

Luciana Cardoso de Araújo

**LIMITES E CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O
ENSINO DE PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA SURDOS**

Luciana Cardoso de Araújo

**LIMITES E CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O
ENSINO DE PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA SURDOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual de Montes Claros, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro.

Área de concentração: Linguagens e Letramento

Linha de pesquisa: Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes

Liberado em 17/08/2015 -



Montes Claros - MG
2015



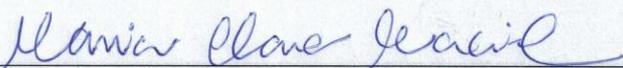
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



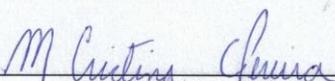
LUCIANA CARDOSO DE ARAÚJO

O papel da formação de professores para o ensino de português como segunda língua para surdos

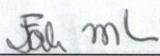
Dissertação aprovada pela Banca Examinadora constituída pelas Professoras Doutoras:



Prof.^a Dr.^a Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro – Orientadora (Unimontes)



Prof.^a Dr.^a Maria Cristina Cunha Pereira (PUC-SP)



Prof.^a Dr.^a Fábila Magali Santos Vieira (Unimontes)

Montes Claros, 17 de julho de 2015.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida e por Sua infinita bondade.

A meus pais, pela educação, valores e por terem me ensinado a trilhar o caminho do bem.

A meu pai querido (*in memorian*), pelo exemplo de sabedoria e dignidade.

A minha mãe amada, pelo amor incondicional.

A Dyego, pela cumplicidade e abnegação.

A Maria Clara, minha orientadora, pelo compromisso e dedicação de sempre.

A Rejane Brito, Raquel Schwentk, Lucienne Veloso e Elana Vaz, pela importante contribuição.

Aos estagiários e bolsistas, pela ajuda.

Aos amigos e familiares, por compreenderem minhas ausências.

Aos amigos Gilvan, pelo companheirismo, e Socorro, pelo incentivo.

A Gilda e Ramony, pelas importantes discussões tecidas ao longo desta pesquisa.

Ao Prof. Antônio Carlos e a toda a equipe EAD-IFNMG, pelo apoio e colaboração.

Aos professores do ProfLetras - Unimontes, pelo saber compartilhado.

Aos colegas do ProfLetras - Unimontes, pela troca de experiências.

Aos professores-cursistas que participaram desta pesquisa.

Aos participantes das bancas de qualificação e defesa, pelas reflexões.

A todos que, de alguma maneira, contribuíram para este trabalho.

RESUMO

O presente trabalho contempla uma pesquisa integrante do Programa de Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras e objetiva avaliar os limites e contribuições da formação continuada de professores para o aprimoramento e/ou mudança da prática pedagógica de ensino de português para surdos, no contexto inclusivo. Trata-se de um estudo qualitativo, de natureza interpretativa que, através do oferecimento de um curso de formação continuada de professores, analisou o discurso do professor-cursista antes, durante e depois da referida formação, com vistas a mapear o que melhora, via formação, e o que, exatamente, não pode ser modificado por meio dela, na visão dos professores-cursistas. Para realizar a pesquisa, nos sustentamos na Linguística Aplicada, tendo os preceitos do Ensino de Português como Segunda Língua e da Formação de Professores como perspectivas teóricas mestras. Esperamos evidenciar os problemas vivenciados por professores de Língua Portuguesa para surdos, no âmbito das escolas ditas inclusivas, e contribuir, de alguma maneira, para a melhoria das políticas públicas de formação de professores. A pesquisa realizada permite afirmar que, apesar do discurso de defesa de uma educação inclusiva e bilíngue adotado pelas políticas governamentais, ainda são poucos os docentes que têm conhecimentos acerca das singularidades linguísticas, metodológicas, curriculares, sociais e culturais da comunidade surda. A formação continuada de professores por si só não parece ser suficiente para garantir uma educação verdadeiramente bilíngue, voltada para o(s) letramento(s), devido a questões de ordem estrutural e filosófica que extrapolam o fazer docente e o limiar da formação. Todavia, ainda que a formação de professores não possa tudo, certamente contribui de forma muito significativa para a mudança e/ou aprimoramento da prática pedagógica. Urge, portanto, a implantação de políticas públicas de formação, tanto inicial quanto continuada, pautadas no(s) letramento(s), no engajamento político-social e na pedagogia da alteridade para atender o atual contexto social, marcado pelas diferenças.

Palavras-chave: Surdos; Ensino de Português; Formação de professores.

ABSTRACT

This work regards an integrant research of the Professional Master's degree Program in Arts/Literature - ProfLetras and aims to assess the limits and contributions of continual teacher training to improve and/or change teachers' practice in Portuguese teaching for the deaf, in an inclusive context. It is a qualitative study of interpretative nature, by offering a continual education teachers course, having examined the student speech before, during and after the training, intending to identify which improves their formation and which can not be improved, in the view of teacher students. To conduct the research, we are based on Applied Linguistics theories and on principles of teaching of Portuguese as a Second Language and Teacher Education as main theoretical perspectives. We hope to highlight the problems experienced by Portuguese teachers with the deaf, in the context of inclusive schools and contribute in some way to the improvement of public policies for teacher education. The research has shown that, despite the defense of a speech of an inclusive and bilingual education adopted by government policies, there are few teachers who know about the linguistic, methodological, curricular, social and cultural singularities of the deaf community. Continual teacher training itself is not enough to guarantee a real bilingual education, tending to the literacy, due to structural and philosophical issues which exceed the teaching and the threshold training. However, although the teacher training cannot solve everything, it certainly contributes significantly to change and/or improve the pedagogical practice. It is urgent, therefore, the implementation of public policies on training, both initial and continual, grounded in literacy, in political-social engagement and in pedagogy of otherness to attend the current social context, based on differences.

Keywords: Deaf; Portuguese teaching; Teacher education.

(1) um educador nunca será educador enquanto pensar o ensinar desvinculado do aprender [...]; (2) um educador nunca será educador enquanto não souber interagir com os educandos, ser capaz de se colocar em seus pontos de vista, manifestando uma autêntica empatia, uma legítima alteridade, conhecendo as necessidades de cada aluno e as convertendo em compreensão, em aprendizagem, em transformação; (3) Um educador nunca será educador enquanto não conhecer a realidade da vida de seus alunos; (4) Um educador nunca será educador enquanto não falar a língua de seus alunos; (5) O verdadeiro educador é aquele que educa. Que é capaz de aprender com seus educandos, que é capaz de se colocar no lugar deles e se sentir um outro, lembrando que um dia já esteve lá, aprendendo. É aquele que ensina porque sabe que seus alunos são capazes de aprender, da mesma forma que aprende porque sabe que seus alunos são capazes de ensiná-lo, independente de quem esses alunos sejam (Marcos Antônio de Sousa Júnior, em entrevista concedida, em 2010).

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

1. Quadros

Quadro 1. Trajetória educacional dos surdos.....	14
Quadro 2. Identidades surdas.....	30
Quadro 3. Tipos de ouvintismo.....	35
Quadro 4. Tipos de Bilinguismo.....	66
Quadro 5. Professores-formadores e professores-tutores do curso.....	92
Quadro 6. Imagens construídas antes do curso.....	116
Quadro 7. Perfil de Guatemala, Salamanca e Jomtien.....	117
Quadro 8. Relações de disciplinas e fóruns.....	118
Quadro 9. Imagens construídas ao longo do curso.....	128
Quadro 10. Imagens construídas após o curso.....	137

2. Figuras

Figura 1. Composição do <i>ethos</i> efetivo.....	97
---	----

3. Gráficos

Gráfico 1. Formação inicial dos participantes.....	102
Gráfico 2. Professores-cursistas que tiveram disciplina específica na formação inicial....	103
Gráfico 3. Formação em pós-graduação.....	104
Gráfico 4. Área de pós-graduação.....	104
Gráfico 5. Participação em curso de Libras.....	105
Gráfico 6. Participação em curso de português para surdos.....	106
Gráfico 7. Experiência como professor de aluno surdo.....	107
Gráfico 8. Professores que se sentem preparados para o ensino de português para surdos.....	110

4. Fluxograma

Fluxograma 1. Fases de coleta de dados.....	88
---	----

SUMÁRIO

PALAVRAS INICIAIS.....	10
CAPÍTULO 1. EDUCAÇÃO DE SURDOS: DOS PRIMÓRDIOS À CONTEMPORANEIDADE.....	13
1.1. Trajetória educacional dos surdos e concepções de surdez	13
1.2. Perspectivas atuais da educação de surdos	25
1.2.1. Identidade(s) Surda(s).....	25
1.2.2. Ideologia, escola e relações de poder.....	31
1.2.3. Políticas Nacionais de Inclusão Educacional e Educação de Surdos	41
1.2.4. Políticas Públicas de Formação de Professores.....	44
CAPÍTULO 2. ENSINO DE PORTUGUÊS PARA SURDOS	58
2.1 O ensino do português para surdos que se busca superar	59
2.2 O ensino de português para surdos que se busca alcançar.....	64
2.2.1 Ensino de português como L2: em prol do letramento(s) revolucionário(s) 71	
2.2.2 Por uma pedagogia da alteridade.....	77
CAPÍTULO 3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	83
3.1 Da pesquisa desenvolvida	83
3.2 Da intervenção.....	87
3.3 Da metodologia de análise	93
CAPÍTULO 4. ANÁLISE DE DADOS E RESULTADOS	99
4.1 Perfil do professor-cursista, <i>ethos</i> inicial e imagens construídas.....	99
4.2 <i>Ethos</i> e jogos de imagens: o que se altera e o que se mantém.....	115
4.3 A prática materializada no discurso.....	127
PALAVRAS FINAIS.....	137
REFERÊNCIAS.....	142
APÊNDICE A - Questionário Inicial	157
APÊNDICE B - Questionário Final.....	159
APÊNDICE C - Teste de Sondagem	157
APÊNDICE D - Formulário de solicitação de inscrição	162
ANEXO A - Projeto do Curso Ofertado	164
ANEXO B - Divulgação do Curso Ofertado.....	180
ANEXO C - Salas Virtuais do Curso.....	183

PALAVRAS INICIAIS

Este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa de cunho qualitativo, que buscou avaliar, por meio da oferta de um curso de formação continuada de professores, as contribuições e limites dessa formação para o aprimoramento e/ou mudança da prática pedagógica do ensino de português como segunda língua para surdos na chamada escola inclusiva, tendo em vista a perspectiva docente.

A pesquisa surgiu de uma inquietação que vinha incomodando esta pesquisadora desde o ano de 2009, ao ingressar no Setor de Inclusão Educacional da Secretaria Municipal de Educação de Montes Claros, no qual acompanhava a implantação das salas de recursos multifuncionais do município e participava da formação, orientação e acompanhamento, principalmente, dos professores regentes de tais salas. Devido ao contato direto com colegas surdos que trabalhavam no setor e com esses docentes (que atuavam junto aos alunos surdos, nas escolas municipais), foi possível perceber as dificuldades vivenciadas pela comunidade surda no que se refere à apropriação e uso da Língua Portuguesa em suas práticas sociais. Dificuldades possivelmente decorrentes do uso de metodologias de ensino inadequadas e da incompreensão das especificidades linguísticas do surdo.

Acreditando que a formação dos docentes de Língua Portuguesa não tangenciava o ensino do português como segunda língua para surdos, surgiu, então, a intenção de desenvolver uma pesquisa que refletisse sobre a formação de professores para o ensino de português como segunda língua para surdos, tendo em vista o contexto da escola inclusiva. Assim, a pergunta orientadora deste trabalho é “Quais os limites e contribuições da formação continuada de professores para o aprimoramento e/ou mudança da prática pedagógica do ensino de português para surdos, no âmbito da escola inclusiva, tendo em vista a perspectiva docente?”

As hipóteses que motivaram a pesquisa foram: a) os docentes sentem-se despreparados para o ensino de português como segunda língua para surdos, uma vez que a formação inicial e continuada a que tiveram acesso não contemplou tal especificidade; b) o contexto inclusivo apresenta situações que dificultam o ensino de português para surdos; c) a formação continuada de professores pode contribuir para a melhoria e/ou mudança da prática pedagógica, contudo, pode não ser suficiente para garantir uma prática verdadeiramente inclusiva, pautada no letramento e na educação bilíngue, devido a

questões que extrapolam o fazer docente.

Tendo em vista as hipóteses levantadas, traçou-se como objetivo geral avaliar os limites e contribuições da formação continuada de professores para o aprimoramento e/ou mudança da prática pedagógica de ensino de português para surdos, na chamada escola inclusiva, tendo em vista a perspectiva docente; e como objetivos específicos: a) ofertar um curso de formação continuada de professores para o ensino de português como segunda língua para surdos; b) acompanhar a evolução dos docentes ao longo desse curso de formação, identificando construções de imagens de si, do surdo e da própria formação; c) refletir sobre o papel da formação de professores para o ensino de português como segunda língua para surdos, tendo em vista o contexto da escola inclusiva; d) identificar, por meio de análise interpretativa dos discursos, indícios de melhorias e/ou mudanças na prática docente.

Diante dos objetivos propostos, foi ofertado um curso *online* de formação continuada de professores, denominado “Ensino de Português para Surdos como Segunda Língua”, com carga horária de 90h¹. Os sujeitos participantes foram 30 (trinta) professores de Língua Portuguesa da rede pública de ensino, selecionados dentre os 294 (duzentos e noventa e quatro) pré-inscritos. Deu-se prioridade àqueles que atuavam nos anos finais do Ensino Fundamental da rede pública de ensino e que tinham alunos surdos incluídos em suas turmas, buscando atender, da melhor maneira, ao objetivo geral desta pesquisa e aos objetivos do Mestrado Profissional em Letras de ampliar a qualidade do Ensino Fundamental, melhorar a proficiência dos alunos nas habilidades leitoras e escritoras e desenvolver pedagogias que efetivem os multiletramentos.

Para realizar a pesquisa-intervenção em foco, partiu-se da Linguística Aplicada, tendo o Ensino de Segunda Língua como perspectiva teórica e abordando-se três eixos temáticos principais: educação inclusiva, aprendizagem de segunda língua e formação de professores.

A coleta de dados foi realizada em três momentos distintos: a) no encontro presencial do curso de formação acima mencionado, através da aplicação do questionário inicial (Apêndice A); b) durante a realização do curso, por meio das discussões tecidas entre professores, tutores e professores-cursistas, ao longo do curso e por meio de atividades avaliativas propostas no Ambiente Virtual de Aprendizagem; c) via questionário

¹ O projeto do curso em questão foi elaborado pela Prof.^a Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro e gentilmente cedido para esta pesquisa.

final (Apêndice B) encaminhado por correio eletrônico, após 45 dias de término das disciplinas do curso. A análise dos dados deu-se a partir da categoria *ethos* discursivo de Maingueneau (2014) e dos jogos de imagem de Pêcheux (1998).

Tendo em vista os objetivos descritos, este trabalho encontra-se estruturado da seguinte maneira: o Capítulo 1 se subdivide em duas seções, sendo que, na primeira, fazemos um apanhado histórico da trajetória educacional dos surdos até os dias atuais, tentando elucidar as diferentes concepções do surdo e da surdez e as abordagens educacionais delas decorrentes. Na segunda seção, apontamos as perspectivas atuais em relação ao surdo/surdez e, em virtude disso, tratamos das identidades surdas e das relações ideológicas/de poder existentes na sociedade e na escola, almejando desvelar a tentativa constante de homogeneização das minorias. A seguir, apresentamos as atuais políticas de inclusão escolar, demonstrando seus avanços e limitações; fazemos uma análise das políticas públicas de formação de professores, em âmbito geral, e da formação para o ensino do português como L2 para surdos, em âmbito específico, com o intuito de perceber se elas têm atendido as necessidades educativas dos docentes que ensinam Língua Portuguesa a alunos surdos.

O Capítulo 2 trata do ensino de português para surdos e divide-se também em duas seções. A primeira seção busca evidenciar como se dá o ensino de Língua Portuguesa na perspectiva ouvintista e a segunda, na perspectiva bilíngue, tendo em vista as concepções de língua, linguagem e texto que conduzem o trabalho de seus professores. Buscamos evidenciar, ao longo desse capítulo, a importância da língua de sinais para o aprendizado da segunda língua, a importância da apropriação da Língua Portuguesa escrita para a inserção do surdo nas práticas sociais de leitura e escrita (e seu empoderamento), e a importância da implantação de uma pedagogia voltada para a alteridade.

O Capítulo 3 trata da natureza da pesquisa desenvolvida e dos procedimentos adotados para seu desenvolvimento; detalha a proposta de intervenção, esclarecendo aspectos referentes ao curso ofertado (tais como profissionais envolvidos, estrutura e operacionalização do curso proposto, dentre outros) e apresenta o método de análise adotado. Enquanto o Capítulo 4 apresenta uma das possíveis análises dos dados coletados na pesquisa, buscando apreender as imagens que os professores-cursistas apresentam de si, do surdo e da formação continuada de professores.

Por fim, apresentamos as considerações finais da pesquisa, retomando a pergunta norteadora da investigação, as hipóteses levantadas e o objetivo geral deste estudo.

CAPÍTULO 1. EDUCAÇÃO DE SURDOS: DOS PRIMÓRDIOS À CONTEMPORANEIDADE

Para se pensar na formação de professores de surdos e na prática pedagógica desses docentes, é imprescindível que se conheça os sujeitos surdos e os traços que compõem a sua identidade, tais como história coletiva, língua e cultura. Assim sendo, neste capítulo, trataremos da educação de surdos – já que ela se confunde com a própria história desses sujeitos – vislumbrando, ao longo do tempo, os avanços em relação às concepções do surdo e as abordagens educacionais decorrentes dessas concepções. Buscamos compreender as diferenças surdas que se consolidam em diferentes identidades; a relação de poder e a ideologia dominante no contexto escolar; as políticas de inclusão educacional e sua influência na educação de surdos e, por fim, as atuais políticas de formação de professores.

1.1. Trajetória educacional dos surdos e concepções de surdez

A história nos revela que os surdos sofreram inúmeras adversidades devido às suas condições fisiológicas, mas devido a essa ser uma temática exaustivamente pesquisada e debatida, optamos aqui por fazer um quadro sinóptico², no qual apontaremos a trajetória educacional dos surdos, da Idade Antiga até os dias atuais. Buscaremos ainda elucidar as diferentes concepções do surdo e da surdez e as abordagens educacionais delas decorrentes.

² De acordo com pesquisas de Quadros e Karnopp (2004), Silva e Nembri (2008) e Ribeiro (2011).

Quadro 1. Trajetória educacional dos surdos

	No Mundo
Idade Antiga (4000 a.C a 476 d.C)	Acreditou-se, por muito tempo, que a linguagem era a expressão do pensamento, não podendo ser dele dissociada. Assim, se alguém não sabia falar, também não era capaz de pensar, na visão da época. Em virtude disso, os surdos eram vistos como seres irracionais, amaldiçoados por Deus, que se equiparavam a animais, por não terem a capacidade da fala. Muitos eram sacrificados ao nascer, outros viviam trancafiados como bichos.
Idade Média (476 d.C a 1453)	Os surdos eram vistos como seres sem alma, castigados por Deus. Como não podiam confessar seus pecados, eram proibidos de receber a comunhão e de se casar; como ainda eram considerados incapazes, não tinham direito ao voto e não podiam adquirir bens ou receber herança. Ainda eram vistos como subumanos e acreditava-se ser impossível educá-los.
Idade Moderna (1453 a 1789)	<p>Séc. XVI - Começa a ser divulgada a ideia de que os surdos poderiam ser educados, surgindo os primeiros educadores de surdos, dentre eles o monge beneditino espanhol Pedro Ponce de Leon (citado por muitos como primeiro professor de surdos de que se tem notícias).</p> <p>Séc. XVIII - Surgem vários educadores que se dedicaram a analisar e elaborar métodos de ensino a surdos, dentre eles, o abade francês Charles Michel L'Epée, que ficou conhecido como "pai dos surdos".</p> <p>1760 - L'Epée funda a primeira escola para surdos em Paris, o <i>Instituto Nacional dos Surdos-Mudos</i>, que em 1991 torna-se a primeira escola pública para surdos do mundo.</p>

	No Mundo	No Brasil
<p style="text-align: center;">Idade Contemporânea (1789 até os dias atuais)</p>	<p>1817 - O professor norte-americano Thomas Gallaudet funda o <i>Asilo Americano para Surdos</i>, primeira escola pública para surdos dos EUA.</p> <p>1864 - É fundada, por Edward Gallaudet, a primeira faculdade para Surdos do mundo, em Washington, denominada <i>Nacional Deaf-Mute College</i>, atualmente <i>Gallaudet University</i>.</p> <p>1880 - A filosofia de ensino oral começa a crescer e rivaliza-se com o método gestual. Como consequência,</p>	<p>1856 - O conde francês Ernest Huet (surdo aos doze anos de idade e seguidor das ideias do abade Charles Michel L'Epeé), vem ao Brasil para fundar, a convite de D. Pedro II, a primeira escola para meninos surdos do país.</p> <p>1857 - É fundado o <i>Imperial Instituto dos Surdos-Mudos</i>, primeira escola brasileira voltada para a educação de surdos, hoje, Instituto Nacional da Educação de Surdos (INES) – órgão vinculado ao Ministério da Educação.</p>

	<p>acontece o II Congresso Internacional de Educação de Surdos, mundialmente conhecido como Congresso de Milão, no qual ficou definido que a educação de surdos, em todo o mundo, deveria pautar-se exclusivamente no método oral de ensino, cujo objetivo maior era a integração social do surdo por meio de terapias que estimulassem o desenvolvimento da fala – pois se acreditava que a língua de sinais prejudicava o seu desenvolvimento linguístico.</p> <p>1960 - Willian Stokoe, linguista americano, concluiu, ao final de uma descrição linguística dos níveis que estruturam a Língua de Sinais Americana (ASL), que a comunicação utilizada pelos surdos americanos compreendia um sistema linguístico natural, articulado e dotado de gramática própria. Dito de outra maneira, a partir da descoberta de Stokoe, as línguas de sinais começam a ser reconhecidas como línguas naturais.</p> <p>1960 - Surge, nos Estados Unidos, a filosofia da Comunicação Total que preconizava o estabelecimento de uma comunicação eficiente com os surdos, através da</p>	<p>1970: É introduzida a filosofia da Comunicação Total, no Brasil.</p>
--	--	--

	<p>utilização de todo e qualquer recurso para efetivar a comunicação com o surdo (tais como desenho, mímica, leitura labial, língua de sinais, datilologia, língua oral sinalizada, etc).</p> <p>1980 - Surge uma nova filosofia educacional chamada “Bilinguismo”. Essa filosofia se difere das demais por pregar que a língua materna³ ou primeira língua (L1) do surdo é a língua de sinais e que a língua oral-auditiva ocupa o <i>status</i> de segunda língua do surdo.</p>	<p>1980 - Ocorre a primeira descrição da Língua de Sinais Brasileira - Libras.</p> <p>1987 - Um grupo de surdos brasileiros propõe a criação da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), que luta, desde a sua fundação, pelo direito de autodeterminação dos surdos.</p> <p>1997 - Criação da Licenciatura em Português do Brasil como Segunda Língua (PBSL), na Universidade de Brasília, implantada em 1998.</p> <p>2002 - No Brasil, a Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, reconhece a Libras como língua oficial do povo surdo</p>
--	---	---

³ Entende-se que a língua materna ou a primeira língua (L1) não é, necessariamente, a primeira língua que se aprende, mas aquela que o sujeito adquire naturalmente, que preenche seus requisitos (sensoriais, linguísticos e cognitivos) e que corresponde ao grupo linguístico com o qual o indivíduo se identifica culturalmente. A segunda língua, por sua vez, é entendida como aquela que não é adquirida naturalmente e faz parte do contexto situacional de comunicação (SPINASSÉ, 2006).

		<p>brasileiro.</p> <p>2005 - O Decreto 5626, de 22 de dezembro de 2005, regulamenta a Lei 10.436/2002 e favorece a divulgação e disseminação da Libras.</p> <p>2006 - Criação do curso de graduação Letras/Libras, na modalidade a distância, na Universidade Federal de Santa Catarina.</p> <p>2010 - Através da Lei 12.319, o governo brasileiro reconhece a profissão de Tradutor e Intérprete de Libras.</p> <p>2014 – A Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e institui a implantação de escolas e classes bilíngues no Brasil.</p>
--	--	---

Tendo como base o quadro sinóptico apresentado, é possível detectar, ao longo dos tempos, três diferentes concepções de surdez e, como consequência, do próprio surdo. A primeira concepção que podemos citar é a da “maldição divina”, presente mais marcadamente na Antiguidade e Idade Média. Essa concepção percebia a surdez como uma deformação que distanciava os surdos da perfeição e, portanto, de Deus e, por isso, eram vistos como seres sem alma, sem cura e sem salvação. Viviam à margem da sociedade sem nenhum direito assegurado e, em função dessa concepção, muitos surdos eram mortos ao nascer, abandonados nas praças públicas, nos campos, na porta de igrejas ou conventos e isolados do convívio social (VELOSO; MAIA FILHO, 2009).

A segunda concepção é a clínico-patológica, que concebe a surdez como uma doença, uma deficiência, por isso, visa à sua medicalização, o seu tratamento, enfim, a normalização dos indivíduos. Pode-se dizer que, de certa maneira, essa concepção apresenta um avanço em relação à anterior, já que, agora, os surdos despertam a atenção de médicos e educadores – que passam a acreditar na possibilidade de “cura” ou “melhoria” desses indivíduos. Os surdos deixam, então, a condição de amaldiçoados por Deus e passam a ser mais um caso a ser resolvido pela medicina e pelos educadores de surdos – que utilizavam métodos de ensino variados, objetivando, na maioria das vezes, o desenvolvimento da fala.

No âmbito educacional, essa concepção de surdez, que perdura até os dias atuais, influenciou a forma de ensinar e gerou a abordagem de ensino chamada Oralista. O nome explica-se pelo fato de essa abordagem acreditar que, por meio da utilização de várias técnicas de oralização (que visavam capacitar o surdo para utilizar a língua na modalidade oral), seria possível minimizar o déficit da surdez, acreditando ser essa uma condição básica para a integração social dos surdos⁴.

Como afirma Lorenzini (2004), os adeptos dessa abordagem alegam que seu objetivo maior é a integração dos que não ouvem no mundo. No entanto, como se verá no fragmento a seguir, objetiva-se também fazer com que surdos deixem de ser identitariamente ou culturalmente surdos, disciplinando seus corpos para o exercício da vida oral:

⁴ Segundo Sánchez, citado por Lima (2004), o Oralismo foi decorrente da imposição social de uma maioria linguística – ouvintes – sobre uma minoria linguística sem expressão diante da sociedade. A cultura ouvintista então vigente buscava eliminar as diferenças entre surdos e ouvintes, impondo sua língua, sua cultura e seus ideais; em função disso, muitos surdos, ainda hoje, não se aceitam como tal, buscando igualar-se ao ouvinte, através da oralização e da negação da Libras.

A surdez é [...] uma deficiência que deve ser minimizada através da estimulação auditiva. Esta estimulação possibilitaria a aprendizagem da língua portuguesa e levaria a criança surda a integrar-se na comunidade ouvinte e desenvolver uma personalidade como a de um ouvinte. Ou seja, o objetivo do Oralismo é fazer uma “reabilitação” da criança surda em direção à “normalidade”, à “não-surdez”. A criança surda deve, então, se submeter a um processo de reabilitação que se inicia com a estimulação auditiva precoce, que consiste em aproveitar os resíduos auditivos que os surdos possuem e capacitá-los a discriminar os sons que ouvem. Através da audição e, também a partir das vibrações corporais e da leitura oro-facial, a criança deve chegar à compreensão da fala dos outros e, finalmente, começar a oralizar (LORENZINI, 2004, p.15).

O Oralismo ganhou força na ocasião do evento realizado na Itália, em 1880, mundialmente conhecido como Congresso de Milão, como consta no quadro sinóptico anterior. Durante esse evento, ficou decidido que os surdos deveriam ser ensinados através da língua oral e de terapias que estimulassem o desenvolvimento da fala. Acreditava-se que a língua de sinais atrapalhava o desenvolvimento linguístico dos surdos, por isso, eles foram proibidos de utilizá-la nos espaços escolares, havendo inclusive relatos de que, em algumas escolas, os surdos tinham suas mãos amarradas para impedir a sinalização (RIBEIRO, 2008). Para Skliar (1997), a deliberação de tal congresso deve-se muito mais a questões políticas, filosóficas e religiosas da época do que a questões educacionais, já que a educação pública para surdos vinha conseguindo alcançar seus objetivos.

Observando que os resultados não eram os esperados, já que o Oralismo não era capaz de estabelecer diálogo e compreensão e, tendo surgido diversas críticas apontando que dificultava ganhos nas esferas linguística e cognitiva, em meados do século XX, surgiu a abordagem da Comunicação Total, segundo a qual deveriam ser utilizados todos e quaisquer meios de comunicação para o ensino de surdos. Essa abordagem educacional priorizava a comunicação e não a língua (QUEIROZ, 2013), e buscava diversificar os instrumentos pedagógicos para subsidiar o ensino de surdos no ambiente escolar. Assim, fazia-se uso da língua de sinais, datilologia, mímica, língua oral sinalizada, leitura labial ou qualquer outro recurso linguístico para propiciar a comunicação com os indivíduos surdos. Apesar de trazer certa inovação para a educação de surdos, já que parte da língua de sinais era novamente inserida na educação desses indivíduos, a concepção da surdez continuava a mesma e a língua sinalizada não era favorecida, por ser sempre mesclada a outros sistemas semióticos.

A partir de 1980, a língua de sinais passou finalmente a ser reconhecida pelos pesquisadores da área, como língua materna da população surda, já que foi reconhecida sua estrutura multifacetada e multinivelada, portadora dos mesmos princípios gerais de organização encontrados em outras línguas. Nessa ocasião, segundo Ribeiro (2008):

[...] se compreendeu de maneira definitiva, que os surdos não apresentavam *desvantagem linguística* em relação aos ouvintes, um novo olhar e um novo discurso sobre a surdez começaram, enfim, a ser constituídos, fazendo com que o espaço de atuação surda fosse ampliado socialmente (RIBEIRO, 2008, p.31).

Ocorreu então o que Ribeiro (2008) chama de “a reinvenção da surdez”, pois os surdos passaram a ser vistos como sujeitos linguística e culturalmente específicos. Essa é a terceira concepção da surdez verificada na história. Skliar (1997)⁵ a chama de sócio-antropológica, pois reconhece a surdez como uma diferença, uma maneira singular de construir a realidade histórica, política e social, ou seja, uma forma distinta de conceber o mundo.

Nessa concepção, não há uma preocupação em tratar ou medicar o surdo, já que ele não é visto como deficiente (nem cognitivo, nem linguístico) e sim como um sujeito que faz uso de uma língua natural para se comunicar. A classificação das perdas auditivas segundo o grau também perde a razão de ser, já que o fator determinante é a maneira singular de o surdo perceber o mundo – o surdo se orienta a partir da sua percepção visual, apesar de os restos auditivos lhe fornecerem pistas acústicas.

Essa é a concepção que adotamos neste trabalho e que norteia a abordagem educacional chamada Bilinguismo que, de maneira geral, defende o uso de duas línguas no contexto educacional, apontando a língua de sinais como a língua materna dos surdos (L1), pois é adquirida de forma fácil e natural, já que preenche os requisitos sensoriais do surdo, por se tratar de uma língua de modalidade visual-espacial; e, no caso brasileiro, o português como sua segunda língua (L2), “advogando que cada uma das línguas seja apresentada e trabalhada sem simultaneidade” (SILVA; NEMBRI, 2008, p. 26).

A abordagem bilíngue rejeita o estigma da deficiência e da surdez como patologia, vê os surdos como uma comunidade com identidade, cultura e língua própria e visa

⁵ Ressalta-se que esse autor aponta apenas as duas últimas concepções da surdez, por analisar apenas a contemporaneidade.

modificar sua escolarização, de forma que não sejam mais fadados ao fracasso escolar e ao analfabetismo funcional. Segundo Lima:

A educação bilíngüe para o surdo despontou no cenário educacional como uma abordagem que visa não somente modificar a escolarização para surdos que era norteadada pelo visível fracasso escolar, mas também para ir de encontro às práticas pedagógicas assumidas em abordagens educacionais anteriores que permearam (e de certa forma ainda permeiam) a educação de surdos (oralismo e comunicação total). Dito de outro modo, como uma “salvadora da pátria” que seja capaz de minorar as dificuldades escolares vivenciadas pelos alunos surdos, sobretudo, na aquisição da língua portuguesa, em sala de aula (LIMA, 2004, p.37).

Essa concepção pressupõe que todos os envolvidos no processo educacional tenham domínio de Libras e da Língua Portuguesa, sendo a primeira a língua de instrução. Além disso, são necessárias profundas mudanças curriculares, pedagógicas, estruturais e, sobretudo, ideológicas – o que, infelizmente, ainda não é realidade na maioria de nossas escolas. Ocorre que, por desconhecerem o assunto em questão ou para adotarem o discurso politicamente correto, algumas escolas se denominam bilíngües por estarem ofertando algumas aulas de Libras para professores e alunos e por contarem com a presença do intérprete de Libras em suas classes – o que não é suficiente, diante dos preceitos que fundamentam essa abordagem. Por isso, Lacerda (2006) afirma que a educação bilíngüe para surdos ainda ocorre, no Brasil, de forma isolada e, muitas vezes de forma experimental.

Outro fundamento da educação bilíngüe é a maior participação dos surdos na gestão dos processos pedagógicos e administrativos das escolas e a ruptura com práticas homogeneizadoras, baseadas unicamente na cultura oral, devendo emergir formas de interação e aprendizagem que privilegiem a cultura visual e as identidades surdas.

Não podemos deixar de comentar aqui três grandes marcos brasileiros em prol do Bilinguismo e da compreensão dos surdos como minoria linguística a ser reconhecida e respeitada: a Lei 10.436/2002; o Decreto 5626/2005 e a Lei 13.005/2014. A primeira, conhecida como Lei de Libras (BRASIL, 2002), reconhece a Libras como o meio legal de comunicação dos surdos brasileiros e desconstrói, ainda que de maneira indireta, o discurso arcaico, estereotipado e preconceituoso de que a Libras não constitui uma verdadeira língua ou de que é menor, pobre e limitada, incapaz de estabelecer discussões mais complexas ou de cunho abstrato (fato veementemente negado desde 1960, com as

descobertas linguísticas de Stokoe acerca da Língua de Sinais Americana)⁶. A lei assume a Libras legalmente como sistema linguístico de natureza visual-motora, dotado de estrutura própria, equiparando-a às demais línguas.

O Decreto 5626/2005 tem importante papel na disseminação dessa língua, uma vez que, ao regulamentar a lei supracitada, determina que a Libras seja inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 2005). Além disso, prevê a oferta, desde a educação infantil, do ensino de Libras e também da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos, reconhecendo-os como sujeitos potencialmente bilíngues – assuntos interligados e que nos interessam mais de perto nesta pesquisa. O decreto trata ainda da formação do professor, do instrutor e do tradutor-intérprete de Libras, dentre outros assuntos referentes aos direitos das pessoas surdas à saúde, educação, informação e comunicação.

Recentemente, em decorrência da mobilização da comunidade surda e de pesquisadores e acadêmicos engajados na causa, foi incluída como uma das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 a educação bilíngue para crianças surdas, com a implantação de escolas bilíngues e classes bilíngues para surdos, além da oferta em escolas inclusivas, como consta na meta 4 do documento em questão:

[...] 4.7) garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos(as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezessete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto no 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos (BRASIL, 2014).

A previsão legal da implantação de escolas e classes bilíngues constitui uma grande conquista e trouxe uma grande expectativa para a comunidade surda. Contudo, apesar de

⁶ No Brasil, ainda é comum a visão estigmatizada e preconceituosa de que a língua de sinais é um conjunto de gestos ou mímicas, sem estrutura linguística definida, negando a essa língua seu reconhecimento como mediadora entre homem, mundo e conhecimento. Quadros (1997) e inúmeros outros autores refutam essa visão apontando que a língua de sinais é tão complexa e expressiva quanto a língua oral, já que apresenta fonologia, morfologia, sintaxe e semântica completas, entre outras razões.

todos esses avanços no âmbito legal, constata-se que, ainda hoje, a abordagem oralista e da Comunicação Total estão presentes no contexto de algumas escolas e cidades brasileiras. Seguindo os moldes do método oralista de ensino de surdos, alguns professores ainda acreditam que a melhor solução é “treinar” o surdo para utilizar a Língua Portuguesa na modalidade oral. Outros professores, aproximando-se da abordagem da Comunicação Total, fazem verdadeiros “malabarismos”, usando inúmeros recursos para tentar se comunicar com seus alunos surdos e aproximá-los, cada vez mais do padrão estabelecido pelos ouvintes.

Percebem-se também resquícios dessas abordagens nos discursos de documentos oficiais, como alerta Lima (2006), tal como as *Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Especiais* (2003), elaboradas pelo então Ministério da Educação e Cultura (MEC), por meio da Secretaria de Educação Especial (SEESP), um ano após a promulgação da Lei nº 10.436. No documento mencionado, percebe-se uma forma velada de neo-oralismo que, segundo Skliar (1998), é a prática que tem seu trabalho didático-pedagógico ancorado nos objetivos da vertente educacional oralista.

O documento em questão sugere medidas como leitura orofacial e treinamento de fala, auditivo e rítmico, o que demonstra uma concepção clínico-terapêutica da surdez, na qual os surdos são deficientes que precisam ser tratados, por meio de um trabalho de habilitação e/ou reabilitação, para se aproximarem do “normal”: ser ouvinte. Ou seja, apesar de o atual discurso governamental defender, pelo menos aparentemente, a educação bilíngue, encontram-se documentos não muito antigos que deixam transparecer um discurso arcaico e estereotipado a respeito do surdo e da surdez⁷.

Nos próximos tópicos, aprofundaremos um pouco mais as discussões a respeito.

⁷ É necessário salientar, contudo, que após o Decreto 5.626, que regulamenta a Lei nº 10.436, os documentos oficiais mudaram consideravelmente o tom de seu discurso.

1.2. Perspectivas atuais da educação de surdos

Nesta seção, buscamos vislumbrar as perspectivas atuais em relação ao surdo e à surdez, diante disso, abordam-se as atuais políticas de inclusão escolar, delineando um panorama do contexto educacional que ora se apresenta.

1.2.1. Identidade(s) Surda(s)

Para tratarmos das perspectivas atuais da educação de surdos, é imprescindível que falemos daquilo que individualiza cada um desses sujeitos: suas identidades.

A identidade, entendida como o conjunto de características e traços próprios de um indivíduo ou ainda a consciência que uma pessoa tem dela mesma e que a torna diferente das demais, vem sendo discutida há muito tempo por diferentes autores. Anteriormente, era vista como única, estável e imutável; mas nos dias atuais, na medida em que os sistemas de significações e representações culturais se multiplicam, a identidade é, cada vez mais, compreendida como um processo sócio-histórico múltiplo e mutável, construído através da interação entre os sujeitos. Destacam-se, na discussão atual dessa temática, autores como Hall e Woodward (2004), Bauman (2005) e Hall (2006), todos eles corroborando com o caráter histórico-social e mutável da identidade, o qual adotamos nesta pesquisa. Vejamos o que esses autores propõem a respeito do tema para, em seguida, vislumbrarmos as relações entre surdez e identidade.

Para Hall e Woodward (2004), a identidade depende de aspectos externos a ela para existir, ela se define em relação ao outro, sendo marcada pela oposição, pela diferença; a relação entre identidade e diferença é de total dependência e tais conceitos são inseparáveis⁸. O negro, portanto, se identifica como tal porque percebe a diferença que há entre ele e o branco (o outro). Essa diferença pode ser marcada por sistemas simbólicos de representação⁹ que estabelecem uma relação entre a identidade do indivíduo e as coisas que ele utiliza, acredita ou faz tais como as roupas que usa ou a língua que fala – o fumante

⁸ A identidade surda, por exemplo, é o resultado das relações sociais que a definem como sendo diferente da identidade ouvinte.

⁹ Os sistemas simbólicos são sistemas classificatórios que utilizam relações binárias (eu/outro; surdo/ouvinte; certo/errado) para caracterizar e classificar os indivíduos e seus grupos sociais, construindo significados, mediante o consenso entre os membros de uma sociedade que compartilham sistemas e conhecimentos a respeito da classificação das coisas e da manutenção da ordem social (FONSECA, 2014).

se distingue do não fumante pelo uso que faz do cigarro, o surdo se distingue do ouvinte por sua forma de perceber o mundo, dentre outros.

Outro aspecto postulado por Hall e Woodward (2004) refere-se ao fator histórico que envolve a relação entre o sujeito e sua posição social, histórica e cultural específica. Os autores salientam que as identidades atuais estão, de alguma maneira, relacionadas a um momento histórico do passado, podendo surgir a partir das mudanças econômicas, sociais, políticas e culturais que apresentam novas maneiras de ver e de pensar o mundo ou ainda podendo surgir no interior de movimentos sociais contrários às formas de exclusão e marginalização presentes na sociedade¹⁰.

Hall e Woodward (2004) afirmam ainda que o processo de produção de identidade é marcado por dois movimentos opostos: um que tende a fixá-la e outro que tende a subvertê-la, desestabilizá-la. Complementando esse raciocínio, Bauman (2005) pondera que, os indivíduos têm desejo de segurança e necessidade de se filiarem a grupos sociais com os quais possam vivenciar o sentimento de pertença e de inclusão, contudo, segundo o autor, a época líquido-moderna requer um indivíduo livre, flutuante, mutável, assim, um mesmo indivíduo pode assumir diversas identidades ao longo da sua vida, sendo, portanto um construto sempre inacabado.

Cabe ressaltar também que língua e identidade são temáticas intimamente ligadas, isto porque é por meio da linguagem que o homem interage e dá significado ao mundo que o cerca; através da linguagem, o homem significa o mundo e a si mesmo. Dizeu e Capolari (2005) asseguram que os sujeitos se constituem através da língua, o que equivale a dizer que os mecanismos linguísticos de produção de sentidos são também mecanismos de produção dos sujeitos, ou que as identidades se constroem na língua e através dela.

Em relação aos surdos, é importante mencionar que, na maioria das vezes, essa constituição é feita tardiamente, uma vez que cerca de 95% têm pais ouvintes e só passam a ter contato com a língua de sinais, sua língua natural e materna, em idade escolar, com 5 a 6 anos de idade (GESUELI, 2006). Dessa maneira, os surdos, apesar de terem contato com a Língua Portuguesa, não têm preenchidos os requisitos linguísticos necessários para o seu desenvolvimento, devido a essa língua pertencer a uma modalidade (oral-auditiva) que não atende suas necessidades sociocomunicativas.

Como consequência desse contato tardio com outros surdos e com a língua de sinais, verifica-se também um atraso no reconhecimento da condição surda, como afirma

¹⁰ Como exemplo, cita-se o Movimento Surdo, que luta pelos direitos da comunidade surda.

Gesueli (2006), além de possíveis problemas de ordem emocional e social, devido à defasagem de conhecimentos de mundo. Isso porque o contato com seus pares e com a sua língua natural é algo libertador para os surdos e de suma importância para a constituição da(s) identidade(s) surda(s).

Para Perlin (1998), o “encontro surdo-surdo é essencial para a construção da identidade surda, é como abrir o baú que guarda os adornos que faltam ao personagem” (PERLIN, 1998, p. 54). Nesse mesmo sentido, Skliar (2013) afirma que as identidades surdas são construídas em locais de transição que se dão no encontro com o semelhante (surdo/surdo), em que se organizam novos ambientes discursivos. A partir de então, os surdos começam a narrar-se de forma diferente, a serem representados por outros discursos, a desenvolverem identidades, fundamentadas na diferença. Os contatos que os surdos estabelecem entre si proporcionam uma troca de diferentes representações da(s) identidade(s) surda(s). Através de um conjunto de significados, informações intelectuais, artísticas, éticas, estéticas, sociais, técnicas, dentre outras, podem-se caracterizar as identidades surdas presentes num grupo social com uma cultura determinada. Esta autoprodução de significados parece ser fundamento da identidade surda: uma estratégia para o nascimento cultural ou a invenção cotidiana da surdez (SKLIAR, 2013).

Para Skliar (1998; 1999), os surdos se identificam como tal, na medida em que valorizam sua experiência visual e se apropriam da língua de sinais como meio de comunicação e expressão; a partir de então, passam a partilhar uma identidade cultural comum com seus pares. A identidade cultural ou social, segundo Silva (1998), é “o conjunto dessas características pelas quais os grupos sociais se definem como grupos: aquilo que eles são, entretanto, é inseparável daquilo que eles não são, daquelas características que os fazem diferentes de outros grupos” (SILVA, 1998, p. 58).

Ao falarmos em identidade social, é importante que abordemos, ainda que sucintamente, a noção de representação, já que:

A questão da representação ocupa lugar central na política de identidade. Identidades sociais e regimes de representação estão ligados através de um nexos íntimo e inseparável. Os diferentes regimes de representação funcionam como formas de conhecimento que são dependentes das identidades sociais daqueles grupos que os produzem e esses regimes, por sua vez, fazem parte do processo de criação e manutenção de identidades sociais. Embora a política da identidade não possa ser reduzida às formas de representação, essas constituem um elemento crucial de sua dinâmica (SILVA, 2003, p. 198).

O conceito de representação citado anteriormente se opõe, segundo Hall (2006), ao da “Teoria Mimética da Representação” na qual a linguagem é vista como espelho de uma realidade anterior e independente do discurso que a nomeia. Neste trabalho, a linguagem é vista como meio de acesso, constituição, produção e formação da realidade, mediada por sistemas discursivos; e a representação é compreendida aqui como um processo de produção de significados sociais através dos diferentes discursos.

Segundo Silva (2003), esses significados não pré-existem, são criados e postos em circulação através de relações sociais de poder. Eles carregam a marca do poder que os produziu, são organizados em sistemas de representação, sistemas de categorização e atuam para tornar o mundo social conhecível, pensável e, portanto, administrável, governável – para Foucault (1993), as modernas formas de governo da conduta humana dependem, assim, de formas de saber que definem e determinam quais condutas podem e devem ser governadas, que circunscrevem aquilo que pode ser pensado sobre essas condutas e que prescrevem os melhores meios para torná-las governáveis.

Em se tratando da identidade social surda, convém salientar também que o surdo não nasce identitariamente surdo, ainda que sua surdez seja congênita (RIBEIRO, 2008, p.127). As identidades surdas são um produto cultural, cujo processo de formação começa quando se dá a interação com outros surdos e com a língua de sinais. Quando passa a conviver com a comunidade surda, esse indivíduo se descobre surdo, conhece e passa a assumir como seus a língua, os padrões de conduta e os valores da comunidade e cultura surda, refletindo sobre si, compreendendo a sua diferença e reconhecendo sua condição surda¹¹.

Para Quadros (2004), os surdos buscam, através de sua língua materna, a constituição de sua subjetividade, mas o reconhecimento da própria imagem acontece através das relações sociais, determinando a significação do próprio eu. Sendo assim, quanto mais cedo a criança surda tiver contato com a comunidade surda e for exposta à sua língua natural/materna, maiores serão as possibilidades de ela compreender, aceitar e assumir sua condição perante si mesmo e perante a sociedade que a cerca.

¹¹ Há casos em que o indivíduo nega as identidades surdas e não utiliza (ou pouco utiliza) a língua de sinais, privilegiando a leitura labial e a articulação de palavras da língua oral e optando por não coexistir na comunidade surda, pois não se reconhece como surdo. Nesses casos, em muitas comunidades surdas, essas pessoas não são denominadas surdas e sim deficientes auditivas (RIBEIRO, 2008, p.134), diferindo da classificação médica que denomina deficientes auditivos aqueles que têm surdez leve e moderada e surdos aqueles que têm surdez profunda ou severa.

As identidades são, portanto, plurais, múltiplas, complexas, instáveis e multifacetadas, visto que variam de acordo com as diferenças que cada pessoa possui e, no caso da pessoa surda não é diferente – o grau de surdez, o momento de sua apropriação, a forma como a família lida com a surdez, quando se deu o contato com a língua de sinais e com a comunidade surda, o contexto em que está inserido etc, tudo isso interfere na formação de sua(s) identidade(s) (PERLIN, 2012). Para essa autora, a identidade é algo em construção e pode até mesmo ser contraditória, deslocando-se continuamente, ratificando a afirmação de Hall de que:

O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas (HALL, 2006, p.13).

Rajagopalan (2003) confirma essas afirmações e acrescenta que as identidades estão em permanente estado de transformação, de ebulição, são constantemente reconstruídas, adaptadas e adequadas a novas circunstâncias. Para ele:

[...] a única forma de definir uma identidade é em oposição a outras identidades em jogo. Ou seja, as identidades são definidas estruturalmente. Não se pode falar em identidade fora das relações estruturais que imperam em um momento dado (RAJAGOPALAN, 2003, p. 71).

Assim sendo, Perlin (1998) cita alguns exemplos de identidades surdas, que, segundo a autora, não se diluem, ainda que a vivência se dê em meios socioculturais ouvintes:

Quadro 2. Identidades Surdas

Identidades Surdas	Características
Política	Essa identidade surda é marcada pela política surda que defende o direito de ser surdo e nega definitivamente a ideologia ouvintista.
Híbrida	Observada, principalmente, nos sujeitos que nasceram ouvintes e tornaram-se surdos com o passar do tempo. É o uso de identidades diferentes em diferentes momentos, visto que conhecem a língua oral (adquirida quando ouvinte, como língua materna) e também a língua de sinais (adquirida após a perda da audição).
De Transição	Está presente na situação dos surdos, filhos de pais ouvintes, que viviam em comunidade ouvinte, sem contato com a comunidade surda, e que passam a ter esse contato. Vivenciam, então, um momento de transição da identidade ouvinte para a identidade surda, de experiência visual.
Flutuante	Refere-se aos surdos que têm contato com a comunidade surda, mas são dominados pela ideologia ouvintista. Não conseguem estar a serviço da comunidade ouvinte por falta da língua oral, e nem a serviço da comunidade surda, por falta da língua de sinais, ou seja, não demonstram integração a nenhum dos segmentos.
De Diáspora	Essa identidade surda se refere a surdos que mudam de país, estado brasileiro ou de um grupo surdo a outro.
Incompleta	Representada por surdos que vivem sob a ideologia ouvintista e negam, portanto, a representação surda. Geralmente são oralizados e não fazem uso da Libras.

Fonte: Adaptado de Perlin (1998).

É necessário apontar aqui a importância de o professor conhecer e observar os momentos identitários de seus alunos surdos, para melhor proceder em relação às questões de ordem afetiva que os assolam. Há surdos, por exemplo, que “desprezam” a língua de sinais por não a conhecer ainda; outros que não a diferenciam do português, por serem identitariamente flutuantes nos dois mundos.

Para Bauman (2005), a identidade é composta como um quebra-cabeças incompleto, onde faltam muitas peças e que jamais saberemos quantas. Segundo esse autor: “Em nossa época líquido-moderna, o mundo em nossa volta está repartido em fragmentos mal-coordenados, enquanto as nossas existências individuais são fatiadas numa sucessão de episódios fragilmente conectados” (BAUMAN, 2005, p. 18). Assim, pode-se dizer que as identidades surdas são mutantes, inacabadas, estão em permanente construção e, nesse processo, o contato com a língua de sinais e com a comunidade surda é essencial.

A seguir, trataremos das relações ideológicas/de poder existentes nas instituições escolares, buscando desvelar a tentativa constante de homogeneização das minorias e manutenção da classe dominante, através da reprodução ideológica – partindo para tanto de uma visão pós-marxista.

1.2.2. Ideologia, escola e relações de poder

Conceituar o termo “ideologia” é algo complexo, mas imprescindível para os fins desta pesquisa, uma vez que o surdo compõe uma minoria linguística oprimida e colocada à margem da sociedade. Assim, buscaremos delimitar a concepção clássica de Karl Marx sobre o termo e também a concepção de autores pós-marxistas, como Ricoeur (1990).

Para Marx, citado por Severino (1986), a ideologia é um conjunto de ideias e representações, no plano da consciência, que serve para mascarar a realidade fundamental, ou seja, a ideologia seria uma deformação da realidade. Muitos autores acreditam que esse termo aparece em Marx com uma carga semântica negativa, restritiva e particular, e se reduz a uma simples categoria filosófica de ilusão ou mascaramento da realidade social, ditada sempre pela classe dominante, ou seja, é um instrumento de dominação social (BRANDÃO, 2004, p. 20).

Autores pós-marxistas, apesar de terem Marx como fonte principal e de não negarem sua definição, apresentam uma visão um pouco menos restritiva e com uma carga semântica menos negativa. Ricoeur (1990), por exemplo, entende que a ideologia precisa

ser compreendida em três instâncias: com função geral, como mediadora na integração social; com função de dominação, ligada a produção de crenças legitimadoras da dominação; e com função de deformação, que constitui a visão marxista do termo, ou seja, a deturpação da realidade a fim de manipular e dominar. Dessa maneira, para Ricoeur (1990), a ideologia é mais do que um reflexo distorcido da realidade, sendo a deformação apenas uma das instâncias que a constitui.

Tendo em foco a proposta deste trabalho, interessa-nos, mais de perto, as duas últimas funções citadas, que retomaremos através da contribuição de autores como Severino (1986, p. 9), o qual aponta que “a ideologia se dá quando a consciência passa a ilusão de que as ações humanas decorrem de decisões livres e soberanas, não vendo a vinculação à realidade social.” Chauí (1980), por sua vez, defende que o trabalho específico do discurso ideológico é:

Realizar a lógica do poder fazendo com que as divisões e as diferenças apareçam como simples diversidade das condições de vida de cada um, e a multiplicidade das instituições, longe de ser percebida como pluralidade conflituosa, apareça como um conjunto de esferas identificadas umas às outras, harmoniosas e funcionalmente entrelaçadas, condição para que um poder unitário se exerça sobre a totalidade social e apareça, portanto, dotado de uma aura da universalidade, que não teria se fosse obrigado a admitir realmente a divisão efetiva da sociedade em classes (CHAUÍ, 1980, p. 21).

Dito de outra maneira, a ideologia é um recurso utilizado pelas classes dominantes para ocultar seus propósitos dissimulados de dominação, minando as formas de resistência e ocultando as diferenças existentes na sociedade. Enfim, a ideologia é uma forma de manutenção do *status quo*.

Nesse sentido, é grande a contribuição de Althusser (1985), que nos alerta para a existência dos Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE), que garantem a dominação da classe privilegiada através da reprodução ideológica¹², e dos Aparelhos Repressivos de Estado (ARE), que operam através da violência para garantir a dominação dessa classe. Dentre esses aparelhos ideológicos existentes na sociedade, tais como a igreja, a família e a escola, é este último que nos interessa mais de perto.

¹² McLaren (1997), por sua vez, alega que a escola não reflete a ideologia, mas a constitui.

Sociólogos da educação como Bourdieu e Passeron (1982), alertaram para o fato de que a classe dominante, no campo pedagógico, induz o sistema de ensino a fazer com que a classe dominada reconheça a cultura dominante como a única legítima. Consoante aos autores, dentro do sistema de ensino, os professores, considerados agentes da marginalização cultural, legitimam a cultura dominante – como a dos ouvintes – e, simultaneamente, marginalizam culturalmente as classes dominadas – como os surdos e outras minorias – retirando delas a possibilidade de conservar e realimentar sua própria cultura. Essa marginalização se dá, por exemplo, por meio do discurso alusivo da adoção rígida de um único código linguístico, desconsiderando os demais. Há, então, uma tentativa constante de uniformização/ normalização/ homogeneização.

Complementando esse pensamento, Foucault (1995) aponta a existência de dispositivos de poder e de saber que seriam instrumentos de manejo de poder na sujeição do outro e na construção de verdades dogmáticas que circulam na sociedade, mecanismos que operam para disciplinar e corrigir saberes. O autor afirma ainda que o “poder disciplinar é com efeito um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior ‘adestrar’; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor” (FOUCAULT, 1987, p. 195). O poder disciplinar separa, decompõe, diferencia e modela à sua maneira, como lhe convém. Consoante a Lopes (1998), a escola pode ser vista como uma instituição disciplinadora de corpos, línguas e mentes, onde os alunos são “adestrados” – como diria Foucault – a falar, agir e pensar da mesma maneira.

No caso específico da comunidade surda, esse poder se manifesta através da imposição da cultura ouvinte e, conseqüentemente, da língua oral-auditiva que a escola inclusiva consagra como suprema. Devido às atuais conjecturas, a escola não mais proíbe nem suprime o uso da língua de sinais, contudo não a concebe como língua primeira da comunidade surda. Desconsidera as interferências dela decorrentes, penaliza o aluno surdo por não se equiparar aos ouvintes no que se refere ao domínio da língua oral-auditiva, inibe a expressividade dos surdos por divulgar a ideia de que sua língua é inferior e não se compromete, em definitivo, com o ensino do português escrito como L2 a esses sujeitos.

Assim, os discursos/conceitos em relação aos surdos são marcados por estereotípias – controladas pelo discurso de poder da comunidade ouvinte, segundo Perlin (1998) – uma composição distorcida e inadequada da(s) identidade(s) surda(s) que reforça cada vez mais a discriminação e o preconceito. Devido à diferença linguística, os surdos são tidos como incultos, portadores de anomalias, menos capazes, nervosos, agressivos, grosseiros e

impulsivos. Talvez em função disso, no campo profissional, ocupam, geralmente, cargos que envolvem pouco raciocínio e raramente conseguem alcançar cargos de coordenação, direção ou gerência. A falta de formação específica é um instrumento que perpetua tudo isso.

Nas escolas e nos grupos sociais, é possível identificarmos variados mecanismos de controle e poder que impõem os saberes, culturas, valores e identidades ouvintes – as sirenes são apenas sonoras, a língua de instrução é oral, a língua surda é desconhecida e desvalorizada, o currículo escolar prolifera a cultura da comunidade ouvinte, que vê o surdo como ouvinte “com defeito”, ou ouvinte “que deu errado”.

O currículo não é, portanto, neutro, ele determina quem, o que, quando e sobre o que falar; as narrativas, concepções e culturas dos diferentes grupos sociais estão representadas no currículo, segundo as relações de poder existentes na sociedade. Corroborando essa afirmação, Gaeta (2003) aponta que:

[...] o currículo corresponde a uma seleção da cultura que não é neutra ou *científica*. Ao enfatizar ou omitir determinados saberes subjaz uma posição político-ideológica que opera a favor dos interesses de determinados grupos. Presenças e ausências nos currículos constituem-se no resultado de disputas culturais, de embates e de conflitos em torno dos conhecimentos, das habilidades e dos valores que se consideram dignos de serem transmitidos e apreendidos (GAETA, 2003, p. 22).

Dito de outra maneira, a seleção das ausências e presenças dos currículos escolares constitui-se numa tentativa de padronização de comportamentos, valores e ideias que operam a favor do grupo dominante/opressor. E, na escola inclusiva, sabe-se que o grupo dominante é o grupo dos ouvintes.

Nesse sentido, Gaeta (2003) alerta para o fato de que, em nossos currículos escolares, as diferenças culturais são tratadas de forma abstrata e superficial, sinalizando que esses repertórios não foram apropriados em sua plenitude pelos docentes e pelas políticas públicas. A pluralidade emerge de forma reduzida, deixando algumas de suas dimensões de lado, apresentando dificuldades de se articular a pluralidade cultural mais ampla da sociedade à pluralidade de identidades presentes na sala de aula – situação que a formação continuada poderia minimizar, embora não possa resolver.

Assim, numa comunidade com maioria ouvinte, o surdo está quase sempre numa posição de desvantagem, de dominação e suas identidades são desconsideradas. Nessas condições, há uma tentativa velada de camuflar as diferenças e de silenciar a voz dos

dominados, desacreditando-os, desarticulando-os e rotulando-os de menos capazes, incompletos, anormais. Há, portanto, o silenciamento de outros dizeres e de possibilidades de dizer, instituindo-se uma política do silêncio que Skliar (1998) chama de ouvintismo:

Um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte. Além disso, é nesse olhar-se, e nesse narrar-se que acontecem as percepções do ser deficiente, do não ser ouvinte; percepções que legitimam as práticas terapêuticas habituais (SKLIAR, 1998, p.15).

Assim, em nossa sociedade e em nossas escolas, impera o discurso ouvintista que estabelece uma relação de poder e dominação diante do surdo, prevalecendo a visão de que o surdo é inferior, primitivo e incompleto.

Perlin (1998) distingue três tipos de ouvintismo, conforme quadro abaixo:

Quadro 3. Tipos de ouvintismo

Tipo de ouvintismo	Características
Tradicional	É formado por discursos que constroem representações sobre os surdos de modo a não lhes dar saídas para outros modelos que não sejam o modelo de identidade ouvinte. Os surdos influenciados por esse ouvintismo vivem na ideologia servil ao ouvinte e resistem a qualquer mudança. Esta ideologia estabelece que o melhor para o surdo é ser como o ouvinte e, então, lhe impõe a aprendizagem da fala, o uso de aparelhos auditivos, o uso da língua oral e o distanciamento da língua de sinais etc. Percebe-se uma elitização da cultura ouvinte e subalternação da cultura surda (Perlin, 1998, p. 60).
Natural	Reproduz o discurso da igualdade natural entre surdos e ouvintes, mas ainda acredita que o surdo precisa ser inserido na cultura ouvinte. Aceita apenas em parte a cultura surda, não reconhece ainda o <i>status</i> total da língua de sinais, percebe os surdos como seres bilíngues e biculturais, mas ainda acredita que o surdo deve integrar-se numa sociedade de cultura ouvinte.

Crítico	Esta ideologia ouvintista aproxima-se de uma posição solidária, admite a possibilidade da alteridade, da diferença surda, da identidade e da autonomia linguística. Contudo, este ouvintismo apenas admite a existência de alguns aspectos que compõe a formação da identidade surda, nunca os reconhece plenamente.
---------	--

Fonte: Adaptado de Perlin (1998).

Infelizmente, a ideologia ouvintista continua a existir no interior das relações sociais e, muitas vezes, de forma velada – através dos discursos da integração e até mesmo da inclusão – tenta apagar as diferenças e silenciar o discurso da comunidade surda, tornando-a invisível. Tem-se, assim, uma violência simbólica que, segundo Bourdieu e Passeron (1982, p.19), é todo poder que “chega a impor significações e impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescentando sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força”.

Ou seja, a violência simbólica se funda na fabricação contínua de crenças que induzem o indivíduo a se posicionar no espaço social seguindo o discurso dominante, reconhecendo-o e legitimando-o, a fim de perpetuá-lo. Como essa imposição é camuflada, o oprimido muitas vezes não se percebe vítima desse processo, por isso, Bourdieu e Passeron (1982) afirmam que a violência simbólica é exercida, em parte, com o consentimento de quem a sofre.

A medicina, por exemplo, reproduz, há séculos, o discurso dominante de “normalização” do surdo, através da tentativa de controle do seu corpo. Choques elétricos, sanguessugas, líquidos borbulhantes, perfuração de tímpanos, todas essas atrocidades foram praticadas na tentativa de disciplinar o corpo surdo e “curá-lo da sua imperfeição” (REZENDE, 2010). Nos dias atuais, as tentativas de controle e medicalização da surdez são feitas por vários fonoaudiólogos que ainda insistem em oralizar as crianças surdas e por médicos que, muitas vezes, com o discurso da reabilitação, omitem informações e conduzem as famílias a não aceitação da surdez e à opção pelas próteses auditivas ou por

práticas cirúrgicas, como o implante coclear,¹³ ainda que o surdo encontre-se em fase adulta e não esteja interessado em terapias.

A família, por sua vez, quase sempre composta por pais ouvintes altamente influenciados pelo discurso da normalidade, com receio das dificuldades a serem enfrentadas pelo filho “defeituoso” ou desconhecadora do discurso pró-língua de sinais, acaba atuando como reprodutora da cultura dominante, optando, muitas vezes, pelo tratamento ou “cura” da surdez. Normalidade que inventa a si mesma para logo massacrar, encarcerar e domesticar o outro, como já dizia Skliar (2003). Nesse sentido, Perlin (1998) afirma que:

Muitos têm se ocupado em escrever o surdo tendo como ponto de partida a deficiência, propondo a correção da fala, a oralização. Questões como essa não remetem à temática da diferença, do sujeito e do poder. Fujo delas, elas, por si, revelam o poder ouvinte sobre o surdo. Esse poder é rotulado por Wrigler (1996) como poder administrativo sobre os surdos (PERLIN, 1998, p. 52).

Quando o poder administrativo, citado por Perlin (1998), opera, tem-se, então, mais uma vez, a imposição do corpo, da cultura, da língua, do modo de agir, de sentir, de se expressar e, até mesmo, de pensar dos ouvintes¹⁴. Contudo, a ideologia dominante não se constrói de forma homogênea, ela apresenta diferentes interpretações, que constituem as oportunidades e as formas de resistência (PERLIN, 2012). Segundo Viela (2006) “a resistência ocorre onde existe poder, pois ela é inseparável das relações de poder. Há um tempo só, a resistência funda as relações de poder, sendo, também, o resultado dessas mesmas relações” (VIELA, 2006, p.117).

A escola, por exemplo, poderia ser representante do discurso pró-língua de sinais e modo de vida surda, impondo-se como forma de resistência. Contudo, o problema da formação de professores e da falta de políticas públicas adequadas impedem que a escola assuma essa postura.

¹³ Implante coclear consiste em uma cirurgia na parte interna do ouvido, na qual é inserido um aparelho, composto de partes internas e externas, que busca recuperar a audição em casos de surdez profunda bilateral. Exige intensa reabilitação fonoaudiológica pós-cirúrgica, para que se perceba e entenda os sons. Por ser uma cirurgia delicada, em alguns casos, pode deixar sequelas (REZENDE, 2010).

¹⁴ Dessa forma, apesar dos reconhecidos avanços científicos e tecnológicos, muitos surdos não apoiam as práticas corretivas (como o implante coclear e as próteses auditivas) adotadas pela medicina. Para Goffman (1988), essas práticas não mudam o *status* (de defeituoso para completamente normal), mas mudam o ego da pessoa estigmatizada, definida por ele como o indivíduo inabilitado para a aceitação social plena.

Nesse mesmo sentido, Foucault (1995) afirma que “não há relação de poder sem resistência, sem escapatória ou fuga, sem inversão eventual; toda relação de poder implica [...] uma estratégia de luta” (FOUCAULT, 1995, p. 248) e ainda que:

De fato, as relações de poder são relações de força, enfrentamentos, portanto, sempre reversíveis. Não há relações de poder que sejam completamente triunfantes e cuja dominação seja incontornável. [...] As relações de poder suscitam necessariamente, apelam a cada instante, abrem a possibilidade a uma resistência, e é porque há possibilidade de resistência e resistência real que o poder daquele que domina tenta se manter com tanto mais força, tanto mais astúcia, quanto maior for a resistência (FOUCAULT, 2006, p. 232).

Assim, através das diferentes formas de resistência e enfrentamento, os surdos reescrevem sua história, que passa a ser contada pelos Estudos Surdos, nos quais apresentam sua própria visão sobre a surdez, suas experiências e expectativas, sua visão de mundo.

Skliar esclarece que:

[...] os Estudos Surdos problematizam justamente aquilo que em geral não é problematizado, nem na educação especial, nem em outras abordagens desta temática. O nosso problema, em consequência, não é a surdez, não são os surdos, não são as identidades surdas, não é a língua de sinais, mas, sim, as representações dominantes, hegemônicas e “ouvintistas” sobre as identidades surdas, a língua de sinais, a surdez e os surdos. Desse modo, a nossa produção é uma tentativa de inverter a compreensão daquilo que pode ser chamado de “normal ou cotidiano” (SKLIAR, 1998, p.30).

Dessa maneira, os Estudos Surdos negam os discursos ouvintistas que aprisionam os surdos nos estereótipos sociais e adquirem força nos movimentos coletivos de resistência e militância, chamados Movimentos Surdos. A não aceitação do modelo ouvinte pelos integrantes desses movimentos é expressa através de suas narrativas, piadas, artes, ações e atitudes, verdadeiras relações de força que destacam a história, língua, cultura e diferença surda.

Nesse sentido, Foucault (1979) já dizia que em toda relação social há a emergência de sujeitos como efeitos de poder, resistências e singularidades, unidos por tramas de discursos alocados através de ações políticas, atravessados e nomeados por palavras, em planos discursivos distintivos. Perlin (1998) complementa essa ideia ao afirmar que:

O movimento surdo é responsável direto pelo [...] impasse na vida do surdo contra a coesão ouvinte, pelo sentir-se surdo: em resumo, é o local de gestação da política da identidade surda. É no movimento surdo onde estamos mais próximos da divisão entre poder surdo e poder ouvinte, onde surge uma proximidade dinâmica da identidade surda que denominamos política da identidade, que tem sua força na alteridade e que guarda as fronteiras da identidade surda como tal. Por que surge essa resistência surda? Ela é uma força contra o poder ouvinte de ideologia dominante ouvintista (PERLIN, 1998, p. 69).

O Movimento Surdo, para o qual “contam as instâncias que afirmam a busca do direito do indivíduo surdo ser diferente nas questões sociais, políticas e econômicas que envolvem o mundo do trabalho, da saúde, da educação, do bem-estar social” (PERLIN, 1998, p. 71), luta pela promoção de melhorias políticas e sociais para a comunidade surda e faz uso da resistência para buscar a equiparação das relações de poder entre surdos e ouvintes, defendendo os interesses dos primeiros.

Pode-se dizer que a resistência surda tem início (ou talvez ganhe força e se faça visível) após o Congresso de Milão, em 1880, quando mesmo sendo a língua de sinais proibida nas escolas e tendo as mãos por vezes amarradas, os surdos continuaram usando-a ocultamente. Essa resistência é uma forma de revelar um mundo que antes passava despercebido, permeado por história, cultura, identidades, língua e discurso diferenciados. Para Ribeiro (2011), o surdo resiste quando apresenta ideias, saberes e percepções próprias em relação ao mundo que o cerca, quando não se aceita categorizado como deficiente e quando deseja tomar as rédeas das decisões políticas e educacionais que envolvem o seu povo.

Felizmente, nas últimas décadas, os surdos vêm ganhando espaço no cenário nacional e internacional, colecionando grandes conquistas tais como a criação da FENEIS¹⁵; a promulgação da Lei de Libras, do Decreto 5626/2005 e do PNE de 2014.

De acordo com Ribeiro (2012), vencidas as agendas básicas, novas bandeiras são levantadas e novas lutas, empreendidas. Assim, aos poucos, as reivindicações da militância surda tornaram-se visíveis e dignas de crédito ao ponto de possibilitarem a reivindicação (e a existência) de escolas bilíngues, tão desejadas e reivindicadas pelo povo surdo. Para a pesquisadora (2012), boa parte da credibilidade conferida atualmente ao Movimento Surdo

¹⁵ Hoje essa é uma instituição não-governamental, filantrópica, sem fins lucrativos, com caráter educacional, assistencial e sociocultural que luta pela inclusão de profissionais surdos no mercado de trabalho, oferta assistência jurídica e outros serviços gratuitos para surdos; além de promover cursos para surdos e divulgar de notícias sobre comunidade e cultura surdas em todo o mundo.

pode ser atribuída ao alto grau de formação acadêmica de alguns de seus líderes (surdos doutores em Educação) que, dotados de consciência política e de saberes acadêmicos, deram voz a uma parcela da população antes silenciada.

Para findarmos esta discussão, convém salientar que é necessário que se questione a imposição do discurso e da cultura ouvinte, instituídos pela ação pedagógica da escola, de forma que ela passe a promover a emancipação dos indivíduos e não mais a sua alienação/submissão. A instituição escolar, apesar de seu papel reprodutor e mantenedor da ordem, pode também consubstanciar-se em uma força de resistência e transformação social, ou seja, numa força contra-ideológica.

Nesse sentido, Silva (2008) declara que:

A escola seria o lugar para oportunizar a tomada de consciência quanto às relações de poder e de controle presentes nas instituições e na sociedade. Esta é a condição fundamental para um processo pedagógico que tenha como alvo a emancipação. Torna-se imprescindível, assim, discutir o modo como as relações de poder e dominação vão sendo institucionalizadas, bem como as possibilidades de se implementar resistência a elas. (SILVA, 2008, p. 89)

Assim, pode-se afirmar que uma educação emancipatória dá-se pelo questionamento das relações sociais de poder e dominação e consequente processo de conscientização, promovidos pelo saber. Acredita-se que, através de uma formação sólida e consistente, seja possível romper com a ideologia dominante – através do processo de conscientização – redefinindo espaços, identidades e saberes instituídos, contribuindo para a emancipação de todos os sujeitos integrantes do espaço escolar, sejam eles surdos ou ouvintes. Esse expediente, contudo, parece difícil de acontecer nas escolas inclusivas, uma vez que o questionamento das relações sociais e a conscientização não fazem parte de sua proposta, divergindo, assim, das escolas bilíngues.

A seguir, trataremos das atuais políticas de inclusão escolar, buscando explicar o contexto em que a educação de surdos está inserida.

1.2.3. Políticas Nacionais de Inclusão Educacional e Educação de Surdos

Sancionada em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996), que rege toda a educação brasileira e dita as diretrizes e bases do sistema educacional, trouxe uma grande inovação em seu texto legal, ao afirmar que é dever do Estado garantir “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino”. Para tentar cumprir essa determinação legal, a partir de 2008, propõe-se, no Brasil, uma *Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva*, cujo objetivo principal é assegurar a inclusão escolar de todos os alunos, garantindo seu acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados de ensino.

Todavia, em relação à prática de educação inclusiva vigente, como afirma Prieto (2006), no Brasil, ainda é preciso fazer com que os direitos ultrapassem o plano instituído legalmente e construa respostas educacionais que atendam às necessidades dos aprendizes. Busca-se a superação da prática integracionista, ainda predominante no país, que consiste, segundo Mantoan (1997), na inserção limitada das pessoas com deficiência na escola regular; limitada porque, para sua aceitação, a pessoa com deficiência precisa se adequar aos padrões educacionais vigentes, ou seja, deve adaptar-se à escola e superar “suas limitações”. De acordo com a autora (1997), busca-se alcançar a chamada inclusão total que, baseada nos preceitos da Declaração de Salamanca (1994), é pautada na valorização da diversidade, no repúdio a qualquer tipo de discriminação e no respeito aos direitos humanos.

A inclusão total defende a inserção incondicional das pessoas com deficiência nas escolas regulares, exigindo mudanças de princípios, concepções e organização do sistema educacional, ou seja, implica a transformação das instituições escolares e suas práticas pedagógicas, meta ainda distante de ser alcançada pela grande maioria das escolas brasileiras.

Apesar de os surdos serem cada vez menos compreendidos como sujeitos deficientes, rompendo assim com a visão da surdez como patologia e voltando-se para o reconhecimento do surdo como sujeito bilíngue – e é este o posicionamento que adotamos neste estudo – enquadram-se no grupo de sujeitos historicamente excluídos e segregados e estão inseridos nas políticas nacionais de inclusão escolar. Essas políticas garantem ao surdo o direito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) e afirmam que a

educação da pessoa surda deve ser desenvolvida por meio da abordagem bilíngue, assegurando seu acesso à educação por meio da Língua Brasileira de Sinais, sua língua natural, materna (L1)¹⁶, e do ensino de português como segunda língua (L2).

Todavia, a realidade que se apresenta no âmbito da escola dita inclusiva diverge do que prevê o texto legal. Na maioria das vezes, o aluno surdo conta com um intérprete de Libras para diminuir as barreiras de comunicação em sala de aula, já que raramente professores e colegas dominam a língua de sinais, e ainda que os docentes fossem fluentes nessa língua, precisariam, inevitavelmente, da presença desse profissional, quando está à frente da turma, uma vez que é impossível ao professor falar para a maioria ouvinte e sinalizar para uma minoria surda, ao mesmo tempo.

Então, por motivos óbvios, a língua de instrução utilizada nas escolas regulares continua sendo a Língua Portuguesa, desrespeitando, assim, o direito do surdo de ser instruído através de sua língua materna. Daí falar-se que o surdo é estrangeiro em seu próprio país, já que ele, mesmo estando em seu país, convive a maior parte do tempo com uma língua que não é a sua, até mesmo na escola.

O aluno surdo, em alguns casos, conta também com o AEE que, segundo os preceitos da *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva*, deve ofertar material didático adaptado e tecnologias assistivas que supram as necessidades específicas do aluno surdo, bem como o ensino de Libras como primeira língua e de português como L2. Todavia, nem sempre existem as chamadas salas de recursos multifuncionais, onde esse atendimento deveria acontecer; em outros casos, elas estão desativadas ou são simplesmente desconhecidas, como constatam Gonçalves e Ribeiro (2012) em sua pesquisa.

Cabe salientar que, quando o AEE é ofertado, nem sempre oferece tecnologias assistivas, contam apenas com a criatividade e dedicação dos professores das salas de recursos para confecção de materiais pedagógicos adaptados. No que se refere ao português como L2 – que nos interessa mais de perto nesta pesquisa – o ensino promovido nas salas de recursos é insuficiente para uma aprendizagem efetiva dessa língua, já que o AEE não substitui o ensino em sala de aula, apenas o complementa e/ou suplementa, com uma carga horária bastante reduzida (normalmente, apenas duas horas/aula por semana).

¹⁶ A Libras configura-se como primeira língua (L1), língua materna e natural dos surdos, é para eles a forma mais fácil e natural de comunicação. Apresenta facilidade inata para sua apropriação, por se tratar de uma língua de modalidade visual-espacial. Essa língua preenche os requisitos sensoriais, linguísticos e cognitivos do surdo.

Os professores da disciplina, por sua vez, raramente estão preparados para desenvolver um trabalho consistente no tocante a esse ensino, uma vez que muitos desconhecem suas especificidades, as estratégias linguísticas e metodológicas a serem adotadas e as adaptações curriculares necessárias para o ensino do português ao aluno surdo. Além disso, não parece haver material didático específico disponível para uso.

Assim, a comunidade surda tem sido privada de seu direito a uma educação de qualidade, uma vez que, de maneira geral, as instituições escolares não conseguem atender suas necessidades linguísticas, metodológicas, curriculares, sociais e culturais. Inseridos em classes com maioria ouvinte, assistem aulas preparadas para esse público, cuja língua de instrução é diferente da sua (muitas vezes desvalorizada pelos demais).

O que se vê, portanto, é a imposição da língua oral no espaço escolar e o surdo continua sendo excluído não só por alunos, mas também pelos professores, cuja formação, na maioria das vezes, não os preparou para o desenvolvimento de práticas específicas, voltadas para públicos minoritários como os surdos, como veremos adiante. Nesse ínterim, Lacerda (2006) denuncia:

Os dados deste estudo indicam o quanto um modelo, ainda que considerado inclusivo por seus participantes, pode não ser nada inclusivo. O aluno surdo, apesar de presente (fisicamente), não é considerado em muitos aspectos e se cria uma falsa imagem de que a inclusão é um sucesso. As reflexões apontam que a inclusão no Ensino Fundamental é muito restritiva para o aluno surdo, oferecendo oportunidades reduzidas de desenvolvimento de uma série de aspectos fundamentais (lingüísticos, sociais, afetivos, de identidade, entre outros) que se desenvolvem apoiados nas interações que se dão por meio da linguagem. A não partilha de uma língua comum impede a participação em eventos discursivos que são fundamentais para a constituição plena dos sujeitos (LACERDA, 2006, p. 181).

Nesse mesmo sentido, Skliar (1997) afirma que:

A título de uma educação para todos, silenciam-se vozes e impõem-se relações de minoria-maioria representadas e validadas pelo processo educacional, fruto da cultura do oprimido (cultura do silêncio). Sofrer no silêncio e sentir-se “menor” são formas de consolidação de uma política de exclusão que reproduz a idéia de “um mundo homogêneo” (SKLIAR, 1997, p. 84).

Percebe-se, a partir dos trechos acima, que o sistema educacional brasileiro inclusivo para surdos ainda não é o ideal, embora haja perspectivas de melhora. Dessa

forma, o que se percebe no contexto educacional da escola dita inclusiva é que, apesar de seus preceitos de respeito à diversidade, as diferenças culturais e linguísticas da comunidade surda têm sido ignoradas e, em decorrência disso, os alunos surdos passam anos nessas condições de escolarização e, mesmo assim, apresentam dificuldades em relação à aquisição de conhecimentos de maneira geral, e no uso da linguagem escrita, de maneira mais específica (LACERDA, 1996; GÓES; SOUZA, 1996).

A análise do cotidiano das escolas regulares de ensino, em especial no âmbito da esfera pública, nos revela que a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva* (2008) trouxe grandes avanços, mas ainda não conseguiu alcançar plenamente o objetivo por ela estabelecido. A inclusão educacional é hoje uma exigência legal, todavia, ainda constitui um grande desafio para as escolas brasileiras e falta de formação profissional fundamentada nos pressupostos da educação inclusiva é um dificultador desse processo.

É diante desta constatação que esta pesquisa vem questionar as contribuições e limites da formação de professores para o ensino de português como segunda língua no contexto da escola inclusiva.

1.2.4. Políticas Públicas de Formação de Professores

Entende-se por políticas públicas as ações governamentais planejadas, implementadas, executadas e/ou avaliadas que se desdobram em planos, programas e projetos, dentre outros, e objetivam interferir em uma realidade específica, num determinado momento histórico. Para Cristofoli (2010), citado por Soares (2013), as políticas públicas sociais abarcam as políticas educacionais que, por sua vez, englobam as políticas linguísticas¹⁷, responsáveis pelas decisões políticas que envolvem a língua e seus usos na sociedade. Tais políticas refletem o projeto de sociedade que se quer implantar ou que está em curso.

Em relação às políticas públicas de formação de professores, é possível afirmar que a temática só começou a ser levantada, no Brasil, no fim da década de 80. Conforme Vieira e Moraes (2014), no capitalismo pós-segunda Guerra Mundial, as ações de Organismos

¹⁷ As políticas linguísticas são uma forma de intervenção do Estado no domínio linguístico. Calvet (2007), citado por Soares (2013), afirma que as políticas linguísticas, como área de estudos, se despontam em 1960, a partir da Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, explicitada durante a Conferência Mundial de Direitos Linguísticos em Barcelona.

Internacionais, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, passam a dar sustentação às políticas voltadas para o ajuste econômico e social dos países em desenvolvimento, buscando, segundo Scaff (2001), resguardar a estabilidade dos países do Terceiro Mundo e controlar o crescimento da pobreza.

A educação passa então a ser vista como capital humano a partir do fim da década de 1980 e as políticas do Banco Mundial e do Fundo Monetário estendem-se, no Brasil, ao campo educacional. Para Silva (2002), a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL,1996), a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), do Conselho Nacional de Educação (CNE) e do sistema de avaliação institucional colocam a educação pública brasileira em consonância com as estratégias do Banco Mundial.

Desde então, a temática da formação de professores tem sido levantada, seja em debates educacionais, em trabalhos científicos, na forma de normatização da LDB ou por meio de pareceres, decretos e leis. No interior dessas discussões, a falta de formação profissional adequada é contextualizada como mais um entrave à melhoria da qualidade da educação brasileira. No discurso oficial, percebe-se uma relação direta entre a melhoria da qualidade da educação e a formação de professores, independente do nível de ensino, o que pode ser observado nos Referenciais para a Formação de Professores, emitidos pelo Ministério da Educação em 1998:

Não se trata de responsabilizar pessoalmente os professores pela insuficiência das aprendizagens dos alunos, mas de considerar que muitas evidências vêm revelando que a formação de que dispõem não tem sido suficiente para garantir o desenvolvimento de capacidades imprescindíveis para que crianças e jovens não só conquistem sucesso escolar, mas, principalmente, capacidade pessoal que lhes permita plena participação social num mundo cada vez mais exigente sob todos os aspectos (BRASIL, 1998, p. 26).

Apesar de tentar demonstrar o contrário, o discurso oficial desconsidera os variados e complexos fatores sociais, econômicos e políticos que determinam a baixa qualidade do ensino, isentando de responsabilidade o sistema, e atribuindo à formação limitada dos professores a responsabilidade pelo fracasso do aluno e, por conseguinte, da escola. Essas análises parcelares embaçam o fato de que o professor não é o responsável maior pelo fracasso escolar e de que ele é um ator da cena escolar – composta por vários personagens e comandada por diretrizes políticas e representações sociais ligadas a tais diretrizes – a

cujos arranjos está subordinado (SOUZA; GÓES, 2013).

Em outros termos, esse discurso destaca a importância do papel do professor para a formação holística do indivíduo, mas aponta, também, o despreparo dos professores como uma das causas mais importantes do insucesso escolar, esquecendo-se, como nos alerta Souza e Góes (2013), de que o professor também é produto de uma escolarização de baixa qualidade.

Desde o final da década de 1980, o governo brasileiro foi pressionado a criar condições para melhorar a qualificação dos professores, contudo, acabou reduzindo “essa formação ao treinamento das habilidades desejáveis ao manejo dos materiais de ensino que, traduzidos nos parâmetros curriculares estabelecidos, favorecem um bom desempenho na avaliação da aprendizagem” (VIEIRA; MORAES, 2014, p.7). As tecnologias da informação e comunicação passam a direcionar a formação, tanto inicial como continuada dos professores.

Na década de 90, com a intensificação das Reformas da Educação¹⁸, o Estado estabelece políticas de formação de professores e, segundo Gatti (2008), nos últimos dez anos, cresceram significativamente as iniciativas referentes à formação continuada, principalmente na modalidade a distância, que abriga desde cursos de extensão de natureza bem diversificada até cursos de formação que outorgam diplomas profissionais, seja em nível médio, seja em nível superior.

Sobre a formação continuada de professores a distância, Vieira e Moraes (2014) apontam que:

O pano de fundo da implantação da política educacional brasileira de formação de professores à distância, é o surpreendente desenvolvimento científico-tecnológico que vivenciamos no nosso dia-a-dia, principalmente pelo uso cotidiano das TIC, pela proliferação generalizada de imagens e informações e pela mundialização da economia (VIEIRA; MORAES, 2014, p.1).

¹⁸ No início da década de 90, a Unesco, com financiamento e assessoria do Banco Mundial, organizou reuniões mundiais que desencadearam um processo de reformas educacionais, na América Latina e no Brasil. As orientações para a implantação dessas reformas se fizeram através de documentos como a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*, de Jomtien (UNESCO, 1990). Nos diagnósticos elaborados para o setor educacional atribuíam-se a crise da educação a fatores como a má gestão, por isso os cursos de gestores; aos currículos ultrapassados, por isso a reforma curricular; e à formação inadequada dos professores, por isso, foi elaborado um conjunto de leis, decretos, resoluções e pareceres, que visavam formatar, disciplinar e controlar a formação de professores (PEREIRA, 2007).

Assim, para as autoras, o crescimento da política educacional brasileira de formação de professores a distância deve-se às inovações na área das Ciências e da Tecnologia, à popularização das tecnologias de informação e comunicação e também à globalização da economia.

Como exemplo de iniciativa de oferta de formação continuada em serviço do setor público, em âmbito regional, dentre outros, pode-se citar o Projeto Veredas – Formação Superior de Professores à distância e o Programa de Capacitação de Professores (PROCAP), implantado no Estado de Minas Gerais pela Secretaria Estadual de Educação, tendo como foco a formação de professores de 1^a a 4^a séries das redes estadual e municipal.

Em âmbito nacional, pode-se citar, dentre outros, a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores - RENAFOR, criada em 2003, sob a responsabilidade da Secretaria de Educação Básica e de Educação a Distância do Ministério da Educação, em parceria com as instituições de ensino superior. A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores visava institucionalizar a formação continuada de professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Contudo, em 2009, com a criação do Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR) houve um redimensionamento das funções dessa rede que passou a atender os professores de todos os níveis da Educação Básica, sendo denominada Rede Nacional de Formação Continuada de Profissionais da Educação Básica.

Integram a Rede Nacional de Formação Continuada de Profissionais da Educação Básica, como ações estratégicas, os programas: Pró-Letramento, Gestar II e Especialização em Educação Infantil. O Pró-Letramento é um programa de aperfeiçoamento destinado a docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com o objetivo de orientá-los para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática. O Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (Gestar II) oferece formação continuada em Língua Portuguesa e matemática aos professores dos anos finais do Ensino Fundamental – o Gestar I, criado em 2001, destinava-se a professores dos anos iniciais. O curso de Especialização em Educação Infantil visa ao atendimento dos professores de creches e pré-escolas, objetivando ampliar o seu conhecimento e aprimorar a sua prática pedagógica.

Cita-se também o Programa de Formação de Professores em Exercício (Proformação), atualmente financiado pelo Ministério da Educação, voltado para a formação a distância do professor leigo que atua nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental e em classes de alfabetização e pré-escola nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do Brasil; e o Pró-Licenciatura, programa de formação para professores do

Ensino Fundamental e Médio que atuam nos sistemas públicos de ensino e que não possuem habilitação para a função. Outra contribuição para a formação continuada de professores é dada pela Universidade Aberta do Brasil – UAB, que oferta cursos de especialização e aperfeiçoamento para portadores de diploma de nível superior.

No caso específico das políticas voltadas para a diversidade, cabe citar o Programa de Formação para a Diversidade, cujo objetivo é estimular os sistemas de ensino a incluir temas da diversidade nas práticas de ensino das redes públicas estaduais e municipais de educação básica; e o Programa de Formação Continuada de Professores em Educação Especial, que oferta cursos no nível de aperfeiçoamento e especialização, na modalidade à distância, por meio da Universidade Aberta do Brasil – UAB e na modalidade presencial e semipresencial pela Rede Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Básica – RENAFOR.

Segundo Gatti (2008), torna-se difícil obter um número exato das iniciativas colocadas nessa rubrica, porque provêm de inúmeros setores dentro do sistema público, estadual, municipal ou federal. Apesar de as iniciativas terem crescido substancialmente, poucos cursos ofertados abordam áreas específicas do currículo da educação básica:

Há que se destacar que é muito reduzida a oferta de cursos de formação continuada a distância relativos às áreas do currículo da educação básica. Eles correspondem a apenas 16,7% dos cursos de especialização, 5,6% dos cursos de aperfeiçoamento e 1,5% dos cursos de extensão. Em que pese a relevância dos temas ligados à diversidade – gênero e diversidade, educação para as relações étnico-raciais, educação ambiental, educação de jovens e adultos, educação em direitos humanos, educação integral, educação do campo, educação e saúde –, surpreende o lugar secundário destinado ao aperfeiçoamento e ao aprofundamento da formação docente nas áreas específicas do currículo da educação básica, dada a dimensão dos desafios colocados pelos baixos índices de desempenho escolar no país (GATTI, 2011, p. 71).

Assim, para a autora (2011), tendo em vista os baixos índices brasileiros de desempenho escolar na educação básica, era de se esperar a priorização da oferta de cursos de aperfeiçoamento e aprofundamento da formação docente nas áreas específicas do currículo da educação básica.

Para Gatti (2008), essas iniciativas são, na verdade, de suprimento a uma formação inicial precária, especialmente na esfera pública. Além disso, Martins (2003) alerta para a inexistência de um sistema articulado de formação inicial e continuada, para a vasta

heterogeneidade na oferta e qualidade da formação continuada, e para a descontinuidade das ações de formação em serviço, como já apontamos ao longo deste trabalho.

Vieira e Moraes (2014), por sua vez, afirmam que tais programas configuraram, na verdade, uma formação instrumental de professores que busca atender tão somente às exigências do mercado de trabalho. Para as autoras, esses programas configuram:

[...] Uma formação instrumental de professores orientados pela racionalidade técnica do mercado, mediante a disponibilização dos meios para dar-lhes, rapidamente, a competência do conhecimento necessário e conseguir suas adesões às reformas consideradas indispensáveis, para adequar a educação às novas demandas da sociedade contemporânea (VIEIRA; MORAES, 2014, p.12).

Dessa maneira, apesar do grande número de programas existentes, eles ainda não atendem às necessidades formativas de grande parte dos educadores que trabalham com alunos surdos. A maioria desses profissionais não conhece as especificidades linguísticas desse público, nem a sua língua, e não tiveram formação inicial nem continuada que lhes oportunizasse aprender uma metodologia de ensino apropriada. Assim, há uma distância muito grande entre o que propõe as políticas de formação, especialmente no que se refere à educação de surdos, e como elas são colocadas em prática.

Como exemplificação, cita-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que, em seu artigo 59, estabelece que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais, dentre outros, “III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (BRASIL, 1996, p.21). E ainda o Decreto nº 5626, de 22 de dezembro de 2005, que dispõe:

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).

Como veremos logo a seguir, aplicamos um teste de sondagem (disponível no Apêndice C desta pesquisa), a 17 professores de Língua Portuguesa e, os dados obtidos nos levam a acreditar que, em muitos casos, a inclusão dessa disciplina no currículo dos cursos de Licenciatura em Letras ainda não ocorreu. É preciso ressaltar, contudo, que o prazo para

adequação do proposto nesse Decreto encerra-se apenas neste ano de 2015. Esse mesmo dispositivo legal acrescenta ainda que:

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

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

I - promover cursos de formação de professores para:

- a) o ensino e uso da Libras;
- b) a tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa; e
- c) o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas;

II - ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos;

III - prover as escolas com:

- a) professor de Libras ou instrutor de Libras;
- b) tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa;
- c) professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas; e
- d) professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade lingüística manifestada pelos alunos surdos;

IV - garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos, desde a educação infantil, nas salas de aula e, também, em salas de recursos, em turno contrário ao da escolarização;

V - apoiar, na comunidade escolar, o uso e a difusão de Libras entre professores, alunos, funcionários, direção da escola e familiares, inclusive por meio da oferta de cursos;

VI - adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade lingüística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa;

VII - desenvolver e adotar mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras, desde que devidamente registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos;

VIII - disponibilizar equipamentos, acesso às novas tecnologias de informação e comunicação, bem como recursos didáticos para apoiar a educação de alunos surdos ou com deficiência auditiva. (BRASIL, 2005)

Infelizmente, a realidade educacional brasileira ainda difere do que impõe o dispositivo legal. O que se percebe, na maioria das vezes, em relação à formação continuada de professores para a educação inclusiva, são ações fragmentadas, desvinculadas da realidade educacional e dos desafios enfrentados pela escola. Observam-se, de modo geral, políticas públicas de formação aligeiradas, limitadas e descontínuas, perpetuando a carência de docentes qualificados, que atendam às especificidades dessa

política educacional, contrariando os preceitos legais, conforme nos aponta Dias *et all* (2003).

Em relação ao uso e difusão da Libras, citado no Decreto Nº 5626/2005, o que se verifica até agora são cursos de formação inicial de professores com uma pequena carga horária destinada à disciplina Libras e a oferta de cursos de formação continuada de Libras em número muito menor do que o necessário. No entanto, pesquisas como a de Lorenzetti (2006) ressaltam a importância de o professor de surdos conhecer a língua de sinais:

Os resultados evidenciam a necessidade de dar continuidade ao processo de formação dos professores que atuam com alunos surdos, pois um dos aspectos relevantes da pesquisa refere-se à forma de comunicação utilizada pelos alunos surdos, sendo que a comunicação através da Língua de Sinais e não da linguagem oral, demonstrou ser o maior obstáculo que dificulta o processo de inclusão (LORENZETTI, 2006, p. 61).

No que se refere à formação de professores para o ensino de português como segunda língua para surdos, ainda são raríssimos os cursos ofertados; e quanto à inserção de uma disciplina que trate do ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como L2 para surdos, ainda não se percebe essa preocupação por parte das instituições educacionais. Cavalcanti (1999) já alertava para o fato de os cursos de formação de professores, em especial os cursos de Letras, não prepararem os professores para o ensino para surdos¹⁹, mesmo assim, ao que tudo indica, as instituições de ensino públicas e privadas continuam formando profissionais para trabalharem em uma comunidade onde todos são ouvintes, excluindo veladamente a pessoa surda do processo educacional.

Para fundamentar nossas afirmações, citam-se aqui alguns dados coletados, através de um teste de sondagem aplicado a 17 (dezesete) professores de Língua Portuguesa do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, integrantes do Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual de Montes Claros, com o objetivo de perceber a pertinência de se ofertar, para realização desta pesquisa, um curso de formação de professores para o ensino de português para surdos²⁰ como proposta de intervenção.

Os informantes serão identificados como P1, P2, P3... P17, para preservar suas identidades, visto que nossa intenção é propor uma reflexão que colabore para o

¹⁹ Ressalta-se aqui, como exceção, licenciaturas específicas para o ensino de português como L2 tais como a Licenciatura em Português do Brasil como Segunda Língua (PBSL), da Universidade de Brasília.

²⁰ O curso em questão será apresentado no decorrer deste trabalho, por enquanto, deter-nos-emos apenas aos resultados do teste de sondagem aplicado. Muitos resultados apresentados aqui são reforçados na pesquisa feita com os professores-cursistas.

entendimento do cenário da formação de professores para o ensino de português como L2. Quando julgarmos pertinente, serão aqui transcritas algumas de suas respostas de forma fiel aos textos originais. Os dados foram coletados em janeiro de 2014, via correio eletrônico, e apresentou os resultados descritos a seguir, dentre outros.

O questionário aplicado é constituído por 9 (nove) questões abertas e fechadas, conforme Apêndice C. A primeira questão teve como objetivo saber se algum dos informantes foi ou é professor de aluno surdo. Os dados revelaram que 08 (oito) docentes, ou seja, 47% dos participantes, na ocasião, tinham ou já tiveram alunos surdos incluídos em suas salas de aula, confirmando a presença desse público nas escolas regulares.

Na segunda questão, perguntou-se se os docentes, em sua formação inicial, contaram com alguma disciplina que tratasse do ensino de português para alunos surdos. O resultado foi o esperado: 100% dos participantes afirmaram que não tiveram nenhuma disciplina que abordasse essa temática em sua formação inicial. Assim, percebe-se que também é necessário repensar a formação inicial de nossos professores.

As duas questões seguintes indagaram acerca dos cursos de formação continuada realizados por esses profissionais, sendo que a terceira questão indagava sobre a participação em cursos de Libras e a quarta questão sobre a participação em cursos de ensino de português para surdos. Os resultados mostraram que, dos 17 docentes que responderam o questionário, 76% (treze) afirmaram nunca ter participado de um curso de Libras e apenas 24%, ou seja, somente 04 (quatro) professores, afirmaram o contrário. Convém ressaltar que, dentre eles, 1 (um) dos informantes afirmou ter feito o curso por iniciativa própria, não tendo recebido o convite ou incentivo de nenhuma instituição para tanto; fato que nos leva a concluir que 03 (três) receberam o convite ou incentivo de alguma instituição.

Na quarta questão, perguntou-se se já haviam participado de algum curso de ensino de português para alunos surdos e, lamentavelmente, 88% (quinze) dos docentes disseram nunca ter participado de cursos dessa natureza, devido à falta de oportunidade, segundo grande maioria. Assim, apenas 12%, ou seja, 02 (dois) docentes afirmaram ter participado desse tipo de curso, todavia, com carga horária extremamente reduzida (de aproximadamente quatro horas), sendo, portanto, abordada de forma superficial. Chamou-nos atenção as respostas de três informantes transcritas a seguir:

P5: Não. Nunca tive acesso. Às vezes, quando aparece algo que nos interessa, não é fácil o acesso (a escola não pode dispensar, é preciso fazer no tempo que temos etc.)

P8: Não. Não existem em minha região.

P16: Não. Não encontrei cursos específicos nessa área.

Dessa maneira, como afirmamos anteriormente, apesar de o poder público se comprometer, entre outras coisas, a prover as escolas com “professores regentes de classe com conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos” (BRASIL, 2005), os cursos de Libras ainda são insuficientes e raros são os cursos voltados para o ensino de português como segunda língua para esses alunos.

Constatou-se ainda, por meio do teste de sondagem, que 88% dos docentes (quinze) acreditam haver diferenças linguísticas e metodológicas entre o ensino de português para ouvintes e para surdos, enquanto 12% (dois) afirmaram o contrário. Observa-se, assim, que alguns professores ainda não compreendem as dificuldades que a Língua Portuguesa impõe ao aluno surdo, parecem não ter consciência de que o surdo transita entre duas línguas. Convém ressaltar que, apesar de a maioria dos docentes saberem que há uma diferença linguística que requer metodologia de ensino diferenciada, talvez por falta de formação adequada, o português continua sendo ensinado a esses alunos a partir da metodologia de ensino de língua materna oral-auditiva, nas mesmas condições dos ouvintes, sem atentar para as especificidades linguísticas, metodológicas e curriculares do surdo – o que se confirma na próxima questão a ser apresentada.

Na questão de número 8, indagados se se sentiam preparados para ensinar português a alunos surdos, 6% responderam que sim (o equivalente a 1 informante), enquanto 94% (ou seja, 16) disseram não se sentir preparados. Dessa maneira, é visível a insegurança por parte dos professores quando se trata de ensino de português para surdos.

A última questão buscou perceber se os informantes se interessariam em fazer um curso de formação de professores para o ensino de português para surdos e 6% responderam que não (o equivalente a 1 informante), enquanto 94% (ou seja, 16) disseram que sim. Os dados corroboram aquilo que nosso conhecimento empírico e o referencial teórico já indicava, os resultados deixam transparecer o interesse e necessidade dos professores em ampliar e/ou aprimorar os conhecimentos adquiridos na formação inicial, diante disso, o curso de formação continuada de professores passou a ser planejado. Decidimos que ofereceríamos, então, um curso de formação continuada de professores

para o ensino de português como segunda língua para surdos, na modalidade a distância, com carga-horária de 90h.

O interesse dos docentes se confirmou quando começamos a receber as solicitações de inscrição (vide Apêndice D) para o curso que compõe esta pesquisa e, em apenas 17 dias de divulgação, 294 (duzentos e noventa e quatro) candidatos solicitaram uma vaga no curso.

A formação proposta embasa-se, dentre outros, nos estudos de Duboc (2004), Tardif (2002), Padilha (2009) e Rodrigues (2006), que defendem a ideia de que, ainda que possa ter uma fase de sensibilização para a educação inclusiva na formação inicial, as competências para lidar com ela só poderão ser plenamente assumidas ao longo de uma prática em serviço, que deve ser permeada continuamente pela reflexão e pelas mudanças. Nóvoa (1991), citado por Duboc (2004), corrobora essa ideia e postula que a escola é o local por excelência para a realização dessa formação. Ele ainda alimenta a expectativa de que é possível encontrar elos entre o conhecimento escolar e os conhecimentos que o professor traz da sua formação acadêmica, beneficiando melhor os alunos surdos.

Marques (1992, p.195), nesse ensejo, afirma que “no exercício da profissão, cumpre que se faça a formação nos seus próprios lugares e tempos; no caso do educador, o tempo-espaço mais específico da sala de aula e da escola”. Dessa maneira, a articulação entre teoria e prática torna-se mais efetiva, uma vez que o homem desenvolve relações entre ação e reflexão por meio da experiência concreta. A educação não se limita à prática, mas não se faz educação sem ela.

Tardif (2002), corroborando essa ideia, alega que a formação profissional tem de se basear em uma nova epistemologia: a da prática, definida como o estudo do conjunto de saberes utilizados realmente pelos professores em seu espaço de trabalho cotidiano, para o desempenho de todas as suas tarefas. Dessa maneira, o autor propõe que a prática seja também campo de produção de conhecimentos e não apenas campo de sua aplicação.

Não pode, portanto, haver distanciamento entre prática e teoria. A relação entre elas precisa ser dialética, a teoria deve estruturar/embasar a prática, apontando seus limites, sua evolução e seu potencial de crescimento. A prática, por sua vez, deve testar a teoria, demonstrando seus aspectos positivos, suas limitações e suas inconsistências, para então redimensioná-la. A teoria deve redimensionar a prática e a prática a teoria, sempre que isso se fizer necessário. A formação continuada de professores permite, portanto, uma maior

articulação entre teoria e prática, a reflexão acerca dessa relação dialética e o seu aperfeiçoamento.

É interessante que tal formação se pautem em desafios atuais e concretos, situados na realidade das escolas brasileiras, campo de atuação de nossos educadores. Um desses desafios é o ensino de português para surdos em contexto inclusivo, como mencionado aqui. Constitui-se desafio primeiramente porque ainda não aceitamos totalmente a diferença, ela ainda nos incomoda, nos acostumamos ao uno, ao homogêneo e, muitas vezes, adotamos uma postura de tolerância para dissimular nossa rejeição. Tolerância aqui entendida como forma de “suportar” o outro (por uma imposição legal ou por não querer ser taxado de preconceituoso, opondo-se ao discurso da inclusão) sem, no entanto, aceitar sua diferença. Essa tolerância é, quase sempre, uma outra forma de exclusão em que, veladamente, se isola o diferente, mantendo-se a ideologia ouvinte, apesar de nem sempre se ter consciência disso.

Essa talvez seja a forma de exclusão mais perigosa²¹, atual e frequente nas escolas brasileiras ditas inclusivas. Por uma imposição legal, tolera-se o diferente que é inserido em uma classe regular, junto com os alunos “normais” para a sua “socialização”²² – isso porque sua educação não é vista como responsabilidade da escola. No caso específico do aluno surdo, os docentes que, em sua maioria, desconhecem a língua de sinais, “entregam-no” a(o) intérprete de Libras ou a(o) professor(a) da sala de recursos multifuncionais, passando-lhe a responsabilidade pela sua educação.

Em segundo lugar, é desafiador porque não tiveram uma formação voltada para a diversidade, para a alternância e nos valem disso para justificar a ex(in)clusão. Em sua formação, foram “treinados” para ensinar alunos nativos ideais, com língua e cultura homogêneas, negando e apagando as diferenças.

Contudo, convém ressaltar que formar o professor para a diferença é prepará-lo para outro modo de educar. Padilha (2009) afirma que:

²¹ Perigosa porque se dá de maneira velada e muitos não percebem a violência simbólica que permeia essa forma de exclusão, em muitos casos, ela é aceita como natural, anulando as formas de resistência.

²² Infelizmente, esse discurso ainda é adotado em muitas escolas públicas brasileiras.

Não se trata de promover cursos rápidos ou instruções sobre estratégias de ensino, mas momentos de estudo, nos quais se possam discutir bases para os procedimentos do cotidiano que estarão presentes nas escolhas dos conteúdos; que farão parte dos planejamentos; que indicarão caminhos metodológicos e que embasarão a escolha dos livros, dos textos, das atividades de sala de aula e da avaliação (PADILHA, 2009, p. 122).

A formação continuada precisa ir muito além da simples informação, deve configurar-se como uma construção contínua de saberes, procedimentos e aptidões, envolvendo reflexão e questionamento sobre a própria prática, buscando sua ressignificação e reconstrução, tendo em vista os preceitos da inclusão e do respeito às diferenças – e foi isso que tentamos promover no curso proposto.

Skliar (1997) ressalta também a dimensão política dessa formação, compreendida como relação de poder e conhecimento que deve estar contemplada, não só na proposta pedagógica, mas além dela. O autor propõe a ruptura do modelo vigente caracterizado como “positivista, ahistórico e despolitizado” (SKLIAR, 1997, p.7) e defende uma ressignificação da escola como espaço de fronteira, onde diferentes identidades possam conviver.

Para isso, é imprescindível que as propostas de formação de professores contemplem essa dimensão política e atentem para as demandas da educação atual. É preciso que concebam a escola como espaço histórico-cultural de transformação social e os docentes como agentes dessa transformação – como já dizia Paulo Freire (1979) – viabilizando o intercâmbio de experiências e saberes. Espera-se que esse novo professor tenha consciência das ideologias presentes na escola, no currículo e em suas ações, para que se aproprie de uma atitude crítico-reflexiva em prol da construção colaborativa do conhecimento, baseada no diálogo. Assim, no curso que compõe esta pesquisa, buscou-se ofertar uma formação reflexiva que permitisse ao professor identificar a fundamentação teórico-ideológica que embasa sua prática, problematizando-a.

Apesar de termos ciência de que o problema da educação brasileira vai muito além da formação de professores, a formação continuada nos parece um dos caminhos para se chegar à tão desejada ressignificação do ensino, sobretudo, se pensarmos em práticas específicas, voltadas para públicos minoritários e estigmatizados como os surdos. Ela permite a apropriação e/ou renovação de saberes, dando-lhes um novo olhar, pautado na reflexão sobre a própria prática. Todavia, em relação ao ensino de português para surdos em escolas inclusivas, acreditamos também que a formação docente por si só não é

suficiente para garantir uma prática verdadeiramente inclusiva, pautada na educação bilíngue, pois há diversos fatores, como os relacionados à estrutura organizacional e política, que extrapolam o fazer docente e dificultam a inclusão da comunidade surda nos espaços escolares brasileiros.

Esses fatores vão desde a discriminação do surdo e não aceitação da Libras como língua materna, incluindo a demora na contratação de intérprete, até às diferenças curriculares e à dificuldade para se trabalhar Língua Portuguesa em classes mistas (com alunos surdos e ouvintes) e superlotadas, com metodologias diferenciadas.

Apesar disso, é preciso defender a imensa contribuição da formação continuada nesse contexto. Se ela não pode tudo, certamente pode muito e é exatamente essa a questão que se busca neste trabalho: delinear as contribuições e limites da formação de professores para o ensino de português como segunda língua para surdos, no contexto inclusivo.

CAPÍTULO 2. ENSINO DE PORTUGUÊS PARA SURDOS

Este capítulo trata, de forma mais específica, do ensino de português para surdos. Buscamos evidenciar, ao longo desse capítulo, a importância da língua de sinais para o aprendizado da segunda língua, do letramento e empoderamento do aluno surdo, e da implantação de uma pedagogia voltada para a alteridade.

De acordo com Sá (2003), em todas as partes do Brasil e do mundo, os surdos têm sido condenados ao analfabetismo funcional, pois são alvos de uma educação meramente profissional para atender às necessidades do mercado de trabalho; com pouco acesso à informação, alguns surdos são impedidos de alcançarem o ensino superior e de exercer sua cidadania de forma plena (SÁ, 2003). Essa situação resulta de múltiplas questões, sendo uma delas, certamente, o processo pedagógico de ensino de Língua Portuguesa a que foram/são submetidos.

Transcrevemos abaixo o depoimento de uma surda de 40 anos acerca da escrita em Língua Portuguesa, apresentado por Perlin (2012, p. 57) para retratar as dificuldades do aluno surdo diante do processo de escrita nessa língua:

É tão difícil escrever. Para fazê-lo meu esforço tem que ser num clima de despender energias o suficiente demasiadas. Escrevo numa língua que não é minha. Na escola fiz todo o esforço para entender o significado das palavras usando o dicionário. São palavras soltas elas continuam soltas. Quando se trata de pô-las no papel, de escrever meus pensamentos, eles são marcados por um silêncio profundo. Eu preciso decodificar o meu pensamento visual com palavras em português que têm signos falados. Muito há que é difícil ser traduzido, pode ser apenas uma síntese aproximada. Tudo parece um silêncio quando se trata da escrita em português, uma tarefa difícil, difícilíssima. Esse silêncio é a mudança? Sim é. Fazer frases em português não é o mesmo que fazê-las em Libras. Eu penso em Libras, na hora de escrever em português eu não treinei o suficiente para juntar numa frase todas as palavras soltas. Agora no momento de escrever, eu escrevo diferente. Quando eu leio o que escrevo, parece que não tem uma coisa normal como a escrita ouvinte, falta uma coisa, não sei o quê. Não sei se o que escrevo são palavras minhas, elas são exteriores, não fazem parte de meu contexto. Parecem não cair bem na frase, parece que a escrita do pensamento não ditar o que quero dizer. Vezes sem conta parece-me dizer coisas sem sentido.

O depoimento é esclarecedor, pois se percebe nele a dificuldade que os surdos enfrentam para escrever numa língua que não é a deles. Dificuldade decorrente não da sua “incapacidade física”, mas sim, das limitações impostas por um contexto educacional e

social que não os beneficia. No depoimento em questão, percebe-se, dentre outras coisas, que o ensino da Língua Portuguesa não focalizava o texto como um todo e sim palavras “soltas”, descontextualizadas, o que gerou uma grande dificuldade “para juntar numa frase todas as palavras soltas”.

Diante dessa realidade, buscaremos elucidar, neste capítulo, como foi, como tem sido e como pode ser o ensino de português para surdos nas escolas brasileiras, tendo em vista as concepções de língua, linguagem e texto que conduzem o trabalho do professor.

2.1 O ensino do português para surdos que se busca superar

Segundo Travaglia (2005), a maneira como se concebe a linguagem e a língua altera em muito o modo de se estruturar o trabalho em termos de ensino, ou seja, determina as atitudes do professor, o que será ensinado, como será ensinado e como se dará a intervenção no processo de ensino. Todo ensino de idiomas está embasado em uma ou mais concepções de linguagem/língua, ainda que, devido à falta de reflexão sobre o seu fazer pedagógico, alguns professores não tenham ciência da(s) concepção(ões) que embasam sua prática.

Em muitas escolas brasileiras, mesmo que de forma velada, ainda se acredita que o surdo tenha raciocínio lento e dificuldades de aprendizagem. Isso porque se entende a linguagem como forma de expressão do pensamento, assim, se o surdo não se expressa “direito” na língua escrita, segundo os padrões ouvintes, é porque também não pensa corretamente – imagem que nos remete à representação de surdos na época antes de Cristo. De acordo com Travaglia (2005), essa concepção da linguagem como expressão do pensamento presume, de maneira geral, que:

[...] há regras a serem seguidas para a organização lógica do pensamento e, conseqüentemente, da linguagem. São elas que se constituem nas normas gramaticais do falar e escrever “bem” que, em geral, aparecem consubstanciadas nos chamados estudos linguísticos tradicionais que resultam no que se tem chamado de *gramática normativa ou tradicional* (TRAVAGLIA, 2005, p. 21).

Assim, se o surdo não escreve de acordo com as regras da gramática normativa, é porque não consegue organizar o pensamento de maneira lógica, reduzindo o fenômeno linguístico a um ato racional e individual. A concepção de língua que direciona esta

perspectiva é a de língua como conjunto de regras – acabado, abstrato e sem interferência social – responsável pela organização dos sons, das palavras e das estruturas frasais. Nessa concepção, o foco está no conhecimento do sistema linguístico e de suas normas. Para Koch (2002), à concepção de língua como representação do pensamento corresponde um sujeito que é dono absoluto de seu dizer e de suas ações, o texto é visto como um produto lógico do pensamento do autor, nada mais cabendo ao leitor senão captar passivamente essa representação mental, juntamente com as intenções do produtor.

Em algumas escolas um pouco menos preconceituosas que as primeiras, a linguagem é entendida como instrumento de comunicação. Para essa concepção, o emissor tem em sua mente uma mensagem a transmitir a um receptor e, para isso, a codifica e a remete, através de um canal, a esse receptor que, por sua vez, faz a decodificação. A língua é vista como um simples código, ou seja, como um conjunto de signos que se combinam segundo regras e que é capaz de transmitir uma mensagem. É percebida como um código virtual, isolada de sua utilização, desconsiderando, portanto, os interlocutores e a situação de uso, afastando o falante do processo de produção (TRAVAGLIA, 2005).

Koch (2002) aponta que a noção de sujeito vinculada a essa concepção de linguagem/língua corresponde a um sujeito determinado, assujeitado pelo sistema linguístico, caracterizado por uma espécie de “não-consciência”. O texto é visto como “simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código, já que o texto, uma vez codificado, é totalmente explícito” (KOCH, 2002, p. 16), delegando ao leitor um papel totalmente passivo.

Segundo essa concepção, para que a comunicação seja estabelecida com sucesso, é fundamental que o código seja dominado por ambos os parceiros. Apesar de não ser essa a concepção de língua e linguagem que nos orienta, é preciso reconhecer que, no caso da comunicação com os surdos, é fundamental que os interlocutores dominem a língua de sinais, o que, raramente acontece, sendo possível afirmar que a falta de conhecimentos acerca das especificidades linguísticas do surdo e a falta de domínio da Libras constituem um dos mais graves problemas da educação de surdos em nosso país.

Devido à falta de domínio dessa língua, é comum que o docente delegue o ensino do aluno surdo ao tradutor-intérprete de Libras ou ao professor da sala de recursos multifuncionais, como já mencionamos neste trabalho. Em outros casos, por não dominar a

Libras ou por atuar em classe mista, opta pelo bidualismo ou pelo português sinalizado²³, o que não garante a construção de sentidos, conforme sustenta Moura (2008, p. 91) ao afirmar que “[...] atribuir uma palavra isolada para um sinal da LIBRAS não permite a construção de significados discursivos na segunda língua, no caso, a língua portuguesa [...]”, já que o foco do português sinalizado e do bidualismo está no vocábulo e não na compreensão do todo e do contexto discursivo. Além disso, a mescla é entendida como uma manifestação muito clara de opressão e desrespeito já comentados aqui.

Estudiosos da área, como Botelho (2013), postulam que o bidualismo dificulta a estruturação do pensamento, já que, com a busca constante de ajuste entre fala e sinais, perde-se o fio condutor do assunto, além disso, a simultaneidade veiculada deforma a enunciação, que se torna uma montagem artificial, sempre baseada na língua oral. A autora (2013) aponta que a expressão bidual constitui um problema por justapor sinais à fala, comprometendo a fluência da conversação, que se torna lenta, metódica e controlada.

Quanto ao português sinalizado – que, em nossa visão, constitui mais uma tentativa de imposição da cultura ouvinte e anulação da língua de sinais – muita coisa que faz sentido para o ouvinte (produtor) não faz para o surdo (receptor), já que a língua de sinais tem estrutura diferente da Língua Portuguesa.

Há que se atentar para o fato de que, em muitos casos, a prática bidual, o português sinalizado ou a simples inserção do intérprete em sala de aula inclusiva vem sendo utilizada como sinônimo de educação bilíngue, o que constitui um grande equívoco e demonstra a falta de conhecimento acerca do projeto bilíngue de educação de surdos e das diferenças estruturais entre as duas línguas (Libras e Língua Portuguesa). Dessa maneira, presencia-se, em muitas situações, o pseudobilinguismo nas escolas brasileiras, onde a língua de sinais é conhecida apenas pelo surdo e intérprete e constitui apenas um meio de acesso à “verdadeira” língua (a língua oral), o que mais uma vez evidencia os mecanismos de opressão e poder da ideologia ouvintista. Observa-se, dessa maneira, um desrespeito velado a uma das principais implicações de uma abordagem educacional bilíngue: espaço prioritário para a língua de sinais.

Skliar (1999) alerta para o fato de que o discurso da “diversidade” cria um falso consenso, uma ideia de que a normalidade hospeda os diversos, porém, mascara normas etnocêntricas e serve para conter a diferença. É exatamente isso que ocorre com o uso e

²³ Entende-se como bidual a prática de utilização simultânea de duas modalidades de língua: oral-auditiva e gestual-visual, enquanto o português sinalizado é compreendido como uma língua artificial que insere o léxico da língua de sinais na estrutura do português.

disseminação do bimodalismo e do português sinalizado (mais comum nos dias atuais), pois, embora seja possível ver, ao fundo, o discurso politicamente correto da valorização da diversidade, essa prática mantém o domínio e a imposição da língua oral dominante, representando maior facilidade para o ouvinte em comparação à complexidade visual e motora demandada pela língua de sinais (BOTELHO, 2013). É, portanto, um tipo pernicioso de pseudobilinguismo (SKLIAR, 1999) que afirma a superioridade ouvinte e mascara o exercício de poder e a imposição da cultura ouvintista.

Nas escolas fundamentadas nas concepções de linguagem e língua mencionadas, os exercícios gramaticais que privilegiam a forma das palavras ou, no máximo, o nível frasal da língua têm lugar garantido e as atividades linguísticas também são centradas na oralidade. Há ainda a hipervalorização do material concreto, decorrente da crença de que os surdos têm dificuldades de abstração – que, quando existem, são decorrentes de experiências linguísticas e escolares insatisfatórias, já que não existe nenhuma limitação cognitiva inerente à surdez (BOTELHO, 2013).

Diante desse tipo de ensino, é muito comum os surdos ocultarem a incompreensão, evitando, assim, serem apontados como problemáticos ou “lentos de raciocínio”. Percebemos nessa atitude a tentativa de se esquivar do estigma e preconceito que os assolam pelo simples fato de não pertencerem ao grupo hegemônico.

Preconceito e estigma mantêm relação estreita entre si. O preconceito traduz a falta de flexibilidade entre os grupos, ajudando a definir o posicionamento de um sujeito social frente ao outro (FLEURI, 2006). O termo “estigma”, por sua vez, foi criado pelos gregos para indicar sinais corporais com os quais se procurava evidenciar alguma coisa de extraordinário ou mau sobre o *status* moral de quem os apresentava. Os sinais eram feitos com cortes ou fogo no corpo e avisavam que o portador era um escravo, criminoso ou traidor, uma pessoa marcada, ritualmente poluída, que devia ser evitada, especialmente em lugares públicos. Com o passar dos anos, o termo foi ampliado, passando a incluir pessoas com variadas diferenças (GOFFMAN, 1982). Assim, ser surdo é um estigma que denota inferioridade, na visão de algumas escolas de cunho ouvintista.

De acordo com Botelho (2013, p. 25), “as expectativas são normativas, se uma característica qualquer torna a pessoa diferente, tende a converter-se em estigma, impossibilitando sua inclusão numa categoria comum”. A diferença é percebida como chaga que precisa ser escondida, assim, o surdo tenta encobrir aquilo que desconhece e as dificuldades que a escola de perspectiva ouvintista lhe impõe, seja negando as dificuldades

existentes, seja buscando argumentos para atenuar essas dificuldades, seja se autodepreciando.

A autodepreciação está baseada na certeza de menos valia, “não saber, ou ter qualquer dificuldade, produz uma certeza de incapacidade que destrói qualquer esperança em relação ao aprendizado e ao crescimento pessoal” (BOTELHO, 2013, p. 46). A autora ressalta que o surdo se compara ao ouvinte e o vê como superior, as certezas que tem a respeito de si mesmo determinam, de certo modo, o que será e produzem resultados aquém da capacidade²⁴.

Há casos também em que os docentes, no intuito de proteger os surdos de uma reprovação (que pode demonstrar inabilidade para ensiná-lo) acreditando, muitas vezes, ser essa uma ação inclusiva, encobrem suas dificuldades e os aprovam, ano após ano, ainda que não tenham condições para prosseguir. Todas essas situações são decorrentes da constituição que a ideologia ouvinte fez dos surdos. Souza e Góes (2013), no trecho abaixo, afirmam que os surdos foram constituídos deficientes e lembrados continuamente disso ao longo de sua trajetória escolar:

Foram feitos deficientes quando foram poupados dos conteúdos disciplinares, tornados simplificados pela ignorância da escola, comum ou especial, que pretendeu ensinar-lhes sem uma língua compartilhada. [...] quando foram empurrados caritativamente de uma série escolar a outra, como se deles não se pudesse esperar nada mais além do ponto a que chegaram. [...] quando especialistas os proibiram de compartilhar a companhia de outros surdos numa mesma classe, com o propósito hipócrita de evitar a formação de guetos e a disseminação de uma língua inútil, segundo eles, para a integração social. [...] quando foram tratados como débeis mentais e rodeados por todo um aparato clínico-médico de acompanhamento escolar que, infalivelmente, lhes dizia, de forma muda, que não eram tão capazes quanto seus colegas ouvintes (SOUZA; GÓES, 2013, p. 183).

Em decorrência do exposto, muitos surdos chegam ao Ensino Médio sem saber ler e escrever, mantendo sua condição de oprimido, de pessoa considerada sem valor, já que não tem acesso ao conteúdo universal e, de acordo com Bourdieu (1996), leitura e escrita são

²⁴ Bourdieu (1996) complementa essa ideia ao afirmar que estamos sujeitos a um mercado simbólico no qual o que e como eu falo é ou não valorizado, o que penso sobre mim mesmo e o que penso que as pessoas envolvidas pensam de mim, influencia a construção de minha própria competência e fluência em uma determinada língua.

avaliadas em um mercado de bens simbólicos, de modo que, uma pessoa pode ou não ser considerada de valor pelas qualidades das obras e autores lidos e suas condições de leitura.

2.2 O ensino de português para surdos que se busca alcançar

Almeja-se uma prática de ensino de português para surdos baseada no projeto de educação bilíngue para surdos e na concepção interacionista da linguagem, como se vê em algumas instituições educacionais em menor ou menor grau. Apesar de a filosofia bilíngue ser discutida no Brasil desde a década de 80, e da existência de aparatos legais (já citados, nas Seções 1.2.3 e 1.2.4 deste trabalho), entendemos que sua implantação plena ainda não foi efetivada, ainda é um projeto em construção que depende não apenas de alterações curriculares e metodológicas, mas de mudanças de posturas, concepções e práticas.

Quadros e Schmiedt (2006) afirmam que não há um único modelo de educação bilíngue no Brasil, a educação bilíngue para surdos vai apresentar diferentes contextos dependendo das ações de cada município e de cada estado brasileiro. Segundo as autoras, encontramos o seguinte cenário:

Em alguns estados, há escolas bilíngues para surdos em que a língua de instrução é a língua de sinais e a língua portuguesa é ensinada como 2ª língua. Em outros estados, Libras é língua de instrução e o português é ensinado como segunda língua nas salas de aula das turmas das séries iniciais do ensino fundamental. Nas demais séries, a língua portuguesa é a língua de instrução, mas há a presença de intérpretes de língua de sinais nas salas de aula e o ensino de língua portuguesa, como segunda língua para os surdos, realiza-se na sala de recursos. Ainda há estados em que os serviços de intérprete de língua de sinais estão presentes desde o início da escolarização. Nesse contexto, nas séries iniciais, os intérpretes acabam assumindo a função de professores, utilizando a língua de sinais como língua de instrução. Há, ainda, estados em que professores desconhecem libras e a escola não tem estrutura ou recursos humanos para garantir aos alunos surdos o direito à educação, à comunicação e à informação (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 19).

Nesse mesmo íterim, Cavalcante et. al (2004) afirmam que algumas escolas do nordeste realizaram mudanças para inserir a disciplina Língua de Sinais e Língua Portuguesa como L2 na grade curricular, com encontros de formação continuada para os profissionais envolvidos em ambas as áreas. Em outros estados, os alunos surdos estão inseridos na escola regular sem a presença do intérprete (nesses casos, o ensino de Libras e

de Língua Portuguesa como L2 é realizado nos Centros de Atendimento Especializado aos Surdos). Há casos em que existem classes bilíngues para surdos dentro da escola regular e, em grandes centros urbanos, verifica-se a presença de escolas bilíngues para surdos, nas quais a língua de instrução é a Língua de Sinais, sendo geralmente ensinada aos surdos desde cedo, através do atendimento no Maternal e Jardim de Infância.

O projeto de educação bilíngue para surdos a que nos referimos (e que se busca alcançar) tem a língua de sinais como língua de instrução e a Língua Portuguesa ensinada como 2ª língua e está diretamente relacionado ao Bilinguismo crítico apontado por Skliar (1998)²⁵. Segundo esse autor (1998), o Bilinguismo pode apresentar diferentes faces, sintetizadas no quadro a seguir:

Quadro 4. Tipos de Bilinguismo

1. <i>Bilinguismo conservador</i> , no qual impera o ouvintismo e a visão patológica da surdez.
2. <i>Bilinguismo humanista e liberal</i> , que considera a existência de uma igualdade natural entre ouvintes e surdos.
3. <i>Bilinguismo liberal e progressista</i> , que enfatiza a diferença cultural que caracteriza a surdez, porém ignora a história e a cultura surda.
4. <i>Bilinguismo crítico</i> , que sublinha o papel que desempenham a língua e as representações na construção de significados e identidades surdas.

Fonte: Adaptado de Skliar (1998).

Como é sabido, o Bilinguismo, de maneira geral, defende o uso de duas línguas no contexto educacional: a língua de sinais, apontada como língua materna e natural dos surdos, e a língua oficial do país, como segunda língua (L2), exigindo, portanto, uma metodologia de ensino diferenciada, já que o acesso à L2 não se dá da mesma maneira.

A língua de sinais é considerada elemento indispensável para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social da pessoa surda, visto que o acesso ao mundo interior e exterior é feito por meio dela, por isso, a educação bilíngue propõe a exposição a essa língua o mais

²⁵ Acreditamos que, de maneira geral, observa-se, no Brasil, um misto de Bilinguismo conservador com o humanista e liberal, sendo ainda poucos os casos do Bilinguismo liberal e progressista e raríssimos os de Bilinguismo crítico.

cedo possível e sua oferta como disciplina curricular, objetivando que todos os alunos a dominem.

Segundo essa perspectiva, somente após a apropriação da língua de sinais é que se faz possível a apropriação de uma L2 pelo surdo, por isso, no Brasil, vários surdos expostos somente a uma língua oral-auditiva quando crianças chegaram à vida adulta sem adquirir praticamente nenhuma língua, uma vez que a apropriação do português nem sempre se mostra satisfatória ao desenvolvimento cognitivo. Assim, muitos desses indivíduos não conseguem se comunicar com desenvoltura nem em Libras, nem em Língua Portuguesa, e habitam, segundo Gonçalves e Ribeiro (2012, p.71), “uma espécie de ‘limbo linguístico’”.

Para participar ativamente da sociedade, composta, em sua maioria por ouvintes, o surdo precisa assumir sua condição bilíngue e transitar, com segurança, pela Libras (L1) e pela Língua Portuguesa (L2). Insistimos no fato de que quanto maior domínio o surdo tiver da L1, mais consistente será o acesso à L2, visto que se dá uma transferência de habilidades linguísticas que o instrumentaliza a interpretar e a produzir palavras, frases e textos da língua escrita, assumindo papel semelhante ao que a oralidade desempenha quando se trata da apropriação da escrita pelo ouvinte. Contudo, não basta a pura e simples apropriação da Libras para o surdo, repentinamente, aprender o português. O que defendemos é que, a partir da apropriação da L1, a apropriação do português se torna plenamente possível.

Assim, as práticas de ensino de leitura e escrita devem ser vivenciadas primeiro em Libras²⁶ – já que ela é a base para o aprendizado da L2 – e só depois em Língua Portuguesa, por isso, é fundamental que o professor domine as duas línguas e seja capaz de fazer a tradução dos textos e explicar aspectos relativos à sua construção. Assim, os docentes saberiam também explicar e esclarecer, numa perspectiva contrastiva – na qual as diferenças e as semelhanças entre a língua de sinais e a língua majoritária sejam elucidadas – aspectos sobre a construção dos textos (SÃO PAULO, 2008).

Também faz parte do projeto bilíngue que pais e todo o corpo de funcionários da escola aprendam e façam uso da língua de sinais, pois ela deve ser a língua de instrução em todas as disciplinas – pensar em processos que desconsiderem esse postulado é negar aos cidadãos surdos o direito ao desenvolvimento pleno.

²⁶ Apesar de a escrita em Libras ser possível, essa prática ainda não tem uso e respaldo social no Brasil e, talvez por esse motivo, não é ensinada ao surdo, ou talvez se dê o contrário: por não ser ensinada ao surdo, não tem uso social.

Lacerda (2006) acrescenta ainda que é necessária uma série de outras providências para que o aluno surdo possa ser atendido adequadamente, como adequação curricular, tendo em vista aspectos didáticos e metodológicos. Nesse sentido, é de suma importância que o profissional surdo faça parte da equipe escolar e participe do planejamento das atividades, o que pode garantir que sejam respeitadas as condições peculiares dos surdos (PEREIRA; VIEIRA, 2009).

Quadros (2005), a esse respeito, nos lembra de que é necessário um currículo organizado em uma perspectiva visual-espacial para garantir o acesso a todos os conteúdos escolares na Língua Brasileira de Sinais. Além de as duas línguas fazerem parte do currículo – língua de sinais e a majoritária – as disciplinas curriculares devem contemplar em seu conteúdo a história da educação de surdos, a história das comunidades surdas, movimentos surdos, personagens surdos importantes, artes, literatura surda, direitos e deveres dos surdos, línguas de sinais estrangeiras, enfim, as especificidades das comunidades surdas devem ser contempladas (PEREIRA; VIEIRA, 2009).

Reiteramos, a partir da visão de Peixoto (2006), que a simples inserção do aluno surdo na escola regular e a disponibilização de um intérprete de sinais para substituí-lo em sua comunicação não configura uma educação bilíngue – pelo menos não em sua forma plena – e também não é suficiente para garantir o aprendizado da Língua Portuguesa. Dito de outra maneira, a circulação de uma outra língua em sala de aula não garante o contexto bilíngue para o surdo, é necessária “uma situação sociolinguística em que as duas línguas sejam investidas de igual prestígio e sejam passíveis de ser usadas por professores e alunos sem discriminação” (SOUZA, 2007, p. 31).

Além disso, é fundamental que se adote a concepção interacionista de linguagem, que a compreende como processo de interação comunicativa que se dá via produção de efeitos de sentidos entre interlocutores que ocupam lugares sociais e falam e “ouvem” desses lugares, de acordo com formações imaginárias que a sociedade estabelece, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico. O diálogo em sentido amplo é o que caracteriza a linguagem (TRAVAGLIA, 2005).

Essa concepção encara a linguagem, nas palavras de Koch (1992, p. 9), “como atividade, como forma de ação, ação interindividual finalisticamente orientada; como lugar de interação que possibilita aos membros de uma sociedade a prática dos mais diversos tipos de atos, que vão exigir dos semelhantes reações e ou comportamentos”. O foco passa, então, a ser o uso da Língua Portuguesa (instrumento de socialização, poder e

transformação social), os exercícios formais e repetitivos dão lugar aos exercícios de comunicação real ou simulada, mais interativos. O aluno descobre as regras de funcionamento dessa língua, através da reflexão e da elaboração de hipóteses, o que exige uma maior participação do aluno no processo de aprendizagem (SÃO PAULO, 2008).

A Língua Portuguesa é vista como atividade discursiva, sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo à sua volta. É, realmente, o reflexo das relações sociais e, por esse motivo, estuda a língua em situações concretas de interação, percebendo-se como o locutor constrói o seu discurso mediante as suas necessidades enunciativas, como escolhe as formas linguísticas para atingir o objetivo pretendido, de modo a compreender as diferenças de sentido existentes entre uma e outra forma de expressão. A esse respeito, Fernandes (2006) alega que:

O léxico e a gramática de uma língua nada significam fora da situação de interação verbal; a enunciação está determinada pelas condições sociais de produção do discurso. E isso, mesmo que formalmente ensinado, só se aprende efetivamente nas vivências sócio-históricas, nas interlocuções, nas práticas de enunciação em que mergulhamos (FERNANDES, 2006, p. 141).

Diante disso, o foco do trabalho com a língua é, então, o texto e não palavras isoladas, desvinculadas do seu contexto; além disso, enfatiza-se o uso, pré-requisito para a reflexão sobre o funcionamento linguístico-discursivo da língua escrita. Assim, os gêneros textuais serão uma constante nas práticas de ensino que adotarem esta perspectiva, pois eles são a manifestação viva da língua, são a língua em uso nas diversas situações de interação social diária, obedecendo, assim, ao que prega os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (1997), como é possível perceber abaixo:

Se o objetivo é que o aluno aprenda a produzir e a interpretar textos, não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase que, descontextualizadas, pouco têm a ver com a competência discursiva, que é questão central. Dentro desse marco, a unidade básica de ensino só pode ser o texto, mas isso não significa que não se enfoquem palavras ou frases nas situações didáticas específicas que o exijam (PCN, 1997, p. 29).

Nessa perspectiva, o objetivo do ensino de Língua Portuguesa volta-se para o letramento dos alunos, para o desenvolvimento da competência discursiva, e não para sua “domesticação/aculturação”. Por isso, tem-se como unidade básica de ensino o texto, a fim

de criar hábitos da leitura e escrita. O trabalho em grupo e a escrita de situações vivenciadas pelos alunos também são valorizados, já que propiciam a troca de experiências e saberes.

Assim, a situação comunicativa proposta pela escola deixa de ser artificial – nos dizeres de Geraldi (2012) e Soares (1995). O aluno deixa de escrever sem um propósito comunicativo, sobre o que não quer escrever, para um único leitor (o professor) que lê sua produção para lhe atribuir uma nota; e passam a escrever para um interlocutor real – que pode ser o próprio colega, vizinho, parente distante, pai, amigo, namorado(a), vereador da cidade, deputado etc – determinado pela intenção comunicativa, a finalidade da escrita deixa de ser a correção gramatical e passa a ser sua função social.

Julgamos importante compartilhar aqui algumas ideias interessantes e experiências exitosas do ensino de português como L2 para surdos, na perspectiva bilíngue, buscando evidenciar os progressos alcançados nesse sentido (ainda que se percebam marcas das concepções anteriores em algumas delas).

É necessário salientar que há uma grande carência de socialização de experiências e materiais didáticos que forneçam subsídios para a concretização do Bilinguismo como proposta pedagógica. São poucos os relatos a respeito e escassos os materiais didáticos de português como L2 para surdos, todavia, dentre os existentes, selecionamos quatro estudos considerados inovadores, com atividades práticas e significativas, os quais pontuaremos brevemente a seguir.

1. *As Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para Educação Infantil e Ensino Fundamental: Língua Portuguesa para pessoa surda*, elaboradas pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, em 2008, possuem linguagem acessível, clara e objetiva. Trata-se de um material verdadeiramente capaz de nortear o professor de surdos em sua prática de ensino. O documento sugere atividades como a produção de texto na Língua Brasileira de Sinais (feita pelos alunos) com escrita em Língua Portuguesa (feita pelo professor), na qual os estudantes experimentaríamos a tarefa de textualização, sem a preocupação com a escrita, testando suas hipóteses sobre as condições de textualidade – atividade de fato bilíngue que, a nosso ver, pode surtir excelentes resultados.

2. Quadros e Schmiedt (2006), em *Ideias para ensinar português para alunos surdos*, dão sugestões de atividades pedagógicas voltadas para a alfabetização de crianças surdas, tais como jogo da memória e palavras cruzadas. O jogo da memória consiste na

associação de um sinal em Libras ou uma imagem a uma palavra correspondente em Língua Portuguesa – contribuindo para a ampliação do vocabulário em Libras e em Língua Portuguesa. Nas palavras cruzadas, o professor apresenta um sinal em Libras e o aluno deve preencher a cruzadinha com a palavra correspondente em Língua Portuguesa – possibilitando a fixação do vocabulário adquirido na primeira atividade (jogo da memória).

3. Grannier (2005), visando também à alfabetização do aluno surdo, propõe a implantação de um programa escolar de ensino de “português-por-escrito” constituído de três fases. Em linhas gerais, na primeira fase, o professor apresenta a palavra e a sua imagem/figura (apoiado, se necessário, pela “tradução em LIBRAS”); na segunda fase, o aluno passa a construir pequenos textos; e, na terceira fase, passa-se ao uso exclusivo do português escrito na interação com falantes nativos de português (em salas de bate-papo, por exemplo)²⁷.

4. Ribeiro (2012), por sua vez, afirma que a tecnologia parece fazer parte do acervo cultural da comunidade surda (são campanhas que acionam luzes, despertadores vibratórios e softwares de tradução Libras/português e vice-versa etc), e propõe que se aliem interfaces tecnológicas ao ensino de línguas para surdos. A autora (2012) sugere atividades midiáticas para promover o letramento de surdos em português escrito, tais como: criação de blog coletivo, como ferramenta pedagógica, a ser criado e mantido pelos alunos; fóruns virtuais de debate de textos estéticos ou utilitários; construção de textos coletivos com possibilidades de edição e reedição a todo o momento – *wiki*; produção de vídeos com diálogos em Libras e inserção de legendas em português, criado, dirigido e editado pelos alunos surdos.

Enfim, independentemente da atividade a ser desenvolvida, espera-se que a língua de instrução seja a Libras e que a abordagem seja distinta do assistencialismo da educação especial e também diferente do efeito placebo da educação dita inclusiva, como defendem Souza e Góes (2013). Espera-se que o surdo, enquanto sujeito sócio-histórico, tenha sua diferença respeitada em sua totalidade.

²⁷ Para mais detalhes ver Grannier (2005).

2.2.1 Ensino de português como L2: em prol do letramento(s) revolucionário(s)

Para mudar o quadro social de fracasso na educação de surdos, sabe-se que é imprescindível não apenas a alfabetização do aluno surdo, dando acesso à cultura letrada, mas o seu letramento, por isso, nesta seção, trataremos do ensino de português como L2 nessa perspectiva, sendo, contudo, inevitável diferenciá-lo da alfabetização, devido à proximidade de significados existente entre esses termos. Vejamos, então, a que eles nos remetem.

Para Fernandes (2003), o conceito de alfabetização remete ao domínio da leitura e escrita, por meio do acesso e conhecimento do código escrito, assim, pressupõe o ato individual de ler e escrever. O letramento, por sua vez, emerge no contexto das práticas sociais e culturais dos diversos grupos que usam a escrita, conferindo-lhe um domínio sociopolítico mais abrangente (FERNANDES, 2003). Ultrapassa, portanto, as habilidades de codificação e decodificação de códigos escritos e pressupõe usos da leitura e escrita em seu contexto social (SOARES, 1998).

Letramento é o estado daquele que faz uso competente e frequente da leitura e da escrita e que, ao tornar-se letrado, muda seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura. O termo surgiu em função de uma nova realidade social que exige do indivíduo mais do que a codificação/decodificação de símbolos, é necessário que ele seja capaz de participar ativamente da sociedade na qual está inserido.

Alfabetização e letramento resultam, portanto, em práticas diferentes com e sobre o objeto escrita: no primeiro caso, supõe-se a aprendizagem da leitura e escrita, o domínio de uma tecnologia de decodificação e codificação da língua; por outro lado, o letramento pressupõe estado ou condição de quem não apenas sabe ler ou escrever, mas utiliza, pratica socialmente a leitura e escrita, respondendo adequadamente às suas demandas sociais (SOARES, 1998). Todavia, convém ressaltar que Soares (2004) entende que alfabetização e letramento devem ocorrer simultaneamente, ou seja, deve-se ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais de lecto-escrita, de modo que o indivíduo se torne, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado.

Soares (1998) alega que as diferentes definições de letramento podem enfatizar também diferentes aspectos. A UNESCO, por exemplo, enfatiza a *funcionalidade* do letramento, afirmando que é letrada a pessoa que pode participar de todas as atividades nas quais o letramento é necessário (tais como a utilização de leitura, escrita e cálculo) para seu

desenvolvimento e efetivo funcionamento de seu grupo e de sua comunidade. Todavia, outras definições enfatizam a *natureza política* do letramento, com a utilização social da leitura e da escrita como forma de tomar consciência da realidade e transformá-la.

Assim, Soares (2003) postula que o letramento pode ser visto sob duas perspectivas distintas: a liberal e a revolucionária. Na perspectiva liberal, o letramento tem um enfoque de funcionalidade, por isso surge o termo “letramento funcional”, definido como sendo os conhecimentos e habilidades de leitura e de escrita que tornam uma pessoa capaz de engajar-se nas atividades de lecto-escrita.

Por outro lado, a perspectiva revolucionária vê o letramento como um conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem a leitura e a escrita, geradas por processos sociais mais amplos e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições e formas de distribuição do poder presentes nos contextos sociais. Soares (2003) salienta que Paulo Freire (1990) foi pioneiro na ideia revolucionária de letramento, já que afirmava que a leitura de mundo precedia a leitura da palavra e que o indivíduo poderia tornar-se capaz de usar a leitura e a escrita como um meio de tomar consciência da realidade e de transformá-la.

Ressalta-se que, em muitos países desenvolvidos, o letramento vem sendo avaliado em termos de níveis, tais como letramento básico e crítico, funcional e integral, geral e especializado, descritivo e avaliativo, domesticador e libertador; razão pela qual seria necessário falar em letramentos, no plural, ou ainda em multiletramentos, como preferem outros autores (SOARES, 1998)²⁸.

De qualquer maneira, na atualidade, a simples alfabetização não atende aos anseios e necessidades da comunidade surda. Os surdos hoje ocupam espaços profissionais e acadêmicos que exigem o domínio da Língua Portuguesa, sendo necessário, portanto, letramento(s) que permita(m) a participação/transformação na/da sociedade por meio de práticas de leitura e escrita. Em se tratando desse público, cuja língua e cultura ainda são marginalizadas, faz-se necessário que se adote a perspectiva revolucionária de letramento(s), visando à construção de políticas linguísticas mais efetivas e ao respeito e valorização da cultura e identidades surdas. Cabe à escola não só ensinar o aluno surdo a ler e escrever em Língua Portuguesa, mas também ensiná-lo a utilizar a leitura e a escrita

²⁸ Botelho (2013) afirma ainda que também vem sendo sugerida uma classificação dos níveis de letramento, baseada em graus: não letrado, pouco letrado, letrado mediano e altamente letrado.

como fonte de informação, enriquecimento cultural, lazer, empoderamento²⁹ e transformação social.

Na visão de Silveira (2006), empoderar é proporcionar a capacidade de reflexão e ação dos indivíduos em suas práticas cotidianas, possibilitando a intervenção na realidade, por meio de um processo educativo embasado na perspectiva freiriana. O empoderamento visa, então, dotar os grupos desfavorecidos de criticidade e autonomia para que possam intervir na realidade que os oprime.

Candau (2008), por sua vez, define empoderamento como um processo direcionado àqueles que historicamente tiveram menos chances de participar e influenciar as decisões e processos coletivos, processo que começa por liberar a possibilidade, o poder, a potência que cada pessoa tem para que ela possa ser sujeito da sua vida e ator social. Em sua dimensão coletiva, ocorre frente a grupos sociais minoritários e marginalizados, favorecendo sua participação ativa na sociedade civil em prol de igualdade de condições em sociedades marcadas por mecanismos estruturais de desigualdade e discriminação.

Acreditamos que o(s) letramento(s) seja(m) uma das armas contra esses mecanismos sociais, já que, para Silva (2011):

O indivíduo letrado envolve-se cotidianamente nas práticas sociais de leitura e de escrita, o que, obviamente, altera sua condição do ponto de vista sociocultural, político, linguístico e econômico dando-lhe possibilidade de plena participação social. É por meio da leitura (no seu sentido amplo) que o homem tem acesso à informação, defende seus pontos de vista e partilha dos bens culturais que a sociedade considera legítimos, podendo exercer, assim, a cidadania (SILVA, 2011, p. 2).

O(s) letramento(s) representa(m), para o surdo, acesso à cultura geral e um poderoso instrumento de luta social, uma vez que sendo o sujeito “efeito de linguagem, a escrita expandiria seu conhecimento, possibilidades e atos de se fazer sujeito também tomado pela escrita” (SOUZA, 2007, p. 124). Não resta dúvida de que o domínio da leitura e da escrita se dá através do estabelecimento de práticas sociais “que dizem respeito ao que, quando, com quem ou por intermédio de quem, onde, quanto e por que as pessoas leem e escrevem, e retratam interesses e competências construídas” (BOTELHO, 2013, p. 65).

²⁹ O enfoque adotado nessa discussão centra-se nos estudos do educador Paulo Freire (1990).

A inserção do surdo em práticas de leitura e escrita também é dependente das representações do surdo e de sua família sobre o significado de ler, escrever, estar na escola e ter progressão escolar, sobre a surdez e a linguagem, sobre a existência de uma língua compartilhada. Em alguns casos, o surdo só tem contato com essas práticas na instituição escolar, pois os familiares não lhe atribuem importância, assim os hábitos familiares de leitura e escrita despertam ou limitam o interesse do surdo, que também está ligado a significados afetivos – ou seja, há interesse quando há uma motivação concreta, algo que vai ao encontro de suas curiosidades – e depende de condições reais de produção (BOTELHO, 2013), como afirmado na seção anterior.

Portanto, estar interessado em ler e escrever em Língua Portuguesa depende intensamente de ter uma língua compartilhada (Libras) com aquelas pessoas que são modelos de socialização, e, por conseguinte, modelos de leitura e de escrita, permitindo dividir histórias e experiências (BOTELHO, 2013), já que a interlocução pode auxiliar consideravelmente a compreensão. Infelizmente, a ausência de uma língua compartilhada, na família e na escola, é talvez um dos maiores entraves da educação de surdos.

Cabe ressaltar mais uma vez que o português sinalizado e o bimodalismo não consistem em compartilhamento linguístico, já que não resolvem os problemas de compreensão do surdo, ainda que haja certo grau de domínio dessas práticas. Nessas condições, “ler, produzir textos, participar de discussões, abstrair, tornam-se procedimentos inteiramente limitados [...], não porque haja algo inerente à surdez, mas porque não são adequadas às condições de compreensão” (BOTELHO, 2013, p. 88).

Assim, na perspectiva do Bilinguismo, o(s) letramento(s) em Língua Portuguesa só faz(em) sentido para o surdo se efetuar-se, como L2, através da modalidade escrita da língua, “acessível às possibilidades visuais do surdo, favorecendo sua apropriação” (PEIXOTO, 2006, p. 207), já que a modalidade oral é incompatível com sua capacidade sensorial. Além disso, não custa reforçar que o(s) letramento(s) em Língua Portuguesa só se efetiva(m) quando essa escrita é significada por meio da língua de sinais, sua língua materna e de suporte cognitivo, respeitando-se sua condição bilíngue. Assim sendo, no caso brasileiro, para que a criança aprenda Língua Portuguesa em sua modalidade escrita, é de suma importância que ela tenha domínio da Libras, como discutido anteriormente.

Peixoto (2006) salienta que interpretar ou produzir uma escrita estranha à própria língua confronta nossa organização de linguagem e nosso conhecimento gramatical, exigindo uma produção de novas significações que só conseguiremos construir tendo como

base a nossa língua materna. Assim, o surdo busca na primeira língua os elementos para significar a segunda, sendo comum – mesmo para o ouvinte que está aprendendo uma língua estrangeira – ocorrer a interferência da primeira na escrita da segunda.

Como a constituição dos sentidos na escrita se dá por intermédio da Libras, é imprescindível que o professor do aluno surdo domine sua estrutura, pois a aprendizagem do português como L2 demanda “um processo de natureza cognitiva (para o surdo) e metodológica (para o professor) (FERNANDES, 2006, p. 06).

Fernandes (2006) ainda nos oferece uma importante contribuição para a educação bilíngue de surdos quando compartilha algumas considerações que devem nortear as práticas de leitura e estabelecer encaminhamentos metodológicos para o ensino de português como L2 em prol do(s) letramento(s). Vejamos o que essa autora nos apresenta:

[...] - leitura e escrita são processos complementares e interdependentes que mobilizarão os conhecimentos sobre a língua portuguesa pelos surdos;

- o português para os surdos é aquilo que eles vêem/lêem;

- leitura e escrita estarão atados a todas as práticas sociais em que se encontram envolvidos os estudantes surdos, além das práticas escolares;

- as demandas sociais de leitura e escrita dos estudantes surdos determinarão o ponto de partida das práticas escolares de letramento;

- os textos que circulam socialmente constituirão as pontes entre conhecimento social e conhecimento escolar e conhecimento lingüístico;

- a leitura demandará compreensão do significado global do texto, situando-o em determinada realidade social, filiando-o a determinado gênero discursivo e atribuindo relações e efeitos de sentido entre as unidades que o compõem;

- a mediação do professor, na proposição de estratégias de leitura para reconhecimento de unidades de sentido da língua (aspectos discursivos, sintáticos, semânticos e lexicais...), aspectos paratextuais (elementos da composição que situam o gênero e suporte do texto) e elementos intertextuais (mobilização de conhecimento prévio) é imprescindível à sistematização da língua em sua totalidade (FERNANDES, 2006, p.15).

Esses encaminhamentos metodológicos são de suma importância para os docentes que trabalham com o ensino de português para surdos, especialmente para aqueles que se propõem a fazer um trabalho voltado para o(s) letramento(s). O educador precisa compreender a complexidade que envolve o processo de transição de uma língua não alfabética, como a Libras, para uma língua alfabética, como a Língua Portuguesa – daí Sánchez (2002) denominar os surdos de leitores não alfabetizados. A escola precisa refletir, urgentemente, sobre os processos cognitivos envolvidos na aprendizagem de leitura e escrita da Língua Portuguesa pelos alunos surdos. Precisa ainda direcionar seu

fazer pedagógico em prol da inserção do surdo no mundo letrado, assumindo, assim, sua posição de sujeito social. A esse respeito, cita-se Freire (1996), que postula:

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor e professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto (FREIRE, 1996, p.41).

Fernandes (2003), por sua vez, faz coro a Freire ao defender que, pelo acesso escolar aos saberes historicamente construídos pela humanidade, “os grupos minoritários, sejam linguísticos, socioeconômicos ou étnicos, apropriam-se de um dos poderosos instrumentos de luta pela cidadania, destacando-se entre eles o letramento” (FERNANDES, 2003, p. 36). Dessa maneira, a prática educativa voltada para o(s) letramento(s) é de suma importância para as crianças surdas, já que envolvem a apropriação da Língua Portuguesa e sua inserção nas práticas sociais de leitura e escrita, o que conduz à possibilidade de retirada do surdo da chamada marginalidade linguística (FERNANDES, 2006).

Uma educação bilíngue em prol do letramento crítico, de perspectiva revolucionária, implica em profundas mudanças conceituais, atitudinais e procedimentais, curriculares e metodológicas. Deve ser voltada para as práticas sociais e para o empoderamento, no sentido freireano da palavra, o que significa dizer que o ganho de conhecimento e controle sobre forças pessoais que influenciam nos processos de vida – ou seja, autoemancipação – não é suficiente, já que o objetivo é também a transformação da realidade.

2.2.2 Por uma pedagogia da alteridade

Como é sabido, a pedagogia direciona todo o processo educativo, com seus pressupostos, práticas e diretrizes, sendo de fundamental importância para a concretização de uma educação verdadeiramente bilíngue. Diante de todas as reflexões tecidas até aqui, arriscamo-nos a dizer que a educação bilíngue, tão almejada pela comunidade surda, não pode ser conduzida pela pedagogia tradicional ou pedagogia do Mesmo³⁰, impregnada pela ideia equivocada de que todos são iguais.

As escolas direcionadas por essa pedagogia encontram dificuldades para aceitar que seus alunos não se enquadram nos padrões estabelecidos e buscam culpados para os índices crescentes de evasão e repetência. Assim, percebe-se a necessidade de superação do caráter universalista da educação brasileira – que exclui, ignora e violenta os diferentes – e a urgência na implantação de uma educação escolar voltada para a diversidade (CANDAUI et al., 2000).

Autores como Vilhalva (2004) e Strobel (2008) defendem a implantação de uma pedagogia surda, um sistema educativo próprio que tem como princípios: a ênfase no fato de ser surdo; a conservação da identidade surda; a exaltação da língua de sinais; a transmissão de valores culturais surdos; e a constituição da interculturalidade³¹. Assim, essa pedagogia respeitaria a história, cultura, língua e especificidades do povo surdo, visando atender aos seus anseios.

Tendo em vista o contexto das escolas inclusivas brasileiras, optamos por fazer uso da terminologia “pedagogia da alteridade”, por acreditar que a pedagogia surda, de mesma raiz ideológica, está nela inserida. A pedagogia da alteridade reconhece as diferenças relacionadas à língua, raça, religião, gênero, orientação sexual, classe social, dentre outras. Essa pedagogia não está restrita apenas ao povo surdo, mas a todas as minorias, contemplando, assim, a fluidez das identidades surdas (abordadas na Subseção 1.2.1) e aqueles que também são negros, índios, judeus, muçulmanos, homossexuais, cegos ou que vivem no campo, dentre outros.

Convém ressaltar que o debate sobre a alteridade é recente, na educação brasileira. Ainda que, desde o movimento de educação popular promovido por Paulo Freire, venha se falando em valorização e no respeito às diferentes manifestações culturais, esse debate só

³⁰ Termo utilizado por Emmanuel Levinas (2000), filósofo francês nascido na Lituânia.

³¹ A perspectiva intercultural, segundo Fleuri (2000), reconhece o sentido e a identidade cultural de cada grupo social.

ganhou destaque no cenário educacional brasileiro com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, em 1997, elegendo como um de seus temas transversais a pluralidade cultural, pregando como objetivo educacional a convivência pacífica e igualitária entre os diversos grupos de diferentes culturas.

Todavia, a iniciativa para a produção dos PCN não partiu da preocupação do governo brasileiro com a pluralidade cultural, ela é oriunda de uma concepção curricular sugerida pelo Banco Mundial e pela UNESCO como estratégia educacional para a América Latina e demonstra, mais uma vez, o domínio dos organismos financeiros internacionais na educação brasileira (FRANCO, 2013). Conforme Franco (2013), em 1995, em um relatório sobre políticas educacionais, intitulado *Prioridades e Estratégias para Educação*, o Banco Mundial estabeleceu “orientações” para os países em desenvolvimento (aos quais emprestava dinheiro), dentre as quais constava a elaboração de parâmetros curriculares nacionais e a difusão de uma educação para a pluralidade cultural.

A partir do discurso da pluralidade cultural, presente nos PCN, o governo brasileiro passou a veicular a ideia de que as escolas brasileiras deveriam estar abertas a todos, independentemente de raça, gênero, orientação sexual, origem, religião, deficiências, dentre outras – criava-se, assim, o slogan da “Escola para todos”. Desde então, passou-se a adotar o discurso politicamente correto da igualdade, baseado na utilização eficaz de dispositivos linguísticos que carregam em si uma carga positiva, tornando difícil a manifestação de opinião ou sentimento contrário – ainda hoje quando alguém se declara contrário à inclusão, certo desconforto e desconfiança são gerados. Todavia, nesse discurso, não há reconhecimento político das diferenças e sim uma mera aceitação ou tolerância da pluralidade sem que se perca de vista a norma ideal (FRANCO, 2013).

Assim, enquanto outrora se pregava a igualdade, sem perceber que tratar igualmente os desiguais pode, no entanto, agravar a desigualdade, em vez de reduzi-la, na contemporaneidade, prevalecem as características de multiplicidade, de diferença, e pluralidade, bem como de rupturas. Boaventura Santos (1999), expressando esse pensamento contemporâneo, afirma que temos o direito de ser iguais, sempre que as diferenças nos inferiorizam e temos o direito de ser diferentes, sempre que a igualdade nos descaracteriza. Dessa maneira, a pedagogia da alteridade aqui proposta nega o discurso da igualdade, do Mesmo, e caminha lado a lado com a interculturalidade.

A abordagem proposta aqui se aproxima também do multiculturalismo crítico de McLaren (1997), que parte da agenda política da transformação das relações sociais,

culturais e institucionais nas quais os significados são gerados, que se recusa a ver a cultura como não-conflitiva.

Cabe aqui fazer uma distinção entre multiculturalidade e interculturalidade, visto que esses termos, apesar de similares, possuem suas especificidades. Segundo McLaren (2001), o multiculturalismo originou-se na década de 60, como produto de conflitos e trocas entre diferentes grupos marginalizados e aqueles que se tinham por hegemônicos. De acordo com Vicentini e Gasparin (2009), o multiculturalismo reconhece que cada povo e cada grupo social desenvolvem historicamente uma identidade e uma cultura própria e considera que cada cultura é válida em si mesma, uma vez que corresponde às necessidades e às opções de uma coletividade. Expressa uma dimensão cultural heterogênea na qual a cultura dos grupos minoritários também é valorizada; busca o respeito, a tolerância e a solidariedade; e rejeita a construção social que desumaniza o outro.

Quanto ao interculturalismo, Fleuri (2000) afirma que o termo emerge, nos anos 80, num contexto de lutas contra o processo crescente de exclusão social. Propõe o fortalecimento da identidade cultural, respeito às diferenças e à paridade de direitos; considera o contexto sociocultural dos alunos e defende o diálogo entre as culturas, a interação entre diferentes grupos culturais de uma dada sociedade, visando que se coloquem no lugar do outro. Reconhece o sentido e a identidade cultural de cada grupo social e valoriza o potencial educativo dos conflitos, buscando desenvolver a interação e a reciprocidade entre diferentes grupos como fator de crescimento cultural e de enriquecimento mútuo.

Para Candau (2008, p. 51), a interculturalidade pode ser também chamada de multiculturalismo interativo, perspectiva adequada para “a construção de sociedades, democráticas e inclusivas, que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade”. Essa perspectiva percebe a hibridização cultural como um elemento importante e mobilizador de identidades abertas, em permanente construção. A perspectiva intercultural tem consciência dos mecanismos de poder que permeiam as relações e afirma as questões da diferença e da desigualdade presentes hoje, de modo particularmente conflitivo, tanto no plano mundial, quanto em nossa sociedade (CANDAUI, 2008).

Para Vicentini e Gasparin (2009), quando se passa da perspectiva multicultural para a intercultural, muda-se da perspectiva da diversidade cultural para a perspectiva da diferença cultural. Fleuri (2003), ao fazer a distinção entre esses termos, afirma que

A diversidade cultural refere-se ao conhecimento da pluralidade de culturas presente em sociedades complexas. Ou, seja, admite e ressalta a multiplicidade de práticas, valores, costumes, significados. Esses significados plurais, entretanto, por vezes têm sido entendidos, em sua diversidade, como pré-dados, desde sempre existentes, concebidos, assim, como naturais, inerentes, essenciais, intocados pelas inter-relações. Tal concepção de diversidade cultural apresenta uma tendência à folclorização dos costumes e tradições, considerando a miscigenação, o sincretismo, como uma fatalidade a ser, tanto quanto possível, evitada, ou ao menos postergada. Já o conceito de diferença cultural, captura o processo mesmo de constituição e hierarquização desses significados múltiplos. As diferenças culturais, nesse sentido, não são entendidas como dados ou evidências, que se manifestam naturalmente como antagonismos, mas como construções histórico-culturais, que decorrem de relações de poder, nas quais os diferentes grupos sociais, particularmente os subalternos, podem redescobrir o valor positivo de suas culturas e experiências específicas – ressignificando-as (FLEURI, 2003, p. 92- 93).

Com base nessa distinção é que acreditamos que a pedagogia da alteridade³² está amplamente relacionada à interculturalidade, por conceber as diferenças culturais como relações de força permanentemente constituídas e/ou reinstituídas, criando-se o espaço no qual os preconceitos e os estereótipos possam ser ressignificados por meio de um projeto intencional (VICENTINI; GASPARIN, 2009).

Essa pedagogia é entendida como a possibilidade de reconhecer-se no outro, colocar-se no lugar ocupado pelo outro mesmo que existam nele diferenças físicas, psíquicas ou culturais. Para Fleuri (2003, p. 497), “trata-se do desafio de se respeitar as diferenças e de integrá-las em uma unidade que não as anule, mas que ative o potencial criativo e vital da conexão entre diferentes agentes e entre seus respectivos contextos”. Seria, portanto, o processo de ensino pautado na convivência democrática e igualitária entre diferentes identidades, reconhecendo e respeitando as diferenças a elas inerentes, sejam elas políticas, linguísticas, religiosas ou sociais, dentre outras.

O pensamento de Levinas (2000), apesar de não ser voltado para a educação, nos oferece base para repensar os desafios em busca dessa pedagogia. Para esse autor, a educação sempre foi uma tentativa de reduzir o outro ao Mesmo, buscando neutralizar as diferenças existentes, sendo, portanto, necessária uma pedagogia centrada no diálogo e no respeito incondicional à diferença do outro, já que é na possibilidade de uma relação com o

³² Fleuri (2006) afirma que essa proposta de educação para a alteridade, nos Estados Unidos, Canadá e Grã-Bretanha, se define como educação multicultural, e, nos outros países da Europa, assume diferentes denominações tais como: pedagogia do acolhimento, educação para a diversidade, educação comunitária, educação para a igualdade de oportunidades ou, mais simplesmente, educação intercultural.

outro que o eu se constitui (LEVINAS, 2000). Para a concretização dessa pedagogia, Levinas (2000) nos propõe rever as fontes, os meios e as modalidades do pensar e do agir e, a partir dessa revisão, promover o reconhecimento das características do outro.

McLaren (1997) complementa essa ideia ao afirmar que somente um currículo e uma prática pedagógica emancipatórias podem guiar ao aprofundamento da alteridade nas relações educacionais. Assim, novas perspectivas de compreensão das diferenças étnicas e culturais devem ser objeto de reflexão no campo pedagógico; os conteúdos culturais silenciados devem ganhar voz, as estratégias de ensino e a avaliação devem abordar a história, cultura e valores das minorias oprimidas/marginalizadas. É fundamental, ainda, que se analise e compreenda as estruturas sociais e as relações de poder que permeiam a sociedade, oportunizando a elaboração de ações de combate à opressão da classe dominante.

O que se propõe, dessa forma, é uma pedagogia político-cultural que permita ao surdo e outras minorias libertarem-se das amarras opressoras que os silenciam, para que se tornem sujeitos críticos e autônomos, como já pregava Freire (1979) em sua pedagogia crítica. Assim como a pedagogia de Freire, a pedagogia aqui proposta tem como pressuposto o desenvolvimento da consciência crítica dos alunos, que se dá através do estímulo da visão crítica e da implantação de uma postura de constante questionamento. O desenvolvimento desse tipo de consciência possibilitaria ao indivíduo recriar suas identidades e realidades sociopolíticas por intermédio de processos de significação e de suas ações no mundo.

Entende-se que uma das maneiras de se incentivar a construção da consciência crítica seja o letramento bilíngue, em sua vertente revolucionária – abordado mais detidamente na subseção 2.2.1 – que permite uma participação social, política e cultural mais ativa, tornando-se sujeito que constrói a sua história e que é partícipe da construção da história de seu país. Como já apontava Freire (1990), a linguagem é um elemento libertador e o texto, o produto de forças ideológicas e sociopolíticas, como local de luta, negociação e mudança. Assim sendo, as práticas sociais de leitura e escrita têm a possibilidade de libertar o aprendiz, promover o seu empoderamento, levando-o à reflexão crítica acerca de sua condição (FREIRE, 1990).

Há que se mencionar que, apesar de o Brasil ser visto como um país mestiço e por isso pluricultural, sem preconceitos e aberto às diferenças, muitas são as formas camufladas de discriminação na sociedade e nas instituições escolares. Como exemplo,

citamos as pesquisas realizadas por Silva (2002) nas escolas da rede pública de ensino em Porto Alegre/RS, nas quais a escola é, na visão dos alunos, o campo de enfrentamento discriminatório mais cruel até mesmo que as ruas ou o bairro onde habitam – o que evidencia a necessidade de uma pedagogia diferenciada, como a que propomos aqui.

Acreditamos, como Perrenoud (2002), que é necessária uma mudança de paradigmas, é imprescindível que a escola perceba a diversidade e a inclua em suas vivências cotidianas. Defendemos uma pedagogia baseada na alteridade, que pressupõe a construção de uma relação em pé de igualdade com o outro, apesar de suas diferenças. Todavia, convém enfatizar que não se trata aqui de adotar o discurso da inclusão e da acessibilidade (já presentes nas escolas), urge ultrapassar o limiar do plano discursivo para alcançar os planos atitudinais e procedimentais, evitando, assim, o fracasso escolar e as desigualdades sociais.

Para isso, além de políticas públicas favorecedoras, faz-se necessária uma sólida e consistente formação inicial³³ e continuada de professores, pois é na prática docente que tem início a mudança de paradigmas. Convém que o professor abandone seu papel de agente de marginalização cultural e assuma o seu papel de educador crítico ou agente de transformação social, como preferia Freire (1990). Acreditamos, portanto, na superação do reprodutivismo social e na possibilidade de transformação promovida pelo saber, pelo pensamento e consciência críticos.

Estamos cientes de que o desenvolvimento da pedagogia aqui apresentada exige a reconstrução de toda uma dinâmica educacional, alterando todas as dimensões do processo educativo (práticas, organização, linguagens, papéis, conteúdos curriculares, interações etc), num processo de luta contra a hegemonia estabelecida. Trata-se, portanto, de um projeto complexo e demorado – alguns diriam, utópico – mas findamos essa discussão com as palavras de Santos (2006) que sintetiza, brilhantemente, nossos pensamentos a esse respeito:

Este projeto pode parecer bastante utópico. É, certamente, tão utópico quanto o respeito universal pela dignidade humana. E nem por isso este último deixa de ser uma exigência ética séria. Como disse Sartre, antes de concretizada, uma idéia apresenta uma estranha semelhança com a utopia. Nos tempos que correm, o importante é não reduzir a realidade apenas ao que existe (SANTOS, 2006, p. 470).

³³ Ressalta-se aqui a importância da Licenciatura em Português do Brasil como Segunda Língua (PBSL), criada na Universidade de Brasília em 1997 e implantada em 1998, que vem preencher uma lacuna na formação de professores para minorias linguísticas do Brasil.

CAPÍTULO 3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Este capítulo trata da natureza da pesquisa desenvolvida e dos procedimentos adotados para seu desenvolvimento. Detalha ainda a proposta de intervenção, esclarecendo aspectos referentes ao curso ofertado (tais como profissionais envolvidos, estrutura e operacionalização do curso proposto, dentre outros). Por fim, apresenta os critérios adotados nas análises dos dados.

3.1 Da pesquisa desenvolvida

Tendo em vista os objetivos do Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), verificando-se a necessidade de se conhecer melhor a realidade do ensino de português como L2 para surdos e de se propor uma pesquisa-intervenção que promovesse a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, buscou-se, através de uma pesquisa de abordagem qualitativa com traços etnográficos, testar as hipóteses levantadas e alcançar os objetivos propostos.

Acerca da natureza das pesquisas, Bortoni-Ricardo (2008) afirma que a pesquisa pode ser desenvolvida sob um viés quantitativo, tendo como foco a razão analítica, em que se buscam explicações causais na análise de relações lineares entre dois ou mais fenômenos; ou sob um paradigma qualitativo, pressupondo a superioridade da razão dialética sobre a analítica, objetivando a interpretação dos significados culturais.

A pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização. Os pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa opõem-se ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências, já que as ciências humanas e sociais têm sua especificidade, o que pressupõe uma metodologia própria. Assim, os pesquisadores qualitativos recusam o modelo positivista aplicado ao estudo da vida social, buscam explicar o porquê das coisas, mas sem submetê-las, necessariamente, à prova de fatos, pois os dados analisados costumam se valer de diferentes abordagens e nem sempre podem ser quantificados, pois centram-se na explicação e compreensão da dinâmica das relações (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009).

Em complemento, Minayo (2001) afirma que a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que

corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Silveira e Córdova (2009) apresentam características específicas que alicerçam os fundamentos da pesquisa qualitativa, tais como: i) hierarquização das ações de descrever, compreender e explicar; ii) observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; iii) respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; iv) busca de resultados os mais fidedignos possíveis; v) oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências.

Diante disso, é possível afirmar que a pesquisa aqui apresentada foi desenvolvida predominantemente sob o paradigma qualitativo, já que se preocupa em interpretar, por meio de análises discursivas, as ações sociais e os significados que as pessoas atribuem a essas ações, assim como menciona Bortoni-Ricardo (2008).

Como procedimentos, conjugamos a pesquisa de intervenção (já que, após compreender a realidade social, propusemos uma intervenção na realidade, gerando conflitos, novas representações/imagens, revendo práticas pedagógicas e os modos de significação) à traços da Etnografia Educacional (uma vez que procuramos interpretar o fenômeno social da formação de professores para o ensino de português como L2 para surdos).

A Etnografia Educacional é um campo relativamente novo, mas que vem oferecendo importantes contribuições para as ações investigativas envolvendo o ambiente educativo. Trata-se de uma ramificação da Etnografia que enfatiza o processo educativo, possibilitando compreender a cultura escolar, ou seja, as ações e interações dos sujeitos envolvidos nesse contexto, além das relações da escola com o contexto mais amplo no qual se insere (FRITZEN; LUCENA, 2012).

Fonseca (2014) nos esclarece que a Etnografia Educacional apresenta ainda as seguintes características:

a) permite a interação constante entre o pesquisador e o objeto pesquisado; b) enfatiza o processo, aquilo que está ocorrendo; c) preocupa-se com o significado, com as representações do sujeito a respeito de si mesmo, das suas experiências e do mundo que o cerca (o pesquisador deve tentar apreender e retratar essa visão pessoal do participante); d) envolve um trabalho de campo, em que o pesquisador aproxima-se de pessoas, situações, locais, eventos, mantendo com eles um contato direto e prolongado, que pode variar de algumas semanas a vários meses ou anos. Além da descrição, que permite ao pesquisador utilizar uma grande quantidade de dados descritivos para reconstruir situações, pessoas, ambientes, depoimentos, diálogos, etc (FONSECA, 2014, p. 53).

André (2012), por sua vez, pontua que a Etnografia Educacional permite ao pesquisador aproximar-se da escola para tentar entender como operam no seu dia a dia os mecanismos de dominação e de resistência, de opressão e de contestação ao mesmo tempo em que são veiculados e reelaborados conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e de sentir a realidade e o mundo. Assim, tomando como referência as considerações aqui tecidas, acreditamos que este trabalho apresenta nuances da Etnografia Educacional.

A respeito da pesquisa-intervenção, Rocha (2003) a define como uma tendência das pesquisas participativas que busca investigar a vida de coletividades na sua diversidade qualitativa, assumindo uma intervenção de caráter socioanalítico (AGUIAR, 2003). Segundo Rocha (2006), a pesquisa-intervenção, por ser de cunho participativo, pressupõe vincular e problematizar as relações que podem se estabelecer entre pesquisador e pesquisado, entre teoria e prática, com uma análise das informações a partir do contexto social, cultural, político, educacional em que são produzidos. Dessa forma, a pesquisa-intervenção rompe definitivamente com as visões mais tradicionais de pesquisa, dando ao pesquisador a possibilidade de intervir e transformar a realidade socio-político-cultural apresentada, como pontua Rocha (2003):

O processo de formulação da pesquisa-intervenção aprofunda a ruptura com os enfoques tradicionais de pesquisa e amplia as bases teórico-metodológicas das pesquisas participativas, enquanto proposta de atuação transformadora da realidade sócio-política, já que propõe uma intervenção de ordem micropolítica na experiência social (ROCHA, 2003, p. 67).

Como se vê, Rocha (2003) concebe a pesquisa-intervenção como uma proposta transformadora da realidade social que nos apresenta uma mudança de parâmetros de investigação no que se refere aos parâmetros de verdade, neutralidade e à objetividade do

pesquisador. Esse tipo de pesquisa rompe com as barreiras entre aquele que conhece (pesquisador) e o objeto a ser conhecido, já que, na ocasião da intervenção, sujeito e objeto fazem parte do mesmo processo. Thiollent (1987) já mencionava que a investigação não poderia ser concebida de modo indiferente às relações entre pesquisadores e pesquisados.

Para Rocha (2006, p. 172):

A pesquisa-intervenção traz como proposta criar dispositivos de análise da vida dos grupos na sua diversidade qualitativa, e isto significa que esta proposição investigativa tem como alvo o movimento, as rupturas que as ações individuais e coletivas imprimem no cotidiano. Os processos em desenvolvimento na pesquisa-intervenção produzem permanentemente a realidade na qual cada um de nós e os diferentes grupos são um modo de expressão.

Contudo, convém salientar que essas rupturas são lentas, graduais, requerem tempo para se tornarem perceptíveis.

Baseando-nos nessas ponderações, a pesquisa-intervenção que constitui este trabalho consistiu no planejamento e oferta de um “*Curso de Formação de Professores para o Ensino de Português como Segunda Língua para Surdos*”, na modalidade a distância, a 30 (trinta) professores de Língua Portuguesa da rede pública de ensino, objetivando refletir sobre as contribuições e limites da formação de professores para o ensino de português como L2 para surdos, no âmbito da escola inclusiva, sob a perspectiva docente.

Para a realização desta pesquisa, aplicou-se um questionário (vide Apêndice A) a todos que compareceram ao encontro presencial do “*Curso de Formação de Professores para o Ensino de Português como Segunda Língua para Surdos*”³⁴. Em seguida, tendo em vista o perfil dos participantes, fez-se, durante a realização do curso em questão, o acompanhamento sistemático de 3 (três) cursistas³⁵, via Plataforma *Moodle*, visando observar, por meio da análise interpretativa de fóruns e outras formas de participação no curso, as modulações imagéticas que os professores em processo de formação continuada constroem de si (o *ethos* discursivo desses professores-cursistas), assim como as imagens que produzem sobre os surdos e o próprio processo de formação ao qual se submeteram, buscando captar, especialmente, possíveis transformações em seu posicionamento, durante

³⁴ O encontro presencial do curso ocorreu no dia 23 de Agosto de 2014, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais (IFNMG) – *Campus* Montes Claros, e será melhor apresentado no decorrer deste trabalho.

³⁵ Cujos critérios de seleção serão apresentados a seguir.

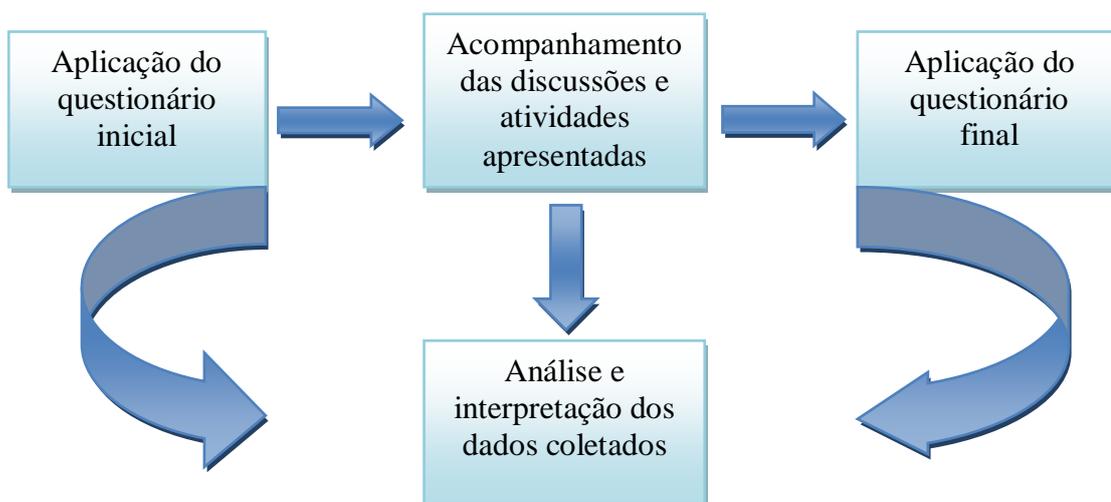
a realização do curso. Dessa maneira, o *corpus* do presente estudo é composto por questionários, discussões e atividades realizadas pelos 3 (três) cursistas selecionados – o que não impede a citação/análise de escritos de outros participantes do curso para entendimento dos fatos.

Visando uma triangulação dos dados coletados, passados 45 (quarenta e cinco) dias de término das disciplinas do curso, os concluintes responderam a um segundo questionário (Apêndice B). Assim, para se chegar até os dados a serem apresentados aqui, seguiu-se o seguinte trajeto:

- a) aplicação do questionário inicial, visando traçar o perfil profissional dos professores-cursistas;
- b) acompanhamento das discussões tecidas e atividades avaliativas apresentadas pelos professores-cursistas;
- c) aplicação do questionário final, após o retorno do professor para a sala de aula, buscando determinar, segundo a sua visão, os efeitos da formação que recebeu;
- d) análise e interpretação dos dados coletados, almejando responder ao problema de pesquisa apontado.

As fases de coleta de dados também podem ser representadas pelo fluxograma a seguir:

Fluxograma 1. Fases de coleta de dados



Fonte: Pesquisa do autor

3.2 Da intervenção

Diante dos resultados obtidos na pesquisa-piloto feita com mestrandos do Profletras, docentes de Língua Portuguesa da rede pública de ensino, já relatados no item 1.2.4 deste trabalho, e com base na fundamentação teórica aqui apresentada, planejou-se e ofertou-se um “*Curso de Formação de Professores para o Ensino de Português como Segunda Língua para Surdos*”, com carga horária de 90h, na modalidade Educação a Distância.

As pré-inscrições foram feitas pela internet e, no ato da solicitação de inscrição, o candidato preencheu um questionário (disponível no Apêndice D desta pesquisa), onde constavam, dentre outras, informações que revelaram seu perfil profissional e os motivos que o levaram a procurar o curso. Como o número de interessados excedeu, consideravelmente, o número de vagas³⁶, o questionário foi utilizado para selecionar os candidatos, considerando seu perfil, motivação e interesse no curso. O número expressivo de pré-inscritos demonstra a escassez de cursos com essa temática, o que foi confirmado através dos dados que serão apresentados no decorrer deste capítulo.

Assim, o curso foi ofertado a 30 (trinta) professores de Língua Portuguesa, dando-se prioridade àqueles que atuavam nos anos finais do Ensino Fundamental da rede pública de ensino com alunos surdos, buscando atender, da melhor maneira, ao objetivo geral desta pesquisa e aos objetivos do Mestrado Profissional em Letras.

O “*Curso de Formação de Professores para o Ensino de Português para Surdos*”, cujo projeto³⁷ encontra-se no Anexo A desta pesquisa, foi oferecido, gratuitamente, como curso de extensão, no âmbito da Educação a Distância, pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais (IFNMG) – *Campus* Montes Claros. Para sua realização, contamos com a colaboração do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) – *Campus* Salto, Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), Secretaria Municipal de Educação de Montes Claros e IFNMG – *Campus* Januária, que cederam os profissionais que atuaram como docentes do curso; e ainda com a

³⁶ Houve 294 (duzentos e noventa e quatro) pré-inscritos no curso em questão.

³⁷ O projeto do curso foi elaborado pela professora orientadora desta pesquisa como trabalho de conclusão de um curso de Pós-graduação *Lato Sensu* em Educação a Distância, concluída em 2010, e, gentilmente, cedido na íntegra para a composição desta pesquisa (RIBEIRO, 2010). Para adequá-lo à presente pesquisa, foram feitas pequenas alterações sinalizadas ao longo do referido projeto.

importante parceria da Diretoria de Educação a Distância do IFNMG, que disponibilizou o Ambiente Virtual e o suporte necessário para sua implantação.

O objetivo geral do curso em questão foi proporcionar aos professores de Língua Portuguesa a oportunidade de compreender e refletir sobre aspectos relacionados à educação de surdos, de maneira ampla, e ao ensino de português como segunda língua para surdos, de maneira específica, de forma a possibilitar que a prática pedagógica se tornasse mais consciente e fundamentada. Para tanto, o curso contou com três eixos temáticos fundamentais, a partir dos quais se desenvolveu: o primeiro de base linguística; o segundo de base pedagógica e o terceiro de base político-cultural. Tendo em vista esses eixos temáticos, foram ofertados quatro módulos/disciplinas quais sejam:

1 – Definição político-cultural dos surdos na pós-modernidade: a disciplina apresentou e discutiu diferentes formas de se conceber o surdo na pós-modernidade, partindo, para tanto, dos chamados Estudos Surdos, área derivada dos Estudos Culturais;

2 – Teorias de apropriação linguística: Libras e português: a disciplina apresentou teorias linguísticas de apropriação de linguagem e o conceito de interlíngua, levando os professores-cursistas a compreenderem aspectos básicos da Libras, refletindo sobre a sua relação ou interferência nos processos de leitura e escrita do português;

3 – Prática de ensino a alunos surdos: nesta disciplina, os professores-cursistas refletiram sobre o processo de apropriação da Língua Portuguesa por sujeitos surdos, sobre os direitos linguísticos assegurados pelo Decreto 5626/2005 e sobre a relação de dependência entre a apropriação da língua de sinais e da Língua Portuguesa escrita. Além disso, aprenderam estratégias para o ensino de português na sala de aula inclusiva;

4 – Interpretação e educação: a parceria com o profissional intérprete: os professores-cursistas tiveram, ao longo da disciplina, a oportunidade de repensar as funções e papéis do Tradutor-Intérprete de Língua de Sinais (TILS) na sala de aula inclusiva.

Na esfera pedagógica, o curso contou com 1 (uma) coordenadora pedagógica, responsável por orquestrar as equipes pedagógica, administrativa e tecnológica relativas ao

curso³⁸; 04 (quatro) professores-formadores, que tiveram a função de ministrar as disciplinas na Plataforma Virtual de Aprendizagem, selecionar os materiais didáticos utilizados, elaborar e avaliar os trabalhos escritos dos cursistas e sanar as dúvidas no decorrer da disciplina; e 02 (dois) professores-tutores, conhecedores da Libras e com contato com a comunidade surda, atuaram como parceiros dos professores-formadores, incentivando a participação dos cursistas, motivando-os e sanando suas dúvidas. As professoras e tutora convidadas destacam-se por sua experiência, pesquisa e trabalho junto aos surdos, cabe ressaltar que a participação de todas foi voluntária, sem o recebimento de qualquer tipo de pagamento. No quadro a seguir, consta a relação de professores e tutoras que atuaram no referido curso:

³⁸ Esta pesquisadora atuou como coordenadora do curso e também como professora-tutora, com o objetivo de participar ativamente do curso como um todo e de estabelecer uma relação mais próxima com os cursistas.

Quadro 5. Professores-formadores e professores-tutores do curso

NOME	INSTITUIÇÃO	FORMAÇÃO ACADÊMICA	FUNÇÃO
Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro	Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes	Doutora em Estudos Linguísticos, mestre em Estudos Linguísticos, pós-graduada em Educação a Distância, graduada em Letras/Português.	Professor-formador
Lucienne Veloso de Melo	IFNMG - <i>Campus</i> Januária	Mestranda em educação, pós-graduada em Educação Especial, graduada em Pedagogia.	Professor-formador
Rejane Cristina de Carvalho Brito	Instituto Federal de São Paulo - <i>Campus</i> Salto	Doutoranda em Linguística Aplicada, mestre em Estudos Linguísticos, graduada em Letras/Inglês.	Professor-formador
Raquel Schwentk de Mello Viana	UFVJM - <i>Campus</i> Diamantina ³⁹	Doutoranda em Educação, pós-graduada em Libras, Educação Especial e Língua Espanhola, graduada em Letras/Espanhol.	Professor-formador
Elana de Andrade Amorim Vaz	Centro de Educação, Pós-graduação, Pesquisa, Aperfeiçoamento e Consultoria - CEPPAC	Pós-graduada em Língua Brasileira de Sinais e Interpretação, graduada em Direito e graduanda em Letras/Libras.	Professor-tutor
Luciana Cardoso de Araújo	IFNMG - <i>Campus</i> Montes Claros	Mestranda em Letras, pós-graduada em Linguística Aplicada e Tecnologias em Educação, graduada em Letras/Português e Pedagogia.	Professor-tutor

³⁹ Na ocasião do curso, a professora era servidora da Secretaria Municipal de Educação de Montes Claros.

Na esfera administrativa e tecnológica, contou-se com uma equipe composta por 04 (quatro) estudantes de cursos técnicos do IFNMG – Câmpus Montes Claros, sendo 01 (um) bolsista e 03 (três) voluntários do Curso Técnico em Informática que ficaram encarregados da parte administrativa do curso, tal como divulgação, realização de matrícula, capacitação para uso da Plataforma *Moodle*, emissão de certificados, dentre outros. Na área tecnológica, um estudante (bolsista) do Curso Superior em Ciências da Computação do IFNMG – Câmpus Montes Claros esteve comprometido com o bom andamento do curso, com o cadastramento dos cursistas no ambiente virtual, com a capacitação para uso da Plataforma *Moodle* e com a mediação e controle do sistema tecnológico.

No encontro presencial, que totalizou 10 horas-aula e aconteceu no dia 23 de agosto de 2014, foi apresentada aos cursistas a justificativa para a oferta do curso, seus objetivos, sua estrutura, os procedimentos de avaliação e os profissionais envolvidos. As docentes fizeram uma breve apresentação dos módulos a serem estudados, despertando o interesse dos presentes.

Em seguida, os cursistas foram informados de que o curso fazia parte de uma pesquisa-intervenção e se disponibilizaram a participar dela, respondendo, na ocasião, o questionário inicial desta pesquisa – Apêndice A. No segundo turno do dia, houve uma introdução à educação a distância e capacitação dos cursistas para acesso ao Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA.

A partir de então, os professores-cursistas puderam participar das discussões e atividades propostas no AVA. Cada professor contou com uma média de 15 (quinze) dias⁴⁰ para ministrar sua disciplina, excluindo-se os feriados.

Dos 30 (trinta) professores-cursistas que se matricularam no curso, 20 (vinte) participaram de suas atividades até o seu término⁴¹, dessa maneira, a evasão foi a esperada, já que, segundo Gatti (2003), nos projetos de educação a distância são verificados índices entre 40% e 50%.

Previu-se para a ocasião do encerramento do curso um segundo encontro presencial para socialização dos conhecimentos e avaliação geral do curso, como consta no projeto pedagógico (disponível no Anexo B desta pesquisa), contudo, devido ao fato de muitos

⁴⁰ Sabemos que é um tempo relativamente curto para a discussão do conteúdo programático listado, todavia, pela experiência da coordenadora, das docentes e tutoras do curso em questão, por se tratar de formação de professores na modalidade a distância, achamos mais prudente não estendermos a duração do curso.

⁴¹ Porém, dentre os professores-cursistas participantes, apenas 12 (doze) realizaram todas as atividades avaliativas finais propostas após o encerramento das disciplinas – ou seja, apenas 12 (doze) foram considerados aprovados no curso.

cursistas residirem em cidades/regiões de difícil acesso, apresentando grande dificuldade para comparecer ao primeiro encontro, e ao fato de os professores-cursistas estarem atarefados com o encerramento do ano letivo, optou-se por cancelá-lo. Além disso, cabe relatar que vários professores-cursistas já haviam feito a avaliação do curso nos últimos fóruns de discussão, sendo assim, não julgamos pertinente insistir na realização do encontro.

3.3 Da metodologia de análise de dados

Neste trabalho, analisamos as modulações imagéticas que os professores em processo de formação continuada revelam de si (*ethos* discursivo), no interior do seu discurso, assim como as imagens que produzem sobre os surdos e o próprio processo de formação ao qual se submeteram, buscando captar possíveis aprimoramentos e/ou transformações em seu posicionamento, ao longo do curso ofertado. Para tanto, adotamos as noções de *ethos* discursivo apresentadas por Maingueneau (2014) e a de jogos de imagem de Pêcheux (1998), conceitos que passamos a discutir a partir deste momento.

Para dar início a essa discussão, é necessário pontuar que todo discurso é constitutivamente marcado por relações imaginárias (PÊCHEUX, 1997) que se dão no interior de todo processo discursivo. Pêcheux (1988) postula que o discurso é o lugar destinado à prática da reprodução e transformação das relações, devido às diversas posições assumidas pelo sujeito em um determinado lugar. O discurso é interpelado pela ideologia e a sua produção faz com que o sujeito crie uma representação imaginária da interação entre o eu e o outro – esse processo Pêcheux (1998) denomina de jogo de imagem de um discurso.

O jogo de imagem é entendido por Ribeiro (2008, p. 96) como “efeito de sentidos entre A e B, que são lugares determinados na estrutura de uma formação social, lugares esses que estão representados por uma série de formações imaginárias”: a imagem que o falante projeta de si (que se relaciona à projeção do *ethos* discursivo de Maingueneau), as imagens que tem daquele/daquilo de que(m) fala, as imagens que tem daquele com quem fala etc – neste trabalho, buscaremos perceber a projeção dessas duas primeiras imagens, refletidas no texto, ou seja a imagem que o falante tem de si e as imagens que tem daquele (surdo) ou daquilo (formação de professores) de que(m) fala.

À medida que o sujeito ocupa uma determinada posição social, constrói um jogo de imagens, projetado em seu discurso: do lugar que ocupa, do lugar que ocupa seu interlocutor, do próprio discurso. Assim, o sujeito do discurso ocupa um lugar social e a partir dele enuncia, sendo controlado pela formação discursiva na qual está inserido, não sendo, portanto, livre para dizer o que quer, devido às regras de projeção que estabelecem as relações entre as situações, objetivamente definíveis, e as posições, representações dessas situações (PÊCHEUX,1988). Cada discurso é particular, mas, ao mesmo tempo, está inscrito numa comunidade discursiva, assim, falamos de uma posição social enquanto professores, pais, filhos, pesquisadores etc.

Esse jogo de imagens revela uma rede imaginária subjacente que também determina a produção discursiva, ou seja, que intervém nas condições de produção do discurso (RIBEIRO, 2008). Dessa forma, as diferentes posições do sujeito determinam as imagens que são construídas dele ou por ele, pensamento que entra em sintonia com os postulados de Maingueneau, a serem discutidos a seguir.

Segundo Maingueneau (2014), Aristóteles, em postulados da Retórica Antiga, foi o primeiro autor a pensar nas imagens de si, construídas pelo locutor em seu momento de fala. Nas aulas de Retórica, conhecida como arte de persuadir, Aristóteles demonstrava conceitos e passos da arte de convencer pelo discurso, apontando a existência de provas empregadas pelo orador. Tais provas podem ser independentes do orador, relacionadas a testemunhas e confissões; ou dependentes, empregadas pelo orador para persuadir seu auditório, sendo elas: *ethos*, *pathos* e *logos*. O *pathos* refere-se aos sentimentos despertados no ouvinte, o *logos*, refere-se ao próprio discurso, todavia, nos ateremos ao *ethos*, a imagem de si construída no/pelo discurso, devido à sua importância para esta pesquisa.

O *ethos* está ligado à própria enunciação. Aristóteles citado por Maingueneau (2014, p.13) aponta que:

Persuade-se pelo caráter [=ethos] quando o discurso tem uma natureza que confere ao orador a condição de digno de fé; pois as pessoas honestas nos inspiram uma grande e pronta confiança sobre as questões em geral, e inteira confiança já sobre as que não comportam de nenhum modo certeza, deixando lugar à dúvida. Mas é preciso que essa confiança seja efeito do discurso, não uma previsão sobre o caráter do orador.

O *ethos* aristotélico consiste, assim, em causar uma impressão de confiabilidade, em emitir uma imagem de si capaz de convencer e transmitir confiança através da construção do discurso.

Maingueneau (2014) compreende que

[...] na tradição retórica o *ethos* tenha sido frequentemente considerado com suspeição: apresentado como tão eficaz quanto o *logos* – às vezes até como mais eficaz do que o *logos*, os argumentos propriamente ditos –, desconfia-se, inevitavelmente, que inverta a hierarquia moral entre o inteligível e o sensível, e também entre o ser e o parecer, uma vez que o orador pode mostrar no discurso um *ethos* mentiroso (MAINGUENEAU, 2014, p.14).

Como consta na citação acima, o *ethos* era de grande importância na Retórica aristotélica e, apesar de não poder ser dissociado do *pathos* e do *logos*, era considerado a mais eficaz das provas para a eloquência judiciária. Maingueneau (2014) alerta para o fato de que a imagem de si que o orador cria na ocasião da enunciação pode não ser condizente com a verdade, já que o *ethos* está vinculado ao exercício da palavra e não ao indivíduo real.

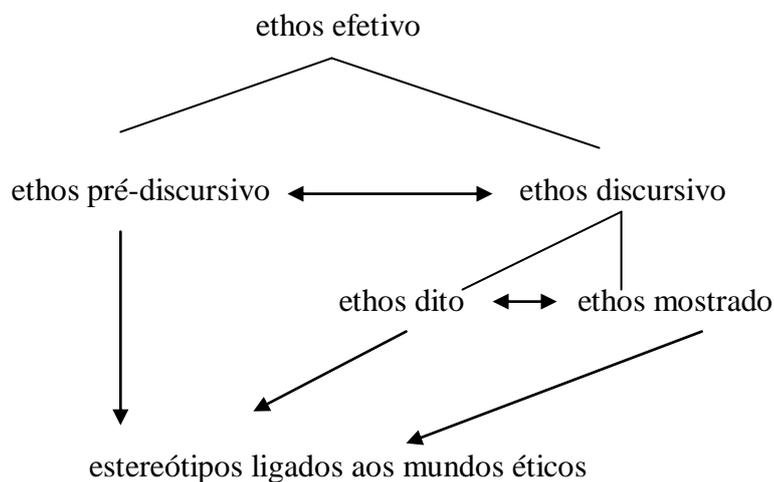
Maingueneau (2014), em seus estudos, recupera e amplia esse conceito – o qual embasará parte de nossa análise. Contudo, é preciso que se esclareça que há grandes diferenças entre o *ethos* aristotélico e o *ethos* de Maingueneau, pois, como o próprio autor (2014) ressalta, não se vive mais no mundo da Retórica antiga, quando essa era uma disciplina única e a essência da produção discursiva era a oralidade. Nos dias atuais, tem-se diferentes disciplinas teóricas e práticas, com interesses variados que captam o *ethos* sob facetas diversas, além disso, a palavra não está mais condicionada pelos mesmos dispositivos, tendo em vista a influência das mídias audiovisuais e da publicidade.

Assim, nos estudos de Maingueneau, o *ethos* extrapola os discursos orais e se estabelece em toda manifestação discursiva, seja ela oral ou escrita. Há que se atentar também para o fato de que, na atualidade, a noção de *ethos* não é localizada apenas em discursos marcadamente eloquentes, mas em todo e qualquer discurso, uma vez que a partir do momento em que alguém toma a palavra, uma imagem de si começa a ser corporificada.

Assim, o *ethos* é entendido neste trabalho como a imagem de si que o enunciador constrói no e pelo discurso, por sua maneira de dizer e pelas escolhas linguísticas feitas, já que é construído na enunciação e por ela (MAINGUENEAU, 2008). No esquema abaixo,

Maingueneau (2014) apresenta sua visão acerca da constituição do *ethos*, agora amplificado e ramificado em diferentes subcategorias:

Figura 1. Composição do ethos efetivo



Fonte: MAINGUENEAU (2014)

De acordo com o esquema proposto, é possível perceber que se trata de uma categoria complexa, na qual o *ethos* efetivo é constituído pelo *ethos* pré-discursivo e pelo *ethos* discursivo. O primeiro refere-se à imagem do enunciador, enquanto representante de um grupo social, construída antes mesmo de sua fala, a partir da memória discursiva⁴² do auditório, que pode ou não ser confirmado pelo *ethos* discursivo. O segundo, *ethos* discursivo, são as imagens de si projetadas pelo locutor a partir do momento em que este toma a palavra, é composto pelo *ethos* dito e pelo *ethos* mostrado. Para diferenciá-los, destacamos as palavras de Fiorindo (2012, p. 5):

O primeiro (*ethos* dito), é criado através das referências diretas do enunciador; enquanto o *ethos* mostrado está no domínio do não explícito, da imagem que não está diretamente representada no texto, mas é construída pelas pistas que o enunciador oferece ao coenunciador, no momento discursivo. Dessa forma, o *ethos* dito e o *ethos* mostrado relacionam-se mutuamente já que não há uma linha clara de separação entre o explicitado e o não explicitado (FIORINDO, 2012, p. 5).

⁴² Definida por Fernandes (2008) como sendo um espaço de memória do funcionamento discursivo que constitui um corpo sócio-histórico-cultural. Como exemplo, pensa-se que um padre ou um presidiário despertam pré-imagens no auditório, antes mesmo de sua fala.

Dito de outra maneira, o *ethos* dito são as ideias de si efetivadas verbalmente na estrutura do enunciado, ou melhor, as informações explícitas que ele dá de si mesmo ao auditório e o *ethos* mostrado consiste nas imagens de si construídas por via do tom e do sugerido (RIBEIRO, 2014) e está relacionado aos estereótipos ligados aos mundos éticos e às imagens pré-construídas acerca do enunciador.

A nosso ver, o *ethos* permite uma reflexão mais aprofundada sobre o processo de adesão dos sujeitos a um determinado posicionamento, pois o enunciador toma a palavra e se revela através do seu discurso. De acordo com Maingueneau (2008):

[...] – o *ethos* é uma noção discursiva, ele se constrói através do discurso, não é uma “imagem” do locutor exterior a sua fala;
– o *ethos* é fundamentalmente um processo interativo de influência sobre o outro;
– é uma noção fundamentalmente híbrida (sócio-discursiva), um comportamento socialmente avaliado, que não pode ser apreendido fora de uma situação de comunicação precisa, integrada ela mesma numa determinada conjuntura sócio-histórica (MAINGUENEAU, 2008, p.17).

Assim, o *ethos* é, no dizer de Fiorindo (2012), o autorretrato construído a partir da nossa enunciação, no qual imprimimos qualidades ou defeitos, ocasionando, assim, uma representação de nossa autoimagem, pois modos de dizer produzem uma imagem daquele que enuncia.

Tendo em vista a extensão das discussões e evitando tornar a análise de dados muito exaustiva, optamos por fazer recortes dos discursos estabelecidos pelos cursistas selecionados para a pesquisa, estando cientes da subjetividade que permeia toda e qualquer pesquisa (FIORIN, 1988). Concordamos com Fiorin (1988) quando esse autor afirma que, em uma investigação, não estudamos os fenômenos em si, ou seja, o que efetivamente ocorre no mundo; estudamos dados previamente circunscritos e determinados por uma determinada assunção teórica e metodológica.

Dessa maneira, apresentaremos abaixo uma das possíveis análises dos dados coletados nesta pesquisa, conduzindo-a para que se perceba: i) a(s) imagem(ns) que o cursista constrói de si (*ethos*) antes, durante e após o curso; ii) a(s) imagem(ns) que apresenta do surdo antes, durante e após o curso; iii) as imagens do próprio processo de formação continuada a que se submeteram, buscando captar possíveis aprimoramentos e/ou transformações em sua prática pedagógica e vislumbrar os principais aspectos defendidos e combatidos em seus discursos, já que, de acordo com Bakhtin (1997), as

palavras nunca são ideologicamente neutras e nunca apresentam uma significação estável ou unitária.

Por meio dessas categorias, acreditamos que seja possível flagrar o professor em seu processo de formação e transformação, focalizando o que pensam de si, do surdo e da própria formação.

CAPÍTULO 4. ANÁLISE DE DADOS E RESULTADOS

Neste capítulo, apresentaremos uma das possíveis análises dos dados coletados na pesquisa, buscando apreender: as imagens que os professores-cursistas constroem de si (antes, durante e após o curso); as imagens que projetam do surdo (antes, durante e após o curso) e da formação continuada de professores (antes, durante e após o curso) – como dito anteriormente. Para isso, faremos uma breve análise do curso ofertado, apresentaremos o perfil do professor-cursista e as imagens construídas no início do curso; em seguida, verificaremos a permanência ou alteração dos jogos de imagens construídos; e, por fim, buscaremos apreender as possíveis mudanças e/ou aprimoramentos ocorridos na prática pedagógica dos professores-cursistas, além de aspectos defendidos e combatidos, através dos discursos projetados.

4.1 Sobre o curso, perfil do professor-cursista e imagens construídas

De forma geral, o curso de formação continuada denominado “*Ensino de Português para surdos como segunda língua*” teve grande repercussão na mídia televisiva, impressa e falada da cidade de Montes Claros, talvez por ser um curso escasso – como dissemos ao longo deste trabalho. A procura pelo curso superou nossas expectativas. Além de profissionais da região, o curso atraiu profissionais de Petrolina (Pernambuco), Santarém Novo (Pará), Campina Grande (Paraíba), Pérola (Pará), São Luís (Maranhão), dentre outros, que entraram em contato para a pré-inscrição.

Cabe ressaltar que, vários candidatos, por não terem acesso a cursos desse tipo, por faltar-lhes informações acerca das singularidades metodológicas do ensino de português para surdos ou por não terem compreendido a proposta do curso, acreditavam tratar-se de um curso de Libras. Equívoco que pode explicar o fato de alguns pré-inscritos não serem professores e vários terem formação em diversas outras áreas, tais como Zootecnia, Ciências Biológicas, Química, Educação Física, Serviço Social, Ciências da Religião, Direito, História, Geografia, Filosofia, Artes, Matemática, Gestão Pública, Economia e Administração de Empresas.

Salienta-se que, prevendo uma alta procura e um número de solicitação de inscrição maior do que o limite de vagas ofertadas, foram estabelecidos, previamente, alguns

critérios para a seleção de participantes, tendo prioridade os candidatos cujo perfil melhor atendesse às seguintes características: i) ser professor de Língua Portuguesa do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental da rede pública de ensino, com aluno surdo e sem curso na área ou área afim; ii) ser professor de Língua Portuguesa do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental da rede pública de ensino, com aluno surdo em anos anteriores; iii) ser professor de Língua Portuguesa do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental da rede pública de ensino; iv) ser professor de Língua Portuguesa do Ensino Médio da rede pública de ensino, com aluno surdo e sem curso na área ou área afim; v) ser professor de Língua Portuguesa do Ensino Médio da rede pública de ensino, com aluno surdo em anos anteriores; vi) ser professor de Língua Portuguesa do Ensino Médio da rede pública de ensino; vii) ser Intérprete de Libras ou professor de sala de recursos multifuncionais do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental da rede pública de ensino, com graduação em Letras/Português.

Assim, os professores-cursistas foram selecionados (a maioria se enquadrou nos critérios i e ii), fizeram suas matrículas e foram convocados a participar do 1º Encontro Presencial do curso. Devido aos objetivos desta pesquisa e buscando facilitar a coleta de dados, a participação no encontro presencial foi exigência para continuidade no curso – o que gerou a desistência dos profissionais residentes em outros estados ou em locais de difícil acesso, sendo necessária a convocação de candidatos da lista de espera.

Iniciado o curso, os professores-cursistas tiveram uma tímida participação na primeira semana do curso, apesar da atuação das professoras-tutoras e do apoio técnico dos bolsistas – o que nos frustrou, apesar de ser um fato comum em cursos na modalidade a distância. No decorrer dos módulos/disciplinas, os professores-cursistas passaram a ser envolvidos pelo discurso de fundamentação surda⁴³ e foi possível notar uma maior interação (entre professor-formador e professor-cursista, professor-cursista e tutores, e entre professor-cursista e professor-cursista) e interesse pelo curso, aumentando, assim, o número de acessos ao AVA e o nível das discussões tecidas nos fóruns das disciplinas. Em função disso, esperávamos um pouco mais de motivação e criatividade nas atividades avaliativas finais desses cursistas. Percebemos pouca inovação nas atividades, apesar disso, acreditamos que o curso alcançou seus objetivos.

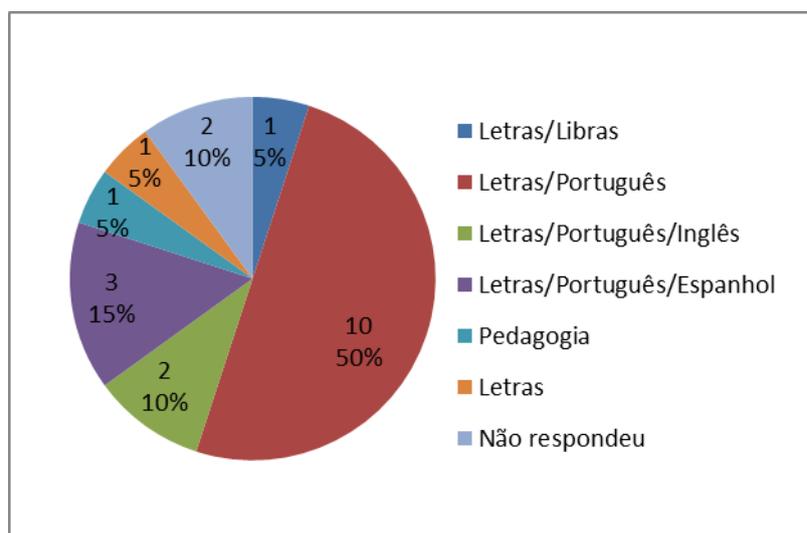
Descreveremos, a partir de agora, através da análise dos dados coletados na primeira etapa do curso (encontro presencial), o perfil dos professores-cursistas, além de

⁴³ Discurso de fundamentação surda, segundo Ribeiro (2008), é aquele que compreende a surdez a partir de seu reconhecimento linguístico e cultural.

buscar apreender a construção de imagens de si, do surdo e da formação continuada de professores veiculadas nos discursos desses professores. Para tanto, aplicou-se o questionário inicial (Apêndice A) a 20 (vinte) professores-cursistas selecionados para participarem do curso⁴⁴. Os informantes serão identificados como P1, P2, P3...P20, visando preservar suas identidades; quando julgarmos pertinente, serão transcritas algumas de suas respostas, de forma fiel aos textos originais. Para facilitar o processo constante de retomada, comum em textos desse gênero, os excertos serão numerados. Embora se analise o perfil de todo o corpo de professores-cursistas participantes da pesquisa, julgamos pertinente, para os fins da pesquisa, acompanhar mais de perto a trajetória de três desses sujeitos (P1, P3 e P6), a fim de analisar o impacto da formação na produção de imagens (de si, do surdo e da própria formação). Vejamos, então, os dados obtidos.

Em relação à formação inicial, os informantes apontaram que são graduados nos seguintes cursos:

Gráfico 1 – Formação Inicial dos Participantes



Assim, percebe-se que a metade dos informantes possui habilitação única em Língua Portuguesa, o que deveria garantir-lhes um amplo domínio (linguístico e metodológico) dessa língua⁴⁵.

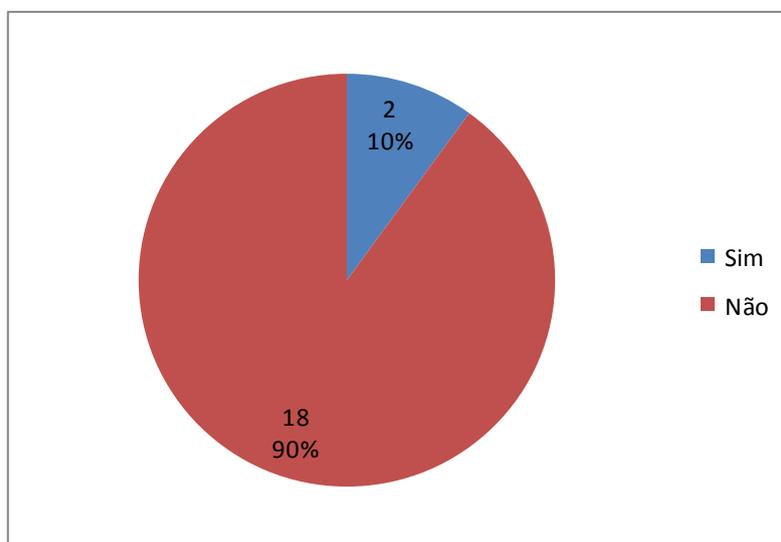
Questionados se, nessa formação, cursaram alguma disciplina específica de

⁴⁴ Devido a fatores diversos, tais como problemas de saúde e dificuldades de acesso, 10 (dez) cursistas não compareceram ao encontro presencial.

⁴⁵ O participante graduado em Pedagogia também é habilitado em Letras/Português.

português para surdos, os dados obtidos foram:

Gráfico 2 – Professores-cursistas que tiveram disciplina específica de português para surdos na formação inicial



Como já era de se esperar, a maioria dos sujeitos (90%) não cursou, na graduação, disciplina que abordasse o ensino de português como segunda língua para surdos, o que evidencia a importância e necessidade de cursos de formação continuada para professores com essa temática. Convém ressaltar que, dos 2 (dois) professores-cursistas que afirmaram ter contado, em sua formação inicial, com tal disciplina, 1 (um) é graduado em Letras/Libras – curso voltado para atender às especificidades linguísticas da comunidade surda – e o outro parece não ter compreendido corretamente a questão, uma vez que especificou o nome da disciplina como “Curso de extensão básico em Libras”⁴⁶.

Perguntados se fizeram cursos de Pós-graduação *Lato Sensu* e em que área, as respostas obtidas foram:

⁴⁶ Em todas as transcrições foram mantidas as redações originais.

Gráfico 3 – Formação em Pós-Graduação

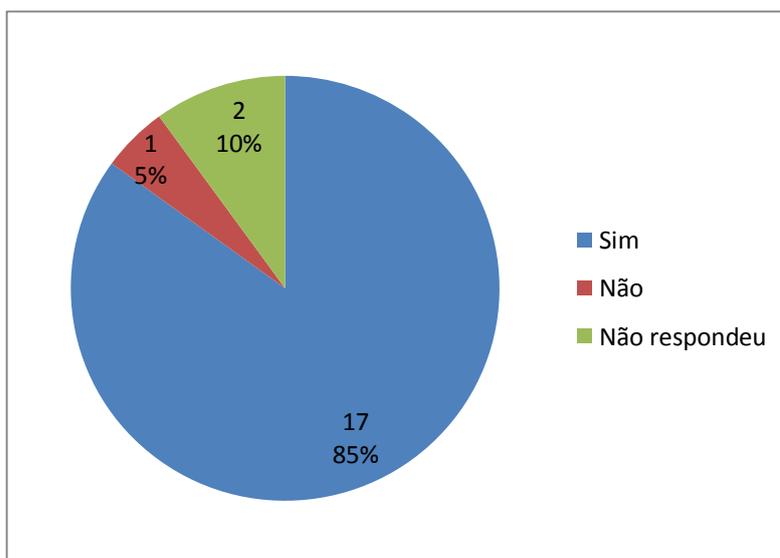
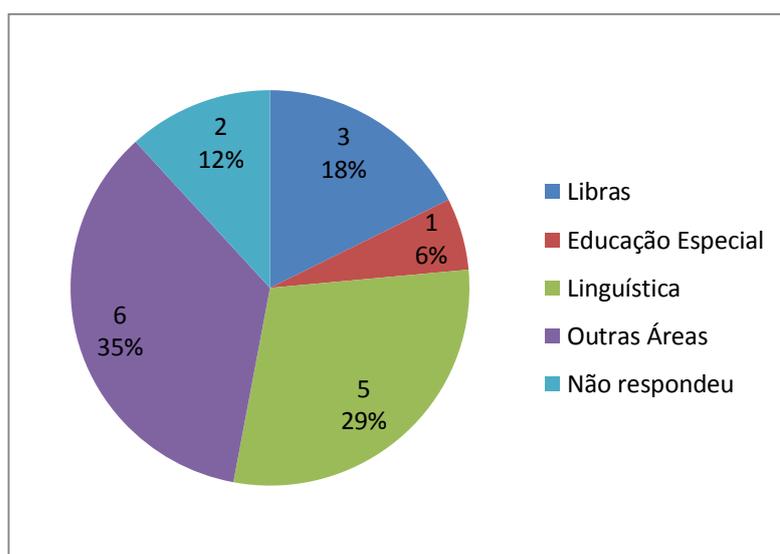


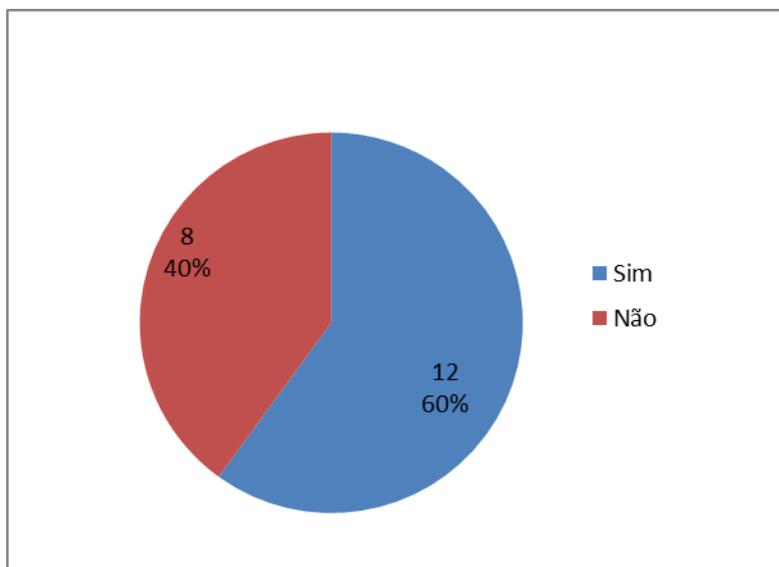
Gráfico 4 – Área de Pós-Graduação



Em relação à pós-graduação, percebe-se que dos 20 (vinte) participantes, 17 realizaram cursos nesse nível, sendo que cinco se especializaram em Linguística/Língua Portuguesa, três em Libras e um em Educação Especial. Todavia, nota-se que nem mesmo a pós-graduação pôde preencher a lacuna referente ao ensino de português para surdos em sua formação, uma vez que, como veremos, no Gráfico 8, os participantes declaram não se sentir preparados para ensinar a Língua Portuguesa a essa clientela.

Perguntamos, então, aos informantes se, em capacitação, atualização ou formação continuada fizeram cursos de Libras e as respostas foram as seguintes:

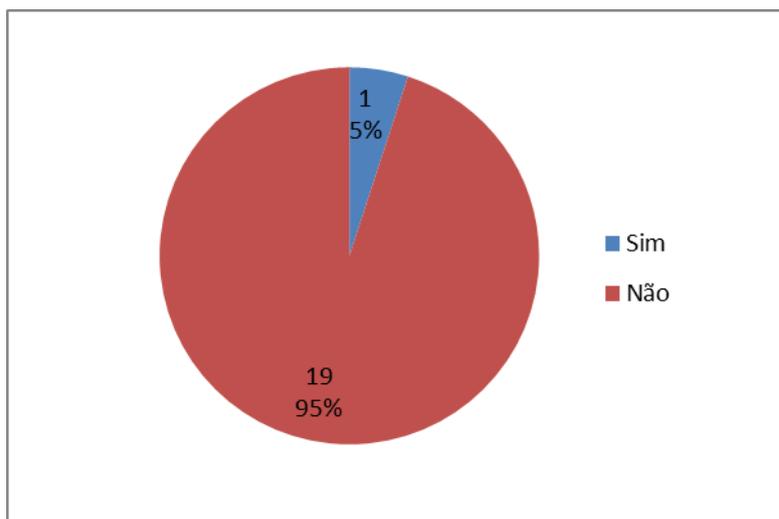
Gráfico 5 – Participação em Curso de Libras



Em relação aos dados do Gráfico 5, a maioria dos informantes (12) afirmou ter participado de curso de Libras, dos quais, é interessante observar, que 8 (oito) alegaram iniciativa própria e 2 (dois) alegaram acesso a essa língua na graduação, ou seja, apenas 2 (dois) desses sujeitos tiveram a oportunidade de participar de cursos ofertados pelo poder público – o que confirma nossa fala anterior de que os cursos de Libras ofertados ainda não atendem à demanda existente.

Questionados se já haviam participado de algum curso específico de formação continuada de professores para o ensino de português como segunda língua para surdos, os dados obtidos foram:

Gráfico 6 – Participação em curso de português para surdos



Convém ressaltar que o único professor-cursista que informou ter participado de curso de ensino de português para surdos, afirmou, na verdade, se tratar de um curso de Atendimento Educacional Especializado, no qual constava uma disciplina que abordou essa temática. Assim, a quase totalidade dos respondentes não participou de nenhum curso de formação continuada que os capacitasse a lidar com a especificidade linguística do aluno surdo, apesar de alguns desses sujeitos serem ou já terem sido professores de surdos, como demonstra o Gráfico 7. Indagados por que não participaram de cursos dessa natureza, onze deles alegaram escassez de oferta desse tipo de curso, como nos ilustram os excertos abaixo:

P1 – Nunca tive oportunidade.

P3 – Meu **sonho**, mas essa foi minha primeira oportunidade, inclusive para ajudar a minha filha.

P7 – Fiz cursos de AEE para surdos, mas de português é a primeira oportunidade.

P6 – Não tive oportunidade.

P11 – Sempre vi a necessidade mas nunca tinha visto um.

P16 – Nunca houve oferta de curso assim.

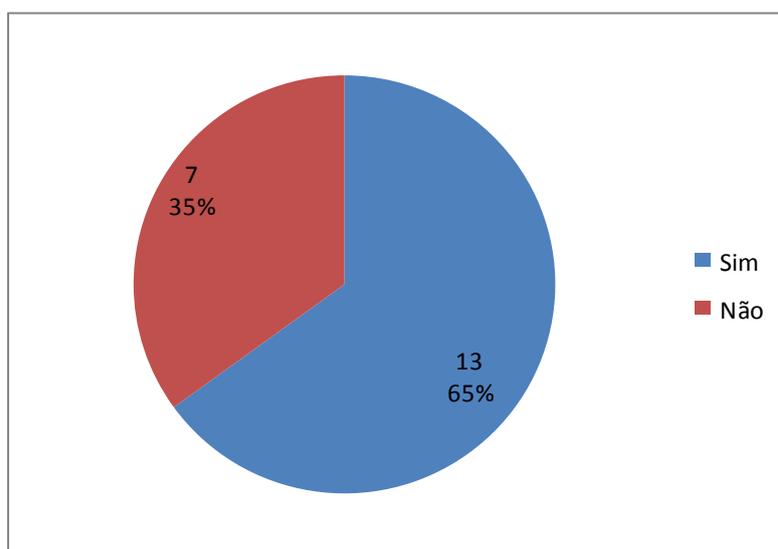
P17 – Não encontrei nenhuma instituição que ofertace.

(Excerto 1, grifo nosso)

Cursos nessa área são tão escassos que o professor-cursista P3 aponta sua participação em um curso como o proposto como um “sonho”. A palavra usada em sentido conotativo nos remete a algo intensamente desejado, de grande importância, algo quase inalcançável. As declarações nos permitem apreender a construção de uma imagem positiva acerca do curso – tido como primeira oportunidade para preencher a lacuna deixada em sua formação. Ao mesmo tempo, vemos a construção de uma imagem de si (*ethos*) caracterizadora de docente disposto a aprender, aquele que, mesmo diante de uma realidade desafiadora, está disposto a vivenciá-la e superá-la, buscando novos conhecimentos e promovendo aprendizagem aos alunos (surdos ou não).

Questionados se já receberam em suas turmas alunos surdos, a maioria afirmou que sim⁴⁷, como nos mostra o gráfico abaixo:

Gráfico 7 – Experiência como Professor de Aluno Surdo



Enquanto os dados acima nos mostram que houve um aumento considerável na inclusão de alunos surdos nas escolas regulares, os Gráficos 2, 5 e 6 evidenciam que muitos docentes não foram preparados para atendê-los, o que tem gerado muito desconforto a surdos e professores.

Procurando conhecer melhor esses professor-cursistas e sua prática com o aluno surdo, pedimos àqueles que declararam ter experiência como professores de surdos que as relatassem e chamou-nos atenção as declarações que reproduzimos a seguir:

⁴⁷ Este foi, inclusive, um dos critérios de seleção dos professores-cursistas.

P1 – Trabalho voluntário, a experiência foi enriquecedora e por ter a sensibilidade de que o surdo possui **suas limitações** devendo ser analisado somente a coerência o entendimento.

P6 – Ao longo do ano letivo, são poucos os momentos de interação professor-aluno, causada pelo **meu despreparo**, pela responsabilidade com **os outros alunos que são ágeis**, e se não tiverem ocupação e atenção ficam inquietos e desestabiliza a harmonia e ou atrapalha o trabalho com o aluno surdo. Geralmente entrego atividade (xerocada) e tento explicar **rapidinho** para o surdo as atividades do dia.

P14 – Minha experiência foi no início de docência em uma escola da zona rural. Infelizmente, creio que não consegui ensinar o conteúdo, era imatura e **incapacitada** para esta situação, **por sorte** logo o aluno mudou para cidade, transferindo de escola.

(Excerto 2, grifos nossos)

No Excerto 2, apesar de P1 tentar construir uma imagem positiva de si, um *ethos* de docente sensível, missionário, que doa o seu tempo e conhecimento aos outros, projetando a ideia já naturalizada da docência como dom, por outro lado, apoia-se nas representações do mundo social, deixando transparecer uma concepção clínico-terapêutica da surdez, na qual o surdo tem “limitações”, talvez biológicas, que o impede de aprender a Língua Portuguesa. Em momento algum, o informante cita que essas limitações advêm de condições desfavoráveis enfrentadas pelo surdo, tais como metodologias inadequadas, desconhecimento da língua de sinais, falta de adaptação curricular, dentre outras.

Já P6 nos apresenta um cenário muito comum nas escolas chamadas inclusivas, nas quais o aluno surdo, apesar de inserido no sistema regular de ensino, continua a ser excluído das atividades escolares e das interações com professores e demais alunos – na melhor das opções, há interação com o tradutor-intérprete de Libras e outros alunos surdos. P6 tenta dividir seu tempo entre a maioria ouvinte e o surdo, restando a este, quase sempre, algumas “migalhas” de sua atenção, assim, tenta “explicar para o surdo *rapidinho* as atividades do dia”. Pelo tempo verbal utilizado, acredita-se que a informante contava com alunos surdos em sala na data em que o questionário foi aplicado; além disso, a locutora demonstra, comprova e atesta o *ethos* dito (o seu despreparo), através do *ethos* mostrado em seu discurso.

É possível perceber uma pseudoinclusão em seu relato, já que são construídos espaços separados e diferentes para tratar os alunos (surdo de um lado e ouvintes – no plural – do outro), ao se fazer uso de atividades de ensino distintas e paralelas dentro da mesma sala de aula. Longe de querer responsabilizar a informante, seu relato nos faz

indagar: Como é possível que o surdo aprenda se precisa contar com o “ajeitos”, com as sobras de tempo e boa vontade de professores que reconhecem seu despreparo para ensiná-lo?

No discurso de P6, se mantém a imagem do surdo como deficiente, alguém pouco ágil (...“com *os outros alunos* que são ágeis”); já no comentário de P14, não se sabe ao certo se o surdo é visto como um “estorvo”, sendo uma “*sorte*” não ter sua indesejável presença imposta na sala de aula ou se o docente se via como prejudicial ao surdo, por se considerar “imatura e incapacitada”, sendo uma “*sorte*” também para ele (o surdo) ter se mudado para a cidade.

Vejamos mais alguns relatos que apesentam um *ethos* dito de docente angustiado, impotente e incapaz diante de seus alunos surdos, retirados da questão 1 do questionário inicial (Apêndice A):

P5 – Sempre tive grande sensação de **impotência** por não saber como ensiná-los a Língua Portuguesa como L2.

P12 – **Angustiante**. Senti dificuldade em saber como o aluno entendia aquilo que eu 'tentava' ensinar e principalmente como 'corrigir' respostas às questões discursivas em atividades escritas.

P19 – Bem **desconfortável**, pois eu sabia que não estava conseguindo ajudá-lo como deveria, **não era capacitada** nessa área.

(Excerto 3, grifos nossos)

Assim como no Excerto 2, percebe-se no Excerto 3, um *ethos* de docente angustiado e frustrado pelo seu “despreparo”, “impotência” e incapacidade. Os docentes se sentem desconfortáveis e culpados por não conseguirem desempenhar seu papel de educadores. As imagens sugerem docentes cientes da sua incapacidade, incomodados e inconformados com suas limitações, contudo, parecem existir poucas oportunidades para saná-las.

Diferentemente, no excerto abaixo, por terem uma imagem do surdo como sujeitos “capazes e singulares”, com cultura e identidade próprias, capazes de aprender, ainda que tenham ciência do seu despreparo e que percebam a necessidade de “refletir as práticas docentes”, a experiência com o aluno surdo é vista como positiva, “gratificante” e estimulante, por isso, o *ethos* (imagem de si) de docente angustiado não aparece explícita (*ethos* dito) nem implicitamente (*ethos* mostrado).

P7 – É uma experiência **muito gratificante** e percebe-los enquanto **sujeitos capazes e singulares** nos faz refletir as práticas docentes.

P9 – Sim, foi bom pois me possibilitou conhecer de perto a cultura, a identidade do surdo mas complicado por não está preparada para trabalhar com ele.

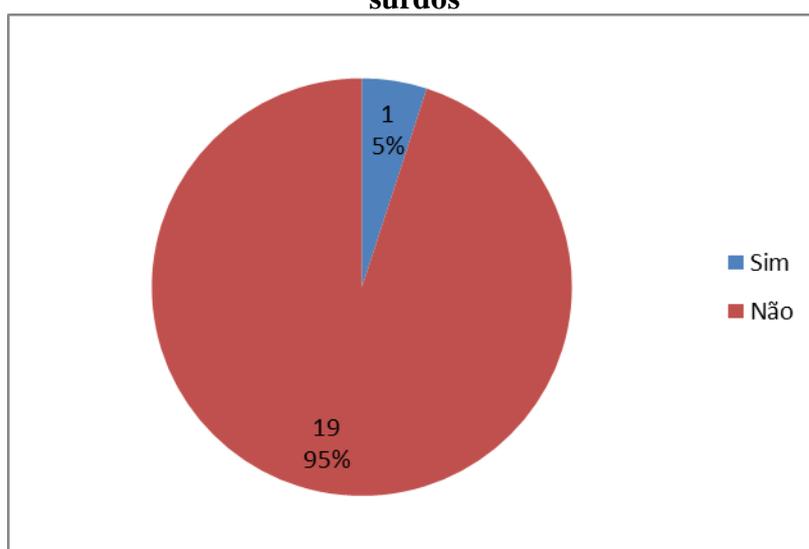
P15 – Em um caminho novo, sempre estão aprendendo. Como resultado **gratificante**, tenho a ciência que meu aluno aprendeu, pelo menos, um pouco a Língua Portuguesa, em sua leitura e interpretação.

(Excerto 4, grifos nossos)

Diante dos comentários apresentados, nos excertos de 1 a 4, podemos apreender nas imagens construídas pelos professores-cursistas, dois discursos socialmente difundidos que se imbricam: de aluno singular e potencialmente capaz, e de aluno marcado por limitações, incapacidades e deficiências e que, por isso, podem representar para o professor um estorvo. Esses discursos se assentam no embate entre imagens positivas e negativas do outro – no caso, o aluno surdo – conforme relatos do Excerto 4, no primeiro caso; e Excertos 2 e 3, no segundo.

Para compreendermos melhor as imagens que o professor-cursista tem de si mesmo, perguntamos “Você se sente preparado(a) para ensinar português a um aluno surdo? Justifique”, e os respondentes apontaram:

Gráfico 8 – Professores que se sentem preparados para o ensino de português para surdos



Assim, os dados evidenciam que a maioria absoluta dos professores não se sente preparada para ensinar Língua Portuguesa ao aluno surdo. Cabe salientar que o único

professor-cursista que disse se sentir preparado para tal parece ter se confundido com a questão, uma vez que, ao justificar sua resposta afirmou “Por não entender como a Língua Portuguesa é entendida pelo surdo”, indicando que deveria ter dado uma resposta negativa à questão.

Vemos, portanto, que as imagens construídas pelos professores-cursistas sobre si mesmos (*ethos*) parecem ser, ao mesmo tempo, marcadas por um discurso de culpa, angústia, impotência, frustração, incapacidade para ensinar o aluno surdo, e pelo discurso da necessidade e do desejo de se capacitar, reafirmando a imagem positiva e esperançosa que têm da formação de professores e do curso. Podemos citar, como exemplo, algumas das justificativas dadas na questão acima mencionada (“Você se sente preparado(a) para ensinar português a um aluno surdo? Justifique”):

P1 – Não. A sempre um desafio a ser superado e cada surdo possui suas particularidades, mais fluentes, menos fluentes, ou outras **limitações**.

P6 – Não. Pois tenho me **culpado** muito, por não saber lidar com essa nova prática, falta preparo, e apoio o meu aluno J. M., em especial quer aprender, e ele está inserido numa turma com **alunos espertos e agitados** e tem até repetente, turma que demanda total atenção. Preciso de um preparo específico e prático; preciso aprender como SE FAZ.

(Excerto 5, grifos nossos)

No discurso de P6, percebe-se uma preocupação com a parte prática, operacional da capacitação e suas últimas palavras em letras maiúsculas nos indicam que o informante parece estar cansado de teorias⁴⁸ ou, pelo menos, que não está disposto a se cansar com elas (uma maneira de fugir do estudo e da reflexão), privilegiando o tecnicismo. Contudo, corroboramos as ideias de Dorziat (2013), quando afirma que o como fazer está intimamente ligado ao por que fazer, para que fazer e para quem fazer e, por isso, buscamos contemplar esses tópicos no curso ofertado.

Talvez por isso, os professores-cursistas tentem veicular outra imagem de si, a de um professor teoricamente embasado, já que 70% (ou seja 14) afirmaram, em resposta à questão 9 do questionário inicial, terem noção do que é a educação bilíngue. Todavia, ao tentarem explicá-la, o fizeram de maneira incorreta ou superficial, já que confundiram educação bilíngue com inclusão (no caso de P1), língua com linguagem (no caso de P6) ou reduziram a educação bilíngue ao Bilinguismo (no caso de P3 e da grande maioria). As

⁴⁸ Para Dorziat (2013), essa preocupação com a prática pode evidenciar a busca por mais um método redentor dos problemas que emergem da sala de aula.

definições são extremamente simplistas, mecânicas, limitando a educação bilíngue para surdos à circulação de duas línguas na escola, ignorando fatores metodológicos, curriculares e culturais. Para elucidar o que pontuamos aqui, vejamos algumas definições desse projeto educativo, apreendidas em resposta a essa questão:

P1 – Educação bilíngue é a que se trata nas escolas regulares atualmente ou seja o surdo saem das escolas especiais e são incluídos nas escolas públicas para se socializarem e aprenderem a L1 e L2, ou serem educados nestas duas modalidades.

P3 – Sim. É o sonho de todo surdo, uma educação bilíngue, aprender libras como primeira língua e português como segunda língua.

P6 – Sim, se tratada educação que se apoia em várias línguas ou manifestações da linguagem. Ex: corporal, visual, etc.

(Excerto 6)

A nosso ver, a educação bilíngue é um discurso politicamente correto que todos os professores-cursitas demonstram conhecer. Aliás, é interessante perceber a difusão da informação de que a Libras é (ou deveria ser) a primeira língua do surdo e o português, a segunda língua. Os discursos demonstram, contudo, que a difusão não ultrapassa a ténue superfície dos fatos, já que nenhum locutor consegue indicar o que significa, de fato, dizer que a Libras é a L1 e o português a L2.

Vemos, portanto, que sustentar, no discurso, a defesa da educação bilíngue para surdos não significa, na prática, compreender o projeto dessa educação. Tal posicionamento, contudo, já era previsto, uma vez que os professores-cursistas afirmaram ser iniciantes na área. De todo modo, esse fato nos revela que se, por um lado, o discurso da necessidade da educação bilíngue já alcançou boa parte dos professores, por outro, é preciso agora discutir o que vem a ser, de fato, esse projeto educativo.

As respostas dadas à pergunta 7 do questionário (“Na sua opinião, existe alguma diferença entre o surdo e o deficiente auditivo?”), nos revelam pouco ou nenhum conhecimento da cultura surda e, conseqüentemente, da terminologia adotada pela comunidade surda, como é possível observar a seguir:

P 1 – Não, surdo e deficiente auditivo possuem o mesmo significado os mesmos meios e intervenções de como analisar e tratar cada surdo, as particularidades e existem, mas por cada indivíduo e não o tema, mas prefiro o ‘surdo’.

P3 – Sim. O surdo perda total da audição; o deficiente, apenas ouve mal.

P6 – Sim, surdo tem seu campo de audição completamente inativo, danificado, já o deficiente auditivo, na minha opinião, só tem um mal funcionamento desse aparelho.

P12 – Não; apesar de parecer que o surdo não ouve nada nenhum som, o termo deficiente auditivo induz ao erro de entender que ouve algum som. Acho que para alguns é um caso de eufemismo.

P14 – Sim. Porque acredito que existem graus de surdez.

P18 – Sim. Pelo que sei o surdo ele também é mudo.

(Excerto 7)

O excerto deixa transparecer o desconhecimento do discurso de fundamentação surda (quando, por exemplo, P12, consciente ou inconscientemente, iguala surdos e deficientes auditivos) e um assujeitamento ao discurso de fundamentação ouvintista⁴⁹, de grande adentramento social. Esse discurso ainda vê o surdo como incapaz de falar e se preocupa em classificar os graus de surdez, diferenciando surdos profundos de moderados/deficientes auditivos para facilitar as formas terapêuticas de intervenção.

Buscando perceber seus conhecimentos acerca da educação blíngue para surdos, perguntamos “Qual língua você acha que a criança surda precisa aprender primeiro: Língua Brasileira de Sinais ou Língua Portuguesa? Por quê?”, 75% dos professores-cursistas (ou seja 15) afirmaram que a Libras deve ser ensinada primeiramente. Porém, desses, apenas quatro justificaram suas respostas de forma a demonstrar que compreendem as particularidades envolvidas no bilinguismo do surdo, apontando – ainda que de forma superficial – que é a partir de sua língua materna (aquela que lhe preenche os requisitos sensoriais, cognitivos e linguísticos: a Libras) que os surdos podem ter acesso a uma segunda língua, no caso, a portuguesa. As demais justificativas deixam transparecer a falta de compreensão e embasamento teórico, sendo, novamente, a repetição mecânica e irrefletida do discurso em foco no momento.

Talvez seja relevante mencionar que, em resposta à questão acima, três cursistas

⁴⁹ Aquele que concebe a surdez como uma patologia que precisa ser tratada (RIBEIRO, 2008).

afirmaram acreditar que a criança surda deve aprender as duas línguas ao mesmo tempo – ideia veementemente combatida pelos pesquisadores da área – e dois disseram que a criança surda deve aprender a Língua Portuguesa primeiro, “afinal, é a nossa língua materna”, como afirma um desses cursistas, confirmando a necessidade do curso de formação para ampliação de seus conhecimentos sobre o assunto em questão⁵⁰.

Propôs-se, então, um último questionamento: “Você acredita que a formação continuada de professores é capaz de contribuir para a mudança da prática docente, quando o assunto é o ensino de português como segunda língua para surdos? Justifique.” Todos os professores-cursistas afirmaram acreditar na contribuição da formação continuada para a mudança da prática docente. Os que justificaram suas respostas fizeram apontamentos tais como:

P1 – Sim, pois o conhecimento é bem vindo em qualquer área, mas educação é necessária intervenções deste tipo, para enriquecer o contexto educacional local e brasileira.

P3 – Sim. A formação continuada é essencial para construirmos uma educação verdadeiramente inclusiva.

P6 – Acredito piamente, pois necessitamos de conhecimentos, preparo para elevar nossa educação, fazer deste país tão desigual, um lugar mais justo, mais respeitoso, com igualdade de direitos para TODOS, independentemente da cor, raça sexo e necessidades ou não especiais. E sei que só conseguiremos quando mudarmos nossa postura de educador, de mestre que se pauta, na qualidade da função desempenhada com zelo, presteza, ética, humanismo etc.

P7 – Sim, a formação continuada é muito importante, pois através dos novos conhecimentos o professor atualiza a sua prática, e melhorando as suas metodologias.

P11 – Com Certeza! Estou acreditando neste curso para dar conta de melhorar o ensino de português aos meus alunos surdos.

P19 – Sim, formação continuada em português para surdos abrirá horizontes para o professor e os alunos surdos, pois aprendendo o professor atenderá melhor os anseios de seus alunos surdos.

(Excerto 8)

⁵⁰ A resposta de um dos cursistas (P2) não é muito clara, ele afirma que a criança deve aprender primeiro “Aquele que faz parte de seu contexto mais imediato de vivência”, como sabemos que mais de 90% das crianças surdas têm pais ouvintes e só passam a manter contato com a comunidade surda tardiamente, consideramos sua resposta como sendo “Língua Portuguesa”.

No excerto 8, são veiculadas imagens positivas em relação à formação continuada de professores e também ao curso proposto, a formação continuada é vista como última esperança, como quase “redentora”, que salva e liberta a humanidade de uma educação discriminatória e segregacionista – o que é coerente com o *ethos* de docente angustiado e frustrado com o cenário educacional, e que também deixa transparecer uma imagem de esperança, de docente disposto a aprender. O docente, apesar das dificuldades encontradas, no âmbito da sala de aula, ainda acredita que pode aprimorar sua “postura de professor”, sua prática pedagógica e atender melhor “os anseios de seus alunos surdos”.

No discurso de P6, os termos “acredito piamente” nos reportam às crenças construídas ao longo de sua trajetória de vida, resgatam uma voz geral, muito divulgada pela mídia e pelos órgãos governamentais, que atribui aos professores determinadas atribuições/responsabilidades representativas do mundo social (tais como “elear a nossa educação, fazer deste país tão desigual, um lugar mais justo, mais respeitoso...”).

É interessante atentar ainda para o fato de que, diferentemente dos demais, P7 e P19 não fazem uso da 1ª pessoa do plural (preferem a 3ª pessoa do singular: “o professor”). Falam, portanto, do outro, não de si, pois se colocam como observadores externos. Talvez não acreditem no discurso veiculado, podendo haver a simples evocação de um hiperenunciador.

Hiperenunciadores, de acordo com Maingueneau (2008), são instâncias responsáveis por dadas memórias ou posicionamentos que expressam um conjunto de visões partilhadas. Ocorre quando o enunciador retoma determinados trechos ou modos de dizer, considerados próprios a uma instância não nomeada, mas reconhecida pelos seus interlocutores, sendo uma voz representativa de determinada classe ou categoria (MAINGUENEAU, 2008). Vemos aqui um hiperenunciador que resgata o valor social que considera o estudo como algo sempre positivo e suficiente.

Assim, não parece haver no discurso de alguns locutores um posicionamento pessoal, pois se tornam enunciadores idealizados, que dizem aquilo que se espera ouvir de alguém que ocupa a sua posição. Em nosso caso, enquanto coordenadora de um curso de formação de professores, é de se esperar que queiramos ouvir que o curso trará muitas contribuições para a prática docente.

Diante das considerações expostas, apreendemos um complexo jogo de imagens (do cursista em relação a si mesmo, em relação ao aluno surdo e ao curso) que deixa transparecer saberes e práticas de diferentes naturezas que constituem o discurso de

professores marcados pela impotência, pelo despreparo e pela angústia em lidar com o aluno surdo. Ao mesmo tempo, esse discurso é caracterizado também pela abertura a novas experiências e conhecimentos e pela busca por capacitação, visando uma prática educativa que permita ao aluno surdo aprender e desenvolver habilidades e competências.

Constitui-se, assim, diferentes imagens: o professor-cursista se percebe negativamente, como angustiado, incapacitado, despreparado em lidar com o aluno surdo; a maioria tem dele imagens negativas (aluno pouco ágil, limitado, deficiente, estorvo) e poucos tem dele imagens positivas (aluno singular, capaz de aprender); mas, diante da possibilidade de um curso de formação, tem sobre ele uma imagem positiva. Assim, seu discurso é marcado pela compreensão inadequada ou pouco adequada do surdo, pela inquietude, pela dúvida, pela iniciativa e vontade de aprender, de aprimorar sua prática, de entender (melhor) a história, língua, cultura e identidades surdas. As imagens construídas antes do curso podem ser assim sintetizadas:

Quadro 6. Imagens construídas antes do curso

Imagem de si (<i>ethos</i>)	Imagem do surdo	Imagem da formação de professores
Angustiado, incapacitado, despreparado para lidar com aluno surdo; ao mesmo tempo inquieto, disposto a aprender e aprimorar sua prática.	<i>Maioria</i> = aluno pouco ágil, limitado, deficiente; <i>Minoria</i> = aluno singular, capaz de aprender.	Última esperança, redentora, que salva e liberta a humanidade de uma educação discriminatória e segregacionista.

4.2 *Ethos* e jogos de imagens: o que se altera e o que se mantém durante o curso

Nesta seção, procuramos perceber se as imagens anteriormente projetadas são desfeitas e se o *ethos* que veiculavam de si sofre alguma alteração durante a execução do curso de formação aqui apresentado. Evitando um *corpus* muito amplo, o que tornaria este trabalho enfadonho, a partir desta seção, tomamos por análise textos representativos, produzidos nos fóruns de discussão do AVA, em diferentes momentos do curso, por principalmente – mas não exclusivamente – 3 (três) professores-cursistas, identificados na seção anterior como P1, P3 e P6. A escolha desses cursistas foi uma etapa bastante difícil, uma vez que o discurso de vários sujeitos nos pareceu satisfatório à representação, o que nos levou a estabelecer os seguintes critérios e fazer o seu cruzamento para a definição dos

informantes:

- a) cursistas que estavam trabalhando com aluno(s) surdo(s);
- b) cursistas com perfis diferentes entre si, traçados a partir do questionário inicial, visto que gostaríamos de verificar a contribuição da formação de professores para a mudança/aprimoramento da prática docente independente do nível de conhecimento apresentado;
- c) cursistas com bons índices de participação nos fóruns de discussão;
- d) cursistas que concluíram todas as atividades avaliativas.

Para preservar suas identidades, os selecionados serão identificados pelos seguintes nomes fictícios: Guatemala, Salamanca e Jomtien⁵¹ (antes P1, P3 e P6, respectivamente). Tendo em vista que, na seção anterior, apresentamos um perfil geral dos professores-cursistas e buscando facilitar a construção de um perfil mais específico de Guatemala, Salamanca e Jomtien, apresentamos o quadro abaixo:

Quadro 7. Perfil de Guatemala, Salamanca e Jomtien

Características	Guatemala (P1)	Salamanca (P3)	Jomtien (P6)
Possui graduação em Letras/Português	X	X	X
Possui pós-graduação	X	X	X
Tem experiência como professora de aluno surdo	X	X	X
Estudou ensino de português para surdos na formação inicial			
Participou de curso de Libras	X	X	
Participou de curso de ensino de português para surdos (formação continuada)			

Os excertos a serem apresentados foram extraídos dos fóruns de discussão das disciplinas do curso, organizados de acordo com o Quadro 8.

⁵¹ Os nomes fictícios fazem referência a três importantes momentos da educação de surdos: i) Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorrida em Jomtien/Tailândia, em 1990, resultando na Declaração Mundial sobre Educação para Todos; ii) Conferência Mundial de Salamanca, ocorrida em 1994, em Salamanca/Espanha, resultando na famigerada Declaração de Salamanca; iii) Convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência, ocorrida em Guatemala/Guatemala, em 1999, mundialmente conhecida como Convenção de Guatemala.

Quadro 8. Relação de disciplinas e fóruns

Disciplina I: <i>Definição político-cultural dos surdos na pós-modernidade</i>
Fórum de discussão I: Quem sou eu e o que penso sobre os surdos
Fórum de discussão II: Abordagem Histórica
Fórum de discussão III: Da concepção de sujeitos aos modelos educacionais
Atividade Avaliativa final da disciplina: Texto dissertativo-argumentativo sobre o tema "A comunidade surda e aprendizagem de línguas"
Disciplina II: <i>Teorias de aquisição linguística: Libras e Português</i>
Fórum de discussão I: Introdução
Fórum de discussão II: Abordagens e aquisição
Fórum de discussão III: Metodologia e interlíngua
Atividade Avaliativa final da disciplina: Resenha acadêmica de textos da disciplina e/ou de leituras complementares realizadas
Disciplina III: <i>Prática de ensino a alunos surdos</i>
Fórum de discussão I: O surdo e aprendizagem da Língua Portuguesa
Fórum de discussão II: O bilinguismo como proposta educacional para crianças surdas
Fórum de discussão III: Letramento de alunos surdos
Atividade Avaliativa final da disciplina: Atividade para o aluno surdo que contemple um conteúdo do Ensino Fundamental.
Disciplina IV: <i>Interpretação e educação: a parceria com o profissional intérprete</i>
Fórum de discussão I: Embasamento Legal
Fórum de discussão II: Profissional Intérprete
Fórum de discussão III: A função do Intérprete Educacional
Atividade Avaliativa final da disciplina: Avaliação Online

Passemos, então, à análise. No início do curso, os selecionados apresentaram as imagens negativas sobre si (ressaltando o despreparo, a angústia, a incapacidade de ensinar a um aluno surdo), ao mesmo tempo em que projetaram uma imagem de docente disposto a aprender mais e a melhorar sua prática, veiculando imagens positivas sobre a formação de professores. Seus discursos deixaram transparecer a imagem do aluno surdo como ser defeituoso, limitado e pouco ágil, mas essas imagens passam a sofrer alterações ou a serem melhor delineadas e detalhadas – como se pode notar nos trechos ilustrativos abaixo⁵², integrantes do Fórum de Apresentação denominado “Quem sou eu e o que penso sobre os surdos”, da disciplina “*Definição político-cultural*” (primeira do curso). Sobre a questão “o que sei sobre os surdos?”, obtivemos as seguintes contribuições:

⁵² Ressaltamos novamente que os textos foram reproduzidos *ipsis litteris*.

Guatemala – [...] sei que eles tem algumas **limitações**, porém com capacidades de realizar as suas tarefas com muito cuidado, amor , paciência e respeito para com todos.

Salamanca – [...] Me deparei com alguns alunos surdos na sala de aula de uns 3 anos pra cá e me senti muito **angustiada** por não ser capacitada pra atendê-los melhor, É o motivo pelo qual **estou procurando aprender**,pois quero me relacionar melhor com esses sujeitos, ensinando e aprendendo ao mesmo tempo. Como professora de língua portuguesa que sou,sei que este curso de Português como segunda língua para surdos só tem agregar à minha prática de ensino/aprendizagem. Estou **imensamente feliz** por fazer parte desta equipe!

Jomtien – [...] o aluno **surdo ou com deficiência auditiva**, de modo geral está em desvantagem em relação aos ouvintes e devido ao aprendizado tardio e processual da Língua, este aluno geralmente fica bastante atrasado em relação aos estudos.Outros fatores que contribuem para o **esquecimento deste aluno num cantinho da sala**, vão muito além da falta de material adaptado, da falta de um intérprete em sala de aula , sendo que o mais grave ao meu ver, consiste no **despreparo do professor** de Língua Portuguesa , para atuar com o aluno surdo [...].

(Excerto 9, grifos nossos)

Nesse excerto, a esperança e o contentamento de Salamanca sobrepõem a angústia proclamada, de forma a quase neutralizá-la. Guatemala, por sua vez, parece estar em um conflito interior, tenta não transmitir um *ethos* de docente preconceituoso, mas as imagens do sujeito surdo como “limitado” são perceptíveis, parecem ser incontroláveis. Jomtien parece desconhecer o discurso de fundamentação surda, já que utiliza os termos “surdo” e “deficiente auditivo” como sinônimos⁵³, mas parece conhecer a realidade das escolas chamadas inclusivas, pois aponta os “fatores que contribuem para o esquecimento deste aluno num cantinho da sala”.

Com o avançar do módulo/disciplina, os professores-cursistas assumem a imagem de aprendizes e projetam sobre si um *ethos* de docentes encantados com o saber e com as novas descobertas e possibilidades que ele traz. No excerto abaixo, retirado do fórum “Abordagem Histórica”, ainda da primeira disciplina, onde se propôs discutir questões sobre o passado dos surdos, é possível percebê-lo:

Guatemala – Fico muito feliz em receber um comentário, sobre o que eu escrevi, penso que falar sobre assunto que te facina se torna muito mais fácil, **me encanto muito com o novo, ou seja o aprender mais a cada dia.**

⁵³ Sabe-se que, para a comunidade surda, há uma diferença entre esses termos, surdo é o sujeito sócio-histórico que aceita a sua diferença cultural e linguística e se manifesta através da língua de sinais, enquanto o deficiente auditivo é aquele que procura se enquadrar dentro dos padrões da "normalidade", aceitando, assim, o discurso ouvintista que lhe atribui uma deficiência.

Jomtien – [...] Confesso para vocês, que **nunca me passou pela cabeça** a possível menção dos relatos históricos que se fazem presente no texto de Ribeiro (2011). Após tal leitura, percebo indignada que realmente, mesmo sem saber do passado negativo dos surdos, **também fazia parte** – grifo que era por desconhecer o sujeito surdo e também descobertas acadêmico-científicas sobre as línguas de sinais, que enfim ignorava a possibilidade de interação com surdos de um modo geral. Ocorrendo então de maneira inexplicável a marginalização do aluno surdo dentro do contexto de uma sala de aula. Lamentável, mas realidade ainda na pós – modernidade [...].

(Excerto 10, grifos nossos)

Essa imagem de encantamento se mantém até a última disciplina do curso (*Interpretação e Educação*) como é possível perceber no excerto 11, retirado do fórum “Embasamento Legal”:

Salamanca – Sinceramente, **antes deste curso eu não conhecia a função do Intérprete**, quando o via em outras escolas, **deduzia, como muita gente** que ele era semelhante a um eventual, um ajudante para os professores. De um modo geral, o aluno surdo era de inteira responsabilidade do Intérprete [...].

Jomtien – [...] realmente **estou surpresa** com tamanha falta de conhecimento a respeito dos assuntos relacionados a educação dos surdos, **me sinto admirada** pelo fato de desconhecer a existência dessa Lei 12.319/10 . Sendo que **nunca ouvi nada a esse respeito**. Após tal leitura percebi que temos muito que reivindicar e lutar ao lado dos surdos [...]

(Excerto 11, grifos nossos)

Nos excertos 10 e 11, é possível notar (através de expressões como “nunca me passou pela cabeça” ou ainda “nunca ouvi nada a esse respeito”) o baixo adentramento social dos conhecimentos relativos aos surdos – e Jomtien se mostra perplexa com isso. Percebe-se também a satisfação de Salamanca diante da possibilidade de aprender, projetando uma imagem de gosto pelo aprendizado e de encantamento com o saber.

No discurso de Jomtien (Excerto 10), nota-se que o saber gera um grande impacto e promove uma autoreflexão sobre suas ações. Jomtien passa a vislumbrar um amplo panorama histórico e concluir que as sombras do passado ainda escurecem o presente. Localiza-se enquanto membro de uma sociedade ouvinte, num contexto histórico de marginalização e segregação do surdo e, percebendo-se também como agente de marginalização desses sujeitos, no contexto escolar, se diz indignada consigo mesma. A partir de então, passa a veicular um discurso de admiração e militância, em defesa da comunidade surda, assim como Salamanca. Tomemos como exemplo os fragmentos de

texto abaixo, retirados do fórum “Da concepção de sujeitos aos modelos educacionais” (disciplina *Definição político-cultural*, primeira disciplina do curso):

Jomtien - [...] Agora vejo que precisamos disseminar diariamente, a conscientização da **aceitação**, do **respeito**, do **envolvimento social e solidário com o surdo**, e **erradicar qualquer tipo de discriminação**, principalmente nas escolas, onde TODOS têm o direito e garantia de permanência [...] no meu caso especificamente, estou adquirindo novos conhecimentos lingüísticos, pois **reproduzia** quase especificamente a **língua “oral – auditiva”** alargando por vez a supremacia da oralidade, em detrimento, da modalidade visual – espacial. Daí surge um questionamento: Até quando nosso aluno surdo será **ignorado pela sociedade** em geral e também **excluído no contexto diário da sala de aula?**

Salamanca – [...] É fato que o aluno surdo precisa de uma metodologia de ensino própria, com sala de aula adequada, onde predomine o visual. **E que fique claro que o aluno surdo tem as mesmas possibilidades de desenvolvimento que a pessoa ouvinte**, e para que ele se desenvolva tal qual o ouvinte, basta que suas necessidades especiais sejam atendidas.

Guatemala – [...] No contexto escola sala de aula, o aluno surdo passa por algumas **dificuldades** na aprendizagem, a começar das dificuldades que tem o professor, que nem sempre tem o domínio, ou um pouco do domínio da língua de sinais, para que este possa passar com mais tranquilidade o ensinamento do conteúdo. Penso que só conseguiremos melhor este ensinamento através da procura do conhecimento, pois somente com a ajuda de todos **conseguiremos realizar e resolver os nossos problemas** [...].

(Excerto 12, grifos nossos)

Pelos trechos destacados, podemos apreender a passagem de um discurso de impotência e angústia para um discurso de empoderamento, em que o professor-cursista apropria-se do discurso acadêmico e, por compreender melhor o surdo, sente-se fortalecido e capaz de atendê-lo. Percebe-se, por parte de Jomtien e Salamanca, avanços consideráveis, via discurso acadêmico, na desconstrução de imagens negativas sobre o surdo, e na construção de um discurso de reconhecimento e defesa do surdo: de sujeitos limitados e deficientes a sujeitos político-culturais de direito, no favorecimento de uma nova imagem em que devem ser consideradas a identidade e a cultura do surdo, dentro de um contexto social e histórico.

Por mais que, no discurso de Guatemala, não se perceba tão claramente um discurso de admiração e militância, houve uma alteração considerável na imagem do surdo. O que antes eram “limitações” biológicas do surdo passam a ser “dificuldades” que ele apresenta em função da falta de uma língua em comum.

Por meio da leitura e discussão dos textos propostos, das interações com colegas, professores e tutores, e da troca de conhecimentos e experiências para uma abordagem adequada do ensino de português como L2 para surdos, alguns professores-cursistas colocam-se no lugar do outro, na perspectiva da alteridade, e passam, por isso, a perceber o aluno surdo a partir de uma concepção diferente da que anteriormente os sustentava, como se observa no fórum “O surdo e aprendizagem da Língua Portuguesa” da disciplina *Prática de ensino a alunos surdos*, terceira disciplina do curso:

Salamanca – [...] Concordo com a autora quando ela fala das metodologias que, a meu ver, elas, de fato, são as principais responsáveis por esta dificuldade enfrentada pelos surdos no processo de aquisição da língua portuguesa escrita [...] Agora meu clamor, se encontra justamente, em minha prática pedagógica com o aluno surdo. Como ajudá-lo na aquisição da Língua Portuguesa escrita sendo que, nem ele nem eu dominamos a língua dos sinais? E geralmente por dificuldades na comunicação, ele se **retrai**, ou **fica esquecido em um cantinho da sala de aula ou evade da escola**, vejo que são várias as dificuldades no processo de aquisição da LP escrita não só para o surdo, como também para o professor conduzir essa situação, sendo que não tem conhecimento ou formação em Libras.

(Excerto 13, grifos nossos)

Percebemos, então, que alguns professores-cursistas foram, processualmente, apoderando-se dos conteúdos dos textos e do discurso acadêmico sobre cultura e identidades surdas, apropriação da linguagem, importância da Libras e sobre o ensino de português para surdos. Salamanca, por exemplo, a partir da construção de uma base de conhecimentos, faz um questionamento que evidencia que começou a analisar com criticidade as complexidades do cenário de apropriação e ensino de língua para surdos no atual contexto da sala de aula inclusiva.

Em decorrência dos conhecimentos adquiridos no decorrer do curso, os professores-cursistas sentiram-se mais seguros para fazer reflexões e, por isso, passaram a participar mais ativamente dos fóruns, estabelecendo maior interação cursista-cursista, compartilhado saberes e práticas, ao mesmo tempo em que mantiveram a interação professor-cursista-tutor. Vejamos o comentário de um professor-cursista feito no fórum “Letramento de alunos surdos” da disciplina supracitada a esse respeito:

Os fóruns são excelentes oportunidades de aprendizagem para nós e podemos contar sempre com as sugestões dos colegas e exemplos de metodologias novas. Gostei bastante da ideia do dicionário ilustrado dada pela colega Adriana. Extremamente relevantes também foram todos os comentários postados pela professora Raquel.⁵⁴

(Excerto 14)

Podemos, a partir de então, apreender novas imagens, agora, bastante positivas: o professor-cursista se percebe como capaz de rever seus conceitos, refletir sobre sua prática e de modificá-la para alcançar resultados satisfatórios, retificando a imagem estereotipada que tinha a respeito dos sujeitos surdos, como se pode perceber, por meio dos excertos 15 (retirado dos fóruns de discussão da disciplina *Teorias de Apropriação Linguística*, a segunda do curso), 16 (retirado do fórum da disciplina *Prática de ensino a alunos surdos*, terceira disciplina ofertada) e do excerto 17 (retirado do fórum “A função do Intérprete Educacional” da disciplina *Interpretação e Educação*, última do curso):

Jomtien – [...] Saliento que após essa leitura proposta, **revejo meus conceitos**, e digo que não só o professor de português, mas todos os servidores sem nenhuma exceção deveriam estudar e serem proficientes em LIBRAS para verdadeiramente efetivar a interação e aí sim ter uma escola inclusiva.

Salamanca – [...] Agora com o conhecimento da interlíngua, acho que consigo identificar alguns aspectos na escrita dos meus alunos surdos [...].

(Excerto 15, grifos nossos)

Guatemala – [...] Agora, então, com todas essas dicas práticas, **melhoraremos muito a nossa prática docente**. Luciana fechou com outras, extremamente importantes e que irão nos auxiliar também no dia-a-dia [...].

(Excerto 16, grifos nossos)

Salamanca – [...]. Acreditava que ele (o intérprete) era o responsável interino pelo surdo. Assim o regente assistiria os demais alunos; uma vez que não sabia a Língua dos sinais, **encontrava na figura do Intérprete, a “desobrigação” pelo trabalho com os Surdos**.

(Excerto 17, grifos nossos)

Apesar de não fazer parte dos cursistas selecionados para esta análise, não poderíamos deixar de citar o excerto a seguir (retirado do fórum de discussão denominado “Introdução” da disciplina *Teorias de Apropriação Linguística*) que corrobora o que dissemos anteriormente:

⁵⁴ Os excertos sem identificação foram retirados dos fóruns de discussão e pertencem a professores-cursistas que não se identificaram no questionário inicial.

[...] Agora, após estudar os estágios da interlíngua, **pude concluir que ele [o aluno surdo] está na fase I**, pois emprega os verbos no infinitivo, não utiliza artigos, preposição, conjunções nem verbos de ligação. Como aprendi um pouquinho de libras, vejo que ele escreve assim como comunica em libras (de forma bem sintética). Até então, **eu acreditava que o surdo escrevia sempre no nível que meu aluno está** e que os avanços dificilmente seriam alcançados, pois a informação que eu tinha é que eles não conseguiam compreender a estrutura gramatical da Língua Portuguesa [...] Mas lendo mais sobre o assunto, **vi que ele pode alcançar um estágio mais avançado** [...] Ao mesmo tempo em que acho uma pena a falta desse conhecimento antes, para que eu pudesse trabalhar melhor, vejo o quanto esse curso é importante: a partir de agora, ficarei mais atenta às fases da interlíngua, **buscando estratégias para que ele avance**. Penso que todo professor que recebesse um aluno surdo, deveria ser capacitado no início do ano para cumprir melhor o seu papel de educador.

(Excerto 18, grifos nossos)

Chamou-nos atenção, nos excertos acima, o fato de os professores-cursistas assumirem a postura de docente em formação, fazerem as leituras recomendadas, conhecerem a teoria, confrontá-la com seus conceitos, atitudes e ações e, a partir de então, tentar aprimorar sua prática. Além disso, há uma maior conscientização acerca de sua responsabilidade no ensino da Língua Portuguesa para alunos surdos, o que também pode ser apreendido nos dizeres de Salamanca e Jomtien, que compõem o fórum “Abordagens e apropriação” da mesma disciplina:

Salamanca – Não desejo me isentar da responsabilidade de ensiná-los da melhor maneira que eu puder. Pelo contrário, desejo aprimorar minha prática, aprendendo, através desse curso, como adaptar melhor minhas aulas para meu aluno surdo atual e para os próximos que virão.

Jomtien – Contudo segundo a leitura dos textos apresentados nesse curso, reconheço que cabe a mim como docente; estabelecer os conteúdos mínimos e fazer adaptação do material a ser estudado apoiando no recurso visual. O que não significa que figuras e ilustrações sejam o único meio de comunicação.

(Excerto 19)

Como apontado anteriormente, percebemos que, com o avanço das leituras, muitos professores-cursistas começaram a produzir visões críticas sobre a complexidade da inclusão educacional. Em alguns momentos, é possível perceber, com bastante clareza, um *ethos* de professor crítico e questionador, que percebe as incoerências do atual sistema educacional e que reivindica soluções, como elucidam os fragmentos a seguir, dispostos nos fóruns “Metodologia e interlíngua” (excerto 20) e “Abordagens e aquisição” (excerto 21) da disciplina *Teorias de Apropriação Linguística*:

Joimten – [...] Como todos nós sabemos, as salas são muito heterogêneas e contém um número elevado de alunos matriculados, falta de preparo dos professores, e dos pais... ENTÃO penso que por mais que os professores e colegas, aprendam LIBRAS e tenha material variado como apóio, IMAGINAM trabalhar com uma turma de ouvintes ágeis, e ainda assistir o surdo, com suas particularidades? Além do mais, **não se vê políticas de incentivo**. Nem, contudo real **investimento na qualificação dos professores**, nem **infra-estrutura adequada** para a interação do SURDO de maneira proveitosa.

(Excerto 20, grifos nossos)

Salamanca – [...] Mas e o domínio da Libras por parte dos professores? **Somente o professor de Língua Portuguesa deve dominá-la? E os alunos ouvintes?** Isso também seria importante nesse processo para amenizar as dificuldades enfrentadas pelos surdos. [...] Definitivamente, **não considero possível um trabalho eficiente e capaz de suprir as necessidades do aluno surdo no modelo de escola inclusiva**, pois a LP é a língua materna dos alunos ouvintes, enquanto a Libras é a língua materna dos alunos surdos. O que podemos fazer, com grande esforço, é privilegiar alguns conteúdos e adaptar outros, explorando materiais concretos. **A comunidade surda está certíssima na luta pela implantação de escolas bilíngues**, específica para eles. Isso é essencial e urgente!

(Excerto 21, grifos nossos)

Previmos que seria inevitável, com o avançar das discussões, que alguns cursistas descreditassem da inclusão educacional de surdos, devido às complexidades que permeiam essa questão. Ficou patente, contudo, que, enquanto ela existir, é preciso encontrar soluções e fazer alianças para o sucesso da educação de surdos.

Ao longo da disciplina “*Prática de Ensino a Alunos Surdos*”, os professores-cursistas tiveram a oportunidade de refletir sobre metodologias e práticas de ensino, houve troca de experiências, compartilhamento de ideias e várias sugestões importantes para o ensino de português para surdos, tendo em foco as chamadas escolas inclusivas.

Percebemos, nos fóruns da disciplina, participações mais extensas e fundamentadas, talvez pela “bagagem” adquirida nas disciplinas anteriores, talvez por já terem se adaptado à metodologia da EaD, ou até mesmo pelo caráter mais prático da disciplina em questão. Os professores-cursistas, apropriando-se do referencial teórico-prático do curso, parecem agora mais preparados e seguros para refletir sobre sua prática, conscientizando-se dos problemas reais e apontando a importância de se buscar conhecimentos e propor soluções.

O discurso desses docentes já não é mais o mesmo do início do curso, pois se mostram consistentes, confiantes e menos “românticos”, capazes de analisar criticamente o contexto educativo em que estão inseridos e, quando insatisfeitos, reivindicam mudanças. Esse discurso traz agora marcas da militância surda. Diferentemente do discurso preponderante no início do curso, surge agora um discurso de valorização, entusiasmo e

esperança – que deixa clara uma mudança de perspectiva (ou seja, uma nova maneira de ver as coisas). Exemplo ilustrativo é o comentário de Jomtien, no último fórum da disciplina *Prática de ensino a alunos surdos*, denominado “Letramento de alunos surdos”:

Jomtien –[...] Saliento que muitas dessas atividades já são corriqueiras em minha prática pedagógica nas classes onde não há alunos surdos, atualmente venho direcionando essa metodologia também na turma do meu aluno surdo, acrescento que **realmente fazem a diferença**, outras dessas atividades já estão sendo adaptadas nos meus planos de aulas, graças a minha participação neste curso, **através de uma reflexão dos textos lidos**, destaco que eles foram importantíssimos na minha autonomia, **estou mais confiante**, posso até não ter habilidades para fazer direito o meu trabalho com o surdo, por não conhecer a Libras, mas com o curso ganhei autoconfiança, **sei pelo menos o que não se deve fazer em uma classe mista e caminhos que podem ser seguidos**, além da segurança para adaptar minhas atividades de acordo com a realidade do surdo, não deixando a criança surda de lado, pelo fato de não saber lidar com essa situação [...] Digo que, todos os seguimentos da sociedade são importantes, porém o PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO é essencial. Ele é singular, tem uma honrosa missão, a de educar para o mundo. Por isso MESTRES, não desanimem frente as dificuldades na conquista diária da tão sonhada valorização profissional [...].

(Excerto 22, grifos nossos)

Jomtien, afirma que o curso a levou a refletir sobre sua prática e a modificá-la, fazendo uso de atividades adaptadas e atividades corriqueiras antes direcionadas apenas às turmas de ouvintes e também. Ao afirmar que a mudança de metodologia e de atividades “realmente fazem a diferença”, nos dá indícios de que o dito seja verdadeiro, ou seja, seu discurso nos leva a crer que sua prática realmente pode ter sofrido alterações. Percebe-se ainda que o professor-cursista reconhece a importância da língua de sinais para o ensino de português como L2 e vê o seu desconhecimento como empecilho para “fazer seu trabalho direito” – ou seja, a limitação deixa de ser atribuída exclusivamente ao surdo. Através de seu discurso entusiasta, mostra-se realmente mais “confiante” em si mesmo (diz saber os caminhos a serem seguidos) e na educação como um todo, arrisca-se até mesmo a convocar os demais educadores a não desanimarem e persistirem na tarefa de educar.

Por fim, como é possível observar no excerto 23 (retirado da atividade final da disciplina *Teorias de Apropriação Linguística*), emerge uma imagem de validade e aplicabilidade do curso de capacitação e os professores-cursistas se mostram empenhados em dar continuidade aos estudos, buscando desenvolver melhor o seu papel diante de seus alunos surdos.

Salamanca – [...] É indispensável dizer que esse estudo pode ser recomendado a todos profissionais da educação, comunidade acadêmica, estudantes, e demais pessoas interessadas em compreender o processo da aquisição da linguagem [...].

Jomtien – Realmente esse curso superou todas as minhas expectativas. [...] Garanto que alcancei meus objetivos. Espero em breve outro curso, **não posso mais parar!** [...] estou reproduzindo o material que consigo baixar e estudando. É MUITO RICO. **Está sendo de suma importância para a minha prática pedagógica.** Só tenho a agradecer às professoras: Rejane Cristina de Carvalho Brito e Luciana Cardoso, por essa oportunidade. Caríssimas, meu muitíssimo OBRIGADA. ESPERO CONTINUAR NOS COMUNICANDO, E POR FAVOR ME COMUNIQUE SOBRE TODOS E QUALQUER CURSO, PALESTRAS ETC. NESSE ASSUNTO EM QUESTÃO. ESTOU IMENSAMENTE INTERESSADA NESTA ÁREA.

(Excerto 23, grifos nossos)

Para finalizar esta parte da análise, podemos afirmar que, em síntese, nos excertos analisados (de 1 a 23), foram apreendidas três imagens construídas pelos professores-cursistas: a) a de docentes que se analisam criticamente, assumindo as responsabilidades que lhes competem, ao mesmo tempo em que essa crítica não se direciona somente à prática em sala de aula, mas também a fatores externos (políticos, financeiros, estruturais) que podem dificultar o ensino de português como L2 para surdos; b) a de docentes que se engajam na “luta ao lado do surdo”; c) de docentes que constroem percepções positivas sobre a formação de professores, deixando transparecer, no discurso, a validade, a aplicabilidade e as contribuições do curso e a importância de se capacitar e se manter em constante atualização.

Convém salientar que, nesta seção, fizemos pouco uso dos fragmentos de texto de Guatemala, visto que suas postagens limitavam-se à retomada dos textos estudados, sem marcas de reflexão pessoal. Dentre as três cursistas selecionadas, Guatemala foi a que menos demonstrou evolução, se comparada às demais (notou-se uma alteração em relação à imagem do surdo e de si, contudo, não foi possível perceber um discurso de militância ou criticidade).

De maneira geral, é possível sintetizar as imagens projetadas no decorrer do curso através do quadro a seguir:

Quadro 9. Imagens ao longo do curso

Imagem de si (<i>ethos</i>)	Imagem do surdo	Imagem da formação de professores
Encantado com o saber e com as novas descobertas, mais confiante e menos romântico, capaz de analisar criticamente o contexto educativo em que está inserido e reivindicar mudanças.	<i>Maioria</i> = sujeitos político-culturais de direito, com língua, história, identidades e cultura diferenciadas; <i>Minoria</i> = sujeito limitado.	Muito importante para a prática pedagógica, apesar de agora perceber as limitações que ultrapassam o seu limiar.

Essas imagens são decorrentes da leitura e do entendimento analítico dos conteúdos do curso, o que resultou no maior grau de interação dos cursistas entre si, confrontando ideias, questionando pontos, compartilhando experiências e conhecimentos.

Através dos dados analisados, percebemos alterações nas imagens de si e do surdo. De um discurso inicial de impotência e de angústia passa-se, agora, para um discurso de reflexão, de busca de caminhos e práticas alternativas, na compreensão segura do surdo como sujeito sócio-histórico e de sua língua materna, o que, em decorrência, pode interferir no modo de se ensinar, em sala de aula inclusiva, português como L2. Em relação à formação continuada de professores, a imagem positiva é validada e fortificada.

4.3 A prática materializada no discurso

Com a intenção de apreender imagens discursivas que apontam para possibilidades de mudanças e/ou aprimoramentos na prática pedagógica dos professores-cursistas, após o curso, analisaremos, nesta seção, trechos selecionados de: i) atividade avaliativa final da disciplina *Prática de Ensino a Alunos Surdos*; ii) questionário final desta pesquisa (Vide Apêndice B).

Após o encerramento das disciplinas do curso, o professor-formador de cada disciplina propôs uma atividade avaliativa final, mas devido aos objetivos desta pesquisa, analisaremos apenas a atividade proposta pela disciplina *Prática de Ensino a Alunos Surdos*, uma vez que, nessa atividade, é possível perceber como o professor está prevendo articular as discussões tecidas às suas atividades diárias em sala de aula. Propôs-se, como atividade avaliativa final, a elaboração de um plano de aula que contemplasse uma atividade de Língua Portuguesa para o trabalho em classe mista (com alunos surdos e

ouvintes) dos anos finais do Ensino Fundamental. Os professores-cursistas deveriam escolher o conteúdo de Língua Portuguesa a ser trabalhado, delimitando o ano de escolaridade a que se destinava.

É necessário pontuar que, apesar da imagem de contentamento demonstrada pelos docentes no decorrer do curso, dos 20 (vinte) cursistas que o concluíram, apenas 12 (doze) realizaram todas as atividades avaliativas finais propostas. Sabendo que “o silêncio não é vazio, ou sem sentido; ao contrário, ele é o indício de uma instância significativa” (ORLANDI, 2007, p.68), acreditamos que a não participação desses cursistas nos revela algo. Essa omissão pode ser decorrente da sobrecarga de trabalho que recai sobre os docentes quando chega ao fim do ano letivo, pode demonstrar receio em se colocar na posição de aluno e ser avaliado ou ainda pode manifestar falta de compromisso com o curso.

Cientes disso, passaremos então a analisar a atividade proposta pelos professores-cursistas selecionados. Jomtien apresentou um plano de ensino – na verdade, sua estrutura é condizente com um projeto pedagógico – bem elaborado, contendo público-alvo, objetivos geral e específicos, conteúdo programático, metodologia, recursos didáticos, avaliação e referências. A atividade propõe trabalhar o entendimento da surdez e do surdo, os procedimentos didático-pedagógicos que envolvem a questão, interagindo alunos, segmentos da escola e da comunidade.

O professor-cursista, apropriando-se das discussões realizadas no curso, citou trechos dos textos estudados, analisou a abordagem do ensino de Língua Portuguesa para surdos e buscou, em sua atividade, promover a interação entre alunos, escola e comunidade. A atividade parece indicar que o professor-cursista percebe, na realidade em que está inserido, a necessidade de se compreender o surdo a partir de uma nova perspectiva (a perspectiva da comunidade surda) e, a partir de então, quebrar as barreiras atitudinais e comunicacionais que limitam a interação com ele. Apesar de ser uma atividade interessante, não atendeu a proposta já que não contemplou um conteúdo específico de Língua Portuguesa.

De qualquer modo, nos interessou o fato de Jomtien, nessa atividade avaliativa, rever e reformular seu discurso anterior. No primeiro fórum da disciplina *Prática de ensino a alunos surdos*, denominado “O surdo e a aprendizagem da Língua Portuguesa”, a professora-cursista, acreditando se tratar de um requisito da educação inclusiva, mencionou que dava conteúdos e atividades diferentes para ouvintes e surdos:

Jomtien – [...] Quando disse que a curiosidade dos alunos ouvintes atrapalha o trabalho com o aluno surdo, estava focada nas minhas parafernálias que levo para a sala, no intuito de contextualizar a mensagem para o meu aluno surdo. Pois bem, comprei uma caixa de lápis de cor, massinha, algumas frutas, retalhos de panos, até balas coloridas, para ensinar as cores, bem como substantivos e adjetivos. Para os ouvintes distribuí atividades xerocadas, que também necessitava de lápis de cor, no entanto a massinha e as balas foram motivos de ciúmes, pois o aluno surdo não queria dividir com alguns colegas, aí percebi que devo ter muito cuidado.

(Excerto 24)

Ou seja, o surdo recebia massinha e outros materiais concretos, enquanto distribuía atividades xerocadas para os ouvintes, o que era motivo de discórdia entre os alunos, assim, ao invés de aproximar surdos e ouvintes, a atividade, embora bem intencionada, afastou-os ainda mais. Já na atividade avaliativa dessa mesma disciplina, a cursista, revendo sua prática anterior, pontua que não se deve fazer essa diferenciação, como se pode observar a seguir:

Jomtien – [...] Lembrando que esse planejamento não é específico para o aluno surdo, pois isso não é inclusão.

(Excerto 25)

Salamanca, por sua vez, inicia sua proposta de atividade levantando uma reflexão sobre o tipo de trabalho a ser desenvolvido com o aluno surdo: “Estimular o gosto pela leitura é fundamental para que a criança surda se interesse e se desenvolva melhor no conhecimento e no uso da língua portuguesa” – apesar de não se tratar de uma atividade de incentivo à leitura. Ao propor a feitura de uma receita de brigadeiro, a professora-cursista discute que a abordagem do gênero “receita” pode ser adotada em sala, apontado a sua validade e os procedimentos a serem considerados para o desenvolvimento da atividade. Assim, orientando a realização da receita na cantina da escola, sugere analisar os ingredientes da receita, estudar a noção de quantidade e o vocabulário dos rótulos, por meio de um processo cooperativo e interativo. A atividade trabalha, então, com um gênero que faz parte do cotidiano dos alunos e, de maneira muito “saborosa”, propiciará a apropriação dos conhecimentos desejados a surdos e ouvintes – demonstrando a compreensão do conteúdo estudado.

Guatemala, por sua vez, faz uso de uma atividade bastante tradicional, uma “Cruzadinha do MP e MB”. A atividade faz uso de imagens e, apesar de ser uma atividade lúdica, não traz nenhuma inovação, não é voltada para o(s) letramento(s) e preocupa-se tão

somente com a parte ortográfica da língua, indicando uma possível preponderância do ensino da gramática nas aulas de Língua Portuguesa. Não se percebeu, portanto, a interferência dos conteúdos estudados na atividade em questão.

Cabe ressaltar, mais uma vez, que esses professores-cursistas, conforme exposto e discutido acima, apresentaram considerável e importante mudança na forma de perceber e compreender o surdo e, conseqüentemente, de compreender o fazer pedagógico em sala de aula, demonstrando isso nas discussões tecidas ao longo da disciplina. Contudo, ainda que demonstrem apropriação dos conteúdos do curso e uma mudança em relação às imagens que têm do surdo, é evidente a dificuldade de transpor para a prática (em sala de aula), aquilo que aprenderam durante o curso de formação. Além disso, há estilos individuais que cursos breves não mudarão, como o excesso de formalismo apurado durante anos ou décadas de magistério.

Ao propor metodologias/estratégias mais adequadas ao contexto da sala de aula inclusiva, buscando aproximar-se ao máximo da realidade dos professores-cursistas, o curso produziu condições facilitadoras para a transformação e/ou aprimoramento da prática docente, todavia, isso não garante que a mudança seja efetivada. Acreditamos que a apropriação de novos conhecimentos, a reflexão, o confronto entre teoria e prática é apenas o passo inicial para a mudança; para que ela efetivamente aconteça, é necessário que o incômodo gerado por esse confronto não seja apagado. Terminada a formação, o docente precisa estar disposto a renovar-se e essa mudança pode não ser nada fácil.

Vejamos agora, as respostas levantadas a partir da aplicação do questionário final da pesquisa (Apêndice B), aplicado após 45 (quarenta e cinco) dias de término das disciplinas do curso aos professores-cursistas, objetivando que eles tivessem tempo para vislumbrar a aplicabilidade daquilo que aprenderam na formação continuada.

A primeira questão indagou: “Numa escala avaliativa de 01 a 05, em que 01 é a menor importância e 05 é a maior importância, qual importância teve o Curso *Online* de Formação de Professores para o Ensino de Português para Surdos para sua vida profissional?”. Todos os respondentes atribuíram nota 5 ao curso. Como justificativa, tomamos por base as respostas a seguir:

Guatemala – Para mim, foi de suma importância por que acrescentou aos meus conhecimentos básicos, aquilo que eu necessitava a mais para trabalhar a disciplina de português com os meus alunos surdos.

Salamanca – O curso me proporcionou conhecimentos no mundo dos surdos **que eu nem sabia que existiam**. [...] Eu achava muito complicado o mundo deles, quase inacessível, **hoje já tenho outra visão**, sei que é possível e necessário penetrar nele.

Jomtien – O Curso online foi muito importante em minha vida profissional, pois **iluminou minha prática pedagógica**, reformulei minha metodologia, e verdadeiramente percebi que é possível atender o aluno surdo, usando o visual... É claro que tenho muito a aprender, mas já **sei pelo menos o caminho a percorrer**. E por ter sido virtual, me atendeu perfeitamente. Obrigada Luciana e demais equipe.

(Excerto 26, grifos nossos)

As respostas confirmam a imagem de validade e satisfação, Jomtien, por exemplo, afirma que ele “iluminou” sua prática, deixando entender que, anteriormente, ela estava na escuridão, longe da razão. Diz ainda que reformulou sua metodologia e que, agora, já sabe “o caminho a percorrer”, apesar de ter consciência de que ainda há muito a aprender. Enxergamos essa consciência com bons olhos, pois demonstra criticidade e afastamento da ideia equivocada de que um bom curso de formação continuada de professores deve dar uma “receita” pronta e acabada para a resolução dos problemas encontrados em sala de aula.

Nossa intenção nunca foi ditar receitas nem tão pouco esgotar toda a discussão acerca do ensino de português para surdos, o que fizemos através do curso ofertado foi proporcionar a apropriação de conhecimentos relacionados à história, língua e cultura surda, conduzindo os professores-cursistas a uma reflexão acerca das especificidades linguísticas do surdo, que exigem uma metodologia específica de ensino. A partir de então, os professores-cursistas puderam refletir sobre suas concepções e sua prática, verificando a necessidade de aprimorá-la ou transformá-la. Para auxiliá-los nesse processo de mudança, houve troca de experiências e sugestões de atividades propícias ao contexto inclusivo, deixando clara, principalmente, a necessidade de apropriação da língua de sinais pelo docente.

Na segunda pergunta, questionou-se “Você encontrou na sala de aula inclusiva algum entrave para o ensino de português como L2 que não pode ser mudado/amenizado através dos conhecimentos adquiridos no curso? Quais?” e obteve as seguintes respostas:

Guatemala – Não, pois tudo que aprendi com certeza **colocarei em prática**, e apenas aperfeiçoarei o ensinamento, para uma melhoria a todos.

Jomtien – Sim. Pois a família não aceita a L2, e isso dificulta um pouco o desempenho do aluno surdo, mas a minha interação com o aluno surdo é tão bacana, que vem superando aos poucos os empecilhos. O meu aluno quer verdadeiramente aprender, e eu, faço o que posso para inclui- lo. Ah! Não temos o intérprete em nossa escola.

Salamanca – Não. Muito pelo contrário, os conhecimentos adquiridos no curso foram de grande valia para mim e tenho plena certeza que **poderei colocá-los em prática**.

(Excerto 27, grifos nossos)

No excerto acima, Jomtien aborda dois importantes dificultadores para o ensino de português como L2, no contexto inclusivo. O primeiro é o fato de, muitas vezes, a família não aceitar e, portanto, dificultar o aprendizado da língua de sinais; o segundo é a ausência de intérprete (o que, para Jomtien, não parece constituir um grande problema). Como dissemos no início dessa pesquisa, ainda que o docente domine a língua de sinais, é impossível falar (para os ouvintes) e sinalizar (para o surdo) ao mesmo tempo. Salamanca e Guatemala, por sua vez, apesar de não apontarem nenhum entrave para o ensino de português como L2⁵⁵, deixam transparecer, através do tempo verbal utilizado, que ainda não colocaram em prática os conhecimentos adquiridos.

É preciso considerar que a mudança da prática pedagógica é realmente algo lento, gradual, processual, visto que desestabiliza e requer a implantação de novos hábitos e novas posturas – algo bastante complexo. A formação continuada de professores ofertada pode ter proporcionado a apropriação de novos conhecimentos, a quebra de preconceitos, uma nova concepção de surdo e a importante troca de experiências e estratégias de ensino de português como L2, todavia, não garante uma mudança mais profunda nas ações do professor de língua em sala de aula.

Dito de outra maneira, a alteração de alguns aspectos da prática e a utilização de novas estratégias de ensino podem ser, conforme Pena (1999), como um verniz encobrindo a prática anterior, mas que com o tempo vai se perdendo. Para a autora (1999), o apego aos trabalhos já desenvolvidos anteriormente representa, para o professor, um grande entrave, no momento em que tenta implementar mudanças, pois sente dificuldades em abrir mão da prática anterior.

⁵⁵ Talvez novamente surja a figura do hiperenunciador, apresentando uma resposta esperada por quem pergunta.

Todavia, Vasconcelos (1998) afirma que o reconhecimento e a valorização dos alunos pelos professores, enquanto sujeitos socioculturais, é um dos fatores que leva o professor a reorientar profundamente sua prática pedagógica e, tendo em vista, a nova imagem construída acerca dos sujeitos surdos, acreditamos que essa mudança se faz possível.

Além disso, é preciso considerar que há, no sistema educacional atual, empecilhos que dificultam essa mudança tais como imposição de um currículo único para todas as escolas, resistindo às propostas de adaptação curricular; imposição de turmas mistas, exigindo que o professor trabalhe a língua usando duas metodologias diferentes (de língua materna e de segunda língua); desconhecimento e desvalorização da cultura e língua dos surdos, gerando uma inclusão excludente, dentre outros. Inclusive, causou-nos estranheza perceber que, apesar da criticidade demonstrada anteriormente, no excerto 27, apenas Jomtien apontou um dificultador para o ensino de português como L2, no contexto inclusivo.

Como respostas à terceira questão que indagava: “Numa escala avaliativa de 01 a 05, em que 01 é a menor contribuição e 05 é a maior contribuição, quanto o Curso *online* de Formação de Professores para o Ensino de Português para Surdos contribuiu para a mudança e/ou aprimoramento da sua prática docente, em se tratando do ensino de português como segunda língua para surdos? Justifique sua resposta”, o curso obteve nota 5. Destacamos as seguintes contribuições:

Guatemala – Estou mais consciente, **melhorei minha prática**, mas há o que melhorar!

Salamanca – Mudou primeiramente a **minha forma de pensar no Surdo** como uma pessoa que pode e tem condições de aprender através da língua portuguesa e **já estou colocando em prática** esse meu aprendizado.

Jomtien – Nossa, **minha postura mudou completamente** após o curso, aprendi muito com as teorias, os fóruns... Pois passei a entender que urge o aprimoramento por parte dos docentes, enfim, da comunidade escolar, no intuito de trabalhar a Inclusão.

(Excerto 28, grifo nosso)

Como observado anteriormente, o surdo passou a ser visto como sujeito sociocultural integrante de uma minoria linguística e não mais como um “doente” ou “deficiente” e o professor-cursista agora se percebe mais “consciente” e confiante em si mesmo e em sua prática. O *ethos* de docente angustiado é anulado, o professor-cursista se

mostra entusiasmado com os conhecimentos adquiridos (*ethos* de docente encantado com o saber).

Jomtien, no excerto 26, dá indícios de que já deu início ao processo de mudança em sua prática pedagógica, ao contrário de Salamanca e Guatemala, que deixam transparecer, no Excerto 27, através do tempo futuro dos verbos, o contrário. Esse fato não nos surpreende, já que, em nossa concepção, a primeira mudança é interior (difícil de proceder, devido a razões culturais); e somente se vencida esta primeira “etapa” é que o movimento interno repercute em atitudes.

Por sua vez, na questão 5, questionou-se aos professores-cursistas: “Com a conclusão do curso, você se sente mais preparado (a) para ensinar português a alunos surdos? Justifique sua resposta.” Os três professores cursistas responderam que sim. Eis as justificativas dadas para a questão:

Guatemala – Como já mencionei anteriormente, os meus conhecimentos a respeito de ensinar o português como L2 foram enriquecidos e sinto-me mais preparada para trabalhar com os meus alunos em 2015.

Salamanca – O Curso foi excelente, mas o que me falta para colocar em prática de forma mais eficiente o que aprendi é aprender Libras. Aprendendo Libras, com certeza eu serei mais útil para meus alunos.

Jomtien – Sinto que o curso me abriu novos horizontes, e que necessito de aperfeiçoamento profissional, pois a clientela em questão tem direito de receber um tratamento justo, respeitoso e de qualidade.

(Excerto 29)

No excerto acima, Salamanca e Jomtien demonstram sua vontade de continuar se aperfeiçoando para atender adequadamente seus alunos surdos.

A última questão foi: “Na sua opinião, o que é necessário para que a educação bilíngue para surdos se torne realidade nas escolas brasileiras?” Apontamos as respostas a seguir:

Guatemala – Para mim falta mais políticas públicas voltadas para esta educação e as leis que as empara serem cumpridas e todos os profissionais da educação se envolverem mais com esta educação e falta conscientização por parte de alguns colegas que não julgam necessário dedicar a esta educação que beneficia uma minoria em sala de aula.

Salamanca – Pensando nessa perspectiva, como melhor maneira de incluí-los na sociedade é necessário sérias políticas públicas nesse segmento. E que comece dentro das escolas. Que as mesmas, passem por reestruturas, para que os professores tenham condições de se capacitarem para atender todos os alunos de modo igualitário.

Jomtien – O cumprimento da Lei, e a valorização dos profissionais da educação.

(Excerto 30)

A resposta de Salamanca é representativa das demais, os professores-cursistas apontam recorrentemente a necessidade de criação de políticas públicas para valorização e disseminação da história, cultura e língua da comunidade surda. Complementando essa ideia, Perrenoud (1993) afirma que não basta a vontade pessoal do/a professor/a para realizar mudanças em sua prática, é necessário que seja feita também uma intervenção nos contextos onde o trabalho pedagógico se desenvolve, ou seja, é necessário que haja uma transformação das condições objetivas de ensino.

Ao finalizar as análises das imagens construídas pelos professores antes, durante e após o curso ofertado, foi possível apreender, nos excertos reproduzidos, as seguintes imagens do professor-cursista que confirmam uma mudança de perspectiva discursiva, mas não necessariamente uma mudança de prática:

- a) a de um profissional que, devido à leitura e discussão dos conteúdos do curso, elabora reflexões sobre o outro (o aluno surdo, o curso, os fatores externos), em um processo em que critica a situação real de ensino para o surdo (vivenciada na própria sala de aula) x situação ideal (analisada no curso), apontando dificuldades, destacando a importância do curso para rever conceitos e práticas inadequadas e oferecer suporte para reflexão e implementação de mudanças, ao mesmo tempo em que compreende melhor os impedimentos de naturezas diversas (infraestrutura de escolas, políticas públicas, valorização do profissional);
- b) a de um cursista que analisa a si mesmo, refletindo sobre sua prática em sala de aula, discutindo a sua responsabilidade frente o aluno surdo, e, nesse processo, eleva sua autoestima e se percebe como capaz de buscar conhecimento, aprimorar a sua prática e oferecer educação de qualidade a todos, inclusive ao surdo, em um processo de entendimento da Libras como L1 e do português como L2;

- c) a de um educador que revê seu entendimento sobre o surdo e constrói imagens positivas a esse respeito, o surdo passa de aluno excluído para aluno valorizado (pois compreende melhor as dificuldades apresentadas por ele na apropriação da L2), tornando-se, assim, mais consciente do seu papel de professor.

Quadro 10. Imagens construídas após o curso

Imagem de si (<i>ethos</i>)	Imagem do surdo	Imagem da formação de professores
Confiante, reivindicador, capaz de buscar novos conhecimentos para aprimorar ainda mais a sua prática.	<i>Maioria</i> = sujeitos político-culturais de direito, com língua, história, identidades e cultura diferenciadas.	Importante para rever conceitos e práticas inadequadas e promover a reflexão e implementação de mudanças.

Foi possível observar ainda uma imagem de docente em transformação, pautada no aprimoramento da prática pelo entendimento do que seja ensinar português como L2 para surdos, na proposta do(s) letramento(s), do engajamento político-social e da alteridade. Nota-se, assim, o afloramento de um discurso de potência, de saber, de questionamento, de busca do conhecimento, de crítica fundamentada, de valorização do outro, alcançando, dessa forma, os objetivos propostos pelo curso.

Torna-se também evidente a passagem de um *ethos* inicial de docente angustiado e frustrado pelo seu despreparo, para um *ethos* de docente crítico e questionador, que percebe as incoerências do atual sistema educacional e que reivindica soluções. Todavia, há que se apontar que, apesar de ter ocorrido uma mudança de perspectiva, a mudança de atitude – pautada no entendimento do que consiste o ensino de português como L2 para surdos, na perspectiva do(s) letramento(s), do engajamento político-social e da pedagogia da alteridade – certamente é ainda um processo em construção.

Se por um lado, podemos observar avanços consideráveis na percepção do surdo e do ensino do português como L2, que leva o professor-cursista (ao apropriar-se dos conteúdos e discussões do curso) a refletir sobre sua prática, procurando aprimorá-la; por outro lado, verifica-se um professor-cursista que deixa transparecer, mesmo que eventualmente, um superficialismo prático que consiste na alteração de apenas alguns aspectos da prática e utilização de novas estratégias de ensino, mas que não nos garante uma mudança profunda. Isso, em parte, já era de se esperar, dado que modificar crenças, valores, concepções, há muito enraizadas na identidade e prática do professor, requer tempo e condições, muitas vezes, externas ao próprio professor e a seu fazer pedagógico.

PALAVRAS FINAIS

A pesquisa aqui apresentada, intitulada “Limites e contribuições da formação de professores para o ensino de português como segunda língua para surdos”, partiu da percepção da dificuldade dos surdos – possivelmente decorrente do uso de metodologias de ensino inadequadas e da incompreensão de suas especificidades linguísticas – no que se refere à apropriação e aplicação da Língua Portuguesa em suas práticas sociais.

Acreditando que a formação dos docentes de Língua Portuguesa não lhes dava suporte para a aprendizagem do português como segunda língua, surgiu, então, a necessidade de desenvolver uma pesquisa que verificasse as contribuições e limites da formação de professores, tendo em vista o ensino de português como L2 para surdos, no contexto da sala de aula inclusiva. Diante disso, traçamos a seguinte pergunta orientadora: “Quais os limites e contribuições da formação continuada para o aprimoramento e/ou mudança da prática pedagógica do ensino de português para surdos, no âmbito da escola inclusiva, tendo em vista a perspectiva docente?”.

Orientados por essa pergunta e pelos objetivos desta pesquisa, definimos três hipóteses norteadoras: a) os docentes sentem-se despreparados para o ensino de português como segunda língua para surdos, uma vez que a formação inicial e continuada a que tiveram acesso não contemplou tal especificidade; b) o contexto inclusivo apresenta situações que dificultam o ensino de português para surdos; c) a formação continuada de professores pode contribuir para a melhoria e/ou mudança da prática pedagógica, contudo, isso pode não ser suficiente para garantir uma prática verdadeiramente inclusiva, pautada no letramento e na educação bilíngue, devido a questões que extrapolam o fazer docente.

Tendo em vista as hipóteses levantadas, traçamos como objetivo geral avaliar quais os limites e contribuições da formação continuada de professores para o aprimoramento e/ou mudança da prática pedagógica do ensino de português como segunda língua para surdos, na chamada escola inclusiva, tendo em vista a perspectiva docente.

Para se chegar aos dados apresentados nesta pesquisa, seguimos o seguinte trajeto: i) aplicação do questionário inicial; ii) acompanhamento das discussões tecidas e atividades avaliativas finais produzidas; iii) aplicação do questionário final; iv) análise e interpretação dos dados coletados.

Assim, almejando responder à pergunta orientadora desta pesquisa, passamos agora a apresentar, de forma objetiva, uma sistematização dos principais resultados deste trabalho.

Primeiramente, é inquestionável que a maioria dos docentes enfrenta muitas dificuldades para ensinar português a alunos surdos, sentem-se despreparados para isso, seja por não terem uma língua comum que possibilite a troca de conhecimentos, seja por desconhecerem a metodologia adequada. Ambas as situações resultam de políticas públicas desvinculadas, que não contemplam o contexto educacional que se apresenta e, conseqüentemente, não atendem as necessidades formativas de docentes e surdos – o que confirma a nossa primeira hipótese.

Quanto às imagens que os professores-cursistas constroem de si (antes, durante e após o curso), foi possível perceber, por meio das análises, que, antes do curso, o professor-cursista se percebia negativamente como angustiado, incapacitado, despreparado em lidar com o aluno surdo; ao mesmo tempo em que se caracterizava pela inquietude, pela dúvida, pela vontade de aprender, de mudar a prática, de entender (melhor) a cultura e a identidade surda e o processo de ensino e aprendizagem para esse público.

Em seguida, durante a realização do curso, percebemos um processo de transição de um *ethos* de docente angustiado e frustrado para um *ethos* de docente ávido por saber, depois para um *ethos* de docente encantado com o saber e, finalmente, alguns professores-cursistas passam a projetar, ao final do curso, um *ethos* de docente crítico e questionador, que expõe as dificuldades que lhes são impostas pelo contexto da sala de aula inclusiva (tais como fazer uso de duas metodologias diferentes para ensinar a língua a surdos e ouvintes ao mesmo tempo, confirmando, portanto, nossa segunda hipótese). Há também a imagem de sujeito que se coloca no lugar do outro, se identifica com a militância surda e se diz mais preparado para lidar com tal situação.

As limitações para exercer a função educativa e ensinar a Língua Portuguesa a alunos surdos fazem com que muitos docentes se sintam extremamente frustrados e angustiadados. Parte desses profissionais, colocando-se no lugar do outro, buscam conhecimentos nas formações continuadas de professores (muito raras, em se tratando do tema específico), colocando nelas suas esperanças para mudar a situação que lhes angustia, mas esbarra em algumas questões que a formação continuada não pode resolver.

De qualquer maneira, buscamos ofertar uma formação que levasse à reflexão, análise e problematização da prática docente, embasadas nos Estudos Surdos, nas teorias

de apropriação linguística e em pesquisas recentes sobre o ensino de português para surdos na perspectiva bilíngue. Através da reflexão, análise e problematização da própria prática, embasados no conteúdo teórico mencionado, os docentes afirmaram se sentir mais capazes para ensinar o aluno surdo, apesar das dificuldades impostas pelo contexto inclusivo.

Em relação às imagens que esses professores-cursistas projetam do surdo (antes, durante e após o curso), alguns o percebiam por meio de imagens positivas (aluno singular, capaz de aprender), aceitando a surdez como uma diferença; mas a maioria projetava dele imagens negativas (aluno pouco ágil, limitado, deficiente), vislumbrando a surdez como limitação, deficiência imposta ao sujeito. Ao longo do curso, as imagens negativas do surdo e da surdez vão sendo, aos poucos, desconstruídas (apesar de ainda percebermos resquícios delas em alguns discursos) e as imagens positivas ganham força e se consolidam através do discurso acadêmico de militância surda.

Em se tratando das imagens do próprio processo de formação continuada a que se submeteram, a análise discursiva demonstra imagens positivas desse tipo de formação, imagens que são confirmadas ao longo do curso e que são validadas após ele. Todavia, houve também uma mudança de perspectiva, visto que a formação perde a conotação redentora e romântica que antes lhe era atribuída, percebem-se agora suas contribuições para a promoção da reflexão e mudança da prática pedagógica, mas também suas limitações.

Em se tratando dos possíveis aprimoramentos e/ou transformações na prática docente, constatou-se a importância da formação continuada, mas também os limites da mesma, como apontávamos desde o início desta pesquisa. O contexto apresentado na escola dita inclusiva não favorece o ensino de português como segunda língua para o aluno surdo, uma vez que o docente precisa se dividir entre uma maioria ouvinte e uma minoria surda, fazendo uso de línguas e metodologias diferenciadas. Como consequência, o que se vê é uma inclusão excludente, na qual o surdo precisa se adequar às imposições de um currículo ouvintista – o que extrapola os limites da formação.

Assim, mesmo tendo acesso a uma formação de qualidade, o docente ainda irá se deparar com problemas talvez intransponíveis, como falta de currículo adaptado, classes mistas e superlotadas, ausência de intérprete em sala, necessidade de se usar duas metodologias ao mesmo tempo, rejeição da língua de sinais pela família, falta de materiais didáticos apropriados, dentre outros.

Além disso, os dados da pesquisa nos conduzem a perceber a complexidade do processo de mudança da prática docente, demonstrando que os conhecimentos construídos e/ou apropriados pelos professores-cursistas, nas diferentes atividades das quais participaram, contribuíram significativamente para uma mudança de perspectiva, mas não garantem mudanças efetivas em sua prática pedagógica. Uma das muitas razões para que isso ocorra consiste na influência das ideologias e representações sociais do grupo a que o docente pertence, fazendo com que os conhecimentos a que foram expostos sejam aceitos ou não, ganhem sentido ou não, e sejam apropriados ou não – o que confirma nossa terceira e última hipótese.

Assim, de acordo com os dados analisados, acreditamos que, apesar dos limites a ela impostos, a formação de professores pode funcionar como um importante instrumento de desconstrução de estigmas e preconceitos relacionados ao surdo, através da disseminação dos conhecimentos acadêmicos, levando à reflexão da própria prática e ao empoderamento do docente – o que pode resultar no aprimoramento e/ou mudança de sua prática.

Como toda pesquisa, esta também apresenta limitações, as quais não invalidam o seu resultado. O grande número de mensagens trocadas entre professores, tutores e professores-cursistas, nos fóruns virtuais do curso, impossibilitou uma análise mais minuciosa dessas interações – talvez isso se faça possível num outro estudo. Cabe pontuar que a seleção do *corpus* mostrou-se uma atividade difícil, devido à variedade de opções, todavia, após idas e vindas, alguns excertos foram selecionados para ilustrar os padrões emergentes e tipificar as interações nos fóruns, buscando evitar que este estudo se tornasse exaustivo.

Acreditamos que os objetivos da pesquisa foram alcançados e que a formação de professores não pode tudo, mas certamente contribui, de maneira muito significativa, para a mudança e/ou aprimoramento da prática pedagógica, pois, em nossa visão, o conhecimento é condição *sine qua non* para a transformação e inovação do fazer educacional. Urge, portanto, a implantação de políticas públicas de formação de professores, tanto inicial quanto continuada, pautadas no(s) letramento(s), no engajamento político-social e na pedagogia da alteridade para atender o atual contexto social, marcado pelas diferenças.

Convém que essas políticas compreendam a educação como prática social e que estejam voltadas para a formação de um professor crítico e reflexivo, atento ao cenário

político-econômico, às ideologias dominantes, capaz de posicionar-se frente a situações de discriminação, preconceito e injustiça, disposto a desenvolver uma prática reflexiva. Dessa maneira, os saberes docentes desse professor devem ser construídos na ação, pela ação e na reflexão dessa ação, com vistas à mudança da atual ordem social.

Esperamos que as discussões tecidas e os resultados obtidos nesta pesquisa possam propiciar reflexões acerca das temáticas abordadas (em especial, das políticas públicas de formação de professores) e novos empreendimentos investigativos a respeito, contribuindo, assim, para a melhoria da qualidade do ensino oferecido à população surda.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Kátia Faria. **Ligações Perigosas e Alianças Insurgentes: subjetividades e Movimentos Urbanos**. 2003. Tese (Doutorado em Psicologia Social), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <http://www.sapientia.pucsp.br//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=6055> Acesso em 13 dez. 2013.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. Alguns significados de ensino comunicativo de línguas. In: **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. São Paulo: Pontes Editores e ArteLíngua, 2002. p.45-56.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. A trajetória de mudanças no ensino e aprendizagem de línguas: ênfase ou natureza? In: **Linguística Aplicada: ensino de línguas e comunicação**. São Paulo: Pontes Editores e ArteLíngua, 2009. p.61-75.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos do estado**. Tradução de Walter Evangelista e Maria de Castro. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 2012.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. Tradução de M.E.G. Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997, p. 277-326.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2005.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em Língua Materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemos na escola, e agora? Sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf> > Acesso em 21 abr. 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações Curriculares / Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial**. Brasília: MEC / SEF/SEESP, 1998. Disponível em:

<portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/cartilha05.pdf> Acesso em 13 mar. 2014.

BOTELHO, Paula. **Linguagem e letramento na educação dos surdos: ideologias e práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Tradução de Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer**. São Paulo: Edusp, 1996.

BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. **Introdução à Análise do Discurso**. Campinas, SP: Ed. UNICAMP, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília: SEESP/MEC, 2003. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/serie4.pdf> Acesso em 8 mar. 2013.

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990. Disponível em: <unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf> Acesso em 21 mar. 2013.

BRASIL. **Decreto 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. In: Diário Oficial da União de 23 de dez. de 2005, Brasília, p. 28. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm> Acesso: 05 nov. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm> Acesso em 23 mai. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. MEC/SEESP, 2002. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm> Acesso em 21 mar. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994. Disponível em: <portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf> Acesso em 21 mar. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf> Acesso em 21 mar. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano nacional de educação e dá outras providências. In: Diário Oficial da União - Seção 1 - Edição Extra de 26 de junho de 2014, Brasília, p.1. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm> Acesso em 23 mai. 2013.

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio**: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf> Acesso em 23 mai. 2013.

BRASIL, Ministério da Educação. **Referenciais para formação de professores**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1998. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Livro.pdf> Acesso: 05 nov. 2013.

CANDAU, Vera Maria et al. **Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e no aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CANDAU, Vera Maria. Direitos Humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13 n. 37 jan./abr. 2008. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05.pdf>> Acesso em 15 de jan. 2015.

CAVALCANTI, Marilda do Couto. Estudos sobre educação bilíngüe e escolarização em contextos de minorias lingüísticas no Brasil. **DELTA**, São Paulo, v. 15, n. spe, 1999. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-44501999000300015&script=sci_arttext> Acesso em 01 jun. 2014.

CAVALCANTI, Marilda do Couto; BORTONI-RICARDO, Stella Maris. (orgs.) **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007.

CHAUÍ, Marilena. **O que é Ideologia**. Coleção Primeiros Passos. 9a ed. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1980.

DIAS, Tércia et al. Educação e surdez: grupos de estudo de profissionais no enfoque bilíngüe. In: GONGALVES, Marlene Fagundes Carvalho (org.). **Educação escolar: identidade e diversidade**. Florianópolis: Insular, 2003.

DIZEU, Liliane Correia Toscano de Brito; CAPOLARI, Sueli Aparecida. A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 583-597, Maio/Ago. 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 01 jun. 2014.

DORZIAT, Ana. Bilinguismo e surdez: para além de uma visão lingüística e metodológica. In: SKLIAR, Carlos (org.). **Atualidade da Educação Bilíngüe para Surdos**: processos e projetos pedagógicos. Porto Alegre: Mediação, 2013.

DUBOC, Maria José Oliveira. Formação do professor, inclusão educativa: uma reflexão centrada no aluno surdo. **SITIENITIBUS**, Feira de Santana, n. 31, p. 119 – 130, jul – dez.

2004. Disponível em http://www2.uefs.br/sitientibus/pdf/31/formacao_do_professor.pdf
Acesso em 01 jun. 2014

FERNANDES, Sueli de Fátima. **Educação bilíngüe para surdos: identidades, diferenças, contradições e mistérios.** 2003. 213 f. Tese (Doutorado em Letras) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná. Disponível em: <dspace.c3sl.ufpr.br/.../T%20-%20FERNANDES,%20SUELI%20DE%20...> Acesso em 23 jan. 2014.

FERNANDES, Sueli de Fátima. Letramentos na educação bilíngüe para surdos. In: BERBERIAN, Ana Paula; MASSI, Giselle; ANGELIS, Cristiane Mori de, (org.) **Letramento: referenciais em saúde e educação.** São Paulo: Plexos, 2006.

FIORIN, José Luiz. **Linguagem e Ideologia.** São Paulo: Ática, 1988.

FIORINDO, Priscila Peixinho. Ethos: um percurso da retórica à Análise do Discurso. **Revista Pandora Brasil**, Nº 47 - Outubro de 2012. Disponível em: <revistapandorabrasil.com/revista_pandora/ethos/priscila.pdf> Acesso em 28 jun. 2014.

FLEURI, Reinaldo Matias. Educação intercultural, gênero e movimentos sociais no Brasil. **Educar.** Curitiba, especial, 2003. Disponível em: <ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/educar/article/view/2144> Acesso em 28 jun. 2014.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e Educação. **Revista Brasileira de Educação**, Santa Catarina, n. 23, maio/jun./jul./ago, 2003. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a02> Acesso em 8 jun. 2014.

FLEURI, Reinaldo Matias. Multiculturalismo e interculturalismo nos processos educacionais. In: FLEURI, Reinaldo Matias. **Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional.** Educ. Soc., Campinas, SP, v. 27, n. 95, p. 495-520, maio/ago. 2006. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/es/v27n95/a09v2795.pdf> Acesso em: 07 abr. 2015.

FONSECA, Hejaine de Oliveira. **Um estudo sobre a identidade de estudantes, no papel de leitores, em um curso de Letras a distância.** 2014. 162 f. Tese (Doutorado em Letras) Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Minas Gerais.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber.** Rio de Janeiro: Forense, 2005.

FOUCAULT, Michel. **Estratégia, Poder-Saber.** Manoel Passos da Motta (Org.). Trad. Vera Lúcia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Genealogia del racismo.** Buenos Aires: Altamira, 1993.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder.** Trad. de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Trad. Raquel Ramalhete. Petrópolis, Vozes, 1987. Disponível em: <<https://comunicacaodasartesdocorpo.files.wordpress.com/2013/11/foucault-michel-vigiar-e-punir.pdf>> Acesso em 12 mar. 2015.

FOUCAULT, Michel. O Sujeito e o Poder. In: DREYFUS, H.; RABINOV, P. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FRANCO, Monique. Currículo & Emancipação. In: SKLIAR, Carlos (org.). **Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos: processos e projetos pedagógicos**. Porto Alegre: Mediação, 2013.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_educacao_e_mudanca.pdf> Acesso em 12 jan. 2014.

FREIRE, Paulo e MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura da palavra leitura do mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRITZEN, Maristela Pereira; LUCENA, Maria Inéz Probst. **O olhar da etnografia em contextos educacionais: interpretando práticas de linguagem**. Blumenau: Edifurg, 2012.

GAETA, Maria Aparecida. Identidades multiculturais em espaços escolares: dilemas entre o reconhecido e o vivido. In: GONGALVES, Marlene Fagundes Carvalho (org.). **Educação escolar: identidade e diversidade**. Florianópolis: Insular, 2003.

GATTI, Bernadete Angelina. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**. v. 13, n. 37, jan./abr, 2008. Disponível em: < www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf> Acesso em em12 jan. 2014.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dlamazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011. Disponível em: < unesdoc.unesco.org/images/0021/002121/212183por.pdf> Acesso em em12 jan. 2014.

GATTI, Bernardete A.. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 119, p. 191-204, 2003 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742003000200010> Acesso em 12 jan 2015.

GERALDI, João Wanderley. Unidades básicas do ensino de português. In: GERALDI, J. W. (org.) **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.

GESUELI, Zilda Maria. Língua(gem) e identidade: a surdez em questão. **Educação e sociedade**, Campinas, SP, v. 27, n. 94, p. 277-292, 2006. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a14v27n94.pdf> Acesso em 5 ago. 2014.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. **Linguagem, Surdez e Educação**. Campinas/ SP: Autores Associados, 1996.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Tradução: Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

GONÇALVES, Alisson Gomes; RIBEIRO, Maria Clara Maciel de Araújo. Sobre o ensino de língua portuguesa e de Libras na escola inclusiva: a perspectiva dos alunos surdos envolvidos. **Revista Educere et Educare** (Unioeste). Cascavel, vol. 7 nº 14 jul./dez 2012. p. 69-82. Disponível em: <erevista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/.../8094/6645> Acesso em 12 fev 2014.

GRANNIER, Daniele Marcelle. Para um programa escolar de ensino de Português-por escrito a surdo. In: **ANAIS DO IV CONGRESSO DA ABRALIN**, 2005, Brasília, DF. Disponível em: <abralin.org/site/data/uploads/anais/brasil-2005/abralin2005.pdf> Acesso em 02 mai. 2015.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis: Vozes, 2004.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 1992.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. Campinas, SP: Mercado de Letras-ALB, 1996.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos professores e intérpretes sobre essa experiência. **Cadernos Cedes**, Campinas: UNICAMP, 2006, v. 26, n. 69. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ccedes/v26n69/a04v2669> Acesso em 12 fev 2014.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de **Os Processos Dialógicos entre Aluno Surdo e Educador Ouvinte**: Examinando a Construção de Conhecimentos. Tese de Doutorado, UNICAMP: Campinas/ São Paulo, 1996. Disponível em: <www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000106035> Acesso em 20 fev 2014.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Um pouco da história das diferentes abordagens

na educação dos surdos. **Cad. CEDES**, Campinas , v. 19, n. 46, p. 68-80, Set. 1998 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300007> Acesso em 12 fev 2014.

LEVINAS, Emmanuel. **Totalidade e infinito**: ensaio sobre a exterioridade. Lisboa: Ed. 70, 2000.

LIMA, Maria do Socorro Correia. Algumas considerações sobre o ensino de português para surdos na escola inclusiva. **Revista Letra Magna**, Ano 03, nº 05, 2/2006. Disponível em: < www.letramagna.com/escolainclusiva.pdf > Acesso em 12 fev 2014.

LIMA, Maria do Socorro Correia. **Surdez, bilinguismo e inclusão**: entre o dito, o pretendido e o feito. 2004. 271 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) Instituto de Estudos da linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo. Disponível em <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000340267>> Acesso em 06 nov. 2013.

LOPES, Maura Corcini. Relações de poderes no espaço multicultural da escola para surdos. In: SKLIAR, Carlos (Org.) **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 105 – 122.

LORENZETTI, Maria Lúcia. A inclusão do aluno surdo no ensino regular: a voz das professoras. **Revista Espaço**. São Paulo: 2006. Disponível em: <<http://www.ines.org.br/paginas/revista/espaco18/Atualidade01.pdf>> Acesso em 13 de mai. de 2014.

LORENZINI, Nydia Mara Pinheiro. **Aquisição de um conceito científico por alunos surdos de classes regulares do Ensino Fundamental**. 2004. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/87055>> Acesso em 13 de mai. de 2014.

MAHER, Teresa Machado. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngüe e intercultural. In: CAVALCANTI, Marilda do Couto; BORTONIRICARDO, Stella Maris (orgs.) **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007.

MAINGUENEAU, Dominique. A propósito do ethos. In: MOTTA, Ana Raquel; SALGADO, Luciana. (Orgs.) **Ethos discursivo**. São Paulo: Contexto, 2014. p.11-29.

MAINGUENEAU, Dominique. **Cenas da enunciação**. Org. Cecília Souza-e-Silva e Sírío Possenti. Tradução: Cecília Souza-e-Silva; Sírío Possenti. São Paulo: Parábola, 2008.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em análise do discurso**. Campinas: Unicamp & Pontes, 2002.

MANTOAN, Maria Tereza Égler. **Ser ou estar, eis a questão**: explicando déficit intelectual. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

MARQUES, Mario Osório. **A formação do profissional da Educação**. Ijuí: Unijuí, 1992.

McLAREN, Peter. **A pedagogia da utopia**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2001.

MARTINS, Cléria. Formação e profissionalização de professores: os bacharéis em questão. In: GONGALVES, Marlene Fagundes Carvalho (org.). **Educação escolar: identidade e diversidade**. Florianópolis: Insular, 2003.

MCLAREN, Peter. **A Vida nas Escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria. Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p.09-29.

MOURA, Débora Rodrigues. **O uso da LIBRAS no ensino de leitura de Português como segunda língua para surdos: um estudo de caso em uma perspectiva bilíngue**. 2008. 117 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <www4.pucsp.br/pos/lael/lael-inf/teses/debora_moura.pdf> Acesso em 19 mai. 2014.

OLIVEIRA, Ellen C. C. T.de [et.al]. A ênfase do ensino bilíngue para os alunos surdos-**II encontro dos profissionais das escolas do ensino fundamental regular do Naed Leste**. Disponível em: <<http://www.campinas.sp.gov.br/governo/educacao/relacao-final-ii-encontro-profissionais-das-escolas.pdf>> Acesso em: 8 de jun. 2013.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de (Org.). **Declaração Universal dos Direitos Lingüísticos: novas perspectivas em política lingüística**. Campinas/SP: Mercado de Letras & ALB, 2003. Disponível em: <www.lettras.ufscar.br/linguasagem/edicao21/pdfs/declaracao.pdf> Acesso em 8 jun. 2014.

ORLANDI, Eni P. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. Campinas: Unicamp, 2007.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. Desafio para a formação de professores: alunos surdos e ouvintes na mesma sala de aula? In: LODI, Ana Cláudia Balieiro; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de (orgs.). **Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 113-126.

PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso. In: GADET, F., HAK, T. (orgs) **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas, Editora da Unicamp, 1988.

PEIXOTO, Renata Castelo. 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: Ago 2006, vol.26, no.69, p.205-229. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01013262200600020000> Acesso em 03 jul. 2014.

PENA, Geralda Aparecida de Carvalho. **A formação continuada de professoras e suas relações com a prática docente**. 1999. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais. Disponível em: < www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/FAEC-8TMGXL> Acesso em 29 mar. 2014.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha; VIEIRA, Maria Inês da Silva. Bilinguismo e Educação de Surdos. **Revista Intercâmbio**, volume XIX: 62-67, 2009. São Paulo: LAEL/PUC-SP. Disponível em: <www4.pucsp.br/pos/lael/intercambio/pdf/4_MCristina_.pdf> Acesso em 02 abr. 2015.

PEREIRA, Maria de Fátima Rodrigues. **Formação de professores em nível superior no estado Santa Catarina: controle e desoneração**. 2007. 246 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000409115>> Acesso em 02 jan. 2015.

PERLIN, Gladis Teresinha Taschetto. A cultura surda e os intérpretes de Língua de Sinais. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 7, n. 2, jun. 2006. Disponível em: < <https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/etd/article/view/1636>> Acesso em 02 fev. 2014.

PERLIN, Gladis Teresinha Taschetto. Identidades surdas. In: SKLIAR, Carlos. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 51-73.

PERLIN, Gladis Teresinha Taschetto. **Histórias de vida surda: identidades em questão**. 1998. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998. Disponível em: <www.unisc.br/.../historias_de_vida_surda_identidades_em_questao.pdf> Acesso em 23 fev. 2014.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício do professor**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1993.

POSSENTI, Sírio. Sobre discurso e texto: imagem e/de constituição. In: POSSENTI, Sírio. **Sobre a estrutura do discurso**. Campinas: Unicamp, 1981.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In:

MANTOAN, Maria Tereza Eglér; PIETRO, Rosângela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

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

QUADROS, Ronice Müller de. **Linguística contrastiva: o ensino da língua escrita para surdos via língua de sinais**. In: CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE BILINGUISTO PARA SURDOS. 2., Rio de Janeiro, 1993. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000240&pid=S1518-7632201100020000300035&lng=pt> Acesso em 09 dez 2013.

QUADROS, Ronice Muller. de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira: estudos lingüísticos**. Art Med. 2004.

QUADROS, Ronice Müller de; SCHMIEDT, Magali. **Idéias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port_surdos.pdf> Acesso em 20 abr. 2015.

QUADROS, Ronice Müller de. O 'Bi' em bilinguismo na educação de surdos. In: FERNANDES, Eulália (org.) **Surdez e bilinguismo**. Porto Alegre, RS: Editora Mediação, 2005, 26-36.

QUADROS, Ronice Müller de. Educação de surdos: efeitos de modalidade e práticas pedagógicas. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; WILLIAMS, Lúcia Cavalcante de Albuquerque. (Org.). **Temas em educação especial IV**. São Carlos: EdUFSCar, 2004, p. 55-61.

QUEIROZ, Esmeralda Figueira. **Contribuições da Sociolinguística Educacional à formação de professor alfabetizador/letrador de alunos surdos**. 2013. 243 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília. Disponível em: <repositorio.unb.br/handle/10482/12755> Acesso em 29 mai. 2014.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Linguística Aplicada: perspectivas para uma pedagogia crítica In: **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

REZENDE, Patrícia Luíza Ferreira. **Implante Coclear na constituição dos sujeitos surdos**. 2010. 164 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/94074/281476.pdf?sequence=1>> Acesso em 04 mar. 2014.

RIBEIRO, Maria Clara Maciel de Araújo. **A escrita de si: discursos sobre o ser surdo e a surdez**. 2008. 178 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais. Disponível em: <www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/1843/.../1/1270m.pdf> Acesso em 09 jan. 2014.

RIBEIRO, Maria Clara Maciel de Araújo. Considerações sobre a relação dos surdos com a linguagem: dos primórdios à contemporaneidade. **Unimontes Científica**. Montes Claros, v. 13 n. 1 p. 19-29, 2010. Disponível em: <[www.ruc.unimontes.br/index.php/unicientifica/article/ .../433/266](http://www.ruc.unimontes.br/index.php/unicientifica/article/.../433/266)>. Acesso em 02 fev. 2014.

RIBEIRO, Maria Clara Maciel de Araújo. Considerações sobre a relação dos surdos com a linguagem: dos primórdios à contemporaneidade In: RIBEIRO, Maria Clara Maciel de Araújo; SOARES, Charley Pereira; BRITO, Rejane. **Caderno Didático da UAB: Língua Brasileira de Sinais**. Montes Claros: Editora Unimontes, 2011.

RIBEIRO, Maria Clara Maciel de Araújo; LARA, Gláucia Muniz Proença. O eu e o outro no campo discursivo da surdez. **Revista de Estudos Semióticos** (USP). São Paulo, vol. 6, n. 2, p. 55-65, 2010. Disponível em: <www.fflch.usp.br/dl/semiotica/es/.../2010esse62_mcribeiro_gmlara.pdf> Acesso em 09 jan. 2014.

RIBEIRO, Maria Clara Maciel de Araújo. **O discurso acadêmico-científico produzido por surdos**: entre o fazer acadêmico e o fazer militante. 2012. 263 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais. Disponível em: <www.bibliotecadigital.ufmg.br> Acesso em 09 jan. 2014.

RIBEIRO, Viviane Pinto. **Ensino de Língua Portuguesa para surdos**: percepções de professores sobre adaptação curricular em escolas inclusivas. Curitiba: Prismas, 2013.

RICOEUR, Paul. **Interpretação e ideologias**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990. Disponível: <<http://www.uneb.br/gestec/files/2011/09/171322867-Ricoeur-Interpretacao-e-Ideologias.pdf>> Acesso em 23 abr. 2015.

ROCHA, Marisa Lopes da. Psicologia e as práticas institucionais: A pesquisa-intervenção em movimento. **PSICO**, v. 37, n. 2, maio/ago. 2006, p. 169-174. Disponível em: <revistaseletronicas.pucrs.br > Capa > v. 37, n. 2 (2006)> Acesso em 23 abr. 2014.

ROCHA, Marisa Lopes da; AGUIAR, Katia Faria de. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. **Psicologia, Ciência e Profissão**. Brasília, vol. 23, n. 4, dez. 2003, p. 64-73. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414...> Acesso em 02 dez. 2014.

RODRIGUES, Davi. Dez Ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva. In: RODRIGUES, Davi. (Org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006, p. 299-318.

SÁ, Nídia Regina de. Convite a uma revisão da pedagogia para minorias: questionando as práticas discursivas na educação de surdos. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 18/19, p. 87-92, 2003. Disponível em: <www.eusurdo.ufba.br/arquivos/convite_revisao.doc> Acesso em 8 abr. 2015.

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

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A construção multicultural da igualdade e da diferença**. Coimbra: Centro de Estudos Sociais, 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006.

SÃO PAULO. **Orientações Curriculares**. Proposições de expectativas de aprendizagem. Educação infantil e ensino fundamental. Língua portuguesa para pessoa surda. Prefeitura da Cidade de São Paulo. Secretária de Educação. 2008. 112 p. Disponível em: <portalsme.prefeitura.sp.gov.br/.../OrientaCurriculares_ExpectativasApre...> Acesso em 02 mai. 2015.

SCAFF, Elisângela Alves da Silva. Educação como estratégia política: a orientação dos organismos internacionais. **Linhas Críticas**, Brasília, v.7, n.12, jan./jun. 2001. Disponível em <www.periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/download/6645/5362> Acesso em 13 jan. 2015.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Educação, ideologia e contra-ideologia**. São Paulo: EPU, 1986.

SILVA, Ângela Carrancho da; NEMBRI, Armando Guimarães. **Ouvindo o silêncio: surdez, linguagem e educação**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

SILVA, Gilberto. Interculturalidade e educação dos jovens: processos identitários no espaço urbano popular. In: REUNIÃO DA ANPED, 25, 2002, Caxambu, **Anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, Caxambu, 2002.
Silva, Guacira Lopes Louro. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. Disponível em: <25reuniao.anped.org.br/gilbertoferreiradasilvat06.rtf> Acesso em 25 jul. 2014.

SILVA, Junia Lorena da. **Relato de experiência de prática de ensino: uma leitura sociolinguística**. IV EDIPE – ENCONTRO ESTADUAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, Brasília, UNB, 2011. Disponível em: <www.ceped.ueg.br/anais/ivedipe/.../relatodeexperiencia/11-23-3-SM.pdf> Acesso em 28 jun. 2014.

SILVA, Otto Marques da. **A epopéia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e hoje**. São Paulo: Cedas, 1998. Disponível em: <http://www.visionvox.com.br/biblioteca/estante.phpestante=A&pagina=sim&num_page=650&total_pagina=85.68> Acesso em: 13/12/2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 2003.

SILVEIRA, Angelita Fialho. O empoderamento e a constituição de capital social entre a juventude. In: BAQUERO, Marcello; CREMONESE, Dejalma (org.). **Capital social: teoria e prática**. Ijuí: UNIJUÍ, 2006. Disponível em:

<<http://www.capitalsocialsul.com.br/capitalsocialsul/arquivos/mt/livro%20capital%20social%202006-.pdf#page=159>> Acesso em 03 mar. 2015.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CORDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. In: **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>> Acesso em 05 dez. 2014.

SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SKLIAR, Carlos (org.). **Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos**. Vol. 2. Porto Alegre: Mediação, 1999.

SKLIAR, Carlos. A localização política da educação bilíngue para surdos. In: SKLIAR, Carlos (org.). **Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos: processos e projetos pedagógicos**. Vol. 1. Porto Alegre: Mediação, 2013.

SKLIAR, Carlos (Org.) **Educação e exclusão, abordagens sócio-antropológicas em educação especial**. Porto Alegre: Ed. Mediação, 1997.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Letramento no Brasil**. Global: São Paulo, 2003.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas faces. **Revista Brasileira de Educação**. n°. 25, Rio de Janeiro Jan./Abr. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782004000100002> Acesso em 10 de jun. 2014.

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

SOARES, Magda. Para além do discurso. **Presença Pedagógica**, ano 1, n. 2, mar./abr. 1995.

SOUZA, Luciano de. **Educação Especial: Educação Bilíngue para Surdos Libras/Língua Portuguesa**. 2009. 129 f. Monografia (Pós Graduação “Lato Sensu”) – Faculdade de Tecnologia América do Sul, Instituto Paranaense de Ensino, Paraná.

SOUZA, Regina Maria de; SILVESTRE, Núria. **Educação de surdos: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2007.

SOUZA, Regina Maria de; GÓES, Maria Cecília Rafael. O ensino para surdos na escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão. In: SKLIAR, Carlos

(org.). **Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos: processos e projetos pedagógicos.** Porto Alegre: Mediação, 2013.

SOUZA, Regina Maria de. **Que palavra que te falta?** O que o surdo e sua língua(gem) de sinais têm a dizer à Linguística e à Educação. 1996. 360f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000105056>> Acesso em 6 jul. 2014.

SPINASSÉ, Karen Pupp. Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. **Revista Contingentia**, 2006, Vol. 1, novembro 2006. p. 01-10.

STROBEL, Karen. **As imagens do outro sobre a cultura surda.** Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** Petrópolis - RJ: Vozes, 2002.

THIOLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez, 1992.

THIOLENT, Michel. Notas para o debate sobre pesquisa-ação. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Repensando a pesquisa participante.** São Paulo: Brasiliense, 1987.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus.** São Paulo: Cortez, 2005.

UNESCO. **Declaração de Salamanca.** Sobre os princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Espanha, Salamanca, 1994. Disponível em: <http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf> Acesso em: jan. 2014.

UNESCO. **Declaração Mundial de Educação para Todos.** Tailândia, Jomtien, 1990. Disponível em: <www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm> Acesso em: jan. 2014.

VALENTINE, Carla Beatriz. As novas tecnologias da informação e a educação de surdos. In: SKLIAR, Carlos (org.). **Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos: processos e projetos pedagógicos.** Porto Alegre: Mediação, 2013.

VASCONCELOS, Renata Nunes. **O processo de construção e reconstrução do trabalho pedagógico de uma escola fundamental: um estudo de caso.** 1998. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. Minas Gerais. Disponível em: <www.pbh.gov.br/smed/cape/tesetrab/teses/renata.htm> Acesso em 9 mai. 2014.

VELOSO, Éden; MAIA FILHO, Valdeci. **Aprenda LIBRAS com eficiência e rapidez.** vol.1. Curitiba, PR: Mãos Sinais, 2009.

VIELA, Eugênia. Resistência e acontecimentos: as palavras sem centro. In: GONDRA, José; KOHAN, Walter (orgs.). **Foucault 80 anos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 107-128.

VICENTINI, Dalva Linda; GASPARIN, João Luiz. **O trabalho pedagógico na perspectiva multi/intercultural: em busca de ações didáticas**. SEMINÁRIO DE PESQUISA DO PPE: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, 08 e 09 de jun. 2009. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2009_2010/pdf/2009/54.pdf. Acesso em 27 abr. 2015.

VIEIRA, Fábila Magali Santos; MORAES, Raquel de Almeida. As políticas públicas brasileiras para a formação de professores a distância, na sociedade capitalista. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 39, n. 2, mai./ago. 2014.

VILHALVA, Shirley. **Pedagogia Surda**. Petrópolis: Arara Azul, 2004. Disponível em: https://www.google.com.br/search?q=pedagogia+surda&ie=utf-8&oe=utf-8&channel=fs&gws_rd=cr,ssl&ei=Uo81VcX9G4rusAXC84HoCg> Acesso em 20 abr. 2015.

APÊNDICE A
Questionário Inicial



QUESTIONÁRIO

Prezado professor-cursista, pedimos a gentileza de responder a este questionário, que contribuirá para a realização de pesquisa acadêmica integrante do Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual de Montes Claros. Asseguramos que o seu nome não será divulgado. Agradecemos a sua contribuição.

As pesquisadoras.

IDENTIFICAÇÃO:

Curso (graduação): _____ Ano de conclusão: _____
Pós-graduação: Sim () Não (). Área: _____ Ano de conclusão: _____
Cidade e escola em que trabalha: _____
Tempo de serviço na docência: _____

QUESTÕES:

1. Você já foi ou é professor(a) de aluno(s) surdo(s)?

() Não () Sim. Em caso afirmativo, relate o resultado da sua experiência.

2. Em sua formação inicial, você contou com alguma disciplina que abordasse o ensino de português para alunos surdos? () Não () Sim. Qual? _____

3. Já participou de algum curso de Libras? () Não () Sim.

Quando? _____ Carga-horária: _____

Participou por iniciativa própria ou recebeu o convite de alguma instituição? Qual?

4. Já participou de algum curso de ensino de português para alunos surdos?

() Não. Por quê? _____

() Sim. Quando? _____

Ofertado por qual instituição e com quantas horas? _____

5. Na sua opinião, quem é responsável pelo ensino do português ao aluno surdo na escola inclusiva? () Intérprete de Libras () Professor da sala de recursos () Professor de Língua Portuguesa

6. Na sua opinião, existe alguma diferença entre o surdo e o deficiente auditivo? Justifique:_____

7. Na sua opinião, existem diferenças entre o ensino de português para ouvintes e para surdos? () Não () Sim. Justifique:

8. Tendo em vista seus conhecimentos, você acredita que a avaliação de língua portuguesa do aluno surdo precisa ser diferenciada? () Não () Sim. Em que termos?

9. Já ouviu falar de educação bilíngue? Procure explicar de que se trata._____

10. Qual língua você acha que a criança surda precisa aprender primeiro: Língua Brasileira de Sinais ou língua portuguesa? Por quê?_____

11. Você se sente preparado(a) para ensinar português a um aluno surdo? () Não () Sim. Justifique:

12. Você acredita que a formação continuada de professores é capaz de contribuir para a mudança na prática docente, quando o assunto é ensino de português como segunda língua para surdos? Justifique:

APÊNDICE B

Questionário Final



QUESTIONÁRIO



Prezado professor-cursista, pedimos a gentileza de responder a este questionário, que contribuirá para a realização de pesquisa acadêmica integrante do Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual de Montes Claros. Desde já, agradecemos por sua contribuição!

As pesquisadoras.

QUESTÕES:

1. Numa escala avaliativa de 01 a 05, em que 01 é a menor importância e 05 é a maior importância, qual importância teve o Curso *online* de Formação de Professores para o Ensino de Português para Surdos para sua vida profissional? _____. Justifique sua resposta.
2. Você encontrou na sala de aula inclusiva algum entrave para o ensino de português como L2 que não pode ser mudado/amenizados através dos conhecimentos adquiridos no curso? Quais?
3. Numa escala avaliativa de 01 a 05, em que 01 é a menor contribuição e 05 é a maior contribuição, quanto o Curso *online* de Formação de Professores para o Ensino de Português para Surdos contribuiu para a mudança e/ou aprimoramento da sua prática docente, em se tratando do ensino de português como segunda língua para surdos? _____. Justifique sua resposta.
4. Em que aspectos o curso em questão contribuiu para a mudança ou aprimoramento da sua prática docente, no que se refere ao ensino de português como L2 para surdos?
5. Com a conclusão do curso, você se sente mais preparado(a) para ensinar português a alunos surdos? () Não () Sim () Em parte. Justifique sua resposta.
6. Na sua opinião, o que é necessário para que a educação bilíngue para surdos se torne realidade nas escolas brasileiras?

APÊNDICE C
Teste de Sondagem



QUESTIONÁRIO

Prezado professor, pedimos a gentileza de responder a este questionário, que contribuirá para a realização de pesquisa acadêmica realizada na Universidade Estadual de Montes Claros. Asseguramos que o seu nome não será divulgado. Agradecemos a sua contribuição.

As pesquisadoras

IDENTIFICAÇÃO:

Curso (graduação): _____ Ano de conclusão: _____
Pós-graduação: Sim () Não (). Área: _____ Ano de conclusão: _____
Cidade e escola em que trabalha: _____

QUESTÕES:

1. Você já foi ou é professor(a) de aluno(s) surdo(s)?

() Não () Sim. Em caso afirmativo, relate o resultado da sua experiência.

2. Em sua formação inicial, você contou com alguma disciplina que abordasse o ensino de português para alunos surdos? () Não () Sim. Qual? _____

3. Já participou de algum curso de Libras? () Não () Sim.

Quando? _____ Carga-horária: _____

Participou por iniciativa própria ou recebeu o convite de alguma instituição? Qual?

4. Já participou de algum curso de ensino de português para alunos surdos?

() Não. Por quê? _____

() Sim. Quando? _____

Ofertado por qual instituição e com quantas horas? _____

5. Na sua opinião, quem é responsável pelo ensino do português ao aluno surdo na escola inclusiva? () Intérprete de Libras () Professor da sala de recursos () Professor de Língua Portuguesa

6. Na sua opinião, existem diferenças entre o ensino de português para ouvintes e para surdos? () Não () Sim. Justifique:

7. Na sua opinião, a avaliação do aluno surdo precisa ser diferenciada? () Não () Sim. Em que termos?

8. Você se sente preparado(a) para ensinar português a um aluno surdo? () Não () Sim. Justifique:

9. Você gostaria e poderia participar de um curso de ensino de português para surdos? () Sim () Não. Justifique:

APÊNDICE D

Formulário de solicitação de inscrição



Ministério da Educação
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – *Campus* Montes Claros

FORMULÁRIO DE SOLICITAÇÃO DE INSCRIÇÃO

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA SURDOS

IDENTIFICAÇÃO:

Nome: _____

Data de Nascimento: ____ / ____ / ____ Idade: _____ Sexo: () M () F
CPF _____

Tem necessidades especiais: () Não () Sim. Qual? () Física () Visual
() Auditiva () Múltiplas

Endereço residencial:

Rua/Av.: _____ nº _____ Apto _____

Bairro: _____ CEP: _____ Cidade/UF: _____

Celular: _____ Fixo: _____ e-mail: _____

Formação profissional:

Curso (graduação): _____ Ano de conclusão: _____

Instituição: _____

Pós-graduação: _____ Ano de conclusão: _____

Instituição: _____

Endereço profissional:

Instituição: _____

Rua/Av.: _____ nº _____

Bairro: _____ Cidade/UF: _____ Telefone: () _____

Função desempenhada:

() Professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental

() Professor dos anos finais do Ensino Fundamental

() Supervisor pedagógico/educacional

() Outra: _____

Situação: () Efetivo (a) () Contratado (a)

Informações adicionais:

1. Há algum aluno surdo em suas turmas atualmente? () Não () Sim. Quantos? _____
2. Já teve alunos surdos em anos anteriores? () Não () Sim. Quantos? _____
3. Trabalha com a disciplina Língua Portuguesa? () Não () Sim.
4. Tem conhecimentos de Libras? () Não () Sim. Em que nível?
() Básico () Intermediário () Avançado
5. Já participou de algum curso de ensino de português como segunda língua?
() Não () Sim. Quando? _____ Ofertado por qual instituição? _____
6. Tem acesso à internet em casa? () Não () Sim.
7. Dispõe de quanto tempo para realizar o curso? () Menos de 4 horas semanais
() 4 horas semanais () Mais de 4 horas semanais
8. Como ficou sabendo do curso? () cartaz () internet () panfleto () outro: _____
9. Por que se interessou pelo curso?

10. O que espera aprender no curso?

Enviar solicitação de inscrição

OBS: O preenchimento e envio deste formulário não garante a sua vaga no curso.
Aguarde a confirmação via e-mail.

ANEXO A

Projeto do Curso Ofertado

Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro

O projeto apresentado a seguir foi elaborado pela professora orientadora dessa pesquisa como trabalho de conclusão de um curso de Pós-graduação *Lato Sensu* em Educação a Distância, concluída em 2010, e, gentilmente, cedido na íntegra para a composição desta pesquisa (RIBEIRO, 2010). Para adequá-lo à presente pesquisa, foram feitas alterações referentes à instituição promotora, carga-horária e cronograma, por exemplo – todas textualmente sinalizadas em notas de rodapé. Esclarecemos ainda que as referências constantes no projeto encontram-se junto às referências deste relatório de qualificação.

2.1.1 Definição da Natureza do Curso

O *Curso de Formação de Professores para o Ensino de Português para Surdos* a ser oferecido, gratuitamente, como curso de extensão, no âmbito da Educação Aberta a Distância e da formação continuada, pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais – *Campus Montes Claros* – (adaptação do projeto original) vem de encontro a um conjunto de leis e políticas que vêm sendo implementadas pelo governo com o intuito de garantir à população surda o direito a uma educação justa e igualitária, que leve em consideração o reconhecimento e respeito às suas especificidades linguístico-culturais.

O objetivo último do curso é promover a melhoria da prática de ensino oferecida à população surda do norte de Minas Gerais, uma vez que investimentos na formação continuada do professor em exercício têm se mostrado como uma forma relativamente eficaz de melhorar a educação oferecida pelo governo. Pesquisadores como Oliveira; Rosa; Silva (2005, p. 360) concordam com esta posição ao afirmarem que a recente notoriedade dada à temática da formação de professores se deve, em parte, às novas exigências apresentadas pelos organismos internacionais para a educação escolar, “que vem sendo definida como estratégica para a dinamização dos processos de acumulação capitalista”. Além disso, como afirma Fusari (1992), a luta pela democratização do ensino continua e ela passa, necessariamente, pela competência docente. A formação continuada nos parece,

portanto, um dos caminhos para se chegar à tão desejada democratização do ensino, sobretudo se pensarmos em práticas específicas voltadas para públicos minoritários e estigmatizados, como os surdos.

A proposta deste curso pauta-se nas políticas de inclusão educacional previstas no Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais - IFNMG ⁵⁶ e ainda no inciso 1º do artigo 14 do Decreto 5.626/05, onde o poder público se compromete, entre outras coisas, a prover as escolas com “professores regentes de classe com conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos” (BRASI, 2005). Infelizmente, sabe-se que apesar dessa garantia e da realização de alguns cursos de capacitação oferecidos por órgãos como o CAS (Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez) e Secretaria Municipal de Educação, muitos professores alegam que poucas vagas são oferecidas e que, além disso, muitos não têm tempo de frequentar cursos presenciais – fato que inviabiliza a capacitação desses profissionais.

Por motivos como esses, elencamos, a seguir, as vantagens de se oferecer, sobretudo se pensarmos nas especificidades da modalidade à distância, um curso de capacitação de professores sobre o ensino de português como segunda língua:

- Não existem programas específicos e regulares, que abordem o ensino de línguas para surdos, sendo oferecidos atualmente pelo governo⁵⁷;
- Os professores têm se mostrado sedentos por esse tipo de conhecimento, uma vez que muitos se sentem impotentes diante de seus alunos surdos;
- A modalidade a distância, além de possibilitar a diluição da categoria espaço-tempo, permitindo ao profissional traçar o seu próprio perfil de disponibilidade para o curso, proporciona a aprendizagem colaborativa entre os agentes envolvidos no processo, fomentando o princípio da autonomia na aprendizagem.

A seguir, apresentamos os objetivos que almejamos alcançar.

2.1.2 Objetivo Geral

- Proporcionar aos professores de Língua Portuguesa a oportunidade de compreender e refletir sobre aspectos relacionados à educação de surdos, de maneira ampla, e ao

⁵⁶ Adaptação do projeto original.

⁵⁷ Consulta realizada junto às secretarias municipais e estaduais de educação em fevereiro de 2010.

ensino de português como segunda língua para surdos, de maneira específica, de forma a possibilitar que a prática pedagógica se torne consciente e fundamentada.

2.1.3 Objetivos específicos

- Apresentar uma base teórico-linguística a partir da qual os professores poderão nortear o seu trabalho;
- Promover interlocução, interação e troca de experiências entre professores de português para surdos;
- Refletir sobre estratégias de ensino de português como segunda língua para surdos, na sala de aula inclusiva;
- Minimizar preconceitos sobre os surdos e a Língua Brasileira de Sinais.

2.1.4 Perfil do público-alvo

O curso proposto tem como público-alvo, inicialmente, 30 (trinta) professores de Língua Portuguesa dos anos finais do ensino fundamental, dando prioridade aos docentes da rede pública que lidem diretamente com surdos e que sintam a necessidade de preparar-se melhor para a função que desempenham. Os professores devem ter formação superior em Letras e devem trabalhar em classes regulares de ensino.

Como público-alvo secundário, prevê-se, também, a possibilidade do egresso de professores de Língua Portuguesa em exercício que ainda não trabalham com surdos, mas que sintam a necessidade de preparar-se para atender a esse público, uma vez que a educação de surdos se torna específica e distinta da geral pelas razões que seguem:

- i) A educação que se almeja para os surdos deve ser bilíngue e multicultural;
- ii) A Libras deve ser a língua de instrução e os professores devem ser parceiros do processo tradutório;
- iii) A performance linguística dos surdos na língua portuguesa é permeada por especificidades que devem ser compreendidas (de forma teórica e prática) pelos professores;
- iv) O ensino de português não deve ser atribuído exclusivamente ao professor que leciona esta disciplina, mas deve ser estendido a todo o corpo docente que lida com surdos.

2. 1.5 Estrutura curricular e conteúdo

O curso prevê, para o seu desenvolvimento, três eixos temáticos fundamentais a partir dos quais se desenvolverá:

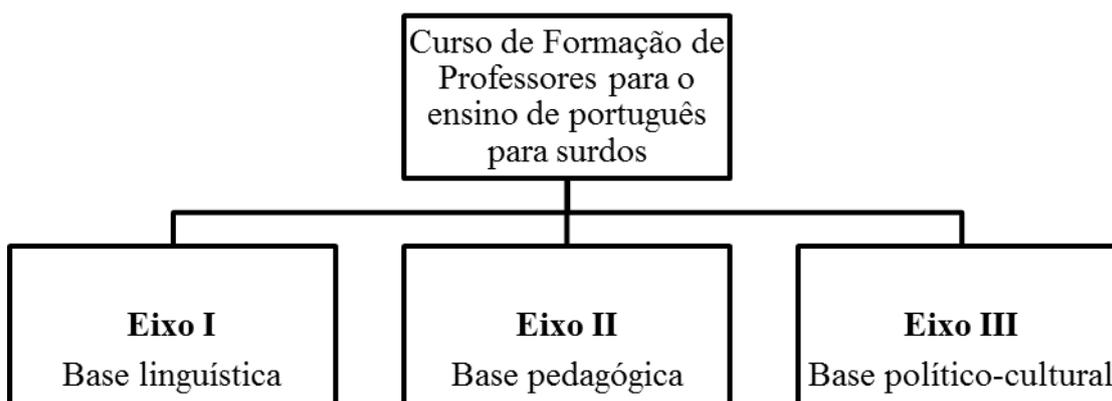


Figura 01

Está, assim, dividido em quatro módulos, quais sejam:

1 – Definição político-cultural dos surdos na pós-modernidade (15 h/a): apresentar e discutir diferentes formas de se conceber o surdo na pós-modernidade, partindo, para tanto, dos chamados Estudos Surdos, área derivada dos Estudos Culturais (eixo III);

2 – Teorias de apropriação linguística: libras e português (15 h/a): apresentar teorias linguísticas de apropriação de linguagem e o conceito de interlíngua; compreender aspectos básicos da Libras, refletindo sobre a sua relação ou interferência nos processos de leitura e escrita do português (eixo II);

3 – Prática de ensino a alunos surdos (15 h/a): O processo de apropriação da Língua Portuguesa por sujeitos surdos; direitos linguísticos assegurados pelo decreto 5626/2005; relação de dependência entre a apropriação da língua de sinais e da Língua Portuguesa escrita; Estratégias e práticas de ensino de português na sala de aula inclusiva (eixo III);

4 – Interpretação e educação: a parceria com o profissional intérprete (15 h/a): repensar as funções e papéis do Tradutor-Intérprete de Língua de Sinais (TILS) na sala de aula inclusiva (todos os eixos).

Quanto à carga-horária ⁵⁸, além das 60 horas determinadas acima, prevê-se ainda 15 horas de encontro presencial e 15 horas que serão atribuídas às atividades avaliativas dos módulos e trabalho final. O curso, portanto, terá carga-horária total de 90 horas.

No módulo I, os cursistas compreenderão por que abordar o povo surdo como objeto de pesquisa ou trabalho nos últimos anos da primeira década do século XXI não é o mesmo que abordá-los no início do século (RIBEIRO, 2008). Atualmente, em vários lugares do mundo, começam a surgir movimentos político-sociais, liderados e constituídos por surdos em prol do reconhecimento das línguas de modalidade visual-espacial e da cultura surda, assim como dos valores e direitos da população surda. E enquanto muitos surdos se esforçam para serem “normais”, fazendo uso de próteses auditivas, terapias fonoaudiológicas e convivendo apenas com ouvintes, o grupo que se organiza em torno do chamado Movimento Surdo se descobre mantenedor de uma organização linguístico-cultural minoritária, que questiona a norma ao sentir orgulho da surdez, rejeitando de vez o estigma da “deficiência” (RIBEIRO; LARA; 2010).

Enquanto isso, na academia, assistimos ao surgimento de um novo campo teórico: os Estudos Surdos, área a partir da qual os surdos são compreendidos nas ciências humanas, onde, diferentemente da área da saúde, o valor da diferença sobrepuja o da dita deficiência.

Toda essa movimentação social e teórica produz efeitos na forma de ensinar e de aprender. Hoje, sabemos: para se educar surdos a abordagem deve ser distinta da abordagem assistencialista da educação especial, por um lado, e também distinta do efeito placebo da educação dita inclusiva, por outro. A abordagem desejada, atualmente, parte da possibilidade de uma educação bilíngue, que leve em consideração as especificidades históricas, linguísticas, culturais e identitárias do povo surdo. Em outras palavras: atualmente, espera-se uma abordagem própria, específica e exclusiva ao público surdo, que parta da chamada pedagogia surda.

Diante de tudo isso, os surdos são considerados, na contemporaneidade, uma minoria linguística culturalmente estabelecida, não mais sujeitos portadores de uma necessidade especial.

Como disse Saussure (1999, p. 67), “nas ciências humanas, é o ponto de vista que cria o objeto”. O ponto de vista a partir do qual os surdos serão focalizados neste curso quer-se, portanto, embuído da perspectiva político-social.

⁵⁸ Adaptação do projeto original.

No módulo II, os cursistas poderão compreender que, diferentemente do que acontece com os ouvintes, surdos normalmente não herdam ou aprendem a língua dos pais⁵⁹, uma vez que o processo de apropriação linguística aqui é inverso: são os pais que devem aprender a língua dos filhos. Como então acontece a apropriação da língua de sinais pelos surdos? Quanto tempo leva? Que prejuízos ou benefícios podem ser derivados da apropriação precoce ou tardia da Libras?

No tocante à Língua Portuguesa, os cursistas visualizarão diferentes modelos de apropriação de linguagem (como o inatista, o behaviorista e o sociointeracionista) e compreenderão a manifestação desse processo nos surdos. O conceito de interlíngua (BROCHADO, 2007) será de fundamental importância aqui, pois a partir dele será possível compreender as etapas do processo de apropriação do português. Compreendendo as etapas, os cursistas poderão especular sobre a natureza de algumas características da escrita de surdos, lançando olhos para a prática de ensino de português.

No módulo III, será enfocada, especificamente, a prática de ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos. Neste módulo, partiremos do princípio de que os professores de surdos (de todos os conteúdos) devem se empenhar para promover oportunidades de aprendizagem de habilidades de leitura e escrita do português na sala de aula. Refletiremos sobre a inserção do surdo nas escolas inclusivas e sobre os pormenores da prática de ensino nessas escolas. Buscaremos entender qual é o sentimento dos alunos e professores no tocante a esta prática, apresentando e discutindo estratégias de ensino que funcionam ou não.

No módulo IV, os cursistas poderão compreender os papéis do intérprete na sala de aula, a formação desse profissional e as especificidades do processo tradutório entre línguas de modalidade diferentes. Os cursistas poderão refletir sobre as formas que o professor tem de se beneficiar da presença do intérprete. Neste módulo, serão apresentados e discutidos ainda os direitos e os deveres deste profissional na sala de aula inclusiva.

⁵⁹ Segundo Quadros (2003), cerca de 97% dos surdos nasce em famílias ouvintes. Quando a criança surda é filha de pais surdos, o processo de apropriação linguística ocorre de maneira muito semelhante ao processo observado em crianças ouvintes: a criança surda passa pelas mesmas etapas e desenvolve todas as habilidades esperadas no mesmo intervalo de tempo.

2.1.6 Materias didáticos

O curso não prevê a produção de material didático específico, mas assume a necessidade de manipular (fazer recortes ou pequenas complementações) materiais já conhecidos e utilizados, para assim adequá-los às necessidades do curso. Serão selecionados artigos e capítulos de livros condizentes com cada temática e adequados ao perfil dos cursistas e objetivos do curso.

Como material pedagógico complementar, prevê-se a necessidade de disponibilizar aos cursistas textos escritos por alunos surdos em Língua Portuguesa⁶⁰, utilizando-os como objeto de análise e reflexão linguística. Filmes e vídeos específicos, alocados na internet, em português ou em Libras básico serão utilizados em momentos oportunos e como materiais reflexivos ou a serem analisados.

Todo o material didático será disponibilizado *on-line*.

2.1.7 Procedimentos avaliativos

Para acompanhar o desenvolvimento do aluno no curso, os professores deverão seguir as recomendações descritas no plano de acompanhamento de processos de ensino-aprendizagem que consta nos apêndices deste trabalho. Este plano apresentará, além de uma planilha de acompanhamento individual dos cursistas, que deverá ser acessada por professores e tutores, uma breve discussão sobre as concepções de ensino e aprendizagem que permeiam o processo avaliativo proposto, além de um breve embasamento teórico a partir do qual o desenvolvimento dos alunos será monitorado. Será explicitada, ainda, a noção de interatividade assumida neste projeto, além dos papéis e funções dos agentes educacionais envolvidos no curso. A partir desse plano, o processo avaliativo se tornará mais claro e potencialmente assertivo.

O fórum de discussão será a sala de aula virtual onde ocorrerão as discussões. Esta será a interface básica a partir da qual o curso acontecerá, uma vez que ela colabora para a promoção da interatividade no ambiente.

Interfaces como o *blog* e o *wiki* serão utilizadas a critério dos professores dos módulos. O *chat*, no entanto, deverá ser utilizado pelo professor-formador ou pelo professor-tutor pelo menos uma vez em cada unidade. Esta recomendação visa a criar

⁶⁰ A utilização dos textos está condicionada à autorização dos seus produtores.

estratégias que possibilitem estreitar laços entre professores e cursistas, uma vez que a interação sincrônica pode favorecer a manifestação de subjetividades.

Os cursistas serão avaliados de acordo com as participações nos fóruns e com os trabalhos escritos que desenvolverão em cada módulo. Este projeto determina que cada módulo deverá ser avaliado a partir de pelo menos um trabalho escrito. O gênero do trabalho (resenha, ensaio, resumo...) fica a critério do professor.

A avaliação pormenorizada ficará a cargo do professor de cada conteúdo, que terá relativa autonomia para gerir o processo avaliativo do seu módulo. Ao término do curso, o cursista será submetido a uma avaliação geral que não será pontuada, pois tem como objetivo aferir se o curso atendeu aos objetivos propostos.

Em resumo, prevê-se que em cada módulo deva ocorrer: i) interações e avaliações a partir do fórum; ii) pelo menos um encontro no *chat*; iii) pelo menos um trabalho escrito; iii) Ao término do curso, os cursistas serão submetidos a uma avaliação geral.

2.1.8 Carga-horária e dinâmica do curso

O curso será desenvolvido a partir da Plataforma *Moodle* e totalizará 90 horas/aulas, a serem cumpridas durante um trimestre letivo. Prevê-se dois encontros presenciais, ambos obrigatórios, que totalizarão a carga horária relativa a 15h/a, sendo que o primeiro encontro irá inaugurar o curso e o segundo o encerrará.

No campo da EaD, nos filiaremos a uma proposta de Educação a Distância que vise a autonomia intelectual do aprendiz, capacitando-o a resolver situações-problemas que a prática escolar pode oferecer, considerado-o como um sujeito potencialmente crítico e investigativo. O professor será o incentivador e direcionará o processo de ensino-aprendizagem, caminhando junto com o aluno. O professor-tutor, peça de extrema importância no desenho do curso sob proposta, deverá, obrigatoriamente, conhecer a Libras e ter experiência com surdos.

2.1.9 Estruturação da Equipe de EaD e Operacionalização do Curso

Por se tratar de um curso de curta duração, a equipe de EaD necessária à implementação desse projeto não será extensa, uma vez que não há a previsão de produção de material didático específico ao curso. Dessa forma, o curso poderá ser operacionalizado pela equipe, a saber:

2.1.9.1 Na esfera pedagógica:

- A. Coordenador:** ficará a cargo do coordenador orquestrar as equipes pedagógicas, administrativas e de apoio relativas ao curso. Ele será responsável pelo processo decisório do curso nas esferas gerenciais e acadêmico-pedagógicas. Deverá ter conhecimentos na área temática do curso e atuará também como professor-tutor⁶¹.
- B. Professores-formadores:** o curso contará com 04 (quatro) professores-formadores que terão a função de ministrar as disciplinas na plataforma virtual de aprendizagem, selecionar os materiais didáticos a serem utilizados, elaborar e avaliar os trabalhos escritos dos cursistas e sanar as dúvidas que possam surgir no decorrer da disciplina. Este profissional deverá manter intensa interação com o professor-tutor, visando a otimização do processo de ensino e aprendizagem. A seguir, segue a relação de professores que atuaram no referido curso:

Quadro I: *Docentes que comporão o curso*

Nome	<i>Campus/outra instituição</i>	Formação acadêmica Função
Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro	Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes	Doutora em Estudos Linguísticos, mestre em Estudos Linguísticos, pós-graduada em Educação a Distância, graduada em Letras/Português. Professor-formador
Lucienne Veloso de Melo	IFNMG – <i>Campus</i> Januária	Pós-graduada em Educação Especial, graduada em Pedagogia
Rejane Cristina de Carvalho Brito	Instituto Federal de São Paulo - <i>Campus</i> Salto	Doutoranda em Linguística Aplicada, Mestre em Estudos Linguísticos, Graduada em Letras.
Raquel Schwentk de Mello Viana	Secretaria Municipal de Educação	Pós-graduada em Libras, Educação Especial e Língua Espanhola.

C. Professor-tutor: O professor-tutor será peça fundamental para o desenvolvimento do curso, deve conhecer a Libras e ter contato com surdos. O tutor será parceiro dos professores formadores e participará, ao lado desses, do processo avaliativo dos cursistas,

⁶¹ Esta pesquisadora atuará será a coordenadora do curso e também como professora-tutora, com o objetivo de participar ativamente do curso como um todo e de estabelecer uma boa relação com os cursistas.

uma vez que se entende que a proximidade que mantêm com os alunos, durante o decorrer do curso, possibilitará ao tutor uma avaliação diagnóstica mais apurada e sensível.

Ficará a cargo do tutor a avaliação das participações nos fóruns e, a cargo do professor do módulo a avaliação dos trabalhos escritos. O número de professor-tutor, como se sabe, está relacionado ao número de alunos matriculados. Neste curso, propomos que cada tutor seja responsável por, no máximo 30 (trinta) alunos⁶², uma vez que é sabido que o trabalho desse profissional fica comprometido pela sobrecarga de trabalho.

Apesar dos cursos em EaD serem conhecidos como capazes de atender a turmas volumosas, fato que reduz despesas e hipoteticamente democratiza o acesso à educação, neste projeto, ousaremos questionar esse princípio, impondo um limite de cursistas necessário ao bom andamento do curso⁶³. Propõe-se, assim, o teto de 30 cursistas, o que seria correspondente a uma turma convencional. Dessa maneira, será necessário 01 (um) único professor-tutor.

É sabido que diversos autores levantam discussões sobre onde começa e termina a função da tutoria em relação à função do professor-formador (BARBOSA; RESENDE 2006, MACHADO; MACHADO 2004). Não raramente, presenciam-se cursos onde tais papéis ou não foram determinados ou não foram respeitados, resultando na ineficiência e baixa-otimização do trabalho desses profissionais. Observa-se, ainda, que a ausência de fronteira prejudica também o alunado, que não sabe a quem recorrer em cada ocasião. Além disso, não raramente costuma-se ouvir queixas dos professores-tutores acerca da sobrecarga de trabalho, derivada, provavelmente, de uma má divisão de tarefas e funções.

Dessa maneira, julga-se importante determinar a função de cada profissional no desenvolvimento do curso. A tabela abaixo sintetiza a proposta de trabalho prevista no curso a ser ofertado:

⁶² Adaptação do projeto original.

⁶³ Turmas demasiadamente grandes desestimulam professores e cursistas. O ambiente pode ficar lento e a interação no fórum pode se tornar inócua para os alunos mais retraídos ou lentos, uma vez que a quantidade, às vezes, pode desfavorecer a qualidade.

Atividade	Prof. Formador	Prof. Tutor
1. Seleção de material		
2. Apresentação do conteúdo		
3. Proposição de discussões		
4. Fomentação e questionamentos individuais		
5. Incentivo, acompanhamento e contato pessoal		
6. Sugestão de leituras complementares		
7. Esclarecimento de dúvidas no conteúdo		
8. Acompanhamento e avaliação dos fóruns		
9. Correção e avaliação de trabalhos escritos		
10. Lançamento de notas		

Tabela 01

2.1.9.2 Na esfera administrativa e tecnológica

Este curso conta com a formação de uma equipe composta por 04 (quatro) estudantes de cursos técnicos⁶⁴, sendo 01 bolsista e 03 voluntários do Curso Técnico em Informática que ficarão encarregados da parte administrativa do curso, tal como divulgação do curso, realização de matrícula, capacitação para uso da plataforma Moodle, emissão de certificados, dentre outros. Na área tecnológica, pelo menos um estudante (bolsista) do Curso Superior em Ciências da Computação deverá estar comprometido com o bom andamento do curso, com o cadastramento dos cursistas no ambiente virtual, com a capacitação para uso da Plataforma *Moodle* e com a mediação e controle do sistema tecnológico. Diante da natureza e extensão do curso, acredita-se que a equipe proposta atenderá as necessidades do curso.

2.1.10 Viabilidade econômica ⁶⁵

Por se tratar de um curso gratuito para o alunado que, a princípio, não contará com financiamento de nenhuma agência de fomento, será oferecido pelo IFNMG – *Campus* Montes Claros, através do estabelecimento de parcerias com outras instituições tais como

⁶⁴ Adaptação do projeto original.

⁶⁵ Adaptação do projeto original.

outros Institutos Federais e Secretaria Municipal de Educação implementação. Salienta-se que os servidores já foram selecionados e convidados, conforme nomes expressos e que todos eles já aceitaram o convite para participarem do curso. A tabela 02 discrimina o número de horas-aulas semanais reservadas para cada profissional envolvido no curso.

Numericamente, este curso conta com: 01 (um) coordenador do curso que será também professor-tutor da turma, 04 professores formadores, 05 (cinco) estagiários sendo um (1) deles bolsista (do Curso Superior em Ciência da Computação) e 01 bolsista do Curso Técnico em Informática, os demais serão voluntários (do Curso Técnico em Informática), portanto, uma equipe formada por (10) dez pessoas, como ilustra a tabela seguir.

Profissional	Carga-horária semanal ⁶⁶
1. Coordenador e professor-tutor	15 h/a
2. Professor 1	2 h/a
3. Professor 2	2 h/a
4. Professor 3	2 h/a
5. Professor 4	2 h/a
6. Estagiário do Curso Técnico em Informática	8 h
7. Estagiário do Curso Técnico em Informática	8 h
8. Estagiário do Curso Técnico em Informática	8 h
9. Estagiário do Curso Técnico em Informática	8 h
10. Estagiário do Curso Superior em Ciências da Computação	15 h

Tabela 02

Não se cobrará taxa de matrícula e o cursista não terá nenhuma despesa com o material didático, uma vez que estará disponível no ambiente virtual de aprendizagem. O investimento da instituição para a promoção do curso se restringirá à disponibilização de recursos humanos da instituição, cessão de seu espaço físico e despesas operacionais, como as decorrentes da emissão de certificados, confecção de cartazes e folders para divulgação.

⁶⁶ A carga horária prevista, apesar de parecer pouca para alguns profissionais, nos parece adequada, uma vez que ela será atribuída ao semestre letivo completo, ainda que ele ultrapasse o período de realização do módulo ou curso, tendo em vista o planejamento das atividades e preparação dos materiais necessários.

2.2 IMPLEMENTAÇÃO DO CURSO

2.2.1 Divulgação ⁶⁷

O órgão de comunicação da instituição promotora do curso, o coordenador do curso e a equipe multidisciplinar, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação, serão responsáveis pela divulgação do presente curso. Esta parceria será importante para incentivar os professores a se inscreverem no curso, pois tais órgãos costumam manter interlocução com a classe professoral e poderiam se encarregar da divulgação junto às escolas.

2.2.2. Inscrição e seleção ⁶⁸

As inscrições serão realizadas pela internet em link a ser disponibilizado pelo servidor responsável pela parte tecnológica do curso. No ato da inscrição, o candidato deverá preencher um questionário onde constam, dentre outras coisas, os motivos que o levaram a procurar o curso. Se o número de inscritos exceder o número de vagas, o questionário será utilizado para selecionar os candidatos, considerando o perfil, motivação e interesse no curso. A lista de candidatos aprovados será disponibilizada na internet.

2.2.3. Matrícula

Após a divulgação dos candidatos aprovados, os mesmos deverão realizar a matrícula, em data previamente fixada, entregando, para tanto, os seguintes documentos: cópia do documento de identidade e CPF, do diploma de graduação e do comprovante de vínculo docente (contracheque ou declaração da instituição de ensino) e uma foto 3/4. Antes de dar início ao curso no Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA, o cursista deverá participar de um encontro presencial, conforme previsto e descrito anteriormente. A participação nos encontros presenciais é obrigatória⁶⁹.

⁶⁷ Adaptação do projeto original.

⁶⁸ Adaptação do projeto original.

⁶⁹ Adaptação do projeto original.

2.2.4. 1º Encontro Presencial: Apresentação do material didático e do corpo docente

No primeiro encontro presencial, que compreenderá 10 horas-aulas e acontecerá em um sábado, o curso, a plataforma e os profissionais envolvidos serão apresentados aos cursistas, no primeiro turno do dia. Serão relatados ainda os objetivos do curso e os procedimentos de avaliação, além da apresentação sucinta dos módulos. No segundo turno do dia, prevê-se uma introdução à educação a distância e capacitação dos cursistas para acesso ao ambiente virtual de aprendizagem.

2.2.5. 2º encontro presencial: Encerramento do curso

No segundo e último encontro presencial, os cursistas avaliarão o curso e serão informados de que terão 07 dias para finalizar todas as atividades avaliativas⁷⁰. Para serem aprovados, os cursistas deverão ter participado dos encontros presenciais e obter média superior a 70 pontos.

2.2.6 Emissão de certificados

Os certificados serão impressos pela instituição promotora e os cursista poderão retirá-los um mês após o término das atividades. Caso prefiram, poderão receber a versão digital do certificado.

2.3 Cronograma de execução do curso⁷¹

CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO							
Discriminação das atividades	Tempo (meses) – 2014						
	6	7	8	9	10	11	12
Elaboração da arte e confecção de cartazes, banners e folders							
Divulgação do curso							
Inscrição e seleção de candidatos							
Matrícula e aplicação do questionário inicial							
Execução do curso e acompanhamento dos cursistas							
Avaliação do curso							
Emissão de certificados							

⁷⁰ Adaptação do projeto original.

⁷¹ Adaptação do projeto original.

Referências

BARBOSA, M. F. S. O.; REZENDE, F. A prática dos tutores em um programa de formação pedagógica a distância: avanços e desafios. **Interface**, Botucatu (SP), vol.10, n.20, p. 473-486, 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141432832006000200014&lng=pt&nrm=iso. Acesso: 27 de janeiro de 2011.

BRASIL. Decreto 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. In: Diário Oficial da União de 23 de dez. de 2005, Brasília, p. 28. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso: 15 de janeiro de 2011.

BONILLA, M. H. S. **Escola aprendente: desafios e possibilidades postos no contexto da sociedade do conhecimento**. Tese de doutorado (Educação). Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2002.

BROCHADO, S. M. D. **A apropriação da escrita por crianças surdas usuárias da língua de sinais brasileira**. Tese de Doutorado (Letras). UNESP. São Paulo, 2003.

FARIA, S. P. N. Ao pé da letra não! Mitos que permeiam o ensino da leitura para alunos surdos. In: QUADROS, R. M. **Estudos Surdos I**. Petrópolis: Editora Arara Azul, p. 252-283, 2006.

FUSARI, J. C. A formação continuada de professores no cotidiano do ensino fundamental. **Série Idéias** n. 12, São Paulo: FDE, 1992, p. 25-33. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias12p025-034c.pdf>. Acesso: 27 de janeiro de 2011.

GESSER, A. **Libras? Que língua é essa?** Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola, 2009.

GESUELI, M. Z. A escrita como fenômeno visual na educação de surdos. In: LODI, A. C. B *et al.* **Leitura e escrita no contexto da diversidade**. Porto Alegre: Editora Mediação, p. 33-38, 2004.

KARNOPP, L. B; PEREIRA, M. C. C. Concepções de leitura e escrita e educação de surdos. In: LODI, A. C. B *et al.* **Leitura e escrita no contexto da diversidade**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2004, pp 33-38.

LACERDA, C. B. F. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos professores e intérpretes sobre essa experiência. **Cadernos CEDES**, v. 26, n. 69, Campinas: UNICAMP, 2006.

LÉLIS, U. A. **A implementação da Educação a Distância através da oferta de atividades em Ambientes Virtuais de Aprendizagem em Cursos Presenciais de Licenciaturas/Unimontes – 2007-2008**. Monografia de especialização (pós-graduação *lato sensu* em Educação a Distância). Brasília: Universidade de Brasília, 2010.

LEMOS, André. **Anjos interativos e retribalização do mundo. Sobre interatividade e interfaces digitais.** [on line] Disponível: <http://www.facom.ufba.br/pesq/cyber/lemos/interac.html>. Acesso: 13 de outubro de 2008.

MACHADO, E. C; MACHADO, L. D. O papel da tutoria em ambientes em EaD. **11º Congresso Internacional de Educação a Distância.** Salvador, Bahia, 2004. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/022-TC-A2.htm>. Acesso: 26 de janeiro de 2011.

MARCELO, R. Aprendizagem em EAD. **Coluna Brasil Escola – SENAC.** Disponível em: www.brasilecola.com. Acesso em 24 de setembro de 2010.

NEVES, R. A.; DAMIANI, M. F. Vygotsky e as teorias da aprendizagem. **UNIrevista – UNISINOS** – Vol. 1, nº 2, 2006. Disponível em: <http://www.miniweb.com.br/Educadores/Artigos/PDF/vygotsky.pdf>. Acesso: 07 de fevereiro de 2011.

OLIVEIRA, J. F.; ROSA, D. E. G.; SILVA, A. F. Programa de formação continuada de professores e outros profissionais da educação na FE/UFG. **Inter-Ação**, Goiânia, n. 30, v. 2, p. 359-370, 2005. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/viewFile/1319/1362>. Acesso: 08 de fevereiro de 2011.

QUADROS, R. M. de. Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão **Ponto de Vista**, Florianópolis, n.05, p. 81-111, 2003. Disponível em: http://www.perspectiva.ufsc.br/pontodevista_05/05_quadros.pdf. Acesso: 10 de fevereiro de 2011.

RIBEIRO, M. C. M. A. A escrita de si: discursos sobre o ser surdo e a surdez. Dissertação de mestrado (Estudos Linguísticos). Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2008.

RIBEIRO, M.C.A.; LARA, G. M. P. O eu e o outro no campo discursivo da surdez. **Revista de Estudos Semióticos (USP)**. São Paulo, vol. 6, n. 2, p. 55 –65, 2010.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 2005.

SILVA, A. B. P.; PEREIRA, M. C. C. **O surdo na escola regular: imagem e Ação do Professor**. Psicologia: Teoria e Pesquisa. São Paulo, Vol. 19, n. 2, p. 173-176, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v19n2/a10v19n2.pdf>. Acesso: 10 de janeiro de 2011.

SOUZA, R. M. de; GÓES, M. C. R. de. O ensino para surdos na escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão. In: SKLIAR, C.(org.). **Atualidade da educação bilíngüe para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

ANEXO B Divulgação do Curso Ofertado

Terça-feira, 22 de julho 2014 - Ano XV - Edição 4.410

educação/cidade

GAZETA NORTE MINEIRA - Montes Claros

9

Excesso de peso nas mochilas pode gerar problemas de coluna

POR RAMIRO PRATES

Com o fim das férias escolares e início das aulas, retorna também a preocupação dos pais com o peso das mochilas de seus filhos. Os especialistas recomendam que a carga da mochila não passe de 10% do peso do aluno.

A fisioterapeuta Eloisa Prates explica que alguns dados divulgados pelo Ministério da Educação mostra que muitas crianças levam mais de cinco quilos em material escolar; peso bem acima do recomendado por especialistas.

A fisioterapeuta alerta que nestes casos a criança projeta o tronco para frente, forçando o abdômen ainda mais para frente, o que pode trazer problemas sérios para a coluna, com alterações fisiológicas na curvatura. "Isso vai ser prejudicial, principalmente, em uma criança em fase de crescimento" relata a especialista.

Para Eloisa um dos principais motivos para este sobrepeso, é que as crianças, além de carregar livros, cadernos, agenda, estojos e outros materiais também acabam levando coisas desnecessárias,

como aparelhos eletrônicos, brinquedos e roupas.

Segundo a fisioterapeuta uma solução para este problema seria a escolha correta do modelo da mochila. A mochila com rodinhas seria uma solução para este problema. Mas ela alerta, que é preciso ter cuidado com a alça do carrinho, que deve estar a uma altura apropriada, pois as costas devem estar retas ao puxá-la.

Outra solução seria a escolha de modelos com alças acolchoadas, reguláveis e com largura mínima de quatro centímetros na altura



Peso da mochila não pode ultrapassar 10% do peso da criança

dos ombros. "Tiras estreitas podem causar compressão nos ombros e restringir a circulação. É interessante também concentrar os objetos mais pesados no centro da mochila e mais próximos das costas" recomenda Eloisa.

A especialista também recomenda deixar em casa materiais que não serão usados no dia. Mas a fisioterapeuta explica que além de mochilas adequadas, o diálogo entre pais e escola é fundamental para minimizar o problema do excesso de peso carregado pelas crianças.

IFNMG lança curso gratuito para formação em ensino de Português para surdos

STÊNIO AGUIAR
REPORTER

A coordenadoria de extensão do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais lançou nessa segunda-feira (21), o curso de formação de professores para o ensino de língua portuguesa para surdos. As inscrições que serão gratuitas acontecem a partir de 19 de agosto.

De acordo com a coordenadora do processo seletivo, a pedagoga Luciana Cardoso de Araújo, o curso



O curso de formação será online e irá atender 40 professores da rede pública de ensino

surgiu diante da carência de profissionais de educação inclusiva para atender a demanda crescente de estudantes surdos. "A proposta do curso é promover a formação e qualificação de professores para a prática para surdos como a segunda língua no processo de ensino-aprendizagem, o que não é abordado nos cursos de graduação nem de formação continuada", destaca Luciana Araújo.

Ainda segundo a coordenadora, o curso de é desti-

nado a professores de língua portuguesa, do 6º ao 9º ano do ensino fundamental da rede pública de ensino. "Nesse processo seletivo serão oferecidas 40 vagas, mas a demanda vem crescendo, inclusive com a busca de profissionais de outros estados", relata.

Inscrição

A partir do dia 19 de agosto, os professores interessados podem realizar a inscrição, exclusivamente, pela internet no site (www.ifnmg.edu.br).

edubr, no campus Montes Claros.

"Após a inscrição, iremos selecionar os professores que atendem o perfil determinado pelo edital que atuem, principalmente, com o estudante surdo", pondera Luciana Araújo.

O curso que será gratuito será ofertado na modalidade à distância (e terá dois encontros presenciais), acontece entre agosto e novembro com carga horária 90h.

Outras informações podem ser obtidas pelo telefone 2103-4116.



Disponível em: <http://youtu.be/tYOPfyWFR1E>



INSTITUTO FEDERAL
NORTE DE MINAS GERAIS
Campus Montes Claros

Ministério da Educação
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal do Norte de Minas Gerais - Campus Montes Claros



ENSINO DE PORTUGUÊS PARA SURDOS COMO SEGUNDA LÍNGUA

**Curso Online
GRATUITO**

**Carga horária:
90h**

**Inscrições:
01 a 17 de agosto**

**Início do curso:
23 de agosto**

**Informações:
38 2103-4130**



Apoio:

IFSP - Campus Salto • IFNMG - Campus Januária
Unimontes • Secretaria Municipal de Educação
Diretoria de Educação a Distância

Reitor
Prof. JOSÉ RICARDO MARTINS DA SILVA

Pró-Reitor de Administração
Prof. EDMILSON TADEU CASSANI

Pró-Reitor de Desenvolvimento Institucional
Prof. ALISSON MAGALHÃES CASTRO

Pró-Reitora de Ensino
Profa. ANA ALVES NETA

Pró-Reitor de Extensão
Prof. PAULO CÉSAR PINHEIRO DE AZEVEDO

Pró-Reitor de Pesquisa e Inovação
Prof. ROGÉRIO MENDES MURTA

Diretor Geral do Campus Montes Claros
Prof. NELSON LICÍNIO CAMPOS DE OLIVEIRA

Realização: Coordenadoria de Extensão do Campus Montes Claros

Coordenação do Curso: Luciana Cardoso de Araújo

Apoio: IFNMG – Campus Januária, IFSP – Campus Salto, Universidade Estadual de Montes Claros, Secretaria Municipal de Educação, Diretoria de Educação a Distância.

INFORMAÇÕES GERAIS SOBRE O CURSO

O curso será ofertado gratuitamente pela Coordenadoria de Extensão do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – Campus Montes, a professores de Língua Portuguesa, do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental da rede pública de ensino.

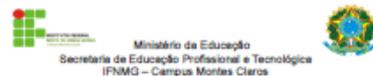
O objetivo do curso é proporcionar aos docentes a oportunidade de compreender e refletir sobre aspectos relacionados à educação de surdos, de maneira ampla, e ao ensino de português como segunda língua para surdos, de maneira específica, de forma a possibilitar uma prática pedagógica mais consciente e fundamentada.

O curso será ofertado na modalidade EaD e terá a duração de, aproximadamente, 2 (dois) meses, com carga horária total de 90 horas.

O curso conta com apenas 2 (dois) encontros presenciais que serão realizados no IFNMG – Campus Montes Claros, ambos obrigatórios.

Os candidatos selecionados que não comparecerem ao primeiro encontro presencial serão eliminados, sendo chamados os próximos candidatos da lista de espera.

NÚMERO DE VAGAS: 40 (quarenta).



ENSINO DE PORTUGUÊS PARA SURDOS COMO SEGUNDA LÍNGUA



Curso online gratuito

Montes Claros
2014

PÚBLICO-ALVO

Poderão participar do curso professores de Língua Portuguesa da rede pública de ensino, que estejam atuando em turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Terão prioridade os docentes que puderem confirmar que, atualmente, têm alunos surdos em pelo menos uma de suas turmas.

SOLICITAÇÃO DE INSCRIÇÃO

Os interessados em participar do curso poderão solicitar sua inscrição, preenchendo o formulário disponível no endereço: <http://www.ifnmg.edu.br/montesclaros>, no período de 01 a 17 de agosto do presente ano. Os candidatos selecionados receberão a confirmação de inscrição por e-mail.

MATRÍCULA

Os candidatos selecionados deverão realizar sua matrícula, no período de 18 a 22 de agosto, entregando, para tanto, os seguintes documentos: cópia do documento de identidade e CPF, do diploma de graduação em Letras, declaração da instituição de ensino de que atua como docente no Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), declaração da instituição de ensino de que está lecionando para aluno surdo (se for o caso)

e 1 (uma) foto 3/4. Caso não realizem sua matrícula no prazo fixado, os candidatos serão considerados desistentes, sendo chamados os candidatos da lista de espera.

PERÍODO DE REALIZAÇÃO DO CURSO

O curso está previsto para o período de 23 de agosto a 25 de outubro, podendo haver alterações.

DOCENTES DO CURSO:

Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro
 Universidade Estadual de Montes Claros
 (Doutora em Estudos Linguísticos)

Rejane Cristina de Carvalho Brito
 Instituto Federal de São Paulo - Campus Salto
 (Doutoranda em Linguística Aplicada)

Raquel Schwenck de Mello Vianna
 Secretaria Municipal de Educação
 (Doutoranda em Educação)

Lucienne Veloso de Melo
 IFNMG – Campus Januária
 (Pós-graduada em Educação Especial)

INFORMAÇÕES:

(38) 2103 – 4130 ou (38) 2103 – 4116

ANEXO C

Salas virtuais do curso

The screenshot shows a web browser window with the URL `ava.ifnmg.edu.br/course/view.php?id=1425`. The page title is "Curso: Definição político-C...". The breadcrumb navigation shows "Página inicial > Meus cursos > Definição político-Cultural". The main content area is titled "Disciplina Definição Político-cultural" and features a banner for "ENSINO DE PORTUGUÊS PARA SURDOS COMO SEGUNDA LÍNGUA Curso Online GRATUITO". Below the banner are sections for "Fórum de notícias", "Apresentação" (with "Apresentações e compartilhamentos"), "Considerações sobre a relação dos surdos com a linguagem" (with "Primeiro Fórum Temático"), and "Material para leitura". The left sidebar contains a "Navegação" menu with options like "Página inicial", "Meu perfil", and "Meus cursos". The right sidebar includes "Pesquisar nos Fóruns", "Últimas notícias" (with a post by Luciana Cardoso), and "Próximos eventos". The system tray at the bottom shows the date as 23/05/2015 and time as 11:32.

The screenshot shows a web browser window with the URL `ava.ifnmg.edu.br/course/view.php?id=1426`. The page title is "Curso: Teorias de aquisiçã...". The breadcrumb navigation shows "Página inicial > Meus cursos > Teorias de aquisição linguística". The main content area is titled "Teorias da aquisição linguística" and features the same banner for "ENSINO DE PORTUGUÊS PARA SURDOS COMO SEGUNDA LÍNGUA Curso Online GRATUITO". Below the banner is a message from the professor: "Olá, pessoal! Sejam bem-vindo ao nosso ambiente de estudos! Sou a professora Rejane e trabalharemos juntos a disciplina 'Teorias de Aquisição Linguística: Libras e Português'. Espero que todos aproveitem bem as discussões, partilhas e trabalhos que teremos agendados para os próximos dias! Grande abraço, Rejane." The left sidebar contains a "Navegação" menu with options like "Página inicial", "Meu perfil", and "Meus cursos". The right sidebar includes "Pesquisar nos Fóruns", "Últimas notícias" (with a post by Luciana Cardoso), and "Próximos eventos". The system tray at the bottom shows the date as 23/05/2015 and time as 11:29.

Curso: Prática de ensino a ... x +

ava.ifnmg.edu.br/course/view.php?id=1427

Mais visitados Primeiros passos 8 Fazer login nas Contas...

Página inicial ▶ Meus cursos ▶ Prática de ensino a alunos surdos/ Desativar edição

Navegação

- Página inicial
 - Minha página inicial
 - Meu perfil
- Meus cursos
 - PRO_F_M1
 - PRO_PRF_131
 - CAP-PÓS-INF
 - MODELO-PÓS-INF
 - POS_INF_DCD_141
 - AL_IFNMG
 - Modelo de sala
 - Definição político-Cultural
 - Teorias de aquisição linguística:
 - ▶ **Prática de ensino a alunos surdos/**
 - Participantes
 - Relatórios
 - Interpretação e educação:

Prática de ensino a alunos surdos



ENSINO DE PORTUGUÊS PARA SURDOS COMO SEGUNDA LÍNGUA
Curso Online GRATUITO

Sejam bem-vind@s à disciplina Prática de Ensino a alunos surdos!

Entrar no mundo dos surdos é aceitar sua língua de sinais, sua cultura visual e suas especificidades. Neste módulo III iremos desvendar alguns mitos com relação à língua portuguesa para os surdos, conceitos básicos, metodologias que podem ser utilizadas e práticas de ensino de PL2.

Tod@s de coração e mente abertos para debater e tentar transformar o cenário educacional inclusivo!

"Como se sabe, a língua além de ser o principal veículo de comunicação, é também o mais importante meio de identificação do indivíduo com sua cultura e o suporte do conhecimento da realidade que nos circunda. O problema das minorias linguísticas é, pois, muitas vezes, não apenas a privação da língua materna, mas sobretudo a privação de sua identidade cultural."
Lucinda Brito

Sou a professora Raquel Schwenck e estarei sempre à disposição de vocês.
E-mail: quelschwenck@hotmail.com

Pesquisar nos Fóruns

Vai

Pesquisa Avançada?

Últimas notícias

Acrescentar um novo tópico...

Luciana Cardoso 30 Out, 10:35
Atividade Avaliativa Disponível mais...

Luciana Cardoso 10 Out, 11:12
Últimos dias da disciplina! mais...

7 Out, 17:32
Raquel Schwenck de Mello Vianna
Sugestão de leitura mais...

Tópicos antigos ...

Próximos eventos

Não há nenhum evento próximo

Calendário...
Novo evento

11:27
23/05/2015

Curso: Interpretação e edu... x +

ava.ifnmg.edu.br/course/view.php?id=1428#section-0

Mais visitados Primeiros passos 8 Fazer login nas Contas...

Página inicial ▶ Meus cursos ▶ Interpretação e educação: Desativar edição

Navegação

- Página inicial
 - Minha página inicial
 - Meu perfil
- Meus cursos
 - PRO_F_M1
 - PRO_PRF_131
 - CAP-PÓS-INF
 - MODELO-PÓS-INF
 - POS_INF_DCD_141
 - AL_IFNMG
 - Modelo de sala
 - Definição político-Cultural
 - Teorias de aquisição linguística:
 - ▶ **Prática de ensino a alunos surdos/**
 - ▶ **Interpretação e educação:**
 - Participantes
 - Relatórios

MÓDULO IV - Interpretação e Educação: uma parceria com o profissional intérprete de Libras. (15h/a)
PERÍODO DE 15 A 29 DE OUTUBRO



Oi, Pessoa!

Iniciaremos agora uma nova disciplina, temos como objetivo: repensar as funções e papéis do Tradutor-Intérprete de Língua de Sinais (TILS) na sala de aula inclusiva.

Contamos com a participação de tod@s.

Abraços sinalizados

Pesquisar nos Fóruns

Vai

Pesquisa Avançada?

Últimas notícias

Acrescentar um novo tópico...

Luciana Cardoso 12 Mar, 10:33
Matricula para vagas remanescentes no Curso de Libras mais...

Luciana Cardoso 7 Nov, 18:57
AO disponível mais...

Luciana Cardoso 4 Nov, 10:11
Curso Básico de Libras - Gratuito e a distância mais...

Tópicos antigos ...

Próximos eventos

Não há nenhum evento próximo

11:26
23/05/2015