

ELAINE AMÉLIA DE MORAIS

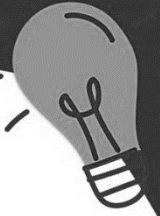


TENHO UMA ALUNA SURDA: *EXPERIÊNCIAS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM CONTEXTO DE AULA PARTICULAR*

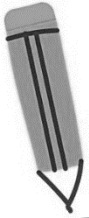


Editora
MultiAtual

ELAINE AMÉLIA DE MORAIS



TENHO UMA ALUNA SURDA: EXPERIÊNCIAS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM CONTEXTO DE AULA PARTICULAR



Editora
MultiAtual

© 2021 – Editora MultiAtual

www.editoramultiatual.com.br

editoramultiatual@gmail.com

Autora

Elaine Amélia de Moraes

Editor Chefe: Jader Luís da Silveira

Editoração e Arte: Resiane Paula da Silveira

Capa: Freepik/MultiAtual

Revisão: A autora

Conselho Editorial

Ma. Heloisa Alves Braga, Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, SEE-MG

Me. Ricardo Ferreira de Sousa, Universidade Federal do Tocantins, UFT

Me. Guilherme de Andrade Ruela, Universidade Federal de Juiz de Fora, UFJF

Esp. Ricael Spirandeli Rocha, Instituto Federal Minas Gerais, IFMG

Ma. Luana Ferreira dos Santos, Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC

Ma. Ana Paula Cota Moreira, Fundação Comunitária Educacional e Cultural de João Monlevade, FUNCEC

Me. Camilla Mariane Menezes Souza, Universidade Federal do Paraná, UFPR

Ma. Jocilene dos Santos Pereira, Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC

Esp. Alessandro Moura Costa, Ministério da Defesa - Exército Brasileiro

Ma. Tatiany Michelle Gonçalves da Silva, Secretaria de Estado do Distrito Federal, SEE-DF

Dra. Haiany Aparecida Ferreira, Universidade Federal de Lavras, UFLA

Me. Arthur Lima de Oliveira, Fundação Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Estado do RJ, CECIERJ

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

M827t Moraes, Elaine Amélia de
Tenho uma Aluna Surda: Experiências de Ensino de Língua Portuguesa em Contexto de Aula Particular / Elaine Amélia de Moraes. – Formiga (MG): Editora MultiAtual, 2021. 112 p. : il.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-89976-06-6

DOI: 10.5281/zenodo.5546031

1. Língua portuguesa. 2. Surdez. 3. Conhecimento prático profissional. 4. Pesquisa narrativa. I. Moraes, Elaine Amélia de. II. Título.

CDD: 469.07

CDU: 37

Os artigos, seus conteúdos, textos e contextos que participam da presente obra apresentam responsabilidade de seus autores.

Downloads podem ser feitos com créditos aos autores. São proibidas as modificações e os fins comerciais.

Proibido plágio e todas as formas de cópias.

Editora MultiAtual

CNPJ: 35.335.163/0001-00

Telefone: +55 (37) 99855-6001

www.editoramultiatual.com.br

editoramultiatual@gmail.com

Formiga - MG

Catálogo Geral: <https://editoras.grupomultiatual.com.br/>



TENHO UMA ALUNA SURDA: EXPERIÊNCIAS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM CONTEXTO DE AULA PARTICULAR

ELAINE AMÉLIA DE MORAIS

Orientadora: Profa. Dra. Dilma Maria de Mello



*Decido esta dissertação a minha filha
Taina. Agradeço a ela pela confiança,
pelo amor e por ser a minha inspiração.*

AGRADECIMENTOS

A princípio, agradeço a Deus que concedeu mais essa oportunidade, que me guiou e permitiu que eu caminhasse academicamente até aqui.

À Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES), agradeço o tempo em que fui bolsista do curso de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, pelo incentivo e apoio financeiro para os meus estudos.

À minha orientadora e amiga, Profa. Dra. Dilma, que me conduziu para caminhos narrativos antes desconhecidos, que me ensinou a contar essa experiência profissional e me fez reconhecer meu potencial profissional. Especialmente, quando desvelava o que antes eu não reconhecia sobre a experiência. Agradeço, não só por suas contribuições, mas também por me mostrar como poderia me tornar uma pesquisadora narrativa inovadora e inclusiva. Principalmente, por seu apoio quando me incentivava a perceber que nosso conhecimento ultrapassa os muros acadêmicos e revela quem somos enquanto professores.

Aos professores que atuam no Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL), que muito dedicam sua prática a formação de pesquisadores e profissionais da Educação na área de Linguística e Linguística Aplicada da região.

Às secretarias do PPGEL, Ma. Maria Virgínia e Ma. Luana, que muito se dedicam ao seu trabalho documental para que nossas pesquisas sejam desenvolvidas no PPGEL. Principalmente, à amiga Maria Virgínia pelos conselhos, incentivo e pela amizade.

Ao Prof. Dr. Fernando Zolin Vesz, que dedicou seu tempo à leitura do meu trabalho, durante o XV SEPELLA.

À Profa. Dra. Valeska Virgínia Soares Souza, que contribuiu com suas observações no XVI SEPELLA e no exame de qualificação.

Às professoras, Dra. Maria Inês Vasconcelos Felice, Dra. Viviane Bengezen e Dra. Judith Mara de Souza Almeida, pelos esclarecimentos apresentados no exame de qualificação.

A todos os membros do GPNEP (Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia), que foram meus olhos e ouvidos quando eu não ouvia. Nesse grupo colaborativo, encontrei o caminho para rever meus conceitos, aprender, colaborar e ser uma Pesquisadora Narrativa.

Aos amigos que fiz durante o curso de mestrado, em particular à Ma. Geralda, pelo incentivo, pelos conselhos e pela companhia. Agradeço, por sua ajuda quando as dúvidas persistiam e você com toda paciência nos auxilia com seus comentários no GPNEP.

Aos amigos Gabriel e Samuel, que foram meus companheiros de trajetória acadêmica.

Aos colegas e amigos que convivi durante as disciplinas de mestrado, que com suas experiências contribuíram para minha formação acadêmica. Agradeço, principalmente a Ma. Priscila que sempre esteve presente nas horas em que mais precisei.

Aos professores e demais profissionais da Educação, bem como os alunos da Escola Estadual onde trabalho, por compartilharem suas experiências. Agradeço, pelo espaço em que ensino e aprendo.

À minha família, especialmente ao meu querido esposo Cristiano, pelo incentivo, amizade e pelos conselhos durante a realização desse sonho acadêmico. A você, agradeço, com todo meu amor, pelo apoio incondicional e pelo cuidado para com nossas filhas durante minha ausência.

Às minhas amadas filhas, Tainá, Gabriella e Déborah, pelo amor e pelo carinho, especialmente nas horas de angústia e de conquistas.

À minha doce filha Gabriella que, com sua amizade, amor e seu carinho, compartilhei as minhas incertezas, os meus anseios e as minhas conquistas.

À minha filha caçula Déborah, que com seus beijos e abraços me deu o carinho necessário durante essa trajetória.

À minha filha Tainá, dedico essa pesquisa e agradeço pela confiança e pelo seu amor. Obrigada, por ser a minha inspiração, por ter me feito uma mãe mais dedicada e uma profissional que pode estar aberta a mudanças.

Aos meus pais, Maria e Leônidas, que dedicaram suas vidas e acreditaram em mim. Exclusivamente, pelo apoio e pela compreensão quando estive ausente. Obrigada, por tudo, pelo amor e dedicação nas horas de dificuldade e também de alegria. Agradeço, ao meu pai que, com seu exemplo, me ensinou a prosseguir. À minha mãe pelo incentivo e pela compreensão nas horas de ausência.

Aos meus amigos e familiares, que compreenderam a minha ausência.

Ao Sr. Abel e a Sra. Helena, que são um exemplo para a minha vida.

A todos que estiveram ou fizeram parte da minha vida acadêmica ou mesmo fora dela, mas que compreenderam meus momentos de estudo, meu muito obrigado!

*“Quando eu aceito a língua de outra pessoa, eu aceito a
pessoa.
Quando eu rejeito a língua, eu rejeitei a pessoa
porque a língua é parte de nós mesmos.
Quando eu aceito a língua de sinais, eu aceito o surdo, e
é importante ter sempre em mente
que o surdo tem o direito de ser surdo.
Nós não devemos mudá-los, devemos ensiná-los, ajudá-
los,
mas temos que permitir-lhes ser”.*

(Terje Basilier, 2011).

The background features large, abstract, wavy shapes in orange and dark blue. Two lightbulbs are integrated into the design: one in the top right corner, glowing yellow with radiating lines, and another in the bottom left corner, also glowing yellow with radiating lines. The central text is in a bold, black, sans-serif font.

RESUMO / RESUMEN

RESUMO

Nesta Pesquisa Narrativa (CLANDININ; CONNELLY, 2000, 2011, 2015; CONNELLY; CLANDININ, 2004), busquei como meu objetivo geral narrar e analisar minha experiência docente de ensino de língua portuguesa para uma aluna surda. Para atingir o objetivo proposto, elaborei algumas indagações para a condução de minha pesquisa: 1) Como pode ser vivida a experiência de ensino de língua portuguesa para uma aluna surda? 2) Quais as implicações das experiências vividas para a construção de meu conhecimento prático pessoal e profissional? O contexto de minha pesquisa foi o espaço das aulas particulares e individuais de língua portuguesa, ministradas para uma aluna surda. As participantes foram uma aluna surda e eu, professora, pesquisadora e participante dessa pesquisa. Como base teórica, fundamentei-me na formação de professores de língua portuguesa para alunos surdos (VIEIRA, 2008; ARAÚJO, 2010; GONDIM, 2011; PEREIRA, 2011; OLIVEIRA, 2014), além das concepções de conhecimento prático profissional (ELBAZ, 1983; SHÖN, 1983; CLANDININ; CONNELLY, 1995; TELLES, 1999). Para compor meus textos de campo, utilizei narrativas escritas por mim, durante e depois das aulas ministradas, como registro de minha prática como professora. Tive, também, como instrumento de pesquisa algumas fotos de atividades produzidas pela aluna. A análise dos textos de campo foi realizada pela perspectiva de composição de sentidos, segundo Ely, Vinz, Anzul e Downing (2001). Como resultado, compreendi que o fundamental é a aprendizagem que ocorre na relação professora-aluna, e, em meu fazer docente, que eu era uma professora autoritária e estruturalista. Mas, durante a pesquisa, procurei transformar a minha prática e adequar o ensino de língua portuguesa a uma abordagem de língua em uso e a partir da análise e produção de gêneros textuais. Nas tentativas de mudanças, procurei na produção de HQs, no perfil do *Facebook* e no *e-mail* modificar minha prática e proporcionar uma aprendizagem atrativa e autônoma para a aluna.

Palavras-chave: Língua portuguesa; Surdez; Conhecimento prático profissional; Pesquisa narrativa.

RESUMEN

En esta Narración de Investigación (Clandini; Connelly, 2000, 2011, 2015; CONNELLY; Clandini, 2004), que me parecía a mi narrar general meta y analizar mi experiencia en la enseñanza de la enseñanza del idioma portugués para un estudiante sordo. Para lograr este propósito, he preparado algunas preguntas para la realización de mi investigación: 1) Tal como se puede vivir la experiencia de la enseñanza del idioma portugués para un estudiante sordo? 2) ¿Cuáles son las implicaciones de las experiencias vividas para la construcción de mi conocimiento práctico personal y profesional? El contexto de mi investigación era el espacio de las clases particulares e individuales de lengua portuguesa, enseñadas por un alumno sordo. Las participantes fueron una alumna sorda y yo, profesora, investigadora y participante de esa investigación. Como base teórica, me fundamentei en la formación de habla portuguesa maestros para los estudiantes sordos (Vieira, 2008; Araujo, 2010; Gondim, 2011; Pereira, 2011; OLIVEIRA, 2014), además de los conocimientos de trabajo profesional de los conceptos (Elbaz, 1983 Y en el caso de las mujeres, Para componer mis textos de campo, utilicé narraciones escritas por mí, durante y después de las clases ministradas, como registro de mi práctica como profesora. Tito, también, como instrumento de investigación algunas fotos de actividades producidas por la alumna. El análisis de los textos de campo fue realizado por la perspectiva de composición de sentidos, según Ely, Vinz, Anzul y Downing (2001). Como resultado, comprendí que lo fundamental es el aprendizaje que ocurre en la relación profesora-alumna, y, en mi hacer docente, yo era una profesora autoritaria y estructuralista. Sin embargo, durante la investigación, traté de convertir mi práctica y adaptar la enseñanza del idioma portugués en un enfoque de la lengua en uso y del análisis y la producción de géneros. En los intentos de cambios, busqué la producción de HQ, en el perfil de Facebook y en el correo electrónico modificar mi práctica y proporcionar un aprendizaje atractivo y autónomo para la alumna.

Palabras clave: Lengua portuguesa; Sordera; Conocimiento práctico profesional; Investigación narrativa.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CAPES	Centro Nacional de Educação Especial
GPNEP	Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores
INES	Instituto Nacional da Educação dos Surdos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
OCM	Orientações Curriculares Nacionais
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PPGEL	Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguístico

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Local das aulas de Língua Portuguesa	32
Figura 2 – Redação produzida pela aluna Karen	68
Figura 3 – Poema: O grande amor	70
Figura 4 – Frases produzidas pela aluna Karen	71
Figura 5 – Bilhete produzido pela aluna Karen	72
Figura 6 – Sistematizando os tempos verbais	73
Figura 7 – Representação dos tempos verbais em LIBRAS	75
Figura 8 – História em Quadrinhos criada por Karen	82
Figura 9 – Segunda História em Quadrinhos criada por Karen	83
Figura 10 – O <i>e-mail</i> escrito pela aluna Karen	85
Figura 11 – O meu perfil do <i>Facebook</i>	86
Figura 12 – O perfil produzido pela aluna Karen no <i>Facebook</i>	86

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Conceito elaborado sobre os Artigos	70
Quadro 2 – Frases elaboradas a partir da sistematização dos tempos verbais	74

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: PRIMEIRAS HISTÓRIAS	18
O diagnóstico	19
Aprendendo a me comunicar com minha filha	21
A tentativa de matricular minha filha em uma escola regular	22
A experiência do culto em LIBRAS	23
Simulado de redação do ENEM	23
Espelho de redação do ENEM	24
 CAPÍTULO 1: CAMINHO METODOLÓGICO DE PESQUISA	 28
A Pesquisa Narrativa	29
Contexto de Pesquisa	31
Participantes	32
Instrumentos de Pesquisa	33
O Processo de Composição de Sentidos	34
 CAPÍTULO 2: CAMINHO DE FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	 36
2.1 A Formação de Professores de Língua Portuguesa para Alunos Surdos	37
2.2 A Educação Bilíngue	43
2.3 O Ensino de Português para Alunos Surdos	46
2.4 Legislação referente à Educação de Surdos no Brasil	59
2.5 Conhecimento Prático Profissional	60
 CAPÍTULO 3: COMPOSIÇÃO DE SENTIDOS DA EXPERIÊNCIA	 66
3.1. Iniciando minha prática de ensino de língua portuguesa para minha aluna surda	67
Ensino de dissertação: tentativa inicial	68
O ensino dos artigos e “O Grande Amor”	69
O ensino gramatical pelos círculos	73
A formação das palavras e os adjetivos concretos e abstratos	76
Recontando as minhas primeiras experiências de ensino de língua portuguesa para Karen	77
3.2. Tentativas de mudanças de minha prática	80
Uma História em Quadrinhos (HQ)	80
A carta pessoal e o <i>e-mail</i>	84
O perfil no <i>Facebook</i>	85
Recontando minhas experiências de ensino “diferentes”	87
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	 90
 REFERÊNCIAS	 96
 ANEXO 1 – TCLE	 106
ANEXO 2 – CRONOGRAMA DOS PLANOS DE AULA	108
 A AUTORA	 112



PRIMEIRAS HISTÓRIAS



PRIMEIRAS HISTÓRIAS

Nesta introdução, busco estruturar minhas indagações e apresento minhas justificativas – pessoais, práticas e sociais – de pesquisa, conforme Clandinin e Connelly (2000, 2011, 2015) e Connelly e Clandinin (2004). Em seguida, apresento meu objetivo de pesquisa, compartilho alguns trabalhos relacionados à prática de ensino de língua portuguesa para alunos surdos e exponho a estrutura desta dissertação.

No início desta dissertação, relato as histórias de meu convívio com minha filha surda, que me influenciou na escolha do tema para esta pesquisa.

O diagnóstico

Em 1995, grávida de cinco meses, marquei uma consulta no consultório médico da obstetra com quem fazia meu pré-natal, pois estava com sintomas de febre alta e algumas manchas no corpo. Durante a consulta, a médica informou-me que precisava fazer alguns exames para analisar melhor os sintomas e verificar se eu havia contraído o vírus da rubéola. Naquele instante, fiquei mais preocupada e confusa com a situação, pois não sabia o que a rubéola causaria a minha gestação. No final da consulta, a obstetra me orientou que esperasse os resultados dos exames e me mantivesse calma, mas não me informou quais os riscos que eu e meu bebê corríamos. Após alguns dias, já com os resultados em mãos, retornei ao consultório e a médica concluiu que eu estava mesmo infectada com o vírus da rubéola e me informou quais os riscos que eu e meu bebê corríamos. Após uns três meses do nascimento de minha filha, alguns médicos especialistas constataram que ela tinha nascido com catarata congênita no olho direito. Com os exames, o tratamento e a cirurgia, averiguou-se que não enxergava daquele olho.

Depois de um ano da cirurgia, observei que minha filha, então com um ano e meio de idade, não respondia aos estímulos auditivos, tais como o bater de uma porta, o soar de uma campainha, entre outros. Muitas vezes, até pensei que a demora em falar seria normal, mas, com o tempo, as

ausências de resposta começaram a me incomodar. Assim, preocupada, tomei conhecimento de que o vírus da rubéola poderia ter causado problemas auditivos, neurológicos ou de visão, entre outras complicações provenientes do contágio. Ciente das sequelas, procurei uma especialista de Uberlândia que realizou o exame BERA (Exame do Potencial Evocado Auditivo do Tronco Encefálico). Durante o exame, a otorrinolaringologista averiguou que minha filha tinha surdez congênita profunda bilateral. Esse resultado explicava as minhas inquietações, visto que ela não ouvia e não falava; somente emitia alguns sons. Além daquelas explicações, a médica também me orientou a procurar o atendimento especializado de uma fonoaudióloga para que me informasse sobre os tratamentos aos quais minha filha poderia ser submetida para que tivesse uma melhor qualidade de vida. Agradecida, peguei o encaminhamento e, antes de retornar para nossa casa, caminhei pensativa e triste pelas ruas com minha filha no colo. Após aquela notícia, fiquei sem saber o que eu poderia fazer. Foi somente com o passar do tempo que eu aprendi como lidar com a surdez de minha filha.

Recordo-me de que, depois daquela descoberta, ainda tentei alguns tratamentos na esperança de que o problema fosse resolvido. Primeiro, optei pelo uso de aparelhos auditivos, mas, com o tempo, compreendi que os aparelhos somente serviam para ampliar as perdas auditivas¹ de uma pessoa com surdez parcial; não era o caso de minha filha. Inconformada com os resultados, procurei uma fonoaudióloga que a acompanhou e que ensinou a ela a Leitura Labial. Porém, novamente, não obtivemos respostas consistentes, pois minha filha não se adaptou aquele processo de compreensão auditiva. Lembro-me de que, naquela época, tive muitas dificuldades para compreender que somente o aprendizado da LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) seria o mais adequado para o seu caso de surdez profunda.

¹ Perdas Auditivas – Mínima (16-25 Decibéis): Perda de aproximadamente 10% da compreensão da fala; Leve (26-40 DB): Sem amplificação de um aparelho auditivo, entre 25% e 50% da compreensão de conversas; Moderada (41-55 DB): Sem amplificação, entre 50% e 100% da compreensão da fala pode ser perdida. Moderada a severa (56-70 DB): Sem amplificação, a fala precisa ser produzida em volume muito alto para ser compreendida; Severa (71-90 DB): Sem amplificação, somente vozes bem próximas e em alto volume; Surdez profunda (>90 DB): Vibrações são percebidas em lugar de sons.

Aprendendo a me comunicar com minha filha

Em meados de 1998, minha filha e eu tivemos a primeira experiência em relação ao ensino de Libras em uma Escola Municipal de Araguari. Nessa época, minha filha tinha dois anos de idade e começou a frequentar essa escola que era direcionada somente ao ensino para surdos. Recordo-me de que, no primeiro dia de aula, minha filha e eu estávamos muito animadas e curiosas para conhecer o lugar e para aprender aquela língua.

No primeiro dia de aula, fui convidada a participar, por um tempo, juntamente com minha filha Karen, para aprender os sinais e para me comunicar com minha filha. Lembro-me de que foi uma rica experiência que me fez aprender a conviver e a respeitar a linguagem dos surdos. Antes, somente nos comunicávamos pelo olhar, pelas suas expressões de alegria e de tristeza, ou quando apontava os alimentos ou objetos.

Recordo-me de que, ao entrar na sala de aula, notei que todos estavam alegres com nossa chegada. Ao entrarmos, minha filha foi convidada a se sentar na frente e eu, envergonhada, dirigi-me para o fundo da sala. Aquele ambiente era diferente para mim e percebi que todos me olhavam e tentavam conversar comigo, porém eu não entendia nada.

Lá, havia uma professora ouvinte que ensinava LIBRAS para 15 alunos surdos de diversas faixas etárias, entre crianças, adolescentes e jovens. Naquele dia, a educadora explicou-me que sinalizaria e falaria, ao mesmo tempo, para que eu aprendesse. Confusa, perguntei sobre o alfabeto e a professora, educadamente, me respondeu que esse seria o assunto daquela aula. Antes de sua explicação, eu achava que os sinais eram soletrados somente pelas letras do alfabeto. No entanto, aprendi que essa língua é bem mais complexa.

Durante a aula, a professora esclareceu que, na LIBRAS, o alfabeto soletrado é usado somente para descrever os nomes de pessoas, lugares, objetos, entre outros nomes existentes no mundo. Esclareceu também que o aprendizado dessa língua leva tempo, pois cada palavra tem um sinal específico.

Aquele dia foi muito especial, principalmente para minha filha, que começou a conviver com pessoas surdas, pois todos os nossos parentes, familiares e amigos são ouvintes sem nenhum contato com a LIBRAS. Naquela escola, minha filha descobriu novas possibilidades e evoluiu muito. Contudo, hoje, vejo o quanto aquele aprendizado foi importante não apenas para ela, mas para nós duas.

A tentativa de matricular minha filha em uma escola regular

Em 2002, minha filha estava com seis anos de idade, quando tentei uma vaga para ela em uma escola regular. Lembro-me de que tomei essa decisão porque estava insatisfeita com a escola que ela frequentava há quatro anos. Naquele lugar, estudavam, em uma mesma sala, alunos de diversas idades, entre crianças, jovens e adultos surdos, e minha filha aprendia atitudes e hábitos inadequados para sua idade. Naquela ocasião, fui, juntamente com minha filha, até uma escola estadual de ensino regular para verificar se havia uma vaga disponível para ela.

Na secretaria da escola, pedi informações sobre as matrículas e, rapidamente, a secretária me encaminhou para a supervisora que, muito solícita, prontificou-se rapidamente a arrumar a vaga. Mas, a história mudou depois que perguntei se a escola tinha atendimento especializado para alunos surdos. Imediatamente, a supervisora me perguntou se minha filha sabia ler e escrever e se já tinha frequentado outra escola. Expliquei toda a situação, principalmente, que ela frequentava uma Escola Municipal que ensinava LIBRAS aos alunos surdos e não os ensinava a ler e a escrever em língua portuguesa.

Depois daquela explicação, a supervisora indelicadamente mudou de atitude. Disse que tinha cometido um equívoco, pois não havia mais vagas na escola. Em seguida, orientou-me a procurar uma vaga em uma escola especializada como a APAE², que era mais adequada e tinha profissionais capacitados para lecionar para alunos surdos. Então, saí dali bem nervosa e indignada com a mudança de atitude daquela supervisora, pois achei um

² APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Araguari/MG.

absurdo não aceitarem minha filha naquela escola. Mas, mesmo irritada, não expus o fato a minha filha; somente a informei que não havia vaga naquele lugar. Dialogamos muito até chegarmos em casa e, durante o percurso, expliquei que precisávamos procurar outra escola especializada que atendesse alunos surdos.

A experiência do culto em LIBRAS

Lembro-me de que era um domingo, no ano de 2007, em que minha filha e eu participamos de um culto religioso para surdos. Naquela época, ela tinha onze anos de idade e eu aprendia LIBRAS com umas colegas que frequentavam aquele lugar. Fomos muito bem recebidas no culto. Naquele local, minha filha e eu sentamos separadas, pois os surdos sentavam nas primeiras fileiras, enquanto os ouvintes ficavam juntos observando o culto.

Durante a cerimônia, pairava um silêncio constante, pois o culto era ministrado em LIBRAS pelo cooperador que sinalizava seus conhecimentos bíblicos, enquanto os ouvintes se sentavam logo atrás a observarem o que era sinalizado.

Recordo-me de que me sentei ao lado de uma das colegas e, ao observar aquele silêncio, experimentei um vazio imenso e uma sensação de solidão em meio a tantas pessoas, pois eu não compreendia a LIBRAS, que era sinalizada de forma rápida, principalmente porque, naquela época, ainda não tinha aprendido os sinais como deveria. No entanto, mesmo com as minhas indagações, notei que minha filha parecia feliz, pois sorria muito. Porém, tive dúvidas se aquele sorriso era de felicidade ou de nervosismo. Naquele dia, coloquei-me no lugar de minha filha, pelo fato de ter me sentido sozinha e excluída diante daquela circunstância. Naquela situação inversa, senti-me como um surdo que não consegue se comunicar diante de tantas pessoas e se sente incompreendido.

Simulado de redação do ENEM

Em 2014, em um dia da semana, observei que minha filha chegou da escola chateada e rapidamente foi para o seu quarto de cabeça baixa,

enquanto eu terminava a limpeza da sala de jantar. Lembro-me de que, naquela época, ela estudava no segundo ano do ensino médio.

Preocupada com aquela atitude, fui até o seu quarto e perguntei o que havia acontecido com ela. Logo, minha filha contou-me que estava muito decepcionada com a nota baixa que havia tirado no simulado de redação.

Em relação à escrita de minha filha, observei que ela tinha dificuldades para escrever a Língua Portuguesa padrão. Então, depois de ler sua redação, tentei dialogar, mas ela preferiu ficar sozinha. Após um tempo, minha filha veio conversar comigo e me disse que tinha problemas para escrever uma redação nos padrões exigidos pelo exame do ENEM³ (Exame Nacional do Ensino Médio). Conversamos um tempo sobre os “critérios de correção” das redações do ENEM. Expliquei, então, que o Ministério da Educação (MEC) disponibilizava corretores de redações e que esses corretores consideravam a Língua Portuguesa como segunda língua ao corrigirem as produções dos candidatos surdos (BRASIL, 2005). Esclareci que existem muitos candidatos ouvintes que também têm dificuldades na escrita tanto quanto os surdos. Assim, conversando com ela sobre essa questão de dificuldade na escrita, pude mostrar que esse problema não ocorre somente com os surdos, como um caso isolado, mas que ocorre também com todos os candidatos que têm dificuldades na escrita. Mostrei, ainda, que esses casos são mais frequentes por vários outros motivos, tais como a falta de hábito de leitura e escrita.

Espelho de redação do ENEM

Em outro dia, minha filha e eu dialogávamos sobre sua redação feita durante o ENEM, que pegamos no site do INEP⁴. Naquele dia, tive o impulso de ligar o computador e abrir o arquivo que continha o espelho da redação de minha filha. Ela sentou-se ao meu lado e eu mostrei a ela o quanto sua redação precisava ser melhorada. No texto, identifiquei o

³ ENEM – Avaliação dos estudantes de escolas públicas e particulares do Ensino Médio, que acontece uma vez por ano. Os resultados geram um boletim de desempenho individual e disponibiliza vagas em Faculdades Federais e Particulares através dos processos seletivos PROUNI, SISU e FIES.

⁴ INEP – O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

quanto o tema abordado poderia ter sido mais bem trabalhado e como minha filha precisava aprender a escrever a língua portuguesa com urgência, para que pudesse ter oportunidade de cursar uma faculdade. Essa realidade negativa trouxe à tona os problemas e mostrou-me o quanto minha filha necessitava de minha ajuda. Ao conversamos, minha filha, bem mais alegre, pediu-me que eu aproveitasse essa redação para ensiná-la um pouco sobre como melhorar sua escrita.

Após esses eventos narrados, sobre as experiências vividas com minha filha, fiz um levantamento dos últimos trabalhos realizados sobre o tema de ensino de português para surdos. No entanto, assoberbada pelos prazos e pelas várias dificuldades por mim encontradas, procurei trazer o estado da arte junto à fundamentação teórica desta pesquisa.

Influenciada pela observação das necessidades dos surdos, decidi desenvolver esta pesquisa, cujo objetivo foi narrar e analisar minha experiência docente de ensino de língua portuguesa para uma aluna surda, cujo intuito é compreender o que se adequa nesse contexto de ensino.

Para atingir o objetivo proposto, elaborei as seguintes indagações de pesquisa:

- 1) Como pode ser vivida a experiência de ensino de língua portuguesa para uma aluna surda?
- 2) Quais as implicações das experiências vividas para a construção de meu conhecimento prático pessoal e profissional?

Assim, nesta dissertação, procuro fazer um estudo narrativo sobre minha experiência como professora de língua portuguesa para uma aluna surda. Segundo Clandinin e Huber (2007), o pesquisador narrativo justifica sua experiência com base em três aspectos possíveis: pessoal, prático e social e/ou teórico.

Os autores destacam que, na justificativa pessoal, o pesquisador narrativo justifica sua investigação por meio de suas experiências particulares de vida, das tensões e dos questionamentos pessoais. Na justificativa prática, seu interesse parte da possibilidade de intervenção direta em sua prática profissional, por meio da observação e do entendimento de suas ações. Já na justificativa social, o pesquisador justifica sua investigação por meio da compreensão de quais contribuições sua pesquisa pode trazer para a vida social (CLANDININ; HUBER, 2007). Por último,

Clandinin e Huber (2007) enfatizam a possibilidade de o pesquisador narrativo poder incluir, na justificativa teórica, a justificativa social, quando são acrescentados na teoria aspectos investigados na experiência.

Assim, como pesquisadora narrativa, minha justificativa pessoal para o desenvolvimento desta dissertação relaciona-se com minhas experiências como mãe de uma filha surda, que viveu junto com ela suas dificuldades de inclusão e de aprendizado da língua portuguesa, dificuldades que despertaram em mim o interesse em entender a experiência de ensino de língua portuguesa para uma aluna surda.

Como justificativa prática, pretendo analisar e compreender minha experiência e poder modificar meu conhecimento prático profissional. Evidencio, como justificativa social, o quanto esta pesquisa poderá contribuir para futuras discussões de profissionais da área ou de outras áreas afins sobre a formação de professores e a construção de uma prática profissional que leve em consideração também o ensino de língua portuguesa para alunos surdos.

Considereei como contexto de minha pesquisa o espaço das aulas de ensino de língua portuguesa, como segunda língua, em formato de aulas particulares e individuais em minha casa, para uma aluna surda.

O caminho teórico-metodológico que percorri foi a Pesquisa Narrativa, conforme Clandinin e Connelly (2000, 2011, 2015) e Connelly e Clandinin (2004). Esses autores buscaram compreender a experiência vivida, considerando o espaço tridimensional da Pesquisa Narrativa, narrada por meio de histórias.

Para a construção dos textos de campo, utilizei as narrativas das aulas, algumas fotos e algumas produções da aluna. Para a composição de sentidos, desenvolvi a análise dos textos de campo com base em Ely, Vinz, Anzul e Dwning (2001), que me ajudaram a interpretar e a expressar essa interpretação por meio da escrita. Diante dessas definições, procurei compor sentidos a partir das tensões observadas, de minhas inquietações e de meus questionamentos sobre a experiência vivida.

Após apresentar meu objetivo, minhas indagações, as justificativas, o contexto e os participantes desta pesquisa, apresento a estrutura desta dissertação que foi dividida em três capítulos. Logo após esta introdução, no primeiro capítulo, aponto o caminho teórico-metodológico da Pesquisa Narrativa, com base em Clandinin e Connelly (2000, 2011, 2015), Connelly e Clandinin (2004), Telles (2004), Mello (2005, 2013), Bengezen (2010, 2017), Ferreira (2014), Almeida (2008, 2015) e Oliveira (2016), dentre outros pesquisadores, descrevo também os

percursos metodológicos de minha pesquisa. No segundo capítulo, discuto questões sobre a formação de professores de língua portuguesa para alunos surdos, o ensino bilíngue, a legislação e o conhecimento prático-profissional. No terceiro capítulo, apresento as narrativas da experiência no exercício da docência de língua portuguesa para uma aluna surda e componho sentidos a partir da experiência narrada. Por fim, exponho as considerações finais, em que retomo o meu objetivo de pesquisa e respondo as minhas indagações sobre a experiência vivida.

CAPÍTULO I
**CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO DE
PESQUISA**

CAPÍTULO I: CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO DE PESQUISA

Neste capítulo, apresento os pressupostos teórico-metodológicos da Pesquisa Narrativa, com base em Clandinin e Connolly (2000, 2011, 2015), Connolly e Clandinin (2004), Telles (2004), Mello (2005, 2013), Bengezen (2010, 2017), Ferreira (2014), Almeida (2008, 2015), Oliveira (2016), dentre outros pesquisadores do Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores – GPNEP, para descrever os caminhos investigativos desta pesquisa. Nas seções seguintes, exponho o contexto da pesquisa, os participantes e os instrumentos adotados para a composição dos textos de campo. Por último, aponto os caminhos para a composição de sentidos, tendo como base o trabalho de Ely, Vinz, Anzul e Downing (2001).

A Pesquisa Narrativa

Na tentativa de compreender minha prática de ensino de língua portuguesa para uma aluna surda, utilizo a concepção de Pesquisa Narrativa de Clandinin e Connolly (2000, 2011, 2015) e Connolly e Clandinin (2004), que afirmam que a Pesquisa narrativa é: “uma forma de compreender a experiência. É um tipo de colaboração entre pesquisador e participantes, ao longo de um tempo, em um lugar ou em série de lugares, e em interação com *milieus*” (CLANDININ; CONNELLY 2011, p. 51).

Para esses autores, essa perspectiva possibilita ao pesquisador narrativo estudar e compreender as experiências vividas. Nesse sentido, ao desenvolver esta Pesquisa Narrativa, busquei compreender a experiência por mim vivida e compor sentidos a partir de minha prática como professora.

Clandinin e Connolly (2000, 2011, 2015) esclarecem também que a Pesquisa Narrativa pode ser desenvolvida por dois caminhos: pelo “contar das histórias” (*telling*) e pelo “vivenciar das histórias” (*living*). No primeiro, “contar de histórias”, as experiências narradas são vividas pelos participantes num passado distante do momento de realização da pesquisa. Nesse caso, o pesquisador narra as experiências vividas pelos participantes antes de a pesquisa ser iniciada. De acordo com Mello (2005, 2013), esse caminho de Pesquisa Narrativa tem caráter biográfico (ou autobiográfico), por ter como foco as experiências vividas em um passado anterior ao desenvolvimento da pesquisa, como já dito.

No segundo caminho de Pesquisa Narrativa, o “vivenciar das histórias”, os participantes e o pesquisador “vivenciam” a experiência estudada concomitantemente ao desenvolvimento da pesquisa (MELLO, comunicação pessoal, 2016).

Diante desses caminhos possíveis de Pesquisa Narrativa, minha pesquisa caracteriza-se pelo “vivenciar de histórias”, principalmente, por vivenciar a experiência de ensino de língua portuguesa, juntamente com a participante, durante o desenvolvimento desta pesquisa.

Outro aspecto apontado por Clandinin e Connelly (2000, 2011, 2015) refere-se ao espaço tridimensional da Pesquisa Narrativa. Segundo esses autores, o pesquisador narrativo precisa considerar três espaços fundamentais: a temporalidade, a sociabilidade e o lugar. Segundo os autores:

[...] esses termos que usamos para pensar a pesquisa narrativa estreitamente associada à teoria da experiência de Dewey, especificamente às noções de situação, continuidade e interação. Nossos termos não são extrapolações rigorosas da teoria de Dewey. [...] nossos termos são pessoal e social (interação); passado, presente e futuro (continuidade); combinados à noção de lugar (situação). Esse conjunto de termos cria um espaço tridimensional, com a temporalidade ao longo da primeira dimensão, o pessoal e o social ao longo da segunda dimensão e o lugar ao longo da terceira (CLANDININ; CONNELLY 2015, p. 85).

Em relação à temporalidade, Connelly e Clandinin (2004) compreendem que, na Pesquisa Narrativa, o pesquisador precisa considerar certa experiência situada em um dado momento presente, mas há que se considerar o passado que está relacionado, também, às possibilidades futuras. Sobre a sociabilidade, Connelly e Clandinin (2004) consideram a necessidade de o pesquisador se preocupar com as condições pessoais e sociais dos participantes da pesquisa, observando o contexto em que as experiências são vividas. Outro espaço comum da Pesquisa Narrativa é o lugar, que os autores entendem como a situação, os limites e a descrição detalhada do lugar, nos quais a pesquisa ocorre (CONNELLY; CLANDININ, 2004).

A partir desse espaço tridimensional, interrogo-me: Como seria a experiência vivida e estudada se as condições pessoais fossem outras? Como seriam as aulas se fossem ministradas em outro momento ou em outro lugar, por exemplo, uma escola de ensino regular? E se as aulas fossem ministradas para um número maior de alunos? Assim, entendo que, a partir desses questionamentos, posso compreender o espaço tridimensional em minha pesquisa.

De acordo com Clandinin e Connelly (2000, 2011, 2015), Connelly e Clandinin (2004), Mello (2005, 2013) e Telles (2004), outro aspecto importante da Pesquisa Narrativa refere-se aos quatro movimentos que orientam uma investigação narrativa: o introspectivo, o extrospectivo, o retrospectivo e o prospectivo.

Em termos de movimento, Connelly e Clandinin (2004) entendem que, quando se analisa as condições pessoais dos participantes, como os sentimentos, as emoções e as reações, considera-se o movimento introspectivo e, quando se analisa as condições sociais, considera-se o movimento extrospectivo.

Ainda segundo esses autores, ao recobrar e contar as experiências vividas, ao considerar recontar das histórias contadas, o pesquisador realiza os movimentos retrospectivo e prospectivo. Conforme postulam os autores, esses movimentos podem ser pensados de várias formas diferentes. Segundo eles, é nesse mover que são apresentados questionamentos. Diante desses questionamentos, é lançado o olhar do pesquisador sobre um determinado ponto investigado (CONNELLY; CLANDININ, 2004).

Após expor um pouco do caminho teórico-metodológico da Pesquisa Narrativa, apresento o contexto no qual minha pesquisa foi realizada, detalho o perfil dos participantes e quais foram os procedimentos adotados para a composição dos textos de campo para minha pesquisa.

O Contexto de Pesquisa

Esta pesquisa teve como contexto o espaço de aulas particulares de língua portuguesa. As aulas ocorreram em minha própria casa. Lá contava com equipamentos tecnológicos, tais como TV, áudio e aparelho de Cd para a exposição dos filmes, além do acesso à internet e computador.

Figura 1 – Local das aulas de Língua Portuguesa



Fonte: Foto feita pela autora, durante a realização da pesquisa. (Agosto, 2016).

Para a elaboração das aulas, utilizei os seguintes materiais didáticos: “A Moderna Gramática Portuguesa” (BECHARA, 2010) e “A Gramática do Português Contemporâneo” (CUNHA, 2008). Utilizei, também, vídeos de curta duração com músicas, disponíveis na internet, que serviram como textos para as aulas ministradas. Além disso, utilizei o filme: “O Fazendeiro e Deus”, de Regardt Van Den Bergh, alguns textos retirados das gramáticas utilizadas e outros retirados de *sítes* da internet. Utilizei, ainda, o livro infantil “Tatu-Balão”, de Sônia Barros, algumas tirinhas da Turma da Mônica e alguns textos retirados de sites da internet.

Foram realizadas 33 (trinta e três) aulas, no período entre 07/03/2016 e 30/05/2016. As aulas ocorreram 2 (duas) a 3 (três) vezes por semana, sempre às segundas, terças e quartas-feiras. Em cada dia de aula, tínhamos uma carga horária de duas horas.

Participantes da Pesquisa

Os participantes desta pesquisa foram: eu, a professora-pesquisadora-participante, e minha aluna surda, participante indireta. Descrevo, agora, nosso perfil.

Na época da pesquisa, eu morava em Araguari. Sou casada e tenho três filhas, dentre elas duas que são ouvintes e a mais velha, que nasceu com surdez profunda congênita. Por muitos anos, aprendi LIBRAS no convívio com pessoas surdas e com intérpretes dessa língua.

A partir de 2009, cursei licenciatura plena em Letras/Português e me formei, em 2013, pela Universidade Federal de Uberlândia. Fiz o curso de aperfeiçoamento em

LIBRAS e realizei o curso de aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especial. Fiz Especialização em Coordenação Pedagógica, também na Universidade Federal de Uberlândia, em 2015. Durante o desenvolvimento desta pesquisa, comecei o curso de Especialização em Tradução e Docência em LIBRAS, pela UNÍTESE.

Atuei como professora substituta durante dois anos em duas Escolas Estaduais de Araguari, sendo que, em uma delas, substituí uma professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE), em uma Sala de Recursos multifuncionais, por seis meses. Atuei, também, como professora efetiva da disciplina língua portuguesa no ensino regular em quatro turmas de 1º ano do ensino médio, em uma escola estadual, no período da manhã, no ano de 2016. Na época da pesquisa, eu ministrava aulas de língua portuguesa em quatro turmas do 2º ano do ensino médio, na mesma escola.

Karen (nome fictício escolhido pela participante) é uma jovem com surdez profunda, filha de pais ouvintes e sempre teve dificuldades para escrever em língua portuguesa, como segunda língua.

No período escolar, Karen estudou em duas escolas particulares no ensino básico, mas, do terceiro ano até o ensino médio, ela frequentou três escolas públicas diferentes. Durante o tempo em que Karen estudou nessas escolas, teve o auxílio de intérpretes de LIBRAS. Mesmo depois da conclusão do ensino médio, em 2015, a jovem continuou com dificuldades para a produção escrita em língua portuguesa.

Na época do desenvolvimento desta pesquisa, Karen tinha 20 anos de idade e estudava para o processo do ENEM, para depois participar do SISU, em 2016.

Instrumentos para a composição dos textos de campo

Para compor os textos de campo, utilizei narrativas escritas por mim, durante e depois das aulas ministradas, como registro de minha prática como professora. Essas narrativas ajudaram-me a retomar a paisagem vivenciada, a rever minha relação com a participante e a rever minha prática desenvolvida durante nossas aulas. Tive, também, como instrumento de pesquisa as atividades produzidas pela aluna Karen durante as aulas, algumas fotos tiradas dessas atividades produzidas pela aluna, além das atividades por mim planejadas para nossas aulas.

O processo de composição de sentidos

Para a composição de sentidos, utilizei a proposta de Ely, Vinz, Anzul e Downing (2001). Conforme postulam essas autoras, “[a]o invés de encontrar ou ver significados ‘nos dados’, é mais produtivo compor sentidos a partir do que os dados nos permitem entender”⁵ (ELY, VINZ, ANZUL E DOWNING, 2001, p.30, minha tradução).

Para as autoras, é mais útil compor sentidos através da compreensão do que foi vivido durante nossas experiências. Sob suas perspectivas, as experiências pessoais, profissionais e sociais influenciam o pesquisador na análise e na composição de sentidos.

Ao contar a experiência através dos textos de campo, é importante a participação, a exposição e a discussão coletiva norteada por um grupo de suporte. No caso desta pesquisa, o grupo de suporte foi o grupo de pesquisa formado pelos pesquisadores narrativos da universidade, que analisam e debatem sobre a Pesquisa Narrativa, o grupo GPNEP. Nesse espaço são direcionados estudos relacionados à formação e à Educação de professores, como campo da Linguística Aplicada.

Sob a perspectiva de Clandinin e Connelly (2000, 2011, 2015), o movimento de transição dos textos de campo para os textos de pesquisa é feito a partir da própria experiência. Para fazer essa transição, é preciso que o pesquisador considere as justificativas, pessoal, prática e social, além dos objetivos, dos questionamentos entre o espaço tridimensional da pesquisa, da audiência e das tensões percebidas nas histórias.

Na construção de um texto de pesquisa, o pesquisador necessita olhar os movimentos da pesquisa, bem como o ambiente pesquisado e as relações estabelecidas com os participantes (CLANDININ; CONNELLY, 2011). Considerando esse espaço, refleti sobre como seria o meu texto de pesquisa, quais histórias eu narraria e para quem escrevia. Essas preocupações permaneciam presentes durante a transição dos textos de campo até a construção dos textos de pesquisa, que é esta dissertação.

Ao buscar compor sentidos da experiência vivida e com base em Ely, Vinz, Anzul e Downing (2001), fiz escolhas. A partir dessas escolhas, dei forma aos textos de campo, recuperei a experiência vivida e a paisagem pesquisada.

⁵ Instead of an attempt to find or see ‘in the data’ it is far more productive to compose meaning that the data may lead us understand.

Nesta dissertação, busquei compreender como construí minha prática docente a partir da experiência vivida com uma aluna surda, e em minha composição de sentidos, procurei, pelo processo de construção e reconstrução, dar sentido às experiências vividas. De forma narrativa, relembrei os conflitos e as tensões que me fizeram pensar sobre minha própria prática.

Após, compartilhar esse caminho teórico-metodológico de pesquisa, no próximo capítulo, apresento a fundamentação teórica desta dissertação, em que abordo as questões da prática e do conhecimento do professor de língua portuguesa, em sua formação inicial e continuada, no que concerne ao ensino para alunos surdos. Discuto também, a concepção de conhecimento prático profissional de professores, conforme os pressupostos de Clandinin e Connelly (1995).



CAPÍTULO II

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

CAPÍTULO II: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, apresento alguns pressupostos teóricos que deram embasamento a minha pesquisa. Nesta primeira seção, abordo a questão da formação de professores de língua portuguesa para alunos surdos, com base em autores como Araújo (2010), Soares (2015) e Leite (2015).

Traço, logo após, uma breve trajetória histórica que perpassa as vertentes teóricas referentes ao ensino para surdos, até o surgimento da Educação Bilíngue, bem como apresento e discuto pesquisas em relação ao tema.

Após apresentar essa trajetória, em outra seção, exponho alguns trabalhos referentes à Educação de Português para alunos surdos, tais como: Rodrigues (2008), Vieira (2008), Pereira (2011), Pires e Didó (2011), Andrade (2012), Oliveira (2014), Almeida (2015) e Silva (2015). Em seguida, apresento a legislação referente à Educação de Surdos no Brasil, desde a Lei que oficializou a LIBRAS até a Lei que assegurou a Educação Bilíngue no Brasil. Por fim, exponho alguns aspectos teóricos sobre o conceito de conhecimento prático profissional.

A partir dessas questões, discuto qual é o papel do professor, qual é a importância da LIBRAS para o ensino de língua portuguesa para alunos surdos, quais são os critérios de correção das provas de candidatos surdos no ENEM e quais são as diferenças entre o ensino em classes especiais, em salas de recursos e em salas de Atendimento Educacional Especializado (doravante, AEE).

2.1 Formação de Professores de Língua Portuguesa para Alunos Surdos

Nesta primeira seção, apresento algumas considerações teóricas sobre a formação de professores de língua portuguesa para alunos surdos, a partir dos resultados de pesquisas feitas em escolas inclusivas, escolas bilíngues e escolas com AEE para alunos surdos, pois entendo que é importante observar essa temática na perspectiva de diferentes autores.

A fim de obter suporte teórico sobre esse tema, busquei artigos, dissertações, livros e teses cujos autores discutem sobre a formação de professores, as dificuldades que se repetem nas práticas dos professores e a falta de conhecimento de muitos ao

atuarem na educação dos surdos, como Salles (2004) e Skliar (2010), que apresentam o que é necessário para a adequação na formação docente ao ensino de alunos surdos. Trago, também, Araújo (2010), Soares (2015) e Leite (2015), que buscam, a partir da prática docente, refletir sobre o assunto.

Segundo Salles (2004), em 2000, o Departamento de Linguística, Línguas Clássicas e Vernáculas (LIV) da Universidade de Brasília desenvolveu um projeto de ensino de língua portuguesa que teve como objetivo a formação de professores de língua portuguesa como segunda língua. Segundo a Salles,

[e]sse princípio foi inserido no Plano Nacional de Educação do Ministério da Educação do Brasil PNDE de 2002, em conformidade com o Art. 59 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que previu a capacitação de professores especializados. [...] Ao combinar as diretrizes formuladas no art. 59 da LDB com a competência indicada no Art. 18 da Resolução 02/2002 do CNE, segundo a qual: Sistemas de Ensino estabelecer normas para o funcionamento de suas escolas, a fim de que essas tenham as suficientes condições para elaborar sua proposta político-pedagógica e contem com professores capacitados e especializados (SALLES, 2004, p.29 - 30).

Salles (2004) acrescenta que o projeto do LIV, juntamente com as determinações da legislação sobre a formação de professores, esclarece a necessidade de métodos e técnicas adequadas para as situações de aprendizagem dos surdos. Para isso, é fundamental que os professores tenham capacitação e/ou especialização em LIBRAS.

Nesse sentido, de acordo com Skliar (2010), faz-se necessária uma reelaboração de currículo de formação de professores. O autor sugere, ainda, que sejam feitos investimentos que possibilitem uma concepção teórica diferenciada sobre o tema. Considero este um aspecto importante e acredito que as pesquisas relacionadas à Educação dos Surdos refletem diretamente na reelaboração e ampliação dos currículos de formação de professores de Letras, principalmente, no apoio e incentivo a qualificação profissional de professores que com eles atuam.

Em relação à formação e à prática docente, Araújo (2010), também, destaca a importância dos processos de aprendizado de língua portuguesa para os alunos surdos, como um fator fundamental na formação de professores dessa área. Mais especificamente, a autora identificou que o conhecimento das marcas linguísticas utilizadas pelos alunos surdos é pertinente a essa formação.

Ainda de acordo com essa autora, o léxico do aluno surdo é limitado em relação à língua portuguesa pela impropriedade no uso das preposições e no que se refere à inserção dos advérbios e ao uso dos verbos. Além disso, esse aluno tem pouco domínio das estruturas das frases subordinadas e coordenadas e recursos limitados para o atendimento às modalidades de registro no discurso, entre outros aspectos observados. Por esse motivo, a autora destaca a urgente necessidade da criação de novas práticas pedagógicas que contribuam para a transformação desse panorama.

Conforme o que compreendi dos estudos de Araújo (2010), o professor em formação e/ou envolvido com esse contexto não pode se negar a essa realidade de escrita limitada e nem se opor à necessidade de introdução de novas práticas que diminuiriam a distância existente entre o aluno surdo e o ensino da língua portuguesa. Aliás, é somente a partir do conhecimento da LIBRAS e das habilidades espaço-visuais dos surdos que esse distanciamento poderá ser diminuído.

Compartilho, também, em relação à formação de professores, algumas pesquisas que focalizam as dificuldades vividas durante a prática pedagógica e a falta de conhecimento profissional de muitos ao atuarem na Educação dos Surdos. Esse desconhecimento, ou essa inexperiência, é observado de forma unânime nas seguintes pesquisas: Soares (2015) e Leite (2015), entre outras. Tais discussões revelam que a maioria dos professores em sua formação não é preparada para atuar no Sistema de Ensino Regular com alunos surdos.

Em relação aos principais desafios encontrados pelos professores, para o ensino da língua portuguesa para alunos surdos, Soares (2015) nos apresenta reflexões que completam o que já foi exposto até aqui. Ao investigar a formação inicial de professores para a Educação Bilíngue de surdos, Soares (2015) identificou quatro desafios importantes para a formação docente: no primeiro desafio, a autora esclarece que o conhecimento construído é essencial para a edificação de uma boa docência para esse grupo de alunos; é preciso, especialmente, que se ofereça o aprendizado da LIBRAS nos cursos de formação de professores.

No que se refere ao segundo desafio, Soares (2015) menciona o investimento para a construção de ações que visem à conscientização dos professores sobre a capacidade de aprendizagem desses alunos surdos, bem como a necessidade contínua do ensino com modernas abordagens e técnicas adequadas para esse contexto de aprendizagem. Essas abordagens e técnicas que utilizem os recursos

tecnológicos e visuais que possam adequar às habilidades e necessidades desses alunos.

Como terceiro desafio indicado, a autora identifica a necessidade de serem feitas escolhas metodológicas adequadas a esse modelo de ensino. Porém, esclarece que é mais importante que o professor preveja quais abordagens poderão prejudicar ou auxiliar esse aluno. O mais importante, segundo seus argumentos, é saber qual recurso deve ser utilizado no ensino de língua portuguesa, como segunda língua, para surdos, e não como primeira língua (SOARES, 2015).

No que se refere ao quarto desafio, Soares (2015) acredita, também, ser indispensável que o professor tenha conhecimento linguístico sobre a LIBRAS, pois muitos acham que esse aprendizado é desnecessário. A partir da identificação desses desafios a serem enfrentados na Educação de Surdos para uma boa docência, a autora evidencia a necessidade de mais investimentos para a obtenção de professores capacitados para esse ensino bilíngue no contexto aqui discutido.

Nessa mesma direção, Leite (2015) problematiza a formação de professores que atuam na educação de alunos surdos, pela perspectiva inclusiva, em espaços escolares. Procurou, por meio de um estudo de caso e de análise documental, investigar a prática utilizada por doze professores no contexto de ensino para alunos surdos em uma escola da Rede Estadual de uma cidade da região. A autora observou que todos os respondentes afirmaram não ter tido acesso à LIBRAS como disciplina curricular nos cursos de formação inicial. Além disso, enfatizaram a inexistência de tempo e de condições para aprimorarem seus conhecimentos em cursos de capacitação ou aperfeiçoamento.

Leite (2015) identificou opiniões adversas entre os depoimentos de seus participantes de pesquisa, pois alguns professores apontaram que tinham facilidade para se relacionar com as alunas surdas em sala de aula e que, de certo modo, alguns professores percebiam que as alunas os entendiam. Porém, mesmo percebendo a compreensão, às vezes, sentem angústia por não terem o preparo adequado para desenvolver atividades, considerando-se o contexto de aprendizagem dessas alunas.

Leite (2015) percebeu, também, que os professores percebiam suas próprias limitações em relação ao ensino do português para as alunas surdas, especificamente que esses limites eram causados pelo desconhecimento da LIBRAS.

Em relação às práticas pedagógicas utilizadas por esses professores, no que se refere ao contexto de ensino, os professores, participantes dessa pesquisa,

apontaram que era difícil elaborar suas aulas voltadas para o atendimento aos alunos surdos e aos ouvintes, ao mesmo tempo e no mesmo espaço. A autora relata que, nas elaborações, uma das professoras afirmou que não conseguia ensinar o conteúdo em LIBRAS, principalmente quando utilizava recursos visuais, pois sentia que precisava de orientação para nortear sua prática.

Contudo, Leite pesquisou, nos documentos estudados, que a LIBRAS era obrigatória como disciplina nos cursos de formação inicial de professores. Em relação ao apoio pedagógico, constatou a necessidade de que a escola promova a possibilidade de solicitação de salas que ofereçam Atendimento Educacional Especializado⁶ (AEE).

Outro questionamento abordado na pesquisa de Leite (2015) refere-se às adequações curriculares utilizadas pelos professores no atendimento às alunas surdas. A autora identificou que a maioria dos professores utilizava avaliações diferenciadas, priorizando recursos visuais em suas aulas e em suas avaliações. No entanto, observou que apenas um dos professores não utilizava qualquer recurso diferenciado, pois acreditava que todos os alunos eram iguais.

Leite discorre, especialmente, sobre a urgência do desenvolvimento de uma educação pautada nas necessidades dos surdos, tais como o ensino da língua portuguesa como segunda língua no Atendimento Educacional Especializado, com AEE “*em LIBRAS e de LIBRAS*”, com professores bilíngues. A autora questiona, também, a necessidade de uma formação adequada aos profissionais e o urgente encaminhamento dos alunos surdos ao AEE, oferecido nas instâncias municipal e estadual de ensino, com as Salas de Recursos Multifuncionais, as Salas Especiais e as Salas Comuns, ou Salas de Ensino Regular (LEITE, 2015).

Diante desses apontamentos, verifico a necessidade de descrever as diferenças entre cada estilo de sala. Segundo Dutra, Santos e Guedes (2010), as Salas de Recursos Multifuncionais são organizadas com materiais didáticos e pedagógicos, com recursos de acessibilidade e equipamentos específicos para o atendimento aos alunos da educação especial, em turno contrário à escolarização. Essas salas são constituídas de duas formas distintas. As salas do primeiro tipo são compostas de equipamentos, tais como microcomputadores, monitores, fones de ouvido e

⁶ AEE – Acessibilidade, que elimina as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas, nas escolas comuns, em um espaço físico denominado Sala de Recursos Multifuncional (SEESP/MEC, 2008).

microfones, *scanner*, impressora *laser*, teclado e colmeia, *mouse* e acionador de pressão, *laptop*, materiais e jogos pedagógicos acessíveis, *software* para comunicação alternativa, lupas manuais e lupa eletrônica, plano inclinado, mesas, cadeiras, armário e quadro melanínico.

Já as salas do segundo tipo são providas dos mesmos equipamentos do primeiro tipo de sala, porém, acrescidas de outros recursos para o atendimento de alunos com cegueira, tais como: impressora *Braille*, máquina de datilografia *Braille*, reglete de mesa, punção, soroban, guia de assinatura, globo terrestre acessível, kit de desenho geométrico acessível, calculadora sonora e *software* para a produção de desenhos gráficos e táteis, para alunos da rede pública da educação especial.

Essas salas atendem aos alunos com necessidades educacionais especiais (de natureza física, mental, intelectual ou sensorial), alunos com transtornos globais do desenvolvimento, Transtorno do Aspecto Autista e psicose infantil, além de alunos com altas habilidades/superdotação (DUTRA; SANTOS; GUEDES, 2010).

Já a Sala Especial, conforme ressaltam as autoras, é uma sala de Ensino Regular, com espaço e modulação adequados, onde o professor especializado em ensino especial utiliza métodos, técnicas, procedimentos didáticos e recursos pedagógicos também especiais, conforme as etapas de Ensino Fundamental. A ação pedagógica nessa classe especial visa ao acesso ao currículo da base nacional comum para o ingresso no Ensino Regular.

Retomando Leite (2015), parece ser essencial que cada professor saiba identificar os mecanismos adequados entre a teoria e a prática, para que esse profissional possa lidar com as demandas necessárias para o ensino inclusivo. Para isso, a autora propõe que esses professores interajam e sejam mediadores do processo de construção do conhecimento.

Como resultado, Leite conclui que, em geral, os professores são despreparados para lidar com as alunas surdas. Nesse sentido, a autora enfatiza a necessidade da construção de um novo currículo a ser elaborado pelas instituições formadoras para que os futuros professores trabalhem a partir das diferenças nessa perspectiva bilíngue.

A autora acrescenta que cabe a esses futuros professores a capacidade de considerar as particularidades dos alunos surdos, bem como sua cultura, seus costumes, entre outras particularidades dos surdos. Considerações essas que

evidenciam o quanto, na formação de professores, os caminhos não percorridos precisam ser desbravados a partir de discussões sobre essa temática.

A partir de meu entendimento em relação às questões abordadas por Leite (2015), noto que nós, professores, ainda somos despreparos em relação ao ensino para o sujeito surdo e percebo o quanto a insegurança proporciona maiores angústias que levam ao não entendimento sobre esses alunos.

A partir das observações de Leite (2015), sobre o ponto de vista de um docente-participante da pesquisa, é possível perceber a angústia vivenciada por alguns professores por não saberem se seus alunos surdos conseguem entender o conteúdo ensinado, mesmo com o intérprete de LIBRAS presente, pois, como percebeu essa referida participante, a comunicação, por vezes, se perdia quando era terceirizada.

2.2 Educação Bilíngue

Nessa seção, exponho a trajetória histórica percorrida no Brasil até o momento em que se reconheceu, de forma legítima, o ensino de língua portuguesa como segunda língua para alunos surdos, bem como algumas pesquisas e conquistas referentes ao tema. Para essas conquistas, a educação dos surdos perpassou três perspectivas distintas de ensino: o Oralismo, a Comunicação Total e o Bilinguismo.

No Oralismo, privilegiou-se o ensino da língua oral e proibiu-se a LIBRAS, pois se entendia que os sinais eram nocivos para a integração social dos surdos, segundo Quadros (2004). Essa perspectiva, ou vertente teórica, era fundamentada nos aspectos pedagógicos dos ouvintes (a fala), e se descartava a LIBRAS pelo fato de ela não ter, ainda, naquela época, o status de língua; por não ser considerada como um sistema linguístico.

Quadros (2004) aponta que o Oralismo foi materializado a partir do Congresso de Milão em 1880, sendo um momento obscuro na história dos surdos, pois o Comitê do Congresso era constituído unicamente por ouvintes que privilegiavam o ensino exclusivo da língua oral para os surdos.

Segundo a autora, a partir das décadas de 60 e 70, a LIBRAS foi reconhecida no Brasil, como resposta à marginalização das comunidades surdas. Assim, surgiu a perspectiva da Comunicação Total, vertente que propunha flexibilidade nas diferentes

formas de comunicação como a fala, os gestos naturais e a LIBRAS. Nessa vertente, a comunicação continuava a ser oral, mesmo sendo possível a sinalização. Por essa perspectiva, não sobreveio nenhum avanço significativo na Educação dos Surdos. Conforme Skliar (2010), nesse ensino, ainda se privilegiava o domínio da fala, sendo a LIBRAS apenas um recurso utilizado no contexto escolar. Skliar (2010) afirma que, paralelamente a essa perspectiva, desenvolveram-se estudos sobre a importância dessa língua para os surdos.

A partir desses estudos, Skliar (2010) reconhece que se percebeu a necessidade do desenvolvimento de uma aprendizagem educacional de qualidade para os alunos surdos. Surgiu, assim, o Bilinguismo, ou modelo socioantropológico; concepção que nasceu como oposição ao Oralismo. A partir dessa perspectiva educacional, a LIBRAS foi apreendida em sua forma genuína. De acordo com o autor, no Bilinguismo, o surdo teve o acesso natural à sua própria língua, sendo a língua portuguesa apreendida, na forma escrita, como segunda língua (SKLIAR, 2010). Mas, segundo Salles (2004), o Bilinguismo é um modelo complexo, que abrange questões de proficiência, regularidade, frequência no uso e nas escolhas adequadas para uma interação comunicativa.

O Bilinguismo trouxe conquistas efetivas para a Educação no Brasil, como o guia do participante de redação do ENEM (2013, p. 10). Segundo esse guia, foram adotados “critérios avaliativos”, ou “critérios de correção”⁷, das provas discursivas, tanto para os participantes ouvintes quanto para os surdos (GUIA DO ENEM, 2013, p. 10).

Segundo o referido guia, esses critérios avaliados estabelecem as seguintes competências: que o candidato apresente domínio da língua portuguesa, na modalidade escrita formal; que o participante compreenda a proposta de redação apresentada e aplique os conceitos de várias áreas de conhecimento para o desenvolvimento do tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa. Espera-se, ainda, que o candidato selecione, relacione, organize e interprete as informações, os fatos e os argumentos em defesa de um ponto de vista. Presume-se, também, que o concorrente apresente conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção dos argumentos. Por fim,

⁷ Critérios de correção são encontrados na Matriz de Referência para a Correção das Redações do ENEM (Guia do participante – redação do ENEM 2013).

supõe-se que o candidato saiba elaborar uma proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.

Para tanto, é fundamental o ensino bilíngue para que, no caso, os candidatos surdos concorram igualmente às vagas disponibilizadas aos ouvintes. Diante desses critérios, compreendo que é conveniente que o professor envolvido nesse contexto esteja informado dessas atribuições estabelecidas para que prepare seus alunos surdos. Percebo, também, o quanto é primordial aos surdos uma educação pautada no ensino bilíngue, que contribua para o desenvolvimento, para a acessibilidade e para a inclusão desses candidatos em diversos processos de seleção nacional.

Alguns estudos, como os de Almeida (2012) e Silva (2014), por exemplo, também relacionados à Educação Bilíngue, investigam a prática do professor, porém com o foco em sua formação inicial e continuada, no que concerne ao ensino para alunos surdos.

Almeida (2012), em sua tese de doutorado, problematiza os saberes e as práticas que envolvem a formação dos professores de alunos surdos sob o aspecto da Educação Bilíngue. A autora procurou compreender como um professor que lida com alunos surdos poderia atuar em sala de aula. Discute, também, a partir das narrativas dos professores em formação inicial e continuada, como as práticas bilíngues constituem o próprio sujeito surdo.

Almeida (2012) observou que, na Educação Bilíngue, os professores preocupam-se com a formação de alunos surdos críticos e capazes de serem protagonistas em seu aprendizado, a fim de que se tenha uma Educação Inclusiva de qualidade e em que a “língua instrua e não seja um ensino do código” (ALMEIDA, 2012, p. 35).

Silva (2014) estudou como a realidade multilíngue se configura nesse tipo de educação. Segundo a autora, a realidade bilíngue é pouco compreendida pelo simples motivo de a língua portuguesa ainda ser vista como a única língua a ser ensinada. Em sua pesquisa, Silva (2014) objetivou identificar se as concepções dos professores de português, no tocante aos alunos surdos, sofreram modificações após frequentarem um curso de formação continuada em língua portuguesa para surdos. A autora realizou um estudo, de caráter descritivo-exploratório, a partir de uma abordagem qualitativa, para investigar se houve mudanças na prática dos professores de uma escola regular, depois desse curso de formação.

Como resultado, Silva (2014) concluiu que os documentos analisados, como os PCNs e os decretos específicos para os surdos, não são suficientes para modificar a prática, o contexto e o mecanismo de funcionamento das escolas. Observou a necessidade de modificação das condições de trabalho atuais, de tal forma que elas possam conduzir a uma forma diferenciada de prática que seja produtiva para professores e alunos, para a Educação Inclusiva e para os investimentos na formação continuada de professores.

No que concerne ao ensino oferecido aos alunos surdos nas escolas regulares, Silva (2014) argumenta que a revisão e o aprimoramento das inúmeras questões referentes ao ensino bilíngue para os alunos surdos são prioridades, especialmente, para os filhos de pais ouvintes. Outra prioridade observada pelo autor se refere à necessidade da aprendizagem de uma língua comum entre professor e alunos surdos, para a construção de relações interativas e para a constituição desses sujeitos surdos.

De acordo com as considerações feitas pelo autor, mesmo sem mudanças relevantes na prática docente, faz-se necessária a garantia do que é previsto nas leis. O autor ressalta também a necessidade de investimentos na formação inicial e continuada desses professores e de mudanças nas crenças e atitudes dos professores, o que possibilitaria as condições adequadas para o desenvolvimento e a participação ativa dos alunos surdos nas práticas sociais.

Considerando os esclarecimentos apresentados por Silva (2014) em relação às dificuldades enfrentadas pelos alunos surdos, filhos de pais ouvintes, entendo, ao realizar esta pesquisa, o porquê das dificuldades de muitos surdos ao apreenderem a língua portuguesa.

2.3 Ensino de Português para Alunos Surdos

Nessa seção, apresento alguns estudos, como Rodrigues (2008), Vieira (2008), Gondim (2011), Pereira (2011), Pires e Didó (2011), Andrade (2012), Oliveira (2014), Almeida (2015) e Silva (2015), que pesquisam através da docência a perspectiva de ensino de português para alunos surdos.

Apresento, também, algumas pesquisas relacionadas aos caminhos tecnológicos utilizados no ensino de língua portuguesa para alunos surdos, como: Mirais (2009), Oliveira (2010), Teixeira e Baalbaki (2014) e Júnior (2014).

Rodrigues (2008) investigou quais eram as situações vivenciadas por uma professora ouvinte e alguns alunos surdos, quais eram os processos interpretativos ali estabelecidos e quais oportunidades de aprendizagem puderam ser observadas em sala de aula. Para tal investigação, analisou as aulas de língua portuguesa em uma turma do ensino fundamental de uma escola pública de Belo Horizonte, em Minas Gerais. Nesse caso, o autor observou que os alunos e a professora tinham um domínio variado da LIBRAS e que o conhecimento foi construído a partir dos conteúdos abordados em sala de aula. Com base nesse domínio, o autor entendeu que proporcionou a apropriação individual dos conteúdos e o entendimento adequado das atividades pedagógicas propostas pela professora, naquele contexto de ensino.

Vieira (2008) averiguou a atuação de quatro professoras que tinham alunos surdos em suas salas de aula. Uma das professoras também atuava em uma sala de Apoio Pedagógico Especializado e outra exercia função de supervisora pedagógica na escola pesquisada. Em sua pesquisa, Vieira conclui que, para melhorar sua prática profissional educativa, esse professor precisa proporcionar uma sequência didática, planejar, organizar e utilizar o tempo e os espaços adequadamente. Precisa, além disso, organizar os conteúdos e os materiais curriculares, utilizando diferentes recursos didáticos, e saber avaliar seus alunos, diariamente. A autora esclarece que esses elementos são complexos e interrelacionais e requerem do professor uma consistente formação para que saiba gerenciar o ensino de língua portuguesa, como primeira ou segunda língua, de forma consciente e racional.

Ainda segundo Vieira (2008), é crucial que sejam realizadas adaptações no currículo comum para a inclusão e a apropriação daquilo que é necessário no ensino para alunos com necessidades especiais, em especial para os alunos surdos, que foram o foco de sua pesquisa.

Vieira (2008) considera ser fundamental que os professores pesquisem e se renovem e que, sobretudo, analisem os Parâmetros Curriculares Nacionais, pois esse documento educacional sugere que os professores adotem abordagens facilitadoras para o atendimento educacional dos alunos. A autora destaca a importância da flexibilidade no ritmo e no nível de aprendizagem e também no planejamento de atividades que levem em consideração as necessidades dos alunos, e que seja

possível proporcionar condições de interação entre professor e aluno, dentro e fora do contexto da sala de aula, de forma coletiva.

No nível prático, Vieira (2008) esclarece que é necessária a organização de procedimentos didático-pedagógicos, que possibilitem a aprendizagem do aluno. Para tanto, afirma que é preciso identificar o nível de conhecimento e o que interfere no processo de aprendizagem do aluno surdo. Explica, entretanto, que é preciso que sejam feitas adaptações na maneira de se ensinar e nas avaliações a serem trabalhadas em sala de aula. Tais como, metodologias que utilizem materiais visuais. Nesse sentido, a autora compreende que é necessário que sejam feitas mudanças que não apenas atendam as dificuldades dos alunos surdos, mas que também abarquem toda a diversidade existente em sala de aula.

Ao ler o estudo de Vieira (2008), concluo que a aceitação das diferenças não é um aspecto consolidado e unânime, pois ainda existem longos caminhos a serem trilhados.

Em relação à prática docente, Gondim (2011) apresenta o processo de inclusão de alunos surdos no ensino regular, analisando os possíveis efeitos que se constituíram nas instâncias intérprete, professor e aluno surdo. A autora levou em consideração as relações entre eles, nomeadamente, o papel do intérprete como mediador e a aprendizagem entre professor ouvinte e aluno surdo.

Gondim (2011) preocupou-se em questionar como o aluno surdo se constitui como estudante de língua portuguesa no ensino regular. Para tanto, analisou a maneira como se estabeleceu “o jogo de endereçamento” dos envolvidos em sala de aula para a compreensão de como o surdo se constituiu.

Para a autora, “o campo discursivo permite mostrar como o jogo de endereçamento entre professor, intérpretes e aluno surdo pode indicar, por sua vez, a (im)possibilidade de se constituir ou ser constituído como aluno...”(GONDIM, 2011, p. 61).

Segundo Gondim (2011), esse jogo de endereçamento é a forma como o surdo se admite enquanto aluno. A autora apurou que o jogo de endereçamento, em muitos dos casos, não se sustentava de modo suficiente para que o surdo pudesse assumir sua posição discursiva e produzir conhecimento por meio da língua portuguesa. Percebeu, também, um deslocamento de função por parte do intérprete e o quanto o aluno surdo ficava deslocado em seu aprendizado (GONDIM, 2011). Esse

descolamento de função refere-se à questão desse profissional desempenhar o papel de professor durante ensino-aprendizagem em sala de aula.

A partir das observações de Gondim (2011), percebo o quanto é crucial que o professor, em exercício ou em formação, que a educação inclusiva, requer uma postura comprometida com as necessidades diferenciadas dos alunos e que o aprendizado não seja compreendido como um processo homogêneo.

Por sua vez, Pereira (2011) discute o ensino de português como uma preocupação de vários educadores e pesquisadores da Educação de Surdos. Em seu estudo, a autora percebeu que ainda se privilegia, em muitos casos, o ensino da língua oral, no ensino de língua portuguesa para os alunos surdos. Nesse ensino, verifica-se que o português é, ainda, ensinado pela introdução de palavras, pela utilização das estruturas frasais, das mais simples às mais complexas, e pelos exercícios estruturais repetitivos, para que os estudantes memorizem aspectos léxico-gramaticais e sintáticos da língua portuguesa.

Pereira (2011) esclarece que, antes, os surdos eram considerados incapazes para apreender a língua portuguesa, mas que as dificuldades não estavam relacionadas à surdez e sim ao modo como a língua era ensinada. A autora pontua, ainda, o problema de aprendizagem dos alunos, filhos de pais ouvintes, que só têm a oportunidade de aprender LIBRAS quando vão para uma escola especializada. Outro problema identificado foi o fato de os professores não serem proficientes em LIBRAS. Diante dessa realidade, a autora defende a importância do ensino de língua portuguesa a partir dos gêneros discursivos, como diálogos, relatos, narrativas, entre outros, que apresentam a língua em uso.

Faz-se necessário lembrar que, segundo Vieira (2008), é determinante o aprendizado contrastivo de ambas as línguas, LIBRAS e língua portuguesa, para o aluno surdo. Diante dessa observação, e a partir dos estudos de Vieira (2008) e Pereira (2011), compreendo a necessidade de aprendizado do professor no que tange a LIBRAS, para o ensino de língua portuguesa para alunos surdos.

Além de Vieira (2008) e de Pereira (2011), autores como Pires e Didó (2011) também focalizaram, em um estudo, o ensino de língua portuguesa para surdos em situações variadas. Esses autores investigaram essa prática em diferentes contextos e relataram às experiências vividas em uma escola especial e em uma escola regular inclusiva, ambas escolas públicas da região metropolitana de Porto Alegre. Os autores observaram, nas práticas relatadas, nesses dois cenários distintos, que há pontos em

comum percebidos nas duas escolas, tais como a falta de preparo dos professores e das instituições para lidarem com esses indivíduos. Na primeira escola, os autores observaram que a prática se limitava ao ensino do vocabulário a partir da flexão dos verbos, sem que fosse levado em consideração o contexto de uso. Igualmente, os professores não utilizavam imagens e nem a LIBRAS como auxílio para o letramento dos alunos surdos.

Já na segunda escola, Pires e Didó verificaram que a falta de um intérprete de LIBRAS prejudicou a dedicação exclusiva da professora para o atendimento aos alunos surdos, já que a professora em questão não dominava a LIBRAS. Também notaram que não houve interação durante a produção de um *e-mail*, pois um corretor ortográfico anexo ao *e-mail* poderia ter auxiliado os alunos a revisarem seus textos. No entanto, os autores observaram que a utilização de um programa de apresentação de slides despertava o interesse dos alunos e os auxiliava muito mais ao produzirem um *e-mail* (PIRES; IDÓ, 2011).

Conforme Pires e Didó (2011), a Educação de Surdos encontra-se em um momento de transição, na busca de trajetórias que possibilitem a educação competente, como o conhecimento sistemático da LIBRAS, além do conhecimento de vários níveis de organização linguística, nos níveis lexical, semântico, morfológico e sintático da língua portuguesa, especialmente, para a compreensão e para a escolha adequada dos enunciados.

Os autores concluem sua pesquisa com o entendimento de que a Educação dos Surdos demanda não somente pessoas que aceitem as diferenças, mas que sejam pessoas especializadas e engajadas no propósito de ensinar para alunos diferentes.

Tal como Pereira (2011), os autores ressaltam que as regras gramaticais deveriam ser trabalhadas a partir dos textos e não pelas simples explicitação das regras, de forma isolada e descontextualizada. Compreendo, a partir das leituras feitas até aqui, que o ensino de língua portuguesa, baseado no ensino contextualizado da língua, leva o aluno surdo à aprendizagem discursiva competente. No entanto, percebe-se que esse ensino descontextualizado e desfragmentado, que não abarca a diversidade discursiva existente na sociedade, ainda se faz presente em muitos ambientes escolares.

Já Andrade (2012), em sua dissertação, objetivou conhecer e analisar práticas de ensino da língua portuguesa, explicitando as possibilidades e dificuldades vividas no processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa entre alunos surdos e

professores ouvintes. Para sua pesquisa, a autora desenvolveu um estudo de campo na Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação - DERDIC⁸, instituição vinculada à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP. Durante duas semanas, observou seis aulas de língua portuguesa em uma sala de 8º ano, com quinze alunos de idades entre treze e dezesseis anos, sendo dez meninos e cinco meninas.

Nas análises, Andrade mostrou as possibilidades e as dificuldades vividas entre professores e alunos durante a leitura e a construção de sentidos dos diferentes textos apresentados. Observou, também, que a professora fez as leituras das notícias de jornal em LIBRAS e atribuiu sentidos aos textos lidos quando autorizou que os alunos se manifestassem em LIBRAS. No entanto, a autora percebeu que, quando a professora não utilizava a LIBRAS, os alunos estranhavam a leitura feita por ela. Mas, Andrade identificou que a professora e os alunos demonstraram respeito e confiança mútua, principalmente, para que houvesse uma abordagem interativa e efetiva.

Em relação ao ensino para os alunos surdos, a autora nos mostra que é importante que seja apresentado um número maior de gêneros textuais, sempre privilegiando a LIBRAS como a língua de base que amplia as possibilidades de compreensão desses alunos.

A autora notou, ainda, que a professora proporcionou atividades em grupo, como uma forma coletiva de aprendizado que favoreceu a interação e a troca de conhecimento entre os alunos. Em relação à prática da professora, percebeu um ensino pautado pela diversidade de textos jornalísticos, narrativos e com Histórias em Quadrinhos. Nesse sentido, Andrade notou que o uso desses diferentes gêneros permitiu maior construção de conhecimento e a participação social dos alunos.

Em relação à prática dos professores, Andrade esclarece que cabe ao professor proporcionar o entendimento do conteúdo, da forma e da estrutura de vários gêneros discursivos, ensinando e adequando o conteúdo aos recursos linguísticos apropriados a cada gênero. Como resultado de seu estudo, a autora mostra que, na prática, mesmo sendo oferecidas as condições necessárias para o ensino da língua

⁸ A Escola Especial de Educação Básica da DERDIC tem suas ações voltadas à educação, à acessibilidade e à qualificação profissional de pessoas surdas. A Escola desenvolve as atividades educacionais buscando priorizar a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a modalidade escrita da língua portuguesa e, para isso, conta com a atuação de 50 profissionais. Essa escola também contribui para a formação de educadores e para a realização de pesquisas e eventos científicos.

portuguesa aos alunos surdos, como atividade discursiva, os professores ainda têm dificuldades de abandonar o ensino pelo código. Isto ocorre mesmo no ensino dos gêneros mais complexos, como a poesia, que não podem ser deixados de fora do conteúdo programático a ser apresentado aos alunos surdos, pois isto impediria o acesso dos alunos a esse tipo de literatura.

Em relação ao trabalho de Andrade (2012), concordo com a autora quando enfatiza que compete ao professor o entendimento do conteúdo, da forma e das várias estruturas discursivas de cada gênero a ser ensinado. Em concordância com Andrade, entendo que o trabalho com textos deve ter como base o ensino dos gêneros textuais e discursivos, na modalidade escrita, para que os alunos percebam as diferentes situações de uso da língua e adequem cada gênero ao seu uso.

Semelhantemente a Rodrigues (2008), Oliveira (2014) pesquisou o desenvolvimento de ensino de língua portuguesa para um aluno surdo a partir do conhecimento em LIBRAS. No entanto, investigou esse ensino em ambiente acadêmico. Para tal pesquisa, o autor desenvolveu habilidades de leitura e escrita em língua portuguesa, como segunda língua, para um aluno surdo no Curso de Licenciatura em Letras/Libras da Universidade Federal de Santa Catarina. Conforme Oliveira (2014), o aprendizado se constituiu como um processo educativo interativo entre o professor e pesquisador e o aluno surdo.

O autor focalizou o uso de atividades de leitura em LIBRAS nas produções de redação com temas livres, e destacou a importância da leitura e do modo como o aluno construía o sentido dos textos a partir de explicações em LIBRAS. Identificou, também, a necessidade do uso de sinônimos, de classificadores e de expressões explicativas para o ensino de língua portuguesa para alunos surdos, por meio da LIBRAS.

As palavras sinônimas são palavras diferentes com sentidos aproximados, segundo Tamba (2006, p. 28). No caso da LIBRAS, uma língua viso-espacial, não é diferente. Nos exemplos, dos sinais 'velho' para objetos, como representação de coisas velhas; e para pessoas ou animais, como representação de envelhecimento. Esses sinais são diferentes e utilizados em situações parecidas com significados equivalentes.

Os classificadores são expressões que representam em formas de configuração das mãos, que mostra ou descreve uma pessoa, um animal ou até mesmo um objeto, conforme Quadros (2004). De acordo com a autora, os classificadores permitem que

o indivíduo surdo perceba sobre o que está se falando, situações como: duas bolas, alto, baixo e três crianças; tudo isso são exemplos de classificadores.

Segundo o autor, o uso criativo de estratégias de leitura e escrita, tais como omissão, seleção, generalização, construção e integração, durante as produções, eram importantes para o processo de ensino e aprendizagem, bem como o uso de elementos argumentativos, especialmente no uso dos conectivos (OLIVEIRA, 2014).

Assim, a partir dessas observações, Oliveira notou que houve grandes benefícios tanto para o aluno surdo, quanto para o professor. Em relação aos benefícios para o aluno surdo, o autor percebeu um desempenho satisfatório no que se refere ao desenvolvimento da leitura e da escrita da língua portuguesa. Em relação ao professor, percebeu que houve um processo de inovação, sobretudo a interação e a comunicação, considerando-se a realidade, as necessidades do aluno e o meio social no qual vivia.

Oliveira (2014) observou, ainda, a necessidade de uma abordagem que desenvolvesse as habilidades de leitura e escrita do aluno surdo através da interação entre o professor e o aluno. No entanto, o autor esclarece que, somente com o domínio da LIBRAS, o professor conseguirá proporcionar interação em sala de aula. Percebeu também que ambos, professor e aluno, foram beneficiados. No caso do aluno, percebeu que ele desenvolveu estratégias de previsão sobre os textos lidos e desenvolveu o uso criativo de estratégias de omissão, seleção, generalização e interação. Já em relação ao professor, observou que ele se beneficiou quando transformou sua prática, na interação e na comunicação mediada por uma língua compartilhada na busca por soluções.

Nessa mesma direção, Almeida (2015) desenvolveu um estudo a partir do qual narrou sua prática de ensino de língua portuguesa para surdos, com base na perspectiva da Pesquisa Narrativa, tal como proposta por Clandinin e Connelly (2000, 2011, 2015). Sua pesquisa, desenvolvida em uma escola especial para surdos localizada no Triângulo Mineiro, contou com a participação de três alunas surdas, da professora/pesquisadora e de um profissional intérprete. Em seu estudo, a autora procurou compreender, na experiência vivida como professora ouvinte para alunos surdos, quais eram os problemas que poderiam ser identificadas no processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa para alunos surdos. Além dessas indagações sobre quais problemas surgiriam, a autora analisou as práticas de letramentos presentes durante essa experiência.

A autora observou que existem várias tensões que são vivenciadas entre a professora ouvinte e os alunos surdos e que seus alunos surdos não separavam o mundo do trabalho, a vida fora da escola e o mundo da escola. Percebeu, também, que o currículo que os alunos propunham era um currículo de vida, baseado em experiências contextualizadas. Sob essa ótica docente, sentiu-se inflexível e arrogante, pois ignorou a vontade dos alunos e julgou sua proposta como superior à vontade de seus alunos. Além disso, aprendeu a lidar com a resistência de seus alunos e com a sua própria resistência. Em seu trabalho com os gêneros, Almeida (2015) ensinou a língua em uso, sem privilegiar o ensino das regras, ignorando as etapas necessárias para o ensino da língua portuguesa para seus alunos surdos.

Após abordar o estudo de Almeida (2015), compreendi o quanto é importante que eu reveja minha própria prática para a construção de meu conhecimento profissional.

Ainda sobre o ensino de português para alunos surdos, trago a pesquisa de Silva (2015) sobre um estudo qualitativo realizado em uma escola-piloto de ensino para os alunos surdos do município do Rio de Janeiro. Silva (2015) observou as práticas existentes nesse espaço escolar inclusivo, composto por alunos surdos e ouvintes, na busca de uma educação de qualidade. A autora discutiu sobre a formação inicial e continuada de professores de sala regular e de Atendimento Educacional Especializado, e sobre a presença de intérprete e de instrutor de LIBRAS. Analisou, também, a carência existente na formação de alguns profissionais e a inexistência de um projeto inclusivo naquele local.

Como resultado, a autora concluiu que a maioria dos professores não eram preparados para atuarem nesse contexto inclusivo e percebeu o quanto eram desmotivados a construir novos conhecimentos. Nesse sentido, a autora identificou que essa desmotivação era o reflexo de uma péssima remuneração e do acúmulo de funções.

Em relação à temática de ensino de língua portuguesa para alunos surdos a partir dos recursos tecnológicos, Mirais (2009) apresentou o desenvolvimento de uma proposta de intervenção entre a professora regente e seis alunos surdos do ensino fundamental. Para tanto, teve o auxílio de uma intérprete de LIBRAS para o ensino de língua portuguesa. Para tal intervenção, a autora buscou apresentar a proposta de letramento feita pela professora por meio de Histórias em Quadrinhos (HQs), utilizando a Libras para esse processo. Mirais utilizou a leitura de gibis e a elaboração

de HQs no computador por meio de dois programas *online*, HagaQuê e Quadrinhos da Mônica, ambos utilizados para a criação de HQs eletrônicas, por serem um gênero textual visual atrativo para os alunos.

A autora considerou eficaz a construção dessas HQs eletrônicas no aprendizado da língua portuguesa, como segunda língua, no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Considerou também o uso tecnológico como um aliado para a professora.

Como resultado, a autora notou que, no desenvolvimento desse projeto, os alunos avançaram no aprendizado, pois apresentaram boa compreensão e domínio no comando dos programas e, com o apoio da professora, demonstraram desenvolvimento na sequência dos assuntos e no raciocínio lógico com razoável criatividade. Na escrita, Mirais observou que os alunos surdos aprestaram resultados satisfatórios quanto ao aprendizado da língua na produção dos textos. Considerando o processo de aprendizagem, a autora reconheceu que houve melhorias significativas na escrita, principalmente, na estrutura das frases.

No que se refere à prática do professor, Mirais compreendeu que o uso tecnológico proporcionou a aplicação de atividades diferenciadas que possibilitaram aos alunos surdos o desenvolvimento de aulas dinâmicas, baseadas numa relação de diálogo entre a professora e os alunos, construindo uma mescla do real com o fictício para a produção desse gênero textual. A autora identificou, também, que os modos de avaliar os alunos surdos são elaborados por professores ouvintes que se esquecem, muitas vezes, que a língua materna e a forma de aprendizado desses alunos são diferenciadas, mesmo no ensino da língua portuguesa (MIRAIS, 2009). Por esse motivo, a autora acredita que o uso tecnológico proporcionou uma visão diferente a esses alunos, pois conseguiram desenvolver efetivamente suas atividades sem prejuízos significativos, através dessa ferramenta discursiva.

Já Oliveira (2010) analisou a utilização de jogos na educação de surdos na aprendizagem bilíngue. Para a autora, os jogos podem contribuir para a melhoria da qualidade da educação de surdos, pois possibilitam a oferta de material pedagógico.

A autora compreendeu que os jogos proporcionaram o desenvolvimento de habilidades sociais, além de terem possibilitado o desenvolvimento de atividades exclusivamente concretas, principalmente, aos surdos que utilizam uma língua visual. Nesses casos, os jogos facilitam o aprendizado concreto. Assim, para Oliveira, é

importante que o professor elabore atividades com jogos para os alunos surdos, como forma promotora do aprendizado.

A autora concluiu que os jogos podem ser utilizados como uma atividade pedagógica, tornando as aulas atrativas aos alunos surdos, devido ao caráter recreativo e visual dos jogos, que contribuem para um conhecimento criativo, integral e pertinente, dentro das possibilidades, no uso de Tecnologias de Informação e Comunicação.

Teixeira e Baalbaki (2014) analisaram um projeto de extensão intitulado “Recursos e materiais para o ensino de português para alunos surdos”, desenvolvido com o intuito de oferecer discussões para graduandos e professores de língua portuguesa por meio da perspectiva bilíngue. Esse projeto objetivou, mais especificamente, a discussão sobre quais materiais didáticos deveriam ser elaborados para que atendessem às necessidades linguísticas dos alunos surdos, tendo como base a criação de recursos e metodologias de caráter inovador e experimental. Nesse projeto, foram desenvolvidas oficinas e, nessas oficinas, foram analisados alguns materiais de uso tecnológico para a educação da comunidade surda.

Para tal fim, Teixeira e Baalbaki (2014) selecionaram algumas bibliografias acerca do assunto e coletaram materiais didáticos destinados aos alunos surdos. Além disso, organizaram palestras com profissionais e pesquisadores da área para que discutissem essa temática. Como resultado, os autores concluíram que as atividades desenvolvidas proporcionaram reflexão acerca de quais abordagens de ensino são adequadas para esse grupo de discentes. As autoras apontaram, inclusive, o quanto é importante que se tenha articulação entre a teoria e a elaboração de novas abordagens para esse ensino. Além de que é indispensável o desenvolvimento de materiais didáticos que priorizem a adaptação de atividades, baseadas em diferentes gêneros, a partir do uso da LIBRAS. Segundo Teixeira e Baalbaki (2014), na prática, o professor precisa se sensibilizar com os modos de aprendizado diferenciados, ter uma visão crítica de como ensinar a língua portuguesa na modalidade escrita para alunos surdos, ter acesso à cultura surda e, conseqüentemente, reconhecer a multiculturalidade de seus alunos.

Numa outra perspectiva, a partir de um estudo de base etnográfica, Júnior (2014) investigou o uso do *Facebook*, não apenas como uma rede social, mas também como uma ferramenta que poderia propiciar aos alunos surdos uma oportunidade de aprendizado da língua portuguesa, a partir do uso dessa tecnologia digital. O autor

propôs esse mecanismo tecnológico como uma possibilidade de letramento digital, na prática de leitura e escrita da língua portuguesa.

Participaram da pesquisa o administrador de um grupo do *Facebook*, além de nove ex-alunos surdos de uma Escola Estadual e o professor pesquisador. Para as análises, foram observadas postagens, publicações e interações feitas com outros usuários dessa rede social. Segundo esse autor, os participantes postavam algumas atividades, como a versão do Poema Versos Íntimos de Augusto dos Anjos, com a imagem e a legenda para que os alunos pudessem ler e compreender esse texto, antes trabalhado em sala. Foi postado também, um vídeo da Música “O povo brasileiro tem fome de quê?”, da banda de Rock Titãs, e questões sobre esse assunto, além do texto “A Bola”, de Luiz Fernando Veríssimo, e algumas atividades feitas em grupo e visualizadas por outros membros amigos desses participantes.

Na análise das postagens, o autor percebeu que os textos por eles produzidos continham coerência textual, mesmo que faltassem neles alguns elementos gramaticais, como conectivos e preposições. Também notou que os alunos interagiam com os amigos em língua portuguesa, sem desvios graves das normas gramaticais. Júnior identificou, também, que o ambiente virtual, para esses participantes surdos, foi um elemento motivador para o aprendizado da modalidade escrita da língua portuguesa, especialmente, para o desenvolvimento e o estudo da comunicação.

De acordo com as conclusões de Júnior (2014), o aluno surdo, ao escrever em língua portuguesa, utiliza, também, estruturas da LIBRAS. Apesar de a forma da língua portuguesa utilizada nessas atividades não ser a padrão, essa ferramenta – o *Facebook* – representa uma oportunidade para que o aluno surdo amplie seu vocabulário e melhore seu processo de letramento.

O autor ressalta que, conseqüentemente, nesse ambiente virtual, o aprendizado acontece de forma atemporal e sem limites de espaço. Serve, assim, como suporte para o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa. Para Júnior, essa ferramenta é uma forma interativa que flui mais do que os suportes estáticos no ensino para os surdos. No entanto, o autor ressalta que é importante que o professor utilize essa tecnologia a favor dos alunos, não para distingui-los ou excluí-los, mas para envolvê-los nas práticas discursivas, através da leitura de imagens.

Ainda segundo o autor, essa ferramenta auxilia na leitura, no uso de imagens, como apoio à leitura, na leitura de símbolos e figuras, como forma de compreensão e de produção textual. Assim, ela possibilita aos surdos um caminho hipertextual,

cibernético que diminuí as desigualdades entre ouvintes e surdos. Júnior considera que a tecnologia digital tem uma perspectiva inclusiva e menos tecnicista, que permite o uso da leitura e da escrita aos surdos, abandonando o ensino funcional e tradicional.

Sua pesquisa indicou que o *Facebook* é um recurso que pode facilitar a aprendizagem dos alunos surdos, pois pode ampliar suas oportunidades de construção de conhecimento de mundo e de aprendizado da língua portuguesa. Sua pesquisa mostra, portanto, que o *Facebook* pode ser utilizado dentro e fora do ambiente escolar como uma forma de apoio e interação para o desenvolvimento das habilidades dos alunos surdos, possibilitando uma verdadeira inclusão. Outro benefício destacado pelo autor refere-se aos melhoramentos ligados à prática do professor, que é interativa e efetiva nesse modelo de ensino para o uso da língua portuguesa.

Depois de aprofundar sobre estudos relacionados ao ensino de língua portuguesa a partir de recursos tecnológicos, em concordância com os trabalhos de Mirais (2009) e Júnior (2014), compreendo o quanto é importante que o professor faça escolhas adequadas para que os alunos sejam envolvidos, de fato, no processo de aprendizagem. A partir do entendimento da abordagem tecnológica, constato o quanto a escrita se desenvolve e quantos são os benefícios quando o aluno se envolve com as tecnologias, durante o processo de aprendizagem. Em relação à prática docente, essa abordagem possibilita ao professor a ampliação de sua visão e proporciona uma relação comunicativa genuína com os seus alunos. Também, após a experiência de leitura do trabalho de Júnior, citado acima, compreendo o quanto o uso do *Facebook* pode ajudar na aprendizagem da língua portuguesa, sem as complicações que normalmente se observa. Semelhantemente, ficou evidente que a produção de HQs *online*, pode proporcionar interação e desenvolver a habilidade de escrita dos participantes surdos mais do que os suportes estáticos que não atraem os alunos surdos e nem os ouvintes.

Após abordar e discutir pesquisas relacionadas à formação, à Educação Bilíngue e ao ensino de língua portuguesa para alunos surdos, na seção seguinte, apresento algumas informações sobre a legislação vigente, concernente ao tema aqui discutido e finalizo trazendo as contribuições de autores como Schön (1983), Fenstermacher (1994), Elbaz (1983), Clandinin e Connelly (1995) e outros autores, sobre o conhecimento prático profissional, um conceito fundamental para os estudos sobre educação na perspectiva da Pesquisa Narrativa.

2.4 Legislação Referente à Educação de Surdos no Brasil

No Brasil, foi somente com a Lei 10.436 de 2002 que se oficializou a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS – como a língua natural, ou como a primeira língua, dos surdos. Essa conquista concretizou-se a partir de várias discussões e estudos sobre a importância da língua de sinais para a comunicação e para a inclusão dos surdos, conforme Skliar (2010).

Na Lei 10.845/2004, instituiu-se o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência⁹ (PAED), que preconizou e garantiu o atendimento especializado a educandos portadores de deficiências, bem como a integração em classes comuns de ensino regular.

No ano de 2004, o Ministério Público Federal publicou o documento “O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular”, com a intenção de expandir os conceitos e as diretrizes para a inclusão de pessoas portadoras de deficiência, assegurando o direito e os benefícios da escolarização de alunos com e/ou sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular.

O decreto 5.626/2005 regulamentou a lei 10.098/2002 que considerou a necessidade de formação docente para o ensino da LIBRAS nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e no nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras.

Em relação à formação de professores para a Educação de Surdos, o Decreto 5.626/05 atribuiu ao poder público e às instituições de Ensino Superiores credenciadas no MEC, a assunção de tal responsabilidade.

Recentemente, em 2015, foi sancionada a Lei 13.146, Lei Brasileira de Inclusão, ou “Estatuto de Inclusão”, que trata de questões relativas à acessibilidade e à inclusão de alunos com necessidades especiais na educação, entre outros assuntos. Essa Lei assegurou a Educação Bilíngue, tendo a LIBRAS como primeira língua e a língua portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua, em escolas bilíngues ou em escolas inclusivas (BRASIL, 2015, p. 20). Isto promove o ingresso dessas pessoas com necessidades especiais às instituições de ensino superior, públicas e privadas.

⁹ Pessoas Portadoras de Deficiência – Termo empregado naquela época para designar o que hoje é definido como pessoas com necessidades especiais.

Contudo, para esse acesso, é cobrada a escrita da língua portuguesa como segunda língua¹⁰ para os alunos surdos, de acordo com o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.

2.5 Conhecimento prático profissional

Os estudos de Elbaz (1983), Schön (1983), Calderhead (1987), Fenstermacher (1994), Clandinin e Connelly (1995), Telles (1999), Monteiro (2013), entre outros autores, abordam o conhecimento prático-profissional de um docente reflexivo.

Tratei do conceito de conhecimento prático-pessoal e prático-profissional por compreender serem, teoricamente, temas relacionados à prática docente, bem como veem a acrescentar a minha pesquisa para que eu possa, posteriormente, compreender a experiência vivida pela perspectiva docente.

Entendo que Elbaz (1983), Schön (1983) e Clandinin e Connelly (1995) veem a prática do professor através da experiência na docência, mesmo considerando as diferentes perspectivas por eles abordadas. Esses autores perceberam que o conhecimento profissional é construído pela e na experiência, que abrange a teoria e a prática.

Elbaz (1983) enfatiza que o conhecimento prático do professor abrange um vasto conhecimento que se acumula pela experiência. A autora argumenta que esse conhecimento perpassa três aspectos: as orientações, o conteúdo e a estrutura, em sala de aula.

Conforme pontua Elbaz (1983), as experiências vividas pelos professores abrangem os estilos de aprendizagem dos alunos, seus interesses, suas necessidades e suas habilidades, que são administradas em sala de aula. Para a autora, o conhecimento prático se desenvolve a partir de cinco orientações: pessoal, situacional, pessoal, social, experiencial e teórico.

De acordo com essa autora, o conhecimento prático profissional é construído, por meio do conhecimento teórico, que inclui as teorias que são adotadas na prática

¹⁰ (Guia do participante – redação do ENEM 2013, p.: 10): esclarece serem adotados mecanismos de avaliação coerentes com o aprendizado da língua portuguesa como segunda língua, de acordo com o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.

do professor. A orientação situacional refere-se às diversas situações às quais o professor está exposto durante sua prática.

Ainda segundo Elbaz (1983), a orientação pessoal está correlacionada à maneira como o professor ensina em sala de aula. Como base social, a autora considera as condições e as limitações sociais às quais o professor está exposto e que dão forma ao seu conhecimento. A última orientação, a experimental, está centrada na experiência que o professor tem ao lidar, articular e organizar suas aulas. Assim, segundo a autora, o saber teórico, os valores, a experiência pessoal e as crenças são apontados como o conhecimento prático. Já o conteúdo é um aspecto que inclui o subjetivo, as questões curriculares, a matéria programada, os objetivos de cada aula, o conhecimento dos alunos e os processos que envolvem o ensino, para que a aprendizagem se concretize.

Em relação à estrutura, o estudo de Elbaz mostra como as atitudes são tomadas em sala de aula, diante das diferentes situações que possam surgir, e qual conduta, ou postura, devem ser adotadas em sala, frente aos conteúdos que devem ser ensinados.

Contudo, o conhecimento prático, para Elbaz, não é um simples fazer, mas se configura como o conhecimento de diversas áreas, e envolve não apenas o conteúdo a ser ensinado, mas também as experiências pessoais, o contexto curricular e as relações sociais que abarcam a prática docente. Vincula-se, principalmente, a um ensino que envolve as situações educacionais, pessoais e sociais, além da experiência prática e teórica, que são interligadas entre si.

Em concordância com Elbaz (1983), compreendo abranger o conhecimento prático profissional perspectivas diversas, tais como: as experiências prática e teórica, as condições pessoais e sociais, bem como as condições situacionais. Nesse sentido, entendo serem essas condições, também, cruciais que refletem no conhecimento prático-profissional em sala de aula. As situações conflitantes, por vezes, refletem diretamente na prática docente e podem acarretar prejuízos em relação à postura do professor em sala. Compreendo que, por vezes, essas condições saem da sala de aula, vão de encontro às esperas pedagógicas e podem refletir nas esferas administrativas. Aspecto não mencionado pelo autor e que também refletem no conhecimento prático profissional.

Schön (1983), tal como Elbaz (1983), entende que o conhecimento profissional não abarca somente o conhecimento acadêmico, mas é fundado, também, na

experiência. O autor esclarece que essa experiência é assinalada com base na capacidade de fazer escolhas acertadas e na resolução dos problemas. Segundo Schön, esse profissional pode até buscar o conhecimento teórico, mas o conhecimento intuitivo o induz à identificação rápida do que é preciso ser feito para que se possa resolver as situações não habituais em sala de aula.

Assim, para Schön (1983), esse conhecimento resulta no acúmulo de experiência e na ação competente que proporciona a aprendizagem. Para o autor, esse conhecimento é adquirido na prática diária e com o tempo. Porém, diferentemente de Elbaz (1983), Schön (1983) encara as situações vividas pelo professor como situações difíceis.

Tal como Schön (1983), entendo serem as diversas situações diárias vividas pelo professor difíceis de serem resolvidas, principalmente, em situações conflitantes.

O autor afirma que o conhecimento prático abrange alguns tipos de reflexão. O primeiro refere-se à “reflexão na ação”, que se manifesta, na prática, através de uma determinada ação, e que ocorre enquanto essa ação se processa, sendo essa “reflexão na ação” um processo que possibilita a reformulação durante a ação.

Ainda, segundo Schön (1983) existe outro tipo de reflexão, a “reflexão sobre a ação”, que não ocorre durante a ação, mas depois que essa ação acontece. Trata-se de reflexão que ocorre depois que o professor atua, ou seja, a reflexão sobre a prática já ocorrida, que reflete nas outras reflexões antes mencionadas. Para o autor, essas reflexões ajudam o professor a desenvolver sua prática com maior autonomia, ao tentar compreender seu fracasso, ao ser mais flexível e construir seu conhecimento prático profissional.

Já Calderhead (1987) aponta que:

Os professores são agentes ativos na construção de sua própria prática (sem esquecer que estão em interação com os demais e imersos nas limitações da escola) e que adquirem e utilizam um corpo de conhecimentos, às vezes chamado profissional ou destreza, em suas atividades docentes (CALDERHEAD, 1987, p.22).

Conforme, o autor, o conhecimento profissional é construído na formação e na prática, nos conteúdos elaborados, na experiência diária que leva em conta a diversidade existente em sala de aula. Calderhead esclarece, também, que esse conhecimento também é obtido através das situações de enfrentamento na escola, de

controle e orientação dentro e fora da sala de aula, além das relações de convívio com outros profissionais envolvidos com a escola.

Contudo, Calderhead esclarece que o conhecimento prático é construído através da repetição e da reflexão da prática, e é somente a partir dessas ações que os docentes da Educação se desenvolvem. Esse desenvolvimento propicia uma relação de interação entre esses profissionais e seus alunos, além de proporcionar experiência relativa, quais conteúdos serão trabalhados e quais métodos mantêm os alunos interessados em aprender, por exemplo. Assim, a partir da experiência vivida, o professor detecta melhor suas dificuldades, a falta de interesse dos alunos e as situações imprevistas que podem aparecer em sua sala de aula.

Após apresentar as reflexões dos pesquisadores arrolados até este momento, abordo os pressupostos apresentados por Fenstermacher (1994). Em seu estudo, o autor identifica dois tipos de conhecimento fundamentais: o formal e o prático. Segundo Fenstermacher, o conhecimento formal está implicado no conhecimento científico, associando conhecimento de mundo consolidados a partir de pesquisas acadêmicas, com modelos convencionais, gerais, que sejam válidos e significantes a determinado campo disciplinar.

Para o autor, o conhecimento prático é “inerente às situações de prática” (FENSTERMACHER, 1994, p. 12). Assim, o conhecimento prático é construído coletivamente, a partir das reflexões dos professores, bem como, de seus planos, seus objetivos e seus desejos, incluindo a experiência vivida. No entanto, Fenstermacher explica que esses conhecimentos não devem ser dissociados e sim interligados para a construção do conhecimento profissional.

Telles (1999) descreveu as relações entre a teoria e a prática, percebidas em um grupo de professores de língua portuguesa. De acordo com o autor, a dicotomia teoria versus prática, em todo momento, esteve presente no discurso investigado. As diversas metáforas apresentadas pelos professores esclarecem que a maioria deles sente necessidade da teoria, como apoio para construírem o seu conhecimento profissional.

Desse modo, Telles entende que os docentes veem a teoria como algo estático que soluciona os problemas e que o deslocamento da teoria para a prática ocorreria constantemente.

O autor percebeu que, os professores analisados, equivocadamente, a “teoria pode subvencionar a prática”, mas a prática jamais poderia estabelecer um produto

teórico. Porém, reconhecem que aprenderam mais com a experiência vivida e compartilhada com os colegas. Assim, Telles compreendeu que os profissionais da educação valorizam mais suas experiências ao compartilharem sua prática com os outros colegas, permitindo a construção coletiva do conhecimento profissional e da ampliação para futuras experiências.

Clandinin e Connelly (1995), por meio de narrativas de professores, organizam paisagens para compreender de que forma os espaços profissionais modelam e interferem no conhecimento prático profissional do professor. Esses autores criam a metáfora da paisagem para tratar o enredo relacional que envolve e interfere no trabalho docente. Para esses autores, essa metáfora permite transpor o espaço, o lugar e o tempo, bem como possibilita que esse espaço seja habitado por diferentes sujeitos. Nos estudos de Clandinin e Connelly (1995), essa paisagem do conhecimento profissional constitui-se de histórias sagradas, secretas e de fachada.

Para eles, essas “histórias sagradas”, aquelas impostas por instâncias externas que refletem nas salas de aula; as “histórias secretas” ¹¹ que são vividas na convivência entre professor e alunos, dentro da sala de aula como um espaço seguro. As “histórias de fachada” ¹² são histórias contadas pelos professores a outros fora da sala de aula. Assim, “as vidas historiadas dos professores são moldadas sobre e pela paisagem” (Clandinin, 2002).

A investigação narrativa busca compreender como se formam e são formadas pelas paisagens o conhecimento profissional dos professores.

Monteiro (2013) considerou a Pesquisa Narrativa como forma de narrar às experiências profissionais e pessoais dos professores pesquisados, por meio de relatos orais e escritos, inter-relacionando ao pessoal e ao social. A autora buscou compreender, narrativamente, o conhecimento profissional de professores pela experiência. Por meio dessa pesquisa, percebeu que a experiência docente somente é compreendida quando nós nos colocamos no lugar desses professores, dialogando, colaborativamente, para a reconstrução e a resignificação de seus fazeres.

¹¹ Histórias Secretas – A sala de aula é um espaço gerado por professor e alunos, sendo que o primeiro tem supremacia em relação aos segundos, o que facilita ao docente a vivência de suas “histórias secretas”, as histórias da prática (MESSIAS, 2008, p. 5).

¹² Histórias de Fachada – Considerando-se que os vários espaços fora da sala de aula são moral e epistemologicamente diferentes, essas histórias somente são compartilhadas em lugares seguros, neutros, em que os professores sintam que não serão avaliados como incompetentes e, para fugirem desses conflitos, constroem suas “histórias de fachada” (MESSIAS, 2008, p. 5).

Monteiro (2013) explica que é preciso o conhecimento e a compreensão das experiências vividas na docência, como as tensões e os impasses presentes na educação. Esse conhecimento das experiências rompe com o anonimato e dá lugar à experiência do saber, dotado de sentidos subjetivos, entrelaçados no espaço e no lugar de aprendizado docente. A autora enfatiza que o conhecimento prático dos professores é constituído por meio da experiência pessoal e social, e perpassa a teoria e a prática, o pessoal e o afetivo. Esses pontos envolvem o individual e o coletivo, as influências, os conhecimentos pessoais e profissionais do professor.

Monteiro (2013) entende que, independentemente de quem seja o pesquisador, é possível dizer que todo professor, em formação inicial, leva suas crenças, os pressupostos aprendidos, os valores, o conhecimento e a experiência, que podem influenciar na construção de seu conhecimento prático profissional, quando de sua atuação.

Após o estudo sobre os autores abordados, entendo que o conhecimento prático profissional pode ser entendido como o conhecimento de várias outras áreas que abrangem, desde o conteúdo ensinado, até as experiências pessoais vividas, além do contexto curricular e das relações sociais que envolvem a prática docente, conforme Elbaz (1983).

Compreendo também que o conhecimento prático é construído por meio de diferentes situações que são vivenciadas em sala de aula. Então, em concordância com Shön (1983), entendo que o conhecimento é construído diariamente, com o passar do tempo, e é composto pelo coletivo através da experiência de outros profissionais da educação.

Portanto, entendo que meu conhecimento acadêmico é perpassado pela prática diária, pelo coletivo e pelo social, fatores que ultrapassam o âmbito escolar, as experiências pessoais, e as diversas situações vividas em sala de aula, os conflitos e as situações adversas que levam à reflexão sobre a necessidade do desenvolvimento de “maior autonomia”, ao rever os “fracassos” ao ser mais flexível para a construção de um conhecimento prático-profissional condizente com as necessidades dos alunos.

CAPÍTULO III
**COMPOSIÇÃO DE SENTIDOS DA
EXPERIÊNCIA**

CAPÍTULO III: COMPOSIÇÃO DE SENTIDOS DA EXPERIÊNCIA

Este capítulo está organizado em duas partes nas quais compartilho as narrativas e os sentidos que compus em relação a minha prática docente. Na primeira parte, exponho as narrativas relativas às experiências vividas em um primeiro momento de minha atuação como docente e, na segunda, apresento os resultados dessas experiências vivenciadas como caminhos para possíveis mudanças.

3.1 Iniciando Minha Prática de Ensino de Língua Portuguesa para Minha Aluna Surda

Neste bloco de narrativas, compartilho minhas experiências iniciais de ensino e as reconto de forma reflexiva.

Ensino de dissertação: tentativa inicial

Nesta primeira tentativa de ensino, minha aluna e eu conversamos sobre os processos seletivos existentes no Brasil, tais como: ENEM, SISU, PROUNI, FIES e alguns vestibulares. Sabendo que Karen já tinha prestado o processo do ENEM como treino, perguntei se havia achado o exame difícil. Ela respondeu que tinha muitas dificuldades para escrever uma redação, pois não sabia como fazer um texto dissertativo argumentativo.

Após sua resposta, senti-me à vontade e perguntei quais eram suas expectativas em relação as nossas aulas particulares. Karen respondeu que estava confiante e empolgada, pois poderia melhorar sua escrita. Como, naquele momento, minha intenção era avaliar sua escrita, pedi que escrevesse uma redação sobre suas expectativas em relação ao ensino superior. Para que escrevesse, antes, esclareci qual era o modelo e a estrutura exigida nas redações do ENEM. Expliquei, ainda, como ela deveria introduzir, desenvolver e concluir uma redação.

Após essas explicações, solicitei, então, que escrevesse sua redação nos moldes exigidos no referido exame. Diante dessa solicitação, deixei a aluna à vontade para que pudesse desenvolver seu texto.

A figura de número 2 ilustra a redação escrita pela aluna.

Figura 2 – Redação produzida pela aluna Karen

Título: Meu sonhos vida

Eu porque falar você quero aprender vou organizar eu pensar me ajudar quero vou precisar eu explicar surda tem não saber estudante é quando surda não saber eu difícil verdade tudo perder muito chorar.

Aprender quero você quem vou também gosta estudar ela pessoas tem tudo eu suas português quero aprender certo saber pouco difícil eu também sozinho sonhos eu vou futuros esperar falar entender ela você perguntar sentir sonhos eu vida sempre falar pessoas estudante bom mais importantes muito todos tem fazer aprender sim vou precisar pouco nenhum difícil eu suro tem verdade eu ajudar estudar muito pouco organizar eu vou sempre vontade inteligente.

A conversar quero vontade eu vida por favor eu vontade mais aprender muito futuros eu meu sonhos via precisar eu pensar você aconteceu tem não saber difícil muito pouco não vou até sua estudante futuros espero pensar você quero eu vou não esquecer você mais pouco tem como está tempo pensar o pouco aprender organizar difícil muito.

Surdo tem diferente verdade sempre eu por favor pessoas surdo muito estudar tem mesmo eu vai espero perguntar hoje vai eu medo pouco você dar estudantes vou sonhos sim todos não esquecer eu organizar eu sentir eu feliz eu outros inteligente.

Fonte: Atividade produzida no caderno pela aluna. (Março de 2016).

Durante o tempo em que a aluna escrevia, coloquei as roupas na máquina, coei café e arrumei a mesa para o lanche da tarde. Depois de uma hora escrevendo, Karen entregou-me sua redação e pediu que eu lesse. No entanto, observei que estava nervosa e ansiosa para que eu dissesse como estava sua redação. Ao ver a aluna daquele jeito, pedi que fosse assistir à televisão e tomasse o café da tarde enquanto eu lia e avaliava sua escrita.

Ao ler a redação de Karen, notei que as estruturas das frases eram coerentes com a escrita de uma pessoa surda ao utilizar a língua portuguesa. Naquela hora, senti o quanto aquela aluna precisava de mim. Coloquei-me em seu lugar e, ao mesmo tempo, lembrei-me das minhas próprias dificuldades quando comecei a aprender

LIBRAS, que, para mim, ainda era uma língua na qual eu não era fluente. Depois que li sua redação, reconheci algumas de suas dificuldades com a língua portuguesa.

Após a avaliação e a retomada de minhas lembranças de aprendizagem, decidi ensinar Karen a partir daquilo que ela não sabia. Tomei essa decisão logo que identifiquei que sua escrita não continha uma estrutura sintática que seguisse a ordem canônica da língua portuguesa; também não continha algumas classes gramaticais da língua portuguesa, como os artigos e as preposições, por exemplo. Percebi, ainda, que a aluna tinha dificuldades para conjugar os verbos nessa língua.

A partir daquele dia, passei a elaborar as próximas aulas seguindo o que eu entendia ser adequado para que a aluna aprendesse a escrever uma redação e aprendesse a dissertar.

O ensino dos artigos e “O Grande Amor”

Em uma das aulas, eu planejava ensinar a classe dos artigos a partir das semelhanças e das diferenças existentes entre a LIBRAS e a língua portuguesa. A princípio, apresentei algumas frases com as diferenças entre ambas as línguas, expliquei quais eram os artigos definidos e indefinidos e apontei as diferenças entre o singular e o plural e entre o gênero feminino e masculino. Identifiquei e distingui cada um dos exemplos para que a aluna percebesse as diferenças e semelhanças existentes. Notei, naquele instante, que a aluna apenas observava minhas explicações, cujo conteúdo pode ser visto no quadro nº 1:

Quadro 1 – Os Artigos

Conceitos: Artigos

Artigos Definidos: O e A – Singular / Os e As – Plural.

Artigos Indefinidos: Um e Uma – Singular / Uns e Umas – Plural

Escrita em Libras	Escrita em Língua Portuguesa
Cadeira bonita.	A cadeira é bonita.
Menino jogador grande.	O menino é um grande jogador.

Outros exemplos:

Singular	Plural
a) A cadeira é bonita.	As cadeiras são bonitas. Os cadernos são bonitos.
b) O menino é um grande jogador.	Os meninos são uns grandes jogadores. As meninas são umas grandes jogadoras.

Fonte: Atividade elaborada pela autora sobre a explicação dos artigos. (Março de 2016).

Depois, apresentei algumas frases em LIBRAS e as comparei com a língua portuguesa para que Karen visualizasse as semelhanças e as diferenças estruturais nos exemplos. Mostrei como era invertida a ordem das palavras e quais eram os artigos definidos e indefinidos em cada exemplo apresentado. Em seguida, apresentei o poema “O grande amor”, de Vinícius de Moraes e Tom Jobim.

Figura 3 – O poema: O grande Amor

O Grande Amor

Haja o que houver
Há sempre um homem para uma
mulher.
E há de sempre haver
Para esquecer um falso amor.
E uma vontade de morrer.
Seja como for.
Há de vencer o grande amor.
Que há de ser no coração
Como um perdão para quem chorou.

(Antônio Carlos Jobim e Vinícius de Moraes). In: MORAES, Vinícius de. *Poesia Completa e Prosa*. 3 ed. RJ. Nova Aguilar, 1998. P. (764).

Fonte: Celso Cunha. Gramática do Português Contemporâneo. P, 204.

Como a aluna demonstrou dificuldades para entender o poema, detalhadamente, interpretei o texto em LIBRAS e solicitei que indicasse quais os artigos encontrados no poema e os classificasse. Também pedi que identificasse se o termo “coração” era um termo genérico ou específico.

Karen pegou o seu caderno e respondeu cada pergunta. Primeiro, circulou os artigos que encontrou e depois ficou um tempo quieta e pensativa. Em seguida, perguntou-me o que significava um termo genérico ou específico. Após perceber que a aluna não compreendia o que poderia ser esses termos, tentei explicar. Esclareci que o termo genérico era aquele que se referia a uma ideia geral, que servia para designar um grupo de pessoas, espécies ou classes de palavras afins. Para que Karen compreendesse aquela questão, apresentei o seguinte grupo de palavras: vegetal, fruta e manga. Em seguida, expliquei que a palavra “vegetal” era um termo geral em relação à palavra manga que era específico, pois continha características mais específicas em relação ao outro termo.

Depois, expus outro exemplo de palavras: vegetal, flor e margarida. Nesses exemplos, expliquei que a palavra margarida é um termo específico em relação ao termo geral “vegetal”, pois margarida é um tipo de flor que faz parte dos vegetais. A partir daquelas explicações, esclareci que o termo “coração” era específico em relação ao termo “amoroso” que era geral.

Após essa explicação, solicitei que Karen formasse três frases com os artigos definidos e indefinidos ensinados. A figura 4 ilustra as frases elaboradas pela aluna.

Figura 4 – Frases produzidas pela aluna Karen

A menina é bonita e inteligente.
Eu tem minha amiga uma.
Eu tem uma amiga boa.

Fonte: Atividade produzida no caderno pela aluna. (Março de 2016).

Como meu intuito era ensinar a narrar, a descrever e a dissertar, achei melhor iniciar pelo narrar a partir do gênero “bilhete”. Esse gênero é usado para informar, narrar algo, ou algum acontecimento a ser comunicado, e para promover a interação com alguém sobre um assunto particular, dentre outras finalidades de comunicação. Expliquei que existem vários outros gêneros textuais e que o uso de cada gênero

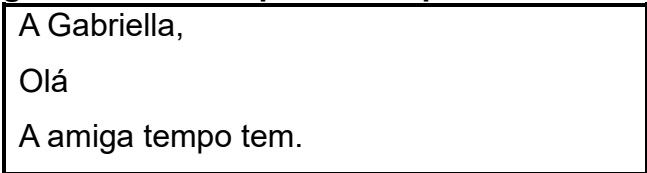
depende do propósito e da necessidade encontrada em cada cena comunicacional. Assim, apresentei as características específicas do gênero bilhete e as estruturas que o diferenciam de outros gêneros textuais. Mostrei também a importância da data, do local, do assunto a ser descrito, da despedida e da assinatura de quem envia o bilhete. Esclareci quais eram as finalidades do gênero: informar, lembrar ou dar uma ordem. Em seguida, apresentei um modelo de bilhete a Karen e pedi que ela produzisse um bilhete, naquele momento.

Muito descontente, a aluna pediu para beber água e ir ao banheiro e, assim, dei um intervalo para que pudesse atender ao seu pedido. Karen demorou a retornar, levou mais ou menos 20 minutos e, no instante em que retornou, disse que não conseguia fazer um bilhete e, ainda, perguntou para quem poderia escrevê-lo.

Diante de suas dúvidas, informei a Karen que poderia escrever para quem quisesse, e que deveria apontar, no bilhete, o vocativo e o endereço de que iria receber o bilhete. Depois dessa indicação, Karen produziu um pequeno bilhete.

Escreveu, rapidamente, e logo me entregou sua produção pronta. Abaixo, apresento o bilhete produzido por Karen:

Figura 5 – Bilhete produzido pela aluna Karen



A Gabriella,
Olá
A amiga tempo tem.

Fonte: Atividade produzida no caderno pela aluna. (Março de 2016).

Ao ler seu bilhete, notei que ela havia escrito um bilhete em poucas palavras e, a partir daquele momento, fiquei desanimada diante do resultado insatisfatório de sua produção. Falei com Karen sobre essa questão e ela respondeu não ter muito a dizer. Diante de sua resposta, pensei que a aluna não tivesse compreendido a forma como o bilhete deveria ter sido feito. Ao perceber meu desânimo, Karen, toda preocupada, esclareceu que não gostava de escrever, pois tinha muitas dificuldades. Então, expliquei que o bilhete havia sido utilizado como uma tentativa de aprendizado e que, somente assim, ela poderia aprender. Depois desses comentários, lembro-me de que não dei mais espaço para que a aluna falasse, e terminei aquela aula.

Na experiência seguinte, ensinei a aluna como perceberia a conjugação dos verbos, a partir de um esquema dos círculos que criei.

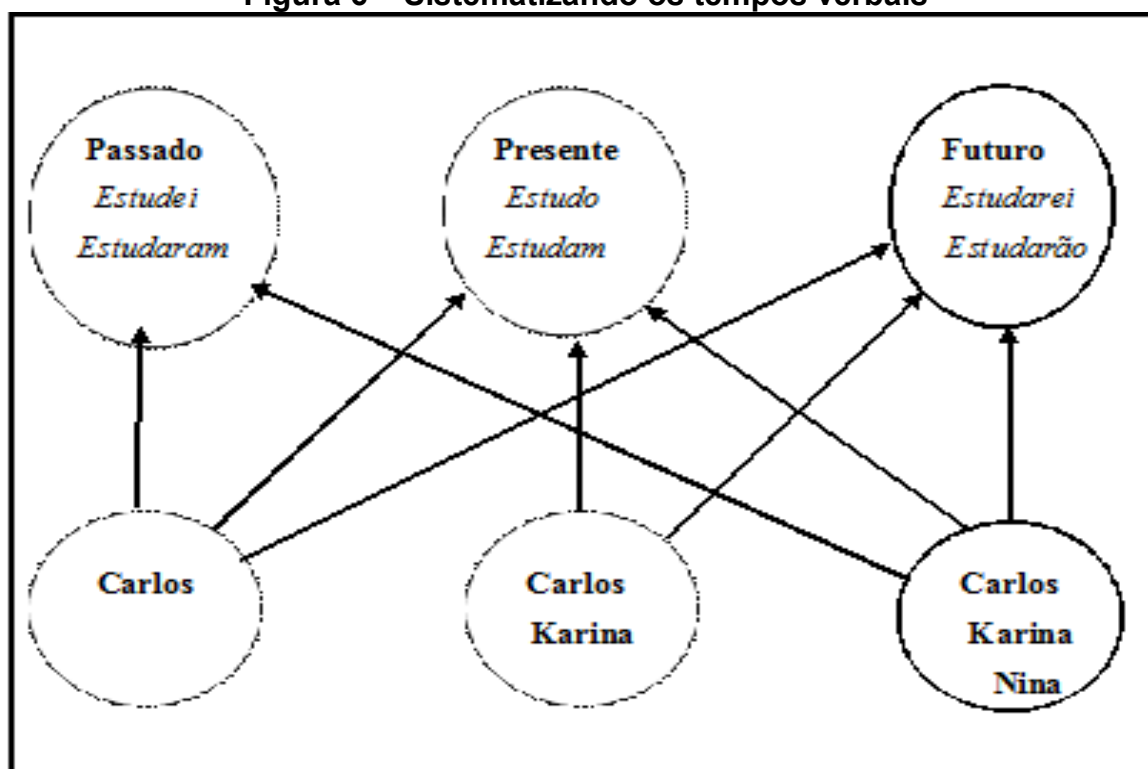
O ensino gramatical pelos círculos

Em outra aula, expliquei um pouco sobre os verbos, pois Karen disse que não sabia inseri-los nas frases. Expliquei sobre os tempos verbais, passado, presente e futuro, e pontuei a importância de diferenciá-los nas frases.

Em seguida, Karen levantou-se, pegou uma caneta e explicou que sabia quais frases estavam no presente, mas que não identificava o tempo passado e nem o futuro. Depois de detectar suas dificuldades, peguei o caderno e fiz três círculos para que ela pudesse visualizar as diferenças entre os tempos verbais apresentados.

A figura número 6 ilustra o esquema produzido, na tentativa de fazer com que a aluna compreendesse as diferenças entre os tempos verbais.

Figura 6 – Sistematizando os tempos verbais



Fonte: Esquema elaborado pela autora. (Março, 2016).

Nos exemplos, tentei explicar a conjugação do verbo “estudar” no passado, no presente e no futuro, a partir dos primeiros três círculos desenhados, como pode ser visto no esquema. Para que a aluna visualizasse e compreendesse como os verbos poderiam ser conjugados, desenhei outros três círculos com alguns nomes para que ela formasse frases a partir deles. Em cada um desses círculos com os nomes, escrevi diferentes quantidades de nomes para que a aluna percebesse a diferença do singular e do plural na conjugação dos verbos. Para que melhor compreendesse como formaria frases na língua portuguesa, liguei o círculo com o tempo no passado ao círculo com apenas um nome, e formei uma frase. Depois, liguei esse círculo com um nome, consecutivamente, aos outros tempos verbais, e formei outras duas frases no singular.

Na sequência, liguei o segundo círculo, com os dois nomes, a cada círculo com os tempos verbais. Assim, aos poucos, formei as três frases no plural com os verbos no passado, no presente e no futuro.

Por último, liguei o terceiro círculo, com os três nomes, aos círculos com os tempos verbais apresentados. Assim, através dessa sistematização dos tempos verbais, formei 12 frases com cada uma dessas ligações.

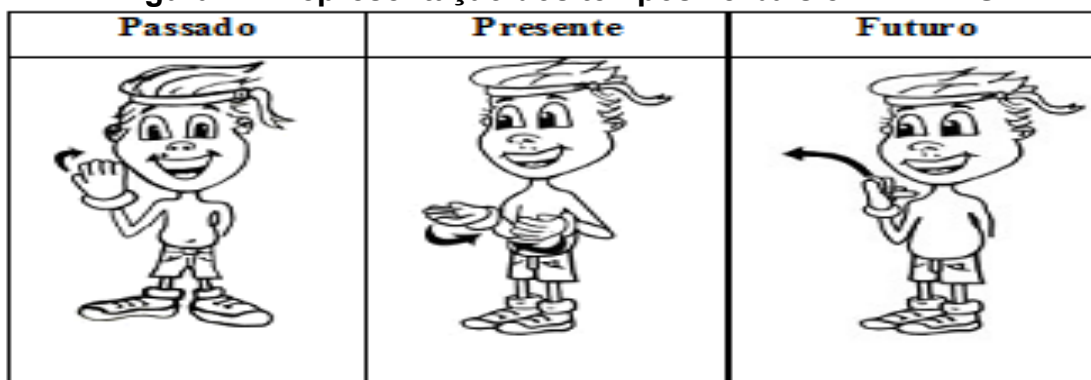
Quadro 2 – Frases elaboradas a partir da sistematização dos tempos verbais

Passado	Presente	Futuro
Singular	Singular	Singular
Eu estudarei.	Eu estudo.	Eu estudarei.
Carlos estudou.	Carlos estuda.	Carlos estudará.
Passado	Presente	Futuro
Plural	Plural	Plural
Carlos e Karina estudaram.	Carlos e Karina estudam.	Carlos e Karina estudarão.
Carlos, Karina e Nina estudaram.	Carlos, Karina e Nina estudam.	Carlos, Karina e Nina estudarão.

Fonte: Frases formadas pela professora. (Março, 2016).

Após esses esclarecimentos, solicitei que Karen formasse frases, no singular e no plural, com outro verbo. Depois de verificar que a aluna havia formado várias frases, mencionei que os tempos verbais poderiam ser pensados por meio de uma reta. Nesse caso, pedi que imaginasse o tempo através de uma reta desenhada, em que o passado seria o que acontecia antes da reta, o presente sendo a reta e o futuro, aquilo que aconteceria depois da linha. Ressalto que trouxe essa observação porque notei que a aluna, na maioria das vezes, escrevia os verbos no infinitivo e não compreendia a forma como deveria conjuga-los. Logo após essa tentativa de explicação sobre como o tempo é representado nos verbos, Karen disse que havia compreendido que o passado em língua portuguesa era entendido em LIBRAS como o movimento de uma das mãos feito para trás. Já o presente, o movimento de “agora” e o futuro, como o movimento de uma das mãos para frente.

Figura 7 – Representação dos tempos verbais em LIBRAS



Fonte: STREIENCHEN, 2013

Após aquela explicação, Karen pegou o caderno e escreveu as seguintes frases: “o menino chegou casa”, “o menino chega casa” e “os meninos chegarão casa”.

Sorridente, me mostrou que havia compreendido como conjugaria os verbos e que, antes desses exemplos e explicações, não tinha percebido como representava o tempo nos verbos. Naquela aula, aproveitei suas habilidades visuais para que compreendesse como era representado o tempo, no singular e no plural, juntamente com os substantivos ou nomes apresentados.

Em outra aula, estudamos o processo de formação das palavras e os adjetivos.

A formação das palavras e os adjetivos concretos e abstratos

Ao iniciar nossa aula, nesse dia, procurei apresentar as questões ligadas à formação das palavras a partir de alguns exemplos da língua portuguesa. Nesse sentido, expliquei a Karen que algumas palavras podem ser formadas a partir de outras já existentes, ou incorporadas à língua portuguesa, a partir de outros idiomas, como no caso de “computador”, “internet” e “delete”, entre outras. Mostrei também como os nomes, ou substantivos, podem se tornar adjetivos, e vice-versa, e esclareci sobre as diferenças entre as palavras abstratas e concretas.

Naquele dia, tive dificuldades para ensinar as palavras abstratas, pois, para a aluna, essas palavras tinham sentido vago. Sabendo disso, tentei associar o concreto ao abstrato, no entanto, mesmo assim, notei que essa relação continuava representando uma dificuldade para a aluna. Expliquei palavra por palavra e expus que os substantivos abstratos são dependentes de outros para existir. Já os substantivos concretos têm sua existência própria, ou seja, não são dependentes de outros para existir.

Continuando, mencionei algumas palavras, tais como “saudades” e “mesa”, que têm sentidos diferentes. Esclareci que “saudades” é um substantivo abstrato, pois depende de alguém para que exista. Entretanto, a palavra “mesa” era um substantivo concreto, que não dependia de outro para existir. Citei outros exemplos, como “amor” e “caderno”, “tristeza” e “casa”, entre outros. Em seguida, expliquei a questão das palavras de sentido contrário, como os antônimos. Palavras, como “preto” e “branco”, “pequeno” e “grande”, “menor” e “maior”, “sol” e “chuva”, “triste” e “alegre”, além de outras. Em seguida, a aluna pediu que eu explicasse melhor sobre aqueles antônimos. Diante do pedido, esclareci que as palavras “triste” e “alegre” têm sentidos contrários, pois quando alguém está triste não pode estar alegre, ao mesmo tempo.

Aquela aula foi complicada, pois tive de associar os sentidos de cada exemplo para que Karen pudesse compreender as diferenças. Depois de três horas de várias exemplificações e diferenciações dos significados das palavras, terminamos a aula.

Recontando as minhas primeiras experiências de ensino de língua portuguesa para Karen

Ao recontar as quatro experiências sobre o *Ensino de dissertação: tentativa inicial; O ensino dos artigos e “O Grande Amor”; O ensino gramatical pelos círculos e A formação das palavras e os adjetivos concretos e abstratos*, comecei a me questionar a respeito da forma como havia iniciado minha prática de ensino com minha aluna surda. Questionei-me sobre por que eu havia ignorado a resposta da aluna quando ela me disse que sua dificuldade era escrever uma redação, um texto dissertativo, e por que eu não havia optado por ensiná-la a argumentar.

Outro ponto que observo hoje, na composição desta primeira narrativa, e que me incomoda, diz respeito a um momento da pesquisa quando a aluna, aborrecida, queria que eu corrigisse, naquela hora, sua redação. Não dei importância para sua preocupação e, ainda, solicitei que tomasse um café e fosse assistir à televisão. Hoje, revendo este ponto, noto o quanto eu ignorava a opinião e as necessidades da aluna. Diante dessas inquietações, vejo que quem era surda não era a aluna, Karen, mas, sim, eu, que, por diversas vezes, não atendia às suas ansiedades e nem ouvia suas opiniões.

Em relação às suas demandas, independentemente do perfil da aluna, eu poderia, sim, ter optado por criar condições para que ela pudesse reconhecer e diferenciar, por meio de diferentes exemplos de redações, os argumentos, as marcas linguísticas e a estrutura do gênero em questão. No entanto, privilegiei o ensino por meio da gramática descontextualizada e solta, que não ajudou muito para que a aluna aprendesse a argumentar e a dissertar, ao elaborar seus textos. Compreendo, ao recontar essa experiência, que esse modelo de ensino não contribuiu para a construção de sua autonomia, principalmente, para que se tornasse uma aluna crítica e capaz de ser autora e elaboradora de suas próprias redações.

Pensei que acentuar o ensino das regras gramaticais, considerando o que ela não conhecia, seria o mais adequado. Porém, hoje, entendo que não deveria ter optado por esse tipo de abordagem de ensino das regras, de forma isolada, mas sim por uma abordagem diferenciada, que partisse da produção dos gêneros textuais que mais interessavam à aluna e, a partir daí, que abordasse as questões gramaticais de forma contextualizada.

Ao desempacotar aquela outra aula sobre os artigos, por exemplo, percebo que o ensino da gramática foi um desafio, mas, até então, eu não compreendia que uma alternativa de mudança seria o ensino da gramática em uso, contextualizada, e a partir de gêneros discursivos de seu interesse.

Com base nas experiências vividas e aqui contadas, percebi, também, o quanto não compreendia que uma pessoa surda não aprenderia língua portuguesa como se fosse sua primeira língua. Entretanto, mesmo sabendo que a aluna queria e precisava desenvolver suas habilidades de produção escrita, insisti na exposição de estruturas gramaticais, ao invés de possibilitar momentos para leitura e escrita do português.

Quando conto aquela experiência de ensino dos artigos, identifico, também, outra tensão. Notei que, ao explicar as semelhanças e diferenças entre a língua portuguesa e a LIBRAS, a aluna somente observou e não interveio. Ao rever esse momento da aula, compreendo que isto ocorreu porque não dei espaço e nem criei condições para sua participação. Naquele dia, entendi, erroneamente, que sua passiva aceitação era um sinônimo de entendimento. Diante da leitura e releitura desse momento de aula, reconheço o quanto eu estava enganada ao repetir os mesmos erros de meus professores do ensino regular. Naquele instante, compreendi que eu era também uma professora tradicional e autoritária e o quanto minhas aulas expositivas não eram atrativas para a aluna e nem propiciavam aprendizagem significativa. Mas, entendi, também, ao recontar as experiências narradas, que aquelas aulas contribuíram para a construção de meu conhecimento prático profissional.

Ao rever, também, a tentativa de fazer com que Karen identificasse quais eram os artigos presentes no poema introduzido e, ainda, que verificasse o que eram os termos genéricos e específicos, sem que antes eu tivesse explicado esse ponto gramatical específico, percebi que, na verdade, a questão não era tão simples como eu imaginava. Depois de observar aquela pergunta adequada feita por Karen, entendi o quanto minha abordagem parecia complexa. Hoje, compreendo que eu elaborava aulas sem planejamento prévio e sem objetivos específicos que estivessem voltados para as necessidades individuais da aluna.

Ao recontar as experiências vividas, entendo que, naquele momento, eu me sentia uma professora detentora do conhecimento e que, assim, eu dificultava, ainda mais, o aprendizado de Karen. Ao repensar minhas atitudes, percebo o quanto é necessário que o professor não se deixe dominar pelo autoritarismo e que não

confunda esse conceito com o de autoridade, que são conceitos totalmente diferentes. Além disso, reconheço a necessidade de estabelecer em minhas aulas uma relação mais aberta e flexível, que permita o ensino interativo e colaborativo.

Em relação ao ensino dos tempos verbais por meio do sistema de círculos (Quadro da p.59), constato algumas inquietações. Ao verificar que Karen, depois que reproduziu o que solicitei, utilizou LIBRAS para expor o que havia compreendido sobre os diferentes tempos verbais, comecei a pensar sobre quais foram as razões que me levaram a expor aquele sistema de círculos para explicar os tempos verbais. Novamente, ao repensar minha prática, lembro-me de que me preocupei em fazer minha exposição a partir de suas habilidades visuais, mas não percebi o quanto aquela imagem, com setas para todos os lados, parecia complexa. Além disso, a aluna poderia ter aprendido os tempos verbais observando vários gêneros discursivos para notar suas diferenças.

Na última narrativa desse bloco, ao recontar minha experiência de ensino dos adjetivos concretos e abstratos, percebo outra tensão. Quando tentei esclarecer sobre o sentido oposto entre os antônimos, Karen disse que não havia entendido e pediu que eu explicasse novamente. Expliquei categoricamente à aluna que as palavras “triste” e “alegre” tinham sentidos contrários. Ao recordar esse momento, vejo que minha explicação foi insuficiente, pois não esclareci adequadamente a questão de forma que a aluna pudesse compreender os antônimos. Nesse sentido, eu deveria ter explicado que a ideia de que os antônimos são opostos perfeitos e que têm equivalência direta não é suficiente para defini-los, uma vez que não há equivalência perfeita entre os opostos. Hoje, vejo que não deveria ter afirmado tão categoricamente que “triste” e “alegre” são antônimos perfeitos, pois uma pessoa pode estar triste e parecer alegre, enquanto algumas outras pessoas podem parecer alegres mesmo quando estão tristes. Além disso, trata-se de adjetivos cujos sentidos envolvem fatores de ordem subjetiva e experiencial. Hoje, entendo o quanto é crucial o planejamento detalhado das aulas e o quanto o professor precisa basear sua prática na concepção de língua em uso, conectada com a vida e com nossas experiências vividas.

Desconsidere, também, o conhecimento prévio e de mundo de Karen. Logo no início de nossas aulas, a aluna escreveu uma redação, conforme minhas determinações e orientações, mas, hoje, me pergunto por que não propus que partíssemos de seus próprios textos para estudar a língua portuguesa. Talvez porque

eu estivesse mais preocupada em ensinar, ao invés de me preocupar em propiciar condições para que Karen aprendesse.

Porém, como já foi dito, a forma como vivi inicialmente minha prática docente com Karen criou condições para que eu pudesse repensar o meu fazer docente e tivesse a oportunidade de construir de conhecimento prático, pessoal e profissional. Foi então que decidi transformar minha prática e vivenciar algumas experiências diferentes.

3.2 Tentativas de Mudanças da Minha Prática

Exponho, nesta parte do capítulo 3, algumas de minhas tentativas de mudança de minha prática docente, a partir de minha busca por uma prática de ensino de Língua Portuguesa de forma contextualizada. Início com a experiência de ensino com as Histórias em Quadrinhos (HQ).

Uma História em Quadrinhos (HQ)

Em uma das aulas, apresentei a Karen uma História da Mônica em DVD¹³, com sinalização em LIBRAS, e mostrei que aquele gênero apresentava vários diálogos. A partir daquela história sinalizada, conversamos sobre como produzir um diálogo. Aos poucos, retomei o tópico e perguntei quais eram os personagens e o enredo da história. Em seguida, Karen sinalizou quais eram os personagens e qual era o contexto da história.

Dando continuidade a nossa aula, apresentei um programa *on-line*¹⁴ pelo qual Karen poderia construir sua História em Quadrinhos (HQ). Expliquei como utilizaria aquele programa e como poderia elaborar um diálogo. Inicialmente, mostrei as ferramentas do programa, apresentei os ambientes e os diferentes temas que Karen

¹³ História da Mônica (de Maurício de Souza) em DVD – "Uma Aventura no Tempo" com LIBRAS. DVD/4 – 2014.

¹⁴ Pixton – programa de criação de história em quadrinhos em que o usuário pode construir quadrinhos, escolhendo os personagens, o lugar e escrever a história. www.pixton.com.br

poderia escolher, tais como visita ao *shopping center*, ao parque e à fazenda, entre outros ambientes diferentes que poderiam ser montados de várias formas. Apresentei, também, onde poderiam ser inseridos os balões de diálogo e quais os formatos existentes, além de como escolheria os personagens e onde escreveria a história. Depois, deixei que Karen pesquisasse e identificasse as ferramentas disponíveis naquele programa *on-line*. Logo, a aluna examinou e conheceu o programa e, aos poucos, montou a sua HQ.

Naquela aula, Karen produziu sua HQ de forma autônoma e coerente, sem a necessidade de uma aula sobre as regras gramaticais. Naquele dia, observei seu comportamento e seu comprometimento em produzir uma HQ. No entanto, percebi, também, que a aluna estava muito indecisa em relação à escolha de um tema. Diante de sua indecisão, sugeri que escolhesse um tema, ou lugar, que gostasse. Logo, Karen respondeu que gostava de ir ao *shopping center* e, a partir desse comentário, começou a criar sua HQ.

Karen criou uma história cujas personagens eram ela e uma vendedora, em uma loja de sapatos, em um *Shopping Center*. Para isso, elaborou uma situação em que ela dialogava com a vendedora e comprava um sapato. Além disso, empolgada, terminou por produzir também outra situação na qual fazia compras de roupas em uma outra loja. As figuras 8 e 9 ilustram o trabalho feito pela aluna.

Figura 8 – História em Quadrinhos criada por Karen



Fonte: História em quadrinhos elaborada pela aluna com aplicativo pixton (Abril de 2016).

Figura 9 – Segunda História em Quadrinhos criada por Karen



Fonte: História em quadrinhos elaborada pela aluna com aplicativo pixton (Abril de 2016).

Durante sua produção, notei que estava empolgada, pois ficou no computador por uma hora produzindo aquela História em Quadrinhos. No decorrer de sua produção, observei que a aluna havia criado sua HQ com vários detalhes e diálogos, mas durante todo o tempo em que produzia a história, não se direcionou a mim. Aos poucos, Karen selecionou os personagens, os balões e escreveu a história. Diante daquela produção, compreendi o quanto Karen poderia aprender e o quanto se sentiu à vontade com aquele recurso tecnológico.

Ao observar aquela aula, notei que eu não precisava ser sempre a professora expositiva e a figura central na sala de aula. Entendi que eu precisava criar condições para que a aluna se engajasse em sua produção e em sua experiência de aprendizagem.

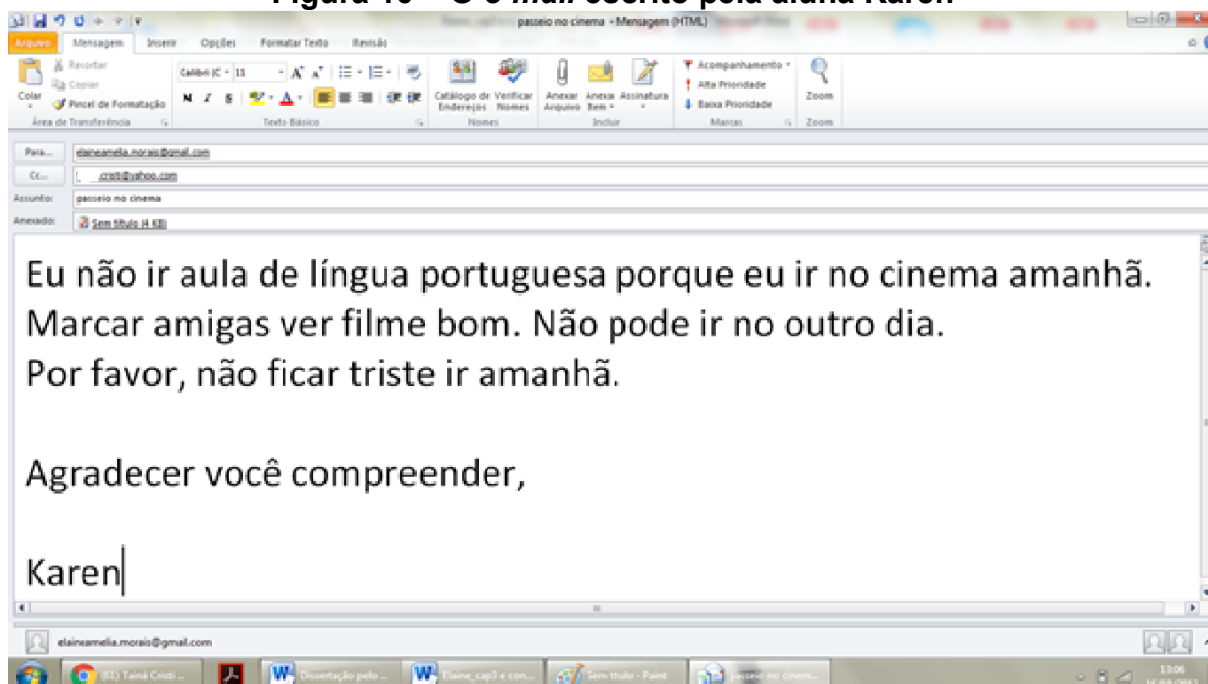
A carta pessoal e o *e-mail*

Para uma de nossas aulas, decidi trabalhar com a escrita de cartas e comecei a explicar para Karen como produziria uma carta pessoal. Expliquei que esse gênero poderia ser elaborado para uma pessoa com quem se tem mais intimidade, sem que fosse inconveniente. Confusa, Karen me perguntou o que era inconveniente e expliquei que uma pessoa inconveniente era uma pessoa desagradável. Continuando, comentei que uma carta pessoal seria utilizada para informar, comunicar ou narrar algo para alguém. No entanto, Karen disse que aquele gênero não era mais usado e que havia sido substituído pelo *e-mail*. Naquele momento, fiquei surpresa e somente afirmei com a cabeça que estava correta.

Depois do comentário de Karen, retomei minha explicação e esclareci que uma carta poderia ser enviada para um parente, por exemplo, e comentei sobre a estrutura e o que era preciso ser colocado em uma carta: a cidade, a data e o vocativo, que informa a quem é direcionado o assunto. Ressaltei a importância da despedida na escrita de uma carta.

Antes que eu terminasse, Karen interrompeu a explicação e me perguntou se poderia mandar um *e-mail* para alguém. Respondi que poderia, sim, para quem quisesse. Diante de sua atitude, liguei o computador e abri a caixa de *e-mails* para que escrevesse. Naquela hora, solicitei que Karen enviasse uma mensagem para mim. Perguntei, também, se tinha endereço de *e-mail* e a aluna respondeu que sim.

Figura 10 – O e-mail escrito pela aluna Karen



Fonte: Mensagem elaborada pela aluna Karen. (Maio de 2016).

Solicitei que preenchesse seu endereço de *e-mail* e escrevesse a mensagem. Depois, Karen preencheu os campos necessários e enviou o *e-mail* para mim.

Naquela aula, percebi como uma aula poderia ser mais produtiva e como uma professora poderia ser menos autoritária e mais flexível. Compreendi isto, especialmente, quando a aluna sugeriu e preferiu elaborar e enviar um *e-mail* para alguém, embora, inicialmente, eu tivesse ignorado sua alegação de que a carta não é mais usada, na atualidade.

O perfil no Facebook

Depois da experiência com a escrita de mensagens narrada anteriormente, solicitei que Karen produzisse um perfil no *Facebook*. Expliquei que poderia escrever um perfil no qual ela se descrevesse de forma direta, simples, real e objetiva. Informei o que poderia fazer parte de um perfil, campo no qual ela informaria sua idade, cidade e endereço onde mora, bem como o perfil escolar e profissional, se tivesse. Além disso, expliquei como preencheria cada tópico para que completasse uma ficha informativa. Ressaltei, também, que poderia inserir frases e pensamentos de outros autores, se desejasse. Além disso, mostrei meu perfil como exemplo para que Karen pudesse produzir seu próprio perfil pessoal na rede social.

Figura 11 – O meu perfil no Facebook



Fonte: Meu perfil do Facebook. (Junho, 2016).

Figura 12 – O perfil produzido pela aluna Karen no Facebook



Fonte: Perfil do Facebook produzido pela aluna. (Junho, 2016)

Depois que Karen criou seu perfil, comentei que poderia inserir nele seus sentimentos, desejos e sonhos. Karen disse que gostava de várias coisas e que não sabia muito falar sobre suas preferências. Novamente, mostrei meu perfil (p. 68) para a aluna e, logo depois, Karen completou as informações que faltavam em seu próprio perfil.

Recontando minhas experiências de ensino “diferentes”

Nesse segundo bloco de experiências, narrei algumas tentativas de modificação de minha prática no ensino de língua portuguesa para minha aluna surda. Nessas experiências, procurava outras possibilidades para minha prática docente, e tentava abandonar minha postura estruturalista, expositiva e centralizadora para ouvir os desejos e necessidades da aluna Karen. Deixei a gramática descontextualizada e tentei trabalhar com ensino de língua portuguesa por meio de alguns gêneros textuais sobre os quais a aluna havia manifestado interesse.

Ao recontar minha experiência, vejo a possibilidade de me resignificar (CLANDININ; CONNELLY, 1995). Busquei, em minhas tentativas, deixar a posição de única gestora das aulas e me reposicionar enquanto profissional, tentando ser mais flexível e menos engessada no tradicional.

No entanto, apesar das tentativas de mudança, encontrei tensões ao recontar a experiência de produção de uma História em Quadrinhos. No início, expliquei como a aluna utilizaria aquele programa, como inseriria e produziria sua História em Quadrinhos. Porém, quando percebi que a aluna produzia sua HQ sem ao menos solicitar minha ajuda, me senti deslocada e sem o meu papel de professora naquela aula. Lembro-me que senti uma sensação de impotência ao notar que Karen não necessitava tanto de meu auxílio. Sua autonomia causou-me estranhamento porque me vi fora do que entendia como meu papel enquanto professora. Ao rever essa questão, compreendi que eu ainda estava apegada às aulas expositivas e, quando me notei envolvida em outra possibilidade de aula, senti-me angustiada e sem saber o que fazer.

Todavia, quando observei que a aluna empolgada havia produzido duas HQs, mesmo que eu tivesse solicitado que produzisse apenas uma, percebi que aquela aula diferente também poderia ser um caminho de ensino e aprendizagem. Ao rever essa experiência, entendo que, ao invés do ensino descontextualizado da gramática, eu poderia ceder espaço para o estudo de diversos gêneros textuais para que Karen aprendesse a argumentar.

Hoje, compreendo que o ensino de gramática contextualizada, a partir dos gêneros, pode permitir o aprendizado da escrita para os alunos surdos, sem que seja imposta uma abordagem contrastiva entre a língua portuguesa e a LIBRAS.

Ao recontar a próxima experiência, em que apresento o ensino do gênero carta, percebo certa inquietação, que não poderia passar despercebida. Ao tentar propor aquela aula, solicitei que trabalhássemos com o gênero carta. Porém, Karen, antes que eu terminasse as explicações sobre a estrutura e as marcas linguísticas relativas ao gênero, propôs que substituíssemos o gênero carta pelo gênero *e-mail*. Naquela hora, recordo-me de que vieram a minha mente as tentativas de mudança que teriam que persistir em mim. Assim, de forma flexível, permiti que a substituição fosse feita e expliquei como produziria um *e-mail* para alguém que desejasse. Naquela hora, vi-me tentada a voltar as minhas velhas concepções, mas me lembrei de quais seriam os benefícios daquela nova abordagem e continuei aquela aula sobre o gênero, tal como proposto pela aluna.

Cabe ressaltar, no entanto, que, embora eu tenha flexibilizado minha prática e deixado que a aluna trabalhasse com um gênero de sua escolha, ainda mantive certa posição centralizadora. Hoje, vejo que não precisava ter explicado o que é o *e-mail*, pois, ao invés de uma explicação formal, nós poderíamos ter coletado, juntas, diversas mensagens de *e-mail* para que pudéssemos, juntas, analisá-los. Dessa forma, a aluna teria tido a oportunidade de descrever, ela mesma, as características do gênero *e-mail* (pessoal), para que depois pudesse ter feito suas escolhas na hora de produzir o seu próprio.

Por fim, reconto a última experiência de perfil do *Facebook*, em que tento mudar minha prática. Nessa narrativa recontada, revejo que procurei pela tecnologia integrar uma diferente possibilidade em minha prática.

Porém, ao recontar aquela experiência, notei que, novamente, comecei a aula de forma expositiva, mas, depois, recorri à produção do perfil da aluna. Nesse caso, revendo minhas ações, encontro uma tensão que me incomodou. Ao apresentar um

exemplo de perfil, recorri apenas a um modelo para que o reproduzisse. Hoje, percebo que poderíamos ter buscado, juntas, vários outros exemplos de perfil para Karen, que permitissem uma rica análise do gênero. Mas, apresentei apenas o meu perfil para a aluna. Ao rever aquela aula, compreendo que poderia ter planejado e organizado melhor esse aspecto da aula, utilizando vários outros exemplos. Novamente, pude perceber em mim aquela professora centralizadora e expositiva, que não criava espaço para que Karen pudesse se tornar agente de seu próprio processo de aprendizagem.

Diante daquela ação, vejo que poderia ter mostrado perfis diferentes com mensagens, textos diversos, ou imagens que levassem a aluna a compreender como esse gênero estaria se tornando um gênero híbrido.

Ao rever a paisagem de minhas aulas, noto uma imagem que veio a minha mente, como uma metáfora sobre a minha prática. Nessas tentativas, visualizei uma escada em que dei alguns passos curtos e lentos e consegui subir poucos degraus. Mas, compreendi que a construção do conhecimento prático profissional requer tempo, comprometimento e experiência.

Mas, ao compor sentido de minhas experiências, compreendo que consegui mudar algo em mim, porém ainda posso mudar mais. Ao invés de manter uma prática centralizadora e expositiva, posso atuar como mediadora no processo de ensino e aprendizagem.

Compreendi que os conflitos e as tensões são pontos de observação que possibilitam a busca pela compreensão, de acordo com o que apontam Clandinin e Connelly (1995). Nessa busca, entendo que o professor pode rever sua prática e mudar suas ações e, conseqüentemente, mudar o próprio processo de ensino e aprendizagem.

Sei que ainda tenho que aprender muito e construir conhecimento prático, pessoal e profissional sobre minha própria prática docente e sobre o contexto de ensino de língua portuguesa para alunos surdos, como Karen. Mas, entendo que já dei meus primeiros passos.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início de minha pesquisa de mestrado, estabeleci como objetivo narrar e analisar minha experiência docente de ensino de língua portuguesa para uma aluna surda. Retomo, agora, esse objetivo inicial e teço algumas considerações sobre a pesquisa realizada.

Após narrar minha experiência vivenciada no ensino de língua portuguesa para a aluna Karen, em contexto de aulas particulares, compus sentidos de minha história de docente, entendendo, ao longo de minha experiência, que eu não estava considerando as necessidades e os objetivos da aluna. Desde o início, seu objetivo era estudar para que conseguisse escrever redações para tentar um bom desempenho na escola e na prova de redação do ENEM. Mas, partindo de uma perspectiva estruturalista e contrastiva de ensino de línguas, insisti em uma prática voltada para o ensino sobre a língua e não da língua. Assim, considerando problemas gramaticais que via em sua primeira redação, iniciei uma série de aulas com o objetivo de expor itens gramaticais fora de contexto e, com esse plano de ação, pensava poder contribuir para que a aluna conseguisse escrever um texto dissertativo. Solicitei que escrevesse uma redação inicial, mas sequer a considerei como um ponto de partida.

Além disso, partia sempre do princípio de que os itens gramaticais expostos e exemplificados eram todos simples de serem aprendidos. Ao adotar os exemplos dos livros e das gramáticas abordadas, deixei de considerar a língua em uso e, por vezes, a aluna me colocava em conflito a partir de seus questionamentos. O fato de ela não entender, não se interessar e de questionar, por exemplo, o caso dos antônimos, ajudou-me a compreender que aprender e ensinar a língua em uso, especialmente naquela situação específica, é bem mais complexo do que apenas expor exemplos e itens gramaticais fora de contexto de uso.

A noção de gênero discursivo com a qual eu estava acostumada a trabalhar (SWALES, 1990) também se fez presente em nossa experiência. Karen escrevia um bilhete e eu parecia querer uma redação, por exemplo. Mas afinal, um bilhete é um bilhete, um texto curto. Prática semelhante ocorreu quando solicitei que a aluna escrevesse uma carta. Por que uma carta? Apenas porque estava proposto em algum livro? Ou, porque eu simplesmente achava que devia ensinar aquilo? Por sorte, a aluna não aceitou minha proposta e fez com que sua voz fosse ouvida. Uma

mensagem de *e-mail*, por exemplo, fazia muito mais sentido para ela. Felizmente, consegui ser flexível e permiti que nossa aula mudasse de rumo.

Depois, vieram as Histórias em Quadrinhos (HQs) e o Perfil no *Facebook*, mas meu desejo de ser a professora, encarregada de sempre explicar, de expor e de ensinar, não me permitiu dar espaço para que a aluna desenvolvesse mais sua autonomia. Juntas, poderíamos ter levantado, lido e analisado diversas mensagens de *e-mail* e HQs e variados modelos de Perfil no *Facebook*, até que a aluna conseguisse perceber suas formas textuais/discursivas e sistêmicas, para que, então, pudesse fazer suas opções de elaboração e escrita. Mas como deixar de ser o centro das atenções em minha aula? Eu não sabia o que fazer enquanto Karen criava sua HQ, por exemplo. Como ela poderia não precisar de minhas explicações o tempo todo?

Retomando meu objetivo inicial e minha questão de pesquisa, entendo, hoje, que minha experiência de ensino de língua portuguesa para minha aluna Karen foi uma experiência de imposição de um modelo de ensino de línguas. De acordo com aquele modelo, que eu conhecia e utilizava em minhas aulas, aqueles gêneros textuais tradicionais pareciam ser o que eu deveria naturalmente trabalhar com ela, sem respeitar suas necessidades, seus desejos, seu conhecimento de mundo e seu conhecimento prévio sobre a língua estudada. Por outro lado, foi uma experiência que me permitiu aprender muito sobre mim mesma e sobre o meu fazer docente. Meu conhecimento prático profissional, até então construído por mim, foi chacoalhado. Assim como eu, a professora, a gramática fora de contexto não precisava ser o centro de nossas aulas. Parece que nem mesmo considerei que nosso contexto era o de ensino e aprendizagem de língua portuguesa para uma aluna surda, portanto, português como uma segunda língua. Cabe ressaltar que entendo, hoje, que o sistema da língua pode e deve ser aprendido, mas entendi também que ensinar a língua é diferente de ensinar ou falar sobre a língua.

Posso dizer, hoje, que a experiência vivida com Karen me permitiu redesenhar, ou reconstruir, meu conhecimento prático profissional. E essa reconstrução tem tido reflexos em minhas aulas na escola em que trabalho. Entendi que, desconsiderar os alunos, ou ficar “surda” aos seus interesses e necessidades, não parece mais o melhor caminho para viver a experiência de ensino e aprendizagem de língua portuguesa, independentemente do tipo de aluno.

Ao rever minhas escolhas, meus posicionamentos e as tentativas de mudança, vejo que não dei um salto, mas um passo pequeno, porém importante, como forma de mudança. A partir dessas reflexões, procuro compreender qual foi o processo de construção de meu conhecimento prático, processo que trouxe inquietações e até incertezas de como continuar atuando. Esses passos dados foram importantes para que eu entendesse melhor quais eram as minhas dificuldades, mais do que quais eram as dificuldades da aluna. Tenho clareza, hoje, de que a construção de meu conhecimento prático profissional ocorre como um processo contínuo que perpassa novas experiências que surgem na vida de uma professora em movimento.

Em relação aos meus questionamentos de pesquisa, procurei compreender como pode ser vivida a experiência de ensino de língua portuguesa para uma aluna surda e quais são as implicações das experiências vividas para a construção de meu conhecimento prático, pessoal e profissional. Hoje, depois de um tempo, comprometida com os resultados da pesquisa, vejo que compreendo essa experiência como uma forma de rever meus conceitos, meus desejos e meus propósitos enquanto professora. Vejo também o quanto à experiência me trouxe a consciência de que eu não posso parar de aprender e de praticar abordagens diferenciadas que busquem atender aos interesses dos alunos durante minhas aulas de língua portuguesa, tanto para alunos surdos, quanto para os ouvintes.

Outra questão importante a ser mencionada refere-se à fragilidade e às limitações de minha pesquisa. Durante a escrita de minha dissertação, notei-me confusa em relação aos termos da Pesquisa Narrativa. Nas leituras e releituras que fiz sobre Pesquisa Narrativa, eu entendia que demonstrar não entendimento e dúvidas era algo inaceitável para uma mestranda. Assim, eu não expunha meus questionamentos e dúvidas, quando dos encontros do grupo de pesquisa e também nos momentos de orientação. Silenciei-me e permaneci assim por muito tempo, até que, diante dos prazos, notei que fazer um curso mestrado é estudar, em geral, sobre o que não sabemos, ou sobre o que pouco sabemos. Mas, demorei a perceber isto e, certamente, minha dissertação expõe um pouco de minha fragilidade, não somente em termos do caminho teórico-metodológico perseguido, mas também em relação ao percurso teórico de pesquisa. Eu poderia, e talvez devesse, ter abordado estudos e autores que tratassem do ensino bilíngue e do ensino de português como segunda língua, por exemplo, mas não o fiz, pela premência do tempo. Os dois anos de

mestrado passaram muito rápido, e muito ficou pelo caminho. Mas, isto também é um aprendizado.

Após mencionar minhas fragilidades, vejo a possibilidade de serem desenvolvidas possíveis outras investigações que possam se seguir a esta. Hoje, vejo a possibilidade de realizar um estudo sobre o uso das tecnologias digitais e assistivas para o ensino de português para alunos surdos e não surdos. Vejo também a possibilidade de realizar pesquisas sobre o ensino de português a partir de uma abordagem que parta da noção de gêneros textuais/discursivos. Talvez possa também desenvolver pesquisa sobre minha própria escrita em língua portuguesa, pois, ao longo do processo de redação desta dissertação, observei minhas dificuldades na escrita e notei que meu português em muito se assemelha àquele utilizado por Karen. Esta versão final da dissertação foi revisada várias vezes, mas tenho registrado em minhas versões intermediárias o meu uso de língua portuguesa permeado de ruídos e interferências da linguagem dos surdos. Será que, depois de tantos anos vivendo uma experiência de uso de português e de LIBRAS, em minha rotina diária, passei a usar uma língua híbrida? Será que o mesmo pode ocorrer com outras pessoas em contexto semelhante?

Após retomar, tentar discutir e comentar alguns pontos sobre meus objetivo e minha questão inicial de pesquisa, decidi finalizar esta dissertação apresentando uma história secreta (CLANDININ; CONELLY, 2000, 2011, 2015) vivida nas entrelinhas da experiência investigada.

A princípio, pensei em pesquisar o ensino de língua portuguesa para minha filha surda. No entanto, embora tenha tentado, desde o início, fazer o estudo tendo como base a perspectiva de currículo na família (ou familiar), tal como exposto por Huber, Murphy e Clandinin (2011), eu me perdia nesse processo, e acabava por narrar somente às relações vividas entre mãe e filha. Por isso, decidi estudar a experiência de minha filha como se ela fosse uma participante de fora do contexto familiar, e poassei a usar o codinome de Karen para me referir a ela. Assim, abandonei a ideia de adotar, na pesquisa, o currículo familiar.

Por diversas vezes, ao “desempacotar” a escrita de minha dissertação, não conseguia deixar de falar sobre minha filha, assunto que ecoava muito mais. Nós duas, mãe e filha, permanecíamos escondidas em todas as narrativas, mas, mesmo escondidas, sempre continuávamos presentes. Essa presença era percebida principalmente no fio narrativo, quando eu dizia que, durante as escritas da aluna, eu

iria coar café, ou limpar a sala de estar, ou mesmo que as aulas duravam até 3 (três) horas ininterruptas; expressões que sempre apresentavam muita intimidade. Intimidade que ecoou, por diversas vezes, até na composição de sentidos, quando eu disse que descobri que a surda era eu, pois, ao viver a experiência de ensino de língua portuguesa para minha própria filha, percebi que não permitia que ela criasse seus rumos de aprendizagem e de vida. Depois de mais de trinta aulas juntas aprendi a conhecê-la e me permiti conhecer a mim mesma. Eu a escutei como mãe e (re)construímos juntas nossa experiência de mãe e filha.

A língua portuguesa, eu aprendi junto com minha filha, que muito me ensinou. Nessa experiência de pesquisa, pude conhecê-la melhor e me vi, novamente, sua amiga. Pude também compreender melhor minha família, dar valor aos pequenos momentos de interação com minhas filhas e com meu marido. Da mesma forma, na composição de sentidos, pude compreender esse processo de construção de escrita que perpassava a LIBRAS e retornava para a língua portuguesa, mistura que aparecia nesse vai e vem nas minhas escritas.

Nesse processo, entendi que muito de mim, na condição de mãe, permanecia presente na pesquisadora e na professora de ensino médio, mas percebi também que ecoava em meu coração a vontade de dizer que aquela aluna surda era, sim, a minha filha.

Narrativamente, termino o relato dessa experiência dizendo que a construção de meu conhecimento prático pessoal e profissional perpassa minhas lembranças de leitura, e que minhas dificuldades, enfrentadas junto com minha filha surda, percorrem minhas escolhas acadêmicas e terminam na escrita desta dissertação. Assim, finalizo dizendo que a mãe, a pesquisadora e a professora são uma só pessoa, mas que meu conhecimento prático, pessoal e profissional permanecerá em construção, percorrendo esses três papéis que compõem uma Pesquisadora Narrativa em construção.



REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS

ALBRES, N. de A.; Neves, S.L. G. **Libras em estudo: política educacional**. São Paulo: FENEIS, 2013. 170 p.: 21 cm – (Série Pesquisas).

ALMEIDA, J. J. F. de. **Libras na formação de professores: percepções dos alunos e da professora**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Londrina, 2012

ALMEIDA, J. M. de S. **Letramentos e surdez: histórias de uma professora ouvinte no mundo dos surdos**. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

ALMEIDA, D. L. de; Santos, G.F.D. dos; Lacerda, C.B. F. de. **O ensino de português como segunda língua para surdos, estratégias didáticas**. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 23, n.3, p. 30-57, set./dez. 2015.

ANDRADE, M. M. F. de. **Práticas de ensino da Língua Portuguesa para alunos surdos**. Dissertação (Mestrado em Linguística). Faculdade de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba, 2012.

ARAÚJO, M. T. A. de. **Alfabetização e letramento: o aprendizado de língua portuguesa por sujeitos surdos**. Tese de Doutorado. Faculdade de Letras. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2010.

BENGEZEN, V. C. **Histórias de aprendizagem de língua inglesa e de formação de professores**. Dissertação de Mestrado. Instituto de Letras e Linguística. Universidade Federal de Uberlândia, 2010.

BENGEZEN, V. C. **As histórias de autoria nas aulas de inglês do sexto ano na escola pública**. Tese de Doutorado. Instituto de Letras e Linguística. Universidade Federal de Uberlândia, 2017.

BRASIL. **Constituição (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. Decreto N° 5.626, de 22 de dezembro de 2005, Brasília, DF.

BRASIL. **Lei 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e dá outras providências.

BRASIL. **Estatuto da pessoa com deficiência ou Lei 13.146, de 6 de julho de 2015**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2015.

BRASIL. **Secretaria de Educação Especial. Deficiência auditiva.** Organizado por Giuseppe Rinaldi et al. Brasília: SEESP, 1997. V. I – (Série Atualid. Pedagógicas; n. 4).

BECHARA, **Evanildo. Moderna gramática portuguesa.** 37. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Lucerna, 2010.

CALDERHEAD, J. **Exploring Teachers Thinking.** Londres: Cassell. 1987.

CANCLINI, N. G. **Culturas híbridas: estratégias para entrar y salir de la modernidad.** Buenos Aires: Sudamericana, 1995.

CLANDININ, D. J. **Classroom practice, teacher images in action.** Londres: The Falmer Press, 1986.

CLANDININ, D.J. **Handbook of narrative inquiry: Mapping a Methodology.** Sage: Thousand: Oaks, Canada, 2007.
<https://doi.org/10.4135/9781452226552>

CLANDININ, D. J. **Engaging in narrative inquiry.** Walnut Creek, CA: Left Coast Press, Inc, 2013.

CLANDININ, D.J.; CONNELLY, M. **Teachers Professional Knowledge Landscapes.** New York: Teachers College Press, 1995.

CLANDININ, D.J.; CONNELLY, M. **Narrative inquiry: experience and story in qualitative research.** San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

CLANDININ, D. J.; HUBER, J. **Narrative inquiry.** In: MCGAW, B.; BAKER, E.; PETERSON, P. (Ed.). International encyclopedia of education. 3. ed. New York: Elsevier, 2007. p. 436-441.

CHAVES, G. de M.; ROSA, E.F. **O português da modalidade escrita como segunda língua para surdos: um estudo sobre o uso dos conectivos.** Revista Acadêmica de Letras-Português. Universidade Federal de Santa Catarina. N. 2, 2014/1.

CONNELLY, M.; CLANDININ, D.J. **Narrative inquiry.** Complementary Methods for Research in Education. 3. Ed. Washington: American Educational Research Association, 2004.

_____. **Pesquisa Narrativa: Experiência e História na Pesquisa Qualitativa.** Tradução: GPNEP. Uberlândia, EDUFU, 2011.

COSTA, M.J.D.; GESSER, A.; VIVIANI, Z. A. **Linguística Aplicada**. Universidade Federal de Santa Catarina. Licenciatura em Letras-Libras na Modalidade a Distância. Florianópolis, 2009.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. **Nova Gramática do Português Contemporâneo**. 5 ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2008.

DEWEY, J. **Experience and Education**. New York: collier Books, 1938.

_____. **Experiência e educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

DUTRA, C. P.; SANTOS, M. C. D. dos.; GUEDES, M. T. **Manual de orientação: programa de implementação de sala de recursos multifuncionais**. Secretaria Especial. Brasília: SEESP, 2010.

ELBAZ, F. **Teacher thinking: A study of practical knowledge**. London: Croom Helm, 1983.

ELY, M.; VINZ R.; DOWNING, M.; ANZUL, M. **On writing qualitative research: living by words**. London and Philadelphia: Routledge Falmer, 2001. 411p.

FENSTERMACHER, G. **The knower and the known: the nature of knowledge in research on teaching**. Review of Research in Education. California, v. 20, n. 1, Jan. p. 3-56, 1994.

FERNANDES, S.F. **Educação Bilíngue para Surdos: identidades, diferenças, contradições e mistérios**. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Paraná, 2003.

FERREIRA, G. dos S. **A tecnologia digital e o ensino de língua inglesa: navegando e aprendendo com meus alunos no Facebook**. Dissertação de Mestrado. Instituto de Letras e Linguística. Universidade Federal de Uberlândia. 2014.

FREIRE, A.M. da F. **Aquisição do português como segunda língua: uma proposta de currículo**. Espaço. Rio de Janeiro: INES, 1998.

FREIRE, R.S.; BALDIN, S. R. **O processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa para surdos em Tobias Barreto/SE**. Revista Eletrônica da Faculdade José Augusto Vieira. Ano VI, n. 8, Set., 2013.

GONDIM, O. A. **Quando incluir é excluir: um estudo discursivo do surdo na escola**. Dissertação de Mestrado. Instituto de Letras e Linguística. Universidade Federal de Uberlândia, 2011.

HUBER, J.; MURPHY, M. S.; CLANDININ, D. J. **Places of curriculum making:** narrative inquiries into children's lives in motion. New York: Emerald Group Pub Limited., 2011.
[https://doi.org/10.1108/S1479-3687\(2011\)14](https://doi.org/10.1108/S1479-3687(2011)14)

JÚNIOR, E. L. T. **Linguagens e redes sociais:** O Facebook como espaço de aprendizagem da Língua Portuguesa para alunos surdos. Tese de Mestrado Profissional em Linguística e Ensino. Universidade Federal de Paraíba, João Pessoa, 2014.

LEITE, L. DE S. **A formação de professores para a educação inclusiva dos alunos surdos:** um estudo de caso. VIII Encontro de Pesquisa em Educação. III Seminário Internacional Trabalho Docente e Processos Educativos. Universidade de Uberaba, 2015.

LIMA, D.M. C.de A. **Educação infantil, saberes e práticas da inclusão, dificuldades de comunicação e sinalização:** surdez. [4. ed.] /Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal... [et. al.]. – Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. 89 p.: il.

MARTINS, D. A.; MACHADO, V. L. C. **Educação bilíngue para surdos:** um olhar a partir da trajetória de intérpretes de Língua Brasileira de Sinais. Educação Temática Digital, Campinas, v.11, n.1, 234-254 p., jul./dez. 2009.

MARTINS, L.B. **Identidades surdas no processo de identificação linguística:** o entremeio de duas línguas. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2004.

MELLO, D. **Viajando pelo interior de um ser chamado professor.** 1999. 173 p. Dissertação (Mestrado em Linguística). LAEL, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 1999.

_____. **Histórias de subversão do currículo, conflitos e resistências:** buscando espaço para a formação do professor na aula de língua inglesa do curso de Letras. 2005. 225 p. Tese (Doutorado em Linguística) - LAEL, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

_____. **The language of arts in a narrative inquiry landscape.** In: CLANDININ, J. (Org.) **Handbook of Narrative Inquiry:** mapping a methodology. Florida: Sage publications Inc, 2007, v. 1, 203-223 p.

_____. **"Subversão do currículo e formação de professores:** ensinando e aprendendo língua inglesa no Curso de Letras". 2013.

MIRAI, M. S. **Produção de Histórias em Quadrinhos (HQs) no computador como estratégia de ensino da Língua Portuguesa para alunos surdos.** Artigo

para o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), da Secretaria Estadual de Educação do Paraná (SEED), Londrina, Paraná, 2009.

MONTEIRO, F. M. de A. **Desenvolvimento profissional da docência:** Sentimentos e significados compartilhados em Pesquisa Narrativa. Artigo publicado na Didática e Prática de Ensino: diálogos sobre a Escola, a Formação de Professores e a Sociedade. EDUECE - Livro 4, 2013.

MURPHY, M. S.; HUBER, J.; CLANDININ, D. J. **Narrative inquiry into two worlds of curriculum making.** Learning Landscapes, v. 5, p. 219-236, 2012.

OLIVEIRA, E. C. de. **Jogos na Educação de surdos:** Proposta de uso de objetos de aprendizagem. Artigo apresentado no V SEPEAL, Educação Pesquisa em Educação: Desenvolvimento, ética e responsabilidade social, 2010.

OLIVEIRA, J.C.de. **Leitura e escrita do português como segunda língua:** a experiência de um professor surdo com um aluno surdo no contexto acadêmico. Dissertação (Mestrado em linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Florianópolis, SC, 2014.

OLIVEIRA, M. A. C. **Práticas de professores do ensino regular com alunos surdos inseridos:** entre a democratização do acesso a permanência qualificada e a reiteração da incapacidade de aprender. In: **Deficiência e escolarização:** novas perspectivas de análise. Araraquara, SP: Junqueira &Marin; Brasília, DF: CAPES, 2008.

OLIVEIRA, N. M. de. **Histórias de atendimento a alunos com necessidades educacionais individuais.** Dissertação de Mestrado. Instituto de Letras e Linguística. Universidade Federal de Uberlândia. 2016.

PEREIRA, M. C. C. **A constituição de sentidos na leitura e na escrita por alunos surdos.** In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Org.). **Das margens ao centro:** perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva. Araraquara, SP: Junqueira & Marins, 2010, p. 325-332.

_____. **Aquisição da língua portuguesa escrita por crianças surdas.** Anais do Simpósio Internacional de Ensino da Língua Portuguesa – SIELP. Volume 1, número 1. Uberlândia, MG: EDUFU, 2011, p. 610-617.

_____. **Reflexões sobre a escrita de alunos surdos expostos à abordagem bilíngue de educação.** In: FARIA, E. M. de B.; CAVALCANTE, M. C. B. (Org.). **Desafios para uma nova escola:** um olhar sobre o processo ensino-aprendizagem de surdos. João Pessoa, PB: Editora da UFPB, 2011, p. 49-64.

PIRES, V. de O. D.; DIDÓ, A. G. **Práticas de ensino de línguas para surdos:** contextos e desafios. Revista Uniabeu. Belford Roxo, v. 4, n. 8, set./dez., 2011.

QUADROS, R.M.de. **A educação de surdos: enfoque bilíngue com pressupostos linguísticos.** 1996.

_____. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem.** Porto Alegre, Editora: Artes Médicas Sul Ltda, 1997.

QUADROS, R.; KARNOPP, L.B. **Língua de Sinais Brasileira: estudos linguísticos.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, R.; SCHMIEDT, M. **Ideias Para ensinar português para alunos surdos.** Brasília: MEC/SEESP. 2006.

RAMOS, R. C. G. **Necessidades e priorização de habilidades: reestruturação e reculturação no processo de mudança.** In: CELANI, M. A. A. **Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente.** São Paulo: Mercado de Letras, 2003. 55-68 p.

REIS, D.S. **Formação docente e educação de surdos: um encontro com a diferença, cultura e identidade surda.** Porto Velho, 2013. 147p.: il.

REIS, L. da S.; OLIZAROSKI, I. M. H. **Testos multimodais na aula de interpretação textual para surdos: uma proposta desafiadora e inclusiva.** Revista Escrita. PUC-Rio, n. 22, 2017.

RIBEIRO, M.C.M.A. **Língua portuguesa como segunda língua para alunos surdos: propostas de atividades a partir de interfaces tecnológicas.** Caderno Seminal Digital. Ano 18, n. 18, v. 18, jun./dez., 2012.

RINALDI, G. (Org.) **Educação especial: deficiência auditiva.** vol. 1º. Série Atualidades Pedagógicas – nº 4. Brasília: MEC/SEESP, 1997.

RODRIGUES, C.H. **Situações de incompreensão vivenciadas por professores ouvintes e alunos surdos na sala de aula: processos interpretativos e oportunidades em sala de aula.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais. 2008.

SACKS, O. **Vendo Vozes: uma jornada pelo mundo dos surdos.** Rio de Janeiro: Editora Imagem, 1989.

SALLES, H.M.M. L. **Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica.** Brasília: MEC, SEESP, 2004. 1v. e 2v.: il. (Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos).

SCHÖN, D. **The Reflective Practitioner.** Basic Books, Inc., 1983.

SILVA, A. R. **O desafio do bilinguismo para alunos surdos no contexto da inclusão:** o caso de uma escola municipal do Rio de Janeiro. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2015.

SILVA, I. R. **Perspectivas de educação intercultural bilíngue para surdos.** Revista Estudos Linguísticos e Literários. Salvador, n. 50, jul./ez. 2014. p. 120-144.

SILVA, M.do S.E. **Um olhar sobre a identidade surda. Educação básica e cultura:** diagnósticos, proposições e novos agenciamentos, 2010.

SILVEIRA, C. H. **O currículo de língua de sinais na educação de surdos.** Dissertação de mestrado do programa de Pós-graduação em educação da UFSC, 2006.

SKLIAR, C. **Atualidade da educação bilíngue para surdos.** Porto Alegre: Editora Mediação, 1995.

SKLIAR, C. (Org.) **A localização política da educação bilíngue para surdos.** In: Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos: interfaces entre pedagogia e linguística. V. II. 3ª Ed, Porto Alegre: Editora mediação, 2009. 7-14 p.

_____. **Uma perspectiva sócio histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos.** In: SKLIAR, C.(Org.). **Educação & exclusão abordagens socioantropológicas em educação especial.** 3ª Ed, Porto Alegre: Editora Mediação, 2010. 73-111 p.

_____. **Os Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade.** In: SKLIAR, C.(Org.). **A surdez um olhar sobre as diferenças.** 6ª Ed, Porto Alegre: Editora Mediação, 2013. 07-32 p.

SOAREZ, I. dos S. R. **Gêneros Textuais: uma proposta para o ensino de Língua Portuguesa para surdos.** Revista Eletrônica da Faculdade de José Augusto Vieira. Ano VI, n. 8, set., 2013.

SOARES, R. da S. **Educação Bilíngue dos surdos:** Desafios para a formação de professores. II Congresso Paraense de Educação Especial. I Fórum Permanente de Educação Especial do Sul e Sudeste do Pará, 2015.

TAMBA, I. **Semântica.** São Paulo: Parábola, 2006.

SWALES, J. **Genre Analysis.** Cambridge: Cambridge University Press 1990.

TEIXEIRA, V. G.; BAALBAKI, A. D. F. **Novos Caminhos:** Pensando materiais didáticos de Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos. Em Extensão, Uberlândia, v. 13, n. 2, jul./dez. 2014. 25-36 p.

TELLES, J. A. **O professor de línguas estrangeiras e seu conhecimento pessoal da prática:** princípios e metáforas. *Linguagem e Ensino*, v.2, n.2, 1999. 29-60 p.

TELLES, J. A. **Reflexão e identidade profissional do professor de LE:** Que histórias contam os futuros professores? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte: UFMG, v. 4, n. 2, p. 57-83, 2004.

VIEIRA, F. B. de A. **O surdo em classe regular:** concepções e práticas dos professores. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 2008.



ANEXOS

ANEXO 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidada para participar da pesquisa intitulada: “**Tenho uma aluna surda: as narrativas no ensino de Língua Portuguesa em contexto particular**”, sob a responsabilidade das pesquisadoras: Dra. **Dilma Maria Mello** e Profa. do PPGEI (Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos) da Universidade Federal de Uberlândia e orientadora da pesquisadora **Elaine Amélia de Moraes**.

Nesta pesquisa nós buscamos contar as experiências vividas no ensino de Língua Portuguesa para uma jovem surda, de vinte anos de idade, em contexto familiar, residente em Araguari/MG. As aulas serão narradas e analisadas para segundo a Pesquisa Narrativa, para composição de sentido. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela pesquisadora **Elaine Amélia de Moraes**, e deve ser assinado por você, antes da primeira aula de ensino de língua portuguesa a ser ministrada pela pesquisadora. Aulas que acontecerão na residência da pesquisadora, que reside na cidade de Araguari. Os resultados serão publicados e mesmo assim a sua identidade será preservada. Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa. Também pode haver o risco da identificação do participante da pesquisa. Contudo, com a finalidade de não contrariar a Resolução 466/12, a equipe executora compromete-se com o sigilo absoluto a propósito da identidade da participante, tendo a certeza de que não será identificada durante as aulas, nas narrativas, nas análises e nem na escrita, ou seja, em toda a pesquisa. Outro risco existente é o de a participante se sentir constrangida ou incomodada durante as aulas e durante a exposição das narrativas. Caso isto ocorra, a pesquisa será interrompida. Os benefícios são indiretos, pois auxiliará a participante a aperfeiçoar sua escrita e ter mais oportunidades em processos seletivos. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação. Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com as pesquisadoras: Dilma Maria de Mello e Elaine Amélia de Moraes, Av. João Naves de Ávila, 2121. Campus Santa Mônica – Bloco U, 3239-4162, ramal 256. Poderá também entrar em contato com o CEP/UFU: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; Fone: (034) 3239-4131.

Uberlândia..... dede 20.....

Dilma Maria de Mello

Elaine Amélia de Moraes

Eu aceito participar do projeto acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecida.

Participante da pesquisa

ANEXO 2 – CRONOGRAMA DOS PLANOS DE AULA

Cronograma dos Planos das Aulas de Língua Portuguesa:		
Aulas	Datas	Planos das aulas
1ªAula	07/03/2016	O texto motivador: “O desabafo de uma jovem estudante” de Bianca Navarro e a produção de uma redação argumentativa sobre suas expectativas em relação ao ensino superior.
2ªAula	08/03/2016	O tema de superação com o filme: “O Fazendeiro e Deus” de Regardt van den Bergh e a produção de outra redação argumentativa.
3ªAula	09/03/2016	Os conceitos sobre a classe gramatical do artigo, a apresentação da atividade sobre a poesia: “O grande amor” de Vinícius de Moraes e Tom Jobim, tirada da Gramática do Português Contemporâneo de Celso Cunha. Além do ensino do gênero Bilhete.
4ªAula	10/03/2016	Continuação do ensino sobre a classe dos artigos: singular e plural, esses conceitos foram tirado da Gramática do Português Contemporâneo de Celso Cunha. Explicação de algumas frases e atividade para a construção de frases.
5ªAula	11/03/2016	Continuei o ensino sobre artigos: com frases no singular e plural. Apresentação com algumas frases diferentes com os artigos definidos e indefinidos, singular e plural, femininos e masculinos, e algumas frases diferentes em LS e LP. Conceitos tirados da Moderna Gramática Portuguesa de Evanildo Brechara e a esquematização dos círculos feitos pela autora dessa pesquisa.
6ªAula	14/03/2016	Ensino sobre as semelhanças e diferenças entre as Línguas: Portuguesa e Libras. Frases nas duas línguas como demonstração das semelhanças e diferenças. Atividade de formação de frases em Língua Portuguesa.

7ªAula	15/03/2016	Ensino sobre a flexão verbal: passado ou pretérito, presente e futuro. Explicação sobre o singular e plural com flexão dos verbos através de frases.
8ªAula	16/03/2016	Retomada sobre artigos e verbos no singular e plural. Interpretação de uma tirinha da Mafalda, apresentação de uma receita de Bolo de Brigadeiro e de uma imagem de uma moradora de rua para o ensino sobre argumentação. Além da observação dos artigos e verbos presentes em cada atividade.
9ªAula	19/03/2016	Apresentação sobre a formação das palavras: derivadas, antônimas, sinônimas, sufixais, prefixais e com mudança de classe gramatical. Além da diferença entre as palavras abstratas e concretas. Exercícios para aprendizagem retirados de sites e das gramáticas utilizadas para o ensino.
10ªAula	21/03/2016	Continuação sobre o ensino das palavras, apresentação de frases no singular e no plural, com palavras concretas, abstratas, antônimas e sinônimas.
12ªAula	25/03/2016	Apresentação da conjugação de alguns verbos e explicação sobre os modos e tempos verbais do indicativo.
13ªAula	28/03/2016	Sinalização aleatória de algumas palavras. Exercício funcional sobre os artigos definidos e indefinidos, nomes abstratos e concretos e identificação sobre o gênero dessas palavras.
14ªAula	30/03/2016	Ensino sobre os pronomes pessoais e as pessoas do verbo. Esquema de círculos para o aprendizado das pessoas dos verbos apresentados. Exercícios com lacunas de algumas frases a serem preenchidas com os tempos e as pessoas verbais corretas.
15ªAula	01/04/2016	Tirinhas da Turma da Mônica e identificação da flexão dos verbos. Explicação sobre o gênero: Historias em Quadrinhos (HQ) e as diferenças entre as charges e as

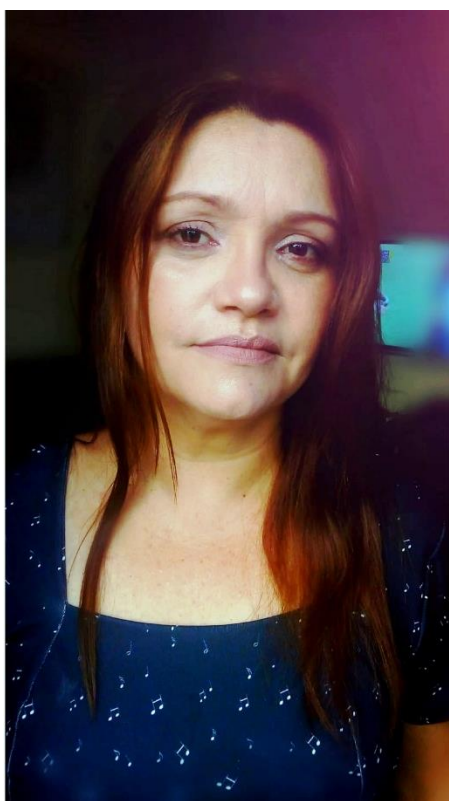
		tirinhas. Além da identificação dos verbos presentes em cada gênero apresentado.
16ªAula	02/04/2016	Interpretação do Poema: "Verbos em Poema" de Maria Marlene e identificação dos verbos expressos como: ação, estado, sentimento ou fenômeno da natureza.
17ªAula	03/04/2016	Exercícios de aprendizagem do plural e conjugação adequada dos verbos. Apresentação de uma lista de verbos, nos modos verbais da Língua Portuguesa.
18ªAula	04/04/2016	Continuação da explicação da estrutura do gênero HQ através de uma história da Turma da Mônica Jovem: "A troca" e a produção de um resumo da história.
19ªAula	06/04/2016	Apresentação aleatória de três imagens diferentes e uma atividade de descrição de uma dessas imagens a ser escolhida.
20ªAula	09/04/2016	Apresentação de diferentes conjugações verbais, com exemplos. Exercícios com identificação dos tempos verbais: passado, presente ou futuro. Apresentação da história infantil intitulada: "Tatu Balão" de Sônia Barros e a produção de um resumo dessa história.
21ªAula	15/04/2016	Explicação dos modos verbais: indicativo, subjuntivo e imperativo e a montagem de um quebra-cabeça verbal.
22ªAula	18/04/2016	O vídeo da música: "Aquarela" de Toquinho, sinalizada pelo intérprete Álvaro e a observação da Letra escrita da música. Exercícios com a formação de frases afirmativas, negativas e interrogativas e a produção de um poema sobre a música sinalizada.
23ªAula	25/04/2016	História da Mônica em DVD sinalizado e a produção de um HQ, em um programa <i>online</i> , com diálogo.
24ªAula	27/04/2016	Apresentação e explicação sobre a classe gramatical do adjetivo e suas devidas flexões.
25ªAula	29/04/2016	Continuar das explicações sobre os adjetivos compostos e a flexão dos adjetivos. Apresentação e interpretação de

		dois anúncios com exercícios sobre os adjetivos. Explicação das diferenças entre esses anúncios.
26ªAula	02/05/2016	O gênero: Carta Pessoal. Apresentação e exemplo de como produzir uma carta pessoal. A produção de uma carta pessoal e a construção de um e-mail.
27ªAula	04/05/2016	Ensino sobre os pronomes pessoais do caso reto e do caso oblíquo, os pronomes possessivos, demonstrativos, relativos, indefinidos e interrogativos. Além da apresentação desses pronomes no uso.
28ªAula	06/05/2016	Ensino sobre os advérbios e apresentação de alguns temas de redação e a produção de uma redação sobre o tema: “A persistência da violência contra a mulher”. Explicação sobre o que é uma tese e os argumentos.
29ªAula	09/05/2016	Explicação sobre as preposições e as diferenças existentes na Libras. Apresentação e interpretação da letra da música: “Preposição” da Banda Sujeito Simples e do vídeo: “Vai Crasear” de alguns alunos de recife.
30ªAula	15/05/2016	Apresentação e produção de um perfil no <i>Facebook</i> .
31ªAula	18/05/2016	Apresentação de diferentes temas de redações e a produção de uma redação sobre o tema: “Como garantir a liberdade de informação e evitar abusos nos meios de comunicação”.
32ªAula	23/05/2016	Produção de uma redação sobre o seguinte tema: “Caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil”.
33ªAula	25/05/2016	Jogos interativos sobre o ensino gramatical de Língua Portuguesa e a produção de uma história engraçada.

Fonte: Planos de aula elaborados pela autora, durante a realização da pesquisa. (Agosto, 2016).

A AUTORA

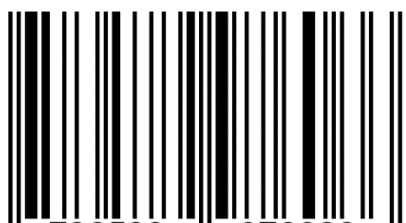
ELAINE AMÉLIA DE MORAIS DUARTE



Mestra em Estudos Linguísticos - PPGEL/UFU (2017), Pós-graduanda em Tradução e Interpretação em Libras - FAVENI (2020), Pós-graduada em Coordenação Pedagógica - FAGED/UFU (2016). Também cursei: Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado em Altas Habilidades / Superdotação - FAGED/UFU (2018), Aperfeiçoamento em Ensino e Atendimento Educacional Especial - FAGED/UFU (2015), Aperfeiçoamento em Libras de Sinais - CEPAE/UFU (2013) e Graduada em Letras - ILEEL/UFU (2013), bem como, Professora efetiva de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental e Médio - SEE/MG, desde 2016.



ISBN 978-65-89976-06-6



9 786589 976066



Editora
MultiAtual