente ao ensino de Língua Portuguesa como segunda língua, como determina o Decreto Federal nº 5626 (BRASIL, 2005). A pesquisa aqui desenvolvida nos indicava que, em geral, não.

Defendemos a importância do desenvolvimento de estudos que apresentem, de maneira sistematizada, propostas metodológicas de ensino da Língua Portuguesa como segunda língua e propostas de ações formativas para os professores. Neste sentido, considerando o trabalho que professores das classes bilíngues tem a realizar, referente ao trabalho com as duas línguas, pesquisas que avancem no desvelamento de qual é o repertório formativo que os professores possuem quanto à Língua Portuguesa e quanto à Libras, em especial no que se refere a elas como objeto de estudo, também trariam importantes contribuições. Uma vez que os professores têm um trabalho contrastivo entre ambas as línguas a realizar, conhecer esse repertório poderia permitir identificar as necessidades formativas para promover e/ou aprimorar tal tarefa. Além disso, estudos e ações que permitam a integração de profissionais e estratégias didáticas podem trazer contribuições ao trabalho com os estudantes surdos.

O desenvolvimento desta pesquisa trouxe, para além de questões comuns da produção do trabalho, como a organização das atividades da pesquisa a partir do tempo possível aos professores, questões específicas referentes ao seu tempo histórico. No decorrer de seu desenvolvimento, enfrentamos globalmente uma pandemia, da Covid-19, que trouxe inúmeros desafios e, no Brasil, por negligência política e o descaso social histórico, os desafios foram ainda mais acentuados.

Dentre outras coisas, a necessidade de isolamento social fez com que tivéssemos que adotar estratégias de contato a distância, passando a utilizar ferramentas que, até então, eram desconhecidas por muitos de nós. Foi necessário que conseguíssemos organizar a realização das atividades dentro de um novo tempo que não mais reconhecia certas limitações de espaços e horários, mas que

escancarou muitas outras limitações, em especial sociais, com as quais todos, em especial os professores, se depararam. Tivemos que adaptar nosso olhar a essa nova realidade e, dentro dela, tentar desenvolver as atividades que já desenvolvíamos, ainda que com estratégias diferentes.

Poder conhecer os profissionais que participaram desta pesquisa e trazer seus olhares e demandas para este trabalho foi uma grande oportunidade. Dentro do contexto de pandemia, em que as instituições escolares foram obrigadas a buscar atender aos alunos à distância, o que colocou muitos alunos à margem, diante do contexto de vulnerabilidade social que possuem, ter contato com os professores, suas preocupações e esforços ampliou ainda mais o olhar sobre a importância de fortalecer o espaço escolar público e os que nele atuam.

REFERÊNCIAS

BÄR, E. C. **Licenciaturas em Pedagogia Bilíngue (Libras/Português):** aspectos políticos, linguísticos e pedagógicos e as apropriações das bases teórico-conceituais da pedagogia. 2019. 343f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução CNE/CEB 2, 11 de setembro de 2001.** Institui diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2016.

BRASIL. Conselho Nacional De Educação (CNE). **Resolução CNE/CP 1, 15 de maio de 2006.** Institui diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 02 nov. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 04 nov. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 15 out. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 de agosto de 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6949.htm. Acesso em: 04 nov. 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, abr. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm. Acesso em: 15 out. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, julho de 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 02 nov. 2020.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 03 de agosto de 2021.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Diário Oficial da União,

Brasília, DF, agosto. 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.191-de-3-de-agosto-de-2021-336083749>. Acesso em: 11 nov. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 04 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação/SECADI. **Relatório do Grupo de Trabalho designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013**. Subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa - a ser implementada no Brasil, 2014. Disponível em <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Legislacao-6>. Acesso em: 02 nov. 2020.

COLELLO, S. M. G. **A escola e a produção textual** – Práticas Interativas e Tecnológicas. São Paulo: Summus Editorial, 2017.

COLELLO, S. M. G. **A escola que (não) ensina a escrever**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

COLELLO, S. M. G. **Alfabetização em Questão**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

CUMMINS, J. Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. **Canadian Journal of Applied Linguistics**, v. 10, n. 2, p. 221-240, 2007. Disponível em: <https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/19743>. Acesso em: 02 nov. 2020.

FERNANDES, E. O som: este ilustre desconhecido. In: Skliar, C. (org). **Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos**. 5ª edição. Porto Alegre: Mediação, 2015.

FERNANDES, S. Conhecendo a surdez. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO [MEC]. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos**. 2. ed. Brasília: SEESP/MEC, 2006a.

FERNANDES, S. de F. **Educação bilíngue para surdos: identidades, diferenças, contradições e mistérios**. 202 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2003.

FERNANDES, S. de F. **Práticas de letramento na educação bilíngüe para surdos**. Curitiba: SEED, 2006b.

FERNANDES, S. É possível ser surdo em português? Língua de sinais e escrita: em busca de uma aproximação. In: Skliar, C. (org). **Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos**. 5ª edição. Porto Alegre: Mediação, 2015.

FORTUNATO, C. A. de U; BEVILACQUA, M. C; COSTA, M. da P. R. da. Análise comparativa da linguagem oral de crianças ouvintes e surdas usuárias de implante coclear. **Rev. CEFAC**, São Paulo, v. 11, n. 4, p. 662-672, Dez. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-18462009000800015&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 12 out. 2019.

GARCÍA, O. **Bilingual education in the 21st century: A global perspective**. Malden, MA and Oxford: Wiley/Blackwell, 2009.

GARCÍA, O.; WOODLEY, H. H. Bilingual Education. In: BIGELOW, M.; ENNSER-KANANEN, J. (Editoras). **The Routledge Handbook of Educational Linguistics**. New York: Routledge, 2015.

GATTI, B. A. A prática pedagógica como núcleo do processo de formação de professores. In: GATTI, B. *et al* (Org.). **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso em: 02 nov. 2020.

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. (Orgs.) **Formação de professores para o ensino fundamental**: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas. São Paulo: FCC/DPE, 2009.

GERALDI, W. J. **Portos de Passagem**. 5ª Edição. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

GESSER, A. **LIBRAS: Que língua é essa?** Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GOLDFELD, M. **A criança Surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. 2. ed. São Paulo: Plexus, 2002.

GOMES, R. Análise e interpretação de dados da pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. de S (org). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petropolis: Vozes, 2016.

GRANNIER, D. M. Perspectivas na formação do professor de português como segunda língua. **Cadernos do Centro de Línguas**, Volume 4. USP, 2001. Disponível em: <https://oportuguesdobrasil.files.wordpress.com/2015/02/perspectivas.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2020.

GROSJEAN, F. Bilingualism, biculturalism, and deafness. **International Journal of Bilingual Education and Bilingualism**, v. 13, issue 2, p. 133-145, fev. 2010. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/13670050903474051>. Acesso: em 07 out. 2019.

GUARINELLO, A. C. **O papel do outro na escrita de sujeitos surdos**. 2 ed. São Paulo: Plexus, 2007.

HALL, S. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: PUC-Rio; Apicuri, 2016.

HOCEVAR, S.O. de; CASTILLA, M. E.C; DUHART, S. M. Adquisición de la lectura y escritura en niños sordos en una escuela bilingüe. In: Skliar, C. (org). **Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos**. 5ª edição. Porto Alegre: Mediação, 2015.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**. 9ª Edição. São Paulo: Cortez, 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 2010**. Disponível em: http://downloads.ibge.gov.br/downloads_estatisticas.htm#. Acesso em: 20 nov. 2016.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS. **Projeto Pedagógico de curso de Pedagogia Bilíngue (Libras/Português)**. Aparecida de Goiânia: IFGO, 2014.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA (IFSC). CAMPUS PALHOÇA BILÍNGUE. **Projeto Pedagógico de curso de Pedagogia Bilíngue (Libras/Português)**. Palhoça: IFSC, 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS (INES). **Projeto pedagógico do curso de licenciatura em Pedagogia**. Modalidade Educação a Distância. Rio de Janeiro: INES, 2015.

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

LEMOS, A. F. F. C. Língua e cultura em contexto multilíngue: um olhar sobre o sistema educativo em Moçambique. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 69, p. 17-32, maio/jun. 2018.

LIBÂNEO, J. C. Licenciatura em Pedagogia: a ausência dos conteúdos específicos do ensino fundamental. In: GATTI, B. *et al* (Org.). **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.) **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7ª edição. São Paulo: Cortez, 2012.

LODI, A. C. B. Ensino da língua portuguesa como segunda língua para surdos: impacto na educação básica. In: LACERDA, C. B. F. de; SANTOS, L. F. dos. (Orgs.) **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EdUFSCAR, 2014.

LODI, A. C. B. Plurilingüismo e surdez: uma leitura bakhtiniana da história da educação dos surdos. **Educação e Pesquisa**, [s.l.], v. 31, n. 3, p.409-424, dez. 2005. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-97022005000300006>. Acesso em: 02 nov. 2020.

MATOS, D. S. **O ensino da Língua Portuguesa escrita para a criança surda em uma perspectiva bilíngue**. 2017. 199f. Dissertação (Mestrado em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência), Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2017.

MENEZES, L. J. Plurilinguismo, Multilinguismo E Bilinguismo: Reflexões sobre a realidade linguística Moçambicana. **PERcursos Linguísticos**, [S. l.], v. 3, n. 7, p. 81–91, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/4589>. Acesso em: 20 out. 2021.

MIZUKAMI, M. da G. N. Escola e desenvolvimento profissional da docência. In: GATTI, B. *et al* (Org.). **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

MORAIS, A. G. de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

MORTATTI, M. R. L. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Conferência proferida durante o Seminário "Alfabetização e letramento em debate", promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, realizado em Brasília, em 27 abr. 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf. Acesso em: 02 nov. 2020.

NASCIMENTO, L. C. R.. Um pouco mais da história da educação dos surdos, segundo Ferdinand Berthier. **Etd - Educação Temática Digital**, [s.l.], v. 7, n. 2, p. 255-265, jun. 2006. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20396/etd.v7i2.807>. Acesso em: 02 nov. 2020.

NÓVOA, A. Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução no campo da formação de professores. In: GATTI, B. *et al* (Org.). **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

OLIVEIRA, G. M. de O. Plurilinguismo no Brasil: repressão e resistência linguística. **Synergies Brésil**, n° 7, p. 19-26, 2009. Disponível em: <https://gerflint.fr/Base/Bresil7/gilvan.pdf>. Acesso em: 01 out. 2019.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 04 nov. 2020.

PAGNEZ, K. S.; GECIAUSKAS, C. S. O estado da arte de pesquisas sobre a educação de surdos no Brasil de 2007 a 2011. *Educar em Revista, Curitiba, Brasil*, n. 52, p. 229-256, abr./jun. 2014.

PEIXOTO, R. C. Algumas considerações sobre a interface entre a língua brasileira de sinais (Libras) e a língua portuguesa na construção inicial da escrita pela criança surda. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 205-229, maio/ago. 2006.

PEREIRA, M. C. da C. (Org.). **Leitura, escrita e surdez**. 2ª edição. Secretaria da Educação, CENP/CAPE. São Paulo: FDE, 2009.

PEREIRA, M. C. da C. O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2, p. 143-157, 2014.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.) **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7ª edição. São Paulo: Cortez, 2012.

QUADROS, R. M. de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUADROS, R. M. de.; SCHMIEDT, M. L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port_surdos.pdf. Acesso em: 02 nov. 2020.

QUADROS, R. M. de; KARNOPP, L. B. **A Língua Brasileira e Sinais – Estudos Linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ROCHA, S. **O INES e a educação de surdos no Brasil: aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Surdos em seu percurso de 150 anos**. 2. ed. Rio de Janeiro: [s.n.], 2008.

SACKS, O. **Vendo Vozes – uma viagem ao mundo dos surdos**. 6ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

SACRISTÁN, J. G. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.) **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7ª edição. São Paulo: Cortez, 2012.

SÁNCHEZ, C. La lengua escrita: ese esquivo objeto de la pedagogia para sordos y oyentes. In: In: Skliar, C. (org). **Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos**. 5ª edição. Porto Alegre: Mediação, 2015.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. Tradução Antônio Chelini, José Paulo Paes, Izidoro Blikstein. 28ª ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

SOARES, M. A. L.; CARVALHO, M. de F. **O professor e o aluno com deficiência**. São Paulo: Cortez, 2012.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p. 05-17, Jan./Fev./Mar./Abr. 2004.

SOARES, M. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Tradução Claudia Schilling. 6ª Edição. Porto Alegre: Penso, 1998.

SVARTHOLM, K. 35 anos de Educação Bilíngue de surdos – e então? **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2, p. 33-50, 2014.

SZYMANSKI, H. **A Prática Reflexiva com Famílias de Baixa Renda**. Anais do II Seminário Internacional de Pesquisa e estudos Qualitativos. Bauru:SEPQ, 2004.

SZYMANSKI, H. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico para a entrevista em pesquisa. **Psicologia da Educação**, São Paulo, 10/11, p. 193-215, 1º e 2º semestre. 2000.

SZYMANSKI, H. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: SZYMANSKI, H. (Org) **A entrevista na educação: a prática reflexiva**. Brasília: Liber Livro, 4ª Edição, 2011.

SZYMANSKI, H; ALMEIDA, L. R. de; PRANDINI, R. C. A. R. Perspectivas para a análise de entrevistas. In: SZYMANSKI, H. (Org). **A entrevista na educação: a prática reflexiva**. Brasília: Liber Livro, 4ª Edição, 2011.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17ª Edição. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 9ª Edição. Petrópolis, Vozes, 2014.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 7ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1934/2007.

VYGOTSKY, L. S. Acerca de la psicología y la pedagogía de la defectividad infantil. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas** – Tomo V: Fundamentos de defectología. Madrid: Visor, 1924/1997b.

VYGOTSKY, L. S. **Construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. 2ª edição. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 1934/2001.

VYGOTSKY, L. S. Principios de la educación de los niños físicamente deficientes. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas** – Tomo V: Fundamentos de defectología. Madrid: Visor, 1924-1925/1997a.

VYGOTSKY, L. S. Principios de la educación social de los niños sordomudos. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas** – Tomo V: Fundamentos de defectología. Madrid: Visor, 1925/1997c.

XXXXXXX (SP). **Educação Inclusiva: História, Concepções e Políticas Públicas**. XXXXXX: Secretaria de Educação de XXXXX, 2011.

XXXXXXX (SP). **Proposta Curricular – Ensino Fundamental – XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX**. XXXXXX: Secretaria de Educação de XXXXX, 2019.

XXXXXXX. **Lei nº 7.795, de 20 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre a criação de Classes de Educação Bilíngue para Surdos na Rede Municipal de Ensino. Diário Oficial do Município, dez. 2019.

YIP, J.; GARCÍA, O. (2018). Translinguagens: recomendações para educadores. **Iberoamérica Social: Revista-red de estudios sociales IX**, pp. 164-177. Disponível em: <https://iberoamericasocial.com/translinguagens-recomendacoes-educadores>. Acesso em: 01 out. 2019.

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**Termo de Autorização institucional para o desenvolvimento da pesquisa****I. Termo de Autorização institucional para o desenvolvimento da pesquisa**

Eu compreendo os direitos dos participantes da pesquisa intitulada “**Formação de professores polivalentes para o ensino de língua portuguesa como 2ª língua para surdos: desafios e possibilidades**”, orientada por Profª Drª Karina Soledad Maldonado Molina, e que tem como pesquisadora responsável Daniela Schlic Matos, aluna da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, as quais podem ser contatadas pelos e-mails karisol@usp.br e daniela.matos@usp.br ou telefones 3091-3099, 2648-0616 ou 2648-0617, Ramal 8263. Na qualidade de responsável por esta instituição, autorizo a participação da _____ . Compreendo como e porque esse estudo está sendo realizado. Os responsáveis pela pesquisa garantem o sigilo, assegurando a privacidade dos sujeitos quanto aos dados envolvidos na pesquisa. Receberei uma cópia assinada deste formulário de consentimento.

Nome do responsável: _____

Cargo: _____

Guarulhos, _____ de _____ de _____

Assinatura e carimbo do responsável

**ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO -
PARTICIPANTES**

Concordo em participar, como voluntário/a, da pesquisa intitulada “**Formação de professores polivalentes para o ensino de língua portuguesa como 2ª língua para surdos: desafios e possibilidades**”, que tem como pesquisadora responsável Daniela Schlic Matos, aluna da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, orientada por Profª Drª Karina Soledad Maldonado Molina, as quais podem ser contatadas pelos e-mails karisol@usp.br e daniela.matos@usp.br ou telefones 3091-3099, 2648-0616 ou 2648-0617, Ramal 8263. O presente trabalho tem por objetivo investigar a formação para o ensino de língua portuguesa como segunda língua oferecida aos professores de ensino fundamental I, atuantes na educação de surdos, a fim de subsidiá-los na construção de sua prática. Minha participação consistirá em responder um questionário, participar de uma entrevista e permitir a observação de alguns momentos de prática em sala de aula. Compreendo que esse estudo possui finalidade de pesquisa e que os dados obtidos serão divulgados seguindo as diretrizes éticas da pesquisa, assegurando, assim, minha privacidade. Sei que posso retirar meu consentimento quando eu quiser, e que não receberei nenhum pagamento por essa participação.

Guarulhos, _____ de _____ de _____

Nome: _____

Assinatura: _____

Declaro que obtive, de forma apropriada e voluntária, o Consentimento Livre e Esclarecido para participação neste estudo. Declaro ainda que me comprometo a cumprir todos os termos aqui descritos.

Guarulhos, ____ de _____ de _____

Pesquisador responsável: Daniela Schlic Matos

Assinatura do pesquisador: _____

ANEXO C – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES PARTICIPANTES

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

PROGRAMA DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Pesquisa: **“Formação de professores polivalentes para o ensino de língua portuguesa como 2ª língua para surdos: desafios e possibilidades”**

Pesquisadora: Daniela Schlic Matos

Orientadora: Profª Drª Karina Soledad Maldonado Molina

Escola de realização da pesquisa: _____

QUESTIONÁRIO A RESPEITO DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DAS SÉRIES INICIAIS COM RELAÇÃO AO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO SEGUNDA LÍNGUA

Nome*: _____

*Opcional

ATUAÇÃO PROFISSIONAL:

1) Quanto tempo atua na educação de surdos?

2) Quanto tempo atua nesta escola?

3) Em qual série/ano da Educação de Surdos você atua no momento?

FORMAÇÃO:

1) Graduação

Curso de graduação: _____

Instituição onde cursou a graduação: _____

Ano de Conclusão do Curso: _____

Em seu curso de Graduação, você cursou alguma disciplina relacionada ao ensino de língua portuguesa como segunda língua para surdos? Quais?

2) Pós-Graduação (Lato sensu)

Curso de pós-graduação: _____

Instituição onde cursou a pós-graduação: _____

Duração do curso: _____

Carga horária do curso: _____

Ano de Conclusão do Curso: _____

Em seu curso de pós-graduação, você cursou alguma disciplina relacionada ao ensino de língua portuguesa como segunda língua para surdos? Quais?

() Não cursei pós-graduação (Lato-sensu)

3) Pós-Graduação (Stricto sensu) – Mestrado

Curso de Mestrado: _____

Instituição onde cursou a Mestrado: _____

Ano de Conclusão do Curso: _____

Em seu curso de Mestrado, você cursou alguma disciplina relacionada ao ensino de língua portuguesa como segunda língua para surdos? Quais?

() Não cursei o Mestrado

4) Pós-Graduação (Stricto sensu) – Doutorado

Curso de Doutorado: _____

Instituição onde cursou a Doutorado: _____

Ano de Conclusão do Curso: _____

Em seu curso de Doutorado, você cursou alguma disciplina relacionada ao ensino de língua portuguesa como segunda língua para surdos? Quais?

() Não cursei o Doutorado

5) Fez algum curso (livre, extensão, aperfeiçoamento, etc) relacionado ao ensino de língua portuguesa como segunda língua para surdos?

() Sim () Não

Em caso positivo, qual? _____

Qual a carga horária do curso? _____

Qual a instituição que ofertou o curso? _____

Qual o ano em que o curso foi realizado? _____

6) Fez algum curso livre de Libras? () Sim () Não

Em caso positivo, qual a carga horária total do curso? _____

Qual a instituição que ofertou o curso? _____

Qual a carga horária do curso? _____

Qual o ano em que o curso foi realizado? _____

7) Ao longo de sua atuação na Educação de Surdos nesta rede (incluído o período na atual escola), foi oferecida formação relacionada ao ensino de língua portuguesa como segunda língua para surdos?

() Sim () Não

Em caso positivo,

1) Qual o curso ofertado?

Qual a carga horária do curso?

Qual o ano em que o curso foi realizado?

Quem foi o responsável pela oferta (SME, Escola, etc)?

2) Qual o curso ofertado?

Qual a carga horária do curso?

Qual o ano em que o curso foi realizado?

Quem foi o responsável pela oferta (SME, Escola, etc)?

SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS:

1) Considera que recebeu a formação necessária para ensinar língua portuguesa como segunda língua para surdos?

() Sim () Não

Justificativa

2) Em sua trajetória formativa, em qual etapa você considera ter recebido a formação para o ensino de língua portuguesa como segunda língua para surdos?

- () Na graduação
- () Na pós-graduação lato sensu
- () No mestrado
- () No doutorado
- () Nas formações recebidas pela SME
- () Em curso (livre, extensão, aperfeiçoamento) buscado por iniciativa própria
- () Não recebi formação relacionada ao ensino de língua portuguesa como segunda língua para surdos