

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO
ESCOLA DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E SAÚDE NA
INFÂNCIA E NA ADOLESCÊNCIA**

MARCIO HOLLOSI

**PROFESSOR SURDO: DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO DE UMA PRÁTICA
BILÍNGUE**

**GUARULHOS - SP
2019**

MARCIO HOLLOSI

**PROFESSOR SURDO: DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO DE UMA PRÁTICA
BILÍNGUE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Ciências: Educação e Saúde na Infância e Adolescência.

Orientação: Profa. Dra. Sueli Salles Fidalgo.

GUARULHOS – SP

2019

Na qualidade de titular dos direitos autorais, em consonância com a Lei de direitos autorais nº 9610/98, autorizo a publicação livre e gratuita desse trabalho no Repositório Institucional da UNIFESP ou em outro meio eletrônico da instituição, sem qualquer ressarcimento dos direitos autorais para leitura, impressão e/ou download em meio eletrônico para fins de divulgação intelectual, desde que citada a fonte.

Ficha catalográfica elaborada pelo autor

Hollosi, Marcio.

Professor Surdo: Desafios na construção de uma prática bilíngue /
Marcio Hollosi. - 2019.
188 f.

Tese (Programa de Doutorado em Educação e Saúde na Infância e
Adolescência – Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia,
Letras e Humanas, 2019.

Orientador: Sueli Salles Fidalgo

Título em outro idioma: Deaf Teacher: Challenges in building a bilingual
practice

1. Professor Surdo. 2. Didática. 3. Educação Bilíngue. 4. Ensino-
aprendizagem. I. Fidalgo, Sueli Salles. II. Tese de Doutorado em Educação
e Saúde na Infância e Adolescência – Universidade Federal de São Paulo,
Escola de Filosofia, Letras e Humanas. III. Título.

MARCIO HOLLOSI

**PROFESSOR SURDO: DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO DE UMA PRÁTICA
BILÍNGUE**

BANCA EXAMINADORA

MEMBROS TITULARES

Profa. Dra. Sueli Salles Fidalgo
Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP / Guarulhos
Orientadora

Prof. Dr. Marcos Cezar de Freitas
Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP / Guarulhos

Profa. Dra. Érica Aparecida Garrutti de Lourenço
Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP / Guarulhos

Profa. Dra. Lucineide Machado Pinheiro
Instituto Federal de São Paulo – IFSP

Profa. Dra. Claudia Regina Vieira
Universidade Federal do ABC– UFABC

MEMBROS SUPLENTEs

Profa. Dra. Sandra Regina Leite de Campos
Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP / Guarulhos

Profa. Dra. Maria Cecília de Moura
Pontifícia Universidade Católica – PUC / SP

*Sou feliz porque tenho ao meu lado pessoas
maravilhosas que amo e que fazem parte da
minha abençoada família!*

AGRADECIMENTOS

Eu agradeço por todos os obstáculos que Deus coloca em meu caminho. Nos momentos de dificuldades posso não compreender, mas quando chego ao topo da montanha, reconheço na paisagem a lição que Ele me deu.

À Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP, tão imponente eu agradeço o ambiente propício à evolução e crescimento, bem como todas as pessoas que a tornam assim tão especial para quem a conhece.

Agradeço a Professora Doutora Sueli Salles Fidalgo, a oportunidade de tê-la como orientadora de Doutorado. Tenho muito orgulho de citá-la como uma das responsáveis pela minha formação profissional. Agradeço pela confiança, pela amizade, conselhos e paciência. Você é um exemplo de simplicidade, compreensão e competência. Todos que trabalham contigo admiram sua dedicação e amor ao trabalho e a pesquisa. Enfim, vai muito além do que o dever impõe. Preocupada não só com a realização do trabalho, mas principalmente com o ser humano. Foi um convívio sempre prazeroso e enriquecedor. A você minha eterna gratidão.

Aos participantes deste trabalho – principalmente os professores Surdos e a escola (diretor pedagógico e mantenedora) que me acolheu tão bem e abriram as portas para realização da pesquisa e aceitarem colaborar durante todo o processo da pesquisa.

Aos professores Marcos Cezar de Freitas, Rosário Silvana Genta Lugli, Amália Neide Covic, Sueli Salles Fidalgo da UNIFESP, Cássia Geciauskas Sofiato e Karina Soledad Maldonado Molina da Universidade de São Paulo - USP por todos os ensinamentos transmitidos e pela contribuição no meu processo de aprendizado.

Às professoras Dra. Claudia Regina Vieira e Dra. Maria Cecília de Moura, pelas excelentes contribuições no exame de qualificação.

À Banca Examinadora, por aceitar participar da defesa desta tese e pela disposição em contribuir com as discussões.

Aos funcionários do Departamento de Pós-Graduação em Educação e Saúde, especialmente a Rute Dourado, pela gentileza com a qual atendeu as minhas dúvidas e por ser sempre tão solícita.

Aos meus pais Carlos Hollosi (in memorian) e Sonia Aparecida Hollosi, pela imensa alegria e sensação de dever cumprido e o quanto me auxiliaram nos momentos de dificuldades e inspiração.

Ao meu marido e companheiro Virgílio Rosa Neto, que desde o início do nosso relacionamento você tem sido apoio e carinho constantes. Você sempre se manteve ao meu lado, por isso não me surpreendi que ao atravessar meu pior momento até hoje, tenha tido seu total e permanente apoio. Você tem um papel fundamental na hora da superação, e sei que sem você não teria sido capaz. Hoje quero agradecer a você por isso, por ser essa pessoa tão maravilhosa e por estar ao meu lado.

Aos meus amigos de turma de Doutorado: Lucineide, Eliane, Marcia, Maly, por terem tornado o dia a dia na pós-graduação tão prazeroso! Foi extremamente enriquecedor conhecer e conviver com cada um de vocês. E, de maneira especial, à Valéria (do Mestrado), pela simplicidade, parceira, inteligência, bondade e caráter. Sou um sujeito que torce pelo seu sucesso.

À toda minha família pelo apoio, torcida e confiança que sempre depositam em mim; pelos momentos que não estivemos juntos e souberam entender. Obrigado!

À Sandra Regina Leite de Campos, Érica Aparecida Garrutti, Carla Patrícia Araújo Florentino pelo apoio e incentivo em todos os momentos. Suas

determinações e energias são contagiantes. Agradeço pela amizade, pela parceria e pelas palavras de apoio nos momentos mais difíceis.

Aos meus amigos Claudio, Mariângela, Rosane, Andrea, Alessandra, Patrícia, Beatriz, Warley, Denis obrigado! São vocês que enchem minha vida de momentos especiais e felizes.

À Janaína Ogawa, pela revisão ortográfica e gramatical.

Às demais pessoas que contribuíram direta ou indiretamente na elaboração deste trabalho ou participaram da minha vida, e que, porventura, eu tenha me esquecido de agradecer.

“Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotadas de razão e consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade”.

(Declaração Universal dos Direitos Humanos)

“Não é a surdez que define o destino das pessoas, mas o resultado do olhar da sociedade sobre a surdez”.

(Vygotsky)

RESUMO

O estudo aqui sistematizado analisa um cenário relativo a didática do professor Surdo em escola de prática bilíngue, tendo como objetivo promover a reflexão do professor Surdo sobre o seu fazer, articulando espaços que permitam, aos professores Surdos envolvidos, refletindo acerca de seu desenvolvimento profissional Surdo e sobre sua atuação em escolas bilíngues para Surdos. A pesquisa bibliográfica compreendeu a didática, o bilinguismo e educação bilíngue, assim como o processo de ensino-aprendizagem, a contribuição da Psicologia da Educação, incluindo os fundamentos da abordagem Sócio-Histórico-Cultural de Vygotsky (1924 -1934) – base deste trabalho. Essa fundamentação, somada à pesquisa crítica de colaboração (MAGALHÃES, 1990-2018) realizada com professores por meio de filmagens de aulas e de sessões reflexivas, assim como de entrevistas semiestruturadas no período de 2017-2018 em uma escola voltada para o atendimento de Surdos, da rede particular, no município de São Paulo, permitiu identificar alguns problemas relativos à didática e ensino das disciplinas escolares cujas aulas foram observadas. Esses problemas foram alvo das discussões nas sessões reflexivas com o objetivo de construirmos novas práticas (ou, ao menos, de ressignificá-las). A análise de dados foi realizada com o foco na linguagem e nos conteúdos das falas dos participantes. Em outras palavras, foram buscados os itens lexicais que demonstram os sentidos e significados (VYGOTSKY, 1930) que cada professor tem sobre o tema deste trabalho (i.e., a didática) e a sua ação em sala de aula com alunos Surdos. Os resultados demonstram que há carência de preocupação com o conhecimento didático; ao contrário, parece haver uma repetição das práticas com as quais o professor foi ensinado durante seus anos de escola. Isso sinaliza uma explicação possível para os problemas encontrados com o processo de ensino-aprendizagem, indicando também a urgência de reflexões pautadas pelas questões didáticas

do professor Surdo em relação, principalmente, ao ensino de Libras e em Libras.

Palavras-chave: Professor Surdo, Didática, Educação Bilíngue, Ensino-aprendizagem.

ABSTRACT

The systematized study here analyzes a scenario pertaining to the Deaf teacher pedagogical practice in a bilingual school, aiming at analyzing the teaching processes (Didactics) used for teaching Deaf students, and , organizing spaces that allow the Deaf teachers involved, to reflect about their professional development as Deaf individuals and professionals, and about their practice (or performance) in the bilingual schools for Deaf students. Bibliographical research included didactics, bilingualism and bilingual education, as well as the teaching-learning process, the contribution of Educational Psychology, including the foundations of Vygotsky's Socio-Historical-Cultural approach (1924-1934) - basis for this dissertation thesis. This theoretical framework, together with the critical collaborative research (MAGALHÃES, 1990-2018), carried out with teachers through the filming of classes and reflective sessions, as well as semi-structured interviews between 2017 and 2018 in a private school for Deaf students, in the city of São Paulo, allowed us to identify some problems related to the didactics and teaching of the school subjects whose classes were observed. These problems were the target of discussions in the reflective sessions with the aim of constructing new practices (or, at least, of re-signifying the existing practices). Data analysis was performed with the focus on the language and contents of the participants' speeches. In other words, we sought the lexical items that demonstrate the senses and meanings (VYGOTSKY, 1930) that each teacher has about the theme investigated in this paper (i.e., didactics and their action in the classroom with Deaf students). The results show that there is a lack of concern with didactic knowledge, rather there is a repetition of the means and practices by which the teachers were educated during their school years. This indicates a possible explanation for the problems encountered with the teaching-learning process, also indicating the urgency of

reflections based on didactic (or pedagogical) issues pertaining to the Deaf teacher, especially in terms of the teaching of Libras and the teaching in Libras.

Keywords: Deaf teacher, Didactics, Bilingual education, Teaching-learning process.

RESUMO (em Libras)

O resumo em Libras encontra-se no link do site youtube:

<https://www.youtube.com/watch?v=h3yIBZYqNWI> ou pela palavra-chave:

Resumo da tese

ÍNDICE DE QUADROS

	Página
Quadro 1: Trabalhos encontrados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertação.	31
Quadro 2: Tipos de Bilinguismo.	72
Quadro 3: Modelos de Educação Bilíngue.	75
Quadro 4: Expectativas e fatos para o funcionamento da educação bilíngue para Surdos.	80
Quadro 5: Conhecendo os participantes da pesquisa.	107
Quadro 6: Demonstração tipo de análise (prescrito x realizado).	110
Quadro 7: Credibilidade.	111
Quadro 8: Normas para Transcrição em Libras.	115
Quadro 9: Dados da Sessão Reflexiva da aula do participante P1.	116
Quadro 10: Dados da observação da aula do participante P2.	118
Quadro 11: Procedimentos de ensino e os materiais utilizados pelos participantes.	120
Quadro 12: Descrição da atividade realizada fora da sala de aula.	121
Quadro 13: Dados da observação da aula do participante P1.	122
Quadro 14: A importância de o aluno usar ordem sinal e nome.	124
Quadro 15: Dados da SR do participante P4.	127
Quadro 16: Observação de aula da participante P4, após SR.	128
Quadro 17: O impacto das ações colaborativas em formação.	129
Quadro 18: Ações colaborativas na formação.	130
Quadro 19: Modelo de Avaliação do participante P2.	132
Quadro 20: Transcrição de uma prática de ensino do participante P3	134
Quadro 21: Mudanças em suas práticas.	135

ÍNDICE DE FIGURAS

	Página
Figura 1: Modelo de avaliação escrita de Educação Física.	87
Figura 2: Modelo de avaliação do participante P2.	185
Figura 3: Modelo de avaliação do participante P3.	186
Figura 4: Modelo de avaliação do participante P4.	187
Figura 5: Modelo de avaliação do participante P2 na modalidade escrita do Português.	188

LISTA DE SIGLAS

EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
EEE	Escola de Educação Especial
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
EEPG	Escola Estadual de Primeiro Grau
EEPSG	Escola Estadual de Primeiro e Segundo Grau
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
IESA	Instituto de Ensino Santo Andreense
UNIBAN	Universidade Bandeirantes de São Paulo
UNIABC	Universidade do Grande ABC
ABC	Santo André, São Bernardo do Campo e São Caetano do Sul
ESPM	Escola Superior de Propaganda e Marketing
LS	Língua de Sinais
LSB	Língua de Sinais Brasileira
USP	Universidade de São Paulo
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFV	Universidade Federal de Viçosa

ILCAE	Inclusão Linguística em Cenários de Atividades Educacionais
GEICS	Estudos sobre Identidade e Cultura Surdas
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
DE	Diretoria de Ensino
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
NEEs	Necessidades Educacionais Específicas
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
ZPDs	Zona Proximal de Desenvolvimento
IST	Instituto Santa Teresinha
FEFISA	Faculdades Integradas de Santo André
CLAFPL	Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas
PUC	Pontifícia Universidade Católica
CNFP	Congresso Nacional de Formação de Professores
CEPFE	Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores
ISCAR	International Society for Cultural historical Activity Research
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
UFABC	Universidade Federal do ABC
Libras	Língua Brasileira de Sinais
PCCol	Pesquisa Crítica de Colaboração
SR	Sessão Reflexiva
TSHC	Teoria Sócio-Histórico-Cultural
IFSP	Instituto Federal de São Paulo
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
MEC	Ministério da Educação

SUMÁRIO

SEÇÃO 1 MEMORIAL	20
SEÇÃO 2 INTRODUÇÃO	28
SEÇÃO 3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	36
3.1 TEORIAS DE ENSINO – APRENDIZAGEM	36
3.1.1 Teoria Comportamentalista e Behaviorista	36
3.1.2 Teoria Cognitivista	37
3.1.3 Teoria Sócio-Histórico-Cultural	38
3.2 DIDÁTICA	41
3.2.1 Como estabelecer o ensino	47
3.2.2 Teorias do Processo de ensino-aprendizagem	49
3.2.3 Meios de ensino	56
3.3 FUNDAMENTOS DE ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL DE VYGOTSKY: O OLHAR DE VYGOTSKY SOBRE OS SURDOS	57
3.4 BILINGUISMO E EDUCAÇÃO BILÍNGUE	67
3.4.1 Educação Bilíngue par Surdos	77
3.4.2 O trabalho pedagógico do professor bilíngue	88
3.4.3 O professor Surdo no espaço escolar	89
SEÇÃO 4 PERCURSO METODOLÓGICO	91
4.1 Descrição de campo: Histórico e Caracterização do Colégio	91

4.1.1	O	espaço físico	92
4.2	Definindo a metodologia		93
4.3	Conhecendo os participantes da pesquisa		100
4.4	Procedimentos	para produção de dados	105
4.5	Procedimentos de análise de dados		109
4.5.1	Categorias de análise de dados		109
4.6	Questão de credibilidade		111
SECÃO 5 DISCUSSÃO E ANÁLISE DE DADOS			114
5.1	Investigação à prática e didática do professor-participante em um cenário bilíngue		116
5.2	A reflexão do professor Surdo sobre o seu fazer		124
5.3	Intervenções que serão adequadas para promover ressignificações nos sujeitos e nas práticas envolvidas frente às ações provocadas pelos procedimentos da pesquisa		127
5.4	Transformações e/ou ressignificações demonstradas		133
À GUIA DE CONCLUSÃO			137
REFÊRENCIAS			143
APÊNDICE	1	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	159
APÊNDICE	2	Termo de Autorização de uso de imagem e depoimentos	163
APÊNDICE	3	Termo de Consentimento Informado	164
ANEXO	1		165
ANEXO	2	Dados das entrevistas, observação de aula e SRs	166
ANEXO	3	Modelos de Avaliação dos participantes P2, P3 e P4	185

SEÇÃO 1 MEMORIAL

Nasci no dia 20 de janeiro de 1974, às 20h30min, no Hospital São Caetano. Tive icterícia e permaneci internado por 14 dias. Aos 4 anos de idade, fiz um tratamento com penicilina, o que acarretou a perda de 70% da audição (bilateral). Minha mãe conta que, à época, foi dito que eu era alérgico a esse medicamento, por isso a perda auditiva.

Aos quatro anos de idade, começa a minha vida escolar. A primeira escola que frequentei foi a EMEI Emilio Carlos, situada na cidade de São Caetano do Sul, matriculado no Jardim I com a Profa. Magda. Apresentei dificuldades durante o processo de escolarização por conta da surdez. A partir daí minha mãe recebeu a orientação do médico otorrinolaringologista de que eu deveria estudar na APAE (Associação dos Pais e Amigos Excepcionais) e não na escola regular em classe comum. Cheguei à APAE e a orientadora pedagógica disse à minha mãe que o meu caso não era deles, e sim da rede regular, porque eu não tinha nenhum *rebaixamento mental*, termo usado à época, atualmente, o conceito é deficiência intelectual. Afirmou que era apenas surdez, e que um acompanhamento fonoaudiológico e psicológico ajudaria no desenvolvimento normal de meus estudos. Cursei o Jardim II e Pré (atualmente, Educação Infantil) na EMEI Emílio Carlos. Cabe destacar que sempre contei com a ajuda de minha mãe.

Em 1981, fui para a E.E.P.G. Sylvio Romero, onde cursei a primeira série do primeiro grau. Meu professor era calmo e demonstrava ter carinho e atenção com os alunos. Fui alfabetizado pela cartilha *Caminho Suave*, ilustrada com desenhos e exercícios de leitura e escrita dentro do modelo silábico. Não tenho boas lembranças no 1º. Ano de ensino fundamental, por conta de um trauma que carrego comigo até hoje, tudo por causa de uma brincadeira de esconde-esconde. Por não escutar, resolvi me esconder longe de todos para que ninguém me encontrasse tão rapidamente. Escondi atrás de uma árvore perto da quadra esportiva e nisso eu fiquei por lá uns 30 minutos, feliz, por

ninguém ter me encontrado, mas isso causou um grande transtorno e dor de cabeça para a professora, a inspetora, direção e minha mãe. Como não escutei o sinal, voltei para sala e no caminho avistei minha mãe, polícia etc. Cheguei na sala o professor logo gritou e bravo mandou eu para o canto pensar (até aí não sabia o que significava essa expressão, que hoje eu sei que significa castigo), logo depois minha mãe foi até minha sala e pediu para eu ir para casa juntos. Fui apanhando da escola até em casa, mas sem saber o motivo do castigo. O que eu fiz de errado? Só fui compreender só aos meus 13 anos de idade quando eu questionei: Mãe, porque eu apanhei tanto naquela época, a resposta foi por eu não estar com o aparelho auditivo e não ter escutado o sinal do fim do intervalo.

As aulas de Educação Física, tão torturantes para mim, eram ministradas por outra professora. Os exercícios físicos se resumiam a uma série de cansativas repetições. Eu não participava dos jogos esportivos, fiquei até de recuperação por faltas; não tinha prazer em frequentar as aulas. No semestre seguinte, comecei a apresentar atestados médicos para não participar delas. Refletindo, hoje, sobre este processo, compreendo que o que comprometeu minha participação era a falta de compreensão do que a professora falava; eu não entendia e a aula se tornava cansativa e maçante.

Com a chegada de 1985, cresceram minhas expectativas relacionadas aos estudos, pois havia ingressado na quinta série e, a partir daquele ano, estudaria na parte da escola em que estavam os alunos mais adultos.

Cada professor ministrava uma disciplina específica; as aulas eram, em sua maioria, expositivas, em português, o que, novamente, comprometia minha compreensão. Explicavam-se os conteúdos e, posteriormente, respondiam-se questionários que, muitas vezes, deviam ser decorados para a realização das avaliações, porque os professores esperavam que nossas respostas fossem idênticas às colocadas neles.

Nesse ano, apresentei dificuldades nas disciplinas de História, Matemática e Língua Portuguesa. Em função dessas questões, a escola

começou a exigir o uso do aparelho auditivo, pois, segundo ela, sem eles, eu não poderia frequentar as aulas. Fiquei um pouco frustrado com essa situação na época, porque os meus colegas tiravam sarro de mim, me chamavam de surdinho e Extraterrestre. Vivi na pele o preconceito e a discriminação, frutos da ignorância e por falta de empatia.

Por conta dessa situação de preconceito, comecei a “cabular” as aulas, até que, um dia, joguei o aparelho auditivo no vaso sanitário. Meu mundo desabou: não queria mais estudar, ir para a escola, brincar com os amigos e nem conversava com os meus pais. No outro dia, minha mãe foi até a escola saber o que havia acontecido e foi recebida pela professora Marcia, de Matemática. Ela disse que eu apresentava muitas dificuldades em distinguir as palavras e não entendia as explicações, disse, também, que só poderia frequentar as aulas com o uso do aparelho auditivo e se sentar na 1ª carteira, de frente para os professores. Como resultado desse processo complexo, reprovei a quinta série.

No ano seguinte (quinta série novamente), novos colegas, novos professores; até que eu me animei um pouco, fui firme, usando o aparelho auditivo, sentando-se na 1ª carteira; minha mãe sempre estudando junto comigo na escadaria da minha casa. Conquistamos, minha mãe e eu, a aprovação.

Na sexta série, aconteceram os mesmos problemas e histórias do ano da reprovação; o que me levou, inevitavelmente, a uma nova reprovação. No ano seguinte, resolvi estudar mais, e assim foi até a oitava série, último ano, expectativa da formatura. Foi o melhor ano escolar da minha vida e deixou saudades porque tive professores mais conscientes das demandas específicas que eu apresentava, além de contar com a colaboração de colegas que me auxiliaram na compreensão de que era possível aprender.

Em 1991, mudei de cidade e de escola, cursei o primeiro ano do segundo grau na cidade de São Bernardo do Campo, na EEPSP Prof. Antônio Nascimento. A adaptação foi difícil, pois tinha que fazer novos amigos e,

novamente, explicar a respeito da minha surdez. Nessa escola, a relação entre os alunos era diferente da que havia vivenciado nas séries anteriores; os laços de amizade e o companheirismo entre os alunos que compunham a classe aumentaram durante o ano.

Encontrei dificuldades na disciplina de Física, pois, até então, para mim, ser um bom aluno equivalia a decorar os conteúdos. Fiz aulas particulares com uma estudante universitária de Física da USP, o que ajudou muito, e, desde então, as notas das provas foram sempre com o conceito A. Como eu ainda não trabalhava, passei a ser voluntário, ajudando uma professora de Educação Física durante o dia, já que estudava no período noturno. Carregava as bolas, bambolês, participava das gincanas com as crianças da primeira e segunda série. Esse é um fato que considero engraçado já que comecei a ajudar justamente dentro da disciplina da qual eu não gostava. Nesse momento, no contato com a professora e com os estudantes, percebi meu desejo em seguir a carreira docente.

Em 1994, mais uma vez em processo de mudança, agora para São Caetano do Sul, me matriculei num curso de Informática para *Deficientes Auditivos* na Escola de Educação Especial Anne Sullivan, no período da tarde.

No primeiro dia de aula, um susto: nunca tinha visto um grupo de Surdos¹ conversando e, muito menos, em língua de sinais. Uma vez que eu não conhecia nem sabia conversar nessa língua. Fiquei apavorado, não entendia nada. Até que, com o andamento do curso, uma professora chamada Mariângela (Surda) me pressionou, ao me dizer que eu era Surdo. Para mim, isso foi um choque identitário, mas, também, deu a possibilidade de me encontrar e me conhecer, começar o processo de construção de meu espaço no mundo. Ela perguntou se eu queria aprender a Libras – Língua Brasileira de Sinais, e disse que ela me ensinaria.

¹ Neste trabalho, optamos por usar o termo Surdo com letra maiúscula por acreditarmos, na compreensão do sujeito Surdo enquanto parte de uma comunidade linguística e cultural, termo definido por Carol Padden (1989).

Nesse dia, fui para casa chorando, pensando sobre a vergonha que sentia, até aquele momento, da minha surdez, da minha identidade, da minha incapacidade (pois, àquela altura, não conseguia nenhum emprego). A partir daí, mudei, assumi a identidade Surda e comecei a frequentar as aulas de Libras, assim como a comunidade Surda para aprimorar conhecimentos e me apropriar desta nova cultura.

Esta professora foi um marco em minha vida e se tornou minha amiga e, até hoje, essa amizade nos alimenta nas discussões sobre a língua e a luta da Cultura Surda.

No final de 1994, fui aprovado no curso de Informática com a nota dez e considerado o melhor aluno do curso. Para minha surpresa, recebi um convite do diretor, Prof. Honório (*in memoriam*), para ser professor auxiliar do curso de Informática no ano seguinte. Aceitei, fui para casa muito feliz e comemorei a vitória com a minha mãe.

No ano de 1995, no mês de abril, iniciei as aulas de Informática para Surdos na função de Professor Auxiliar e, em 1996, assumi a sala como Professor de Informática. Atendia todos os alunos da escola, desde a pré-escola até a oitava série do ensino fundamental. Em 2000, recebi uma nova proposta da escola, ser professor de Libras para os alunos Surdos e, também, para a Comunidade. A partir desse ano, deixei as aulas de Informática e passei a me dedicar ao ensino de Libras.

Em 2005, fui aprovado no vestibular e comecei a cursar o primeiro ano de Pedagogia no Instituto de Ensino Superior Andreense – IESA, em Santo André.

Ao ingressar na faculdade, dentre as disciplinas do primeiro ano, uma, em particular, chamou-me a atenção: Metodologia do Trabalho Científico, que ensinava a importância da pesquisa. Tive a oportunidade de realizar uma monografia, intitulada: *Surdez: Caracterização, Legislação e Inclusão Escolar*.

No segundo ano, fui convidado para ministrar oficinas de Libras na própria faculdade durante a Jornada de Educação. Sucederam-se participações nos eventos da faculdade no ano seguinte. Com o olhar paulatinamente direcionado para a educação do Surdo e Educação Especial em geral, resolvi cursar minha pós-graduação em Educação Especial com ênfase em deficiência auditiva, na Faculdade São Luís, situada em Jaboticabal, interior de São Paulo, no ano de 2008.

Por aprofundar os conhecimentos e assuntos desenvolvidos na monografia, optei por manter o título na pesquisa da pós-graduação, uma vez que considerava pertinente sistematizar a problemática tão atual e premente, divulgando essas informações para os professores.

Em 2007 e 2008, fui aprovado no Exame de Proficiência em Libras pela UFSC (no primeiro ano, o nível médio e, no segundo, o nível superior). Em 2009, ingressei no curso de Pós em Libras a distância pela UNITINS, Universidade de Tocantins; para mim, este curso foi insuficiente por conta de um currículo frágil e sem aprofundamento.

Meu ingresso no mestrado ocorreu em 2009, na Universidade Bandeirantes de São Paulo, ambiente no qual fui muito bem acolhido e tive a oportunidade de conhecer a Inclusão Social sob uma nova perspectiva: a da Pedagogia. Em minha dissertação de mestrado, analisei dissertações e teses produzidas no Programa de Pós-Graduação em Reabilitação do Equilíbrio Corporal e Inclusão Social da Universidade Bandeirantes de São Paulo (UNIBAN). O objetivo estava em identificar o delineamento metodológico, técnicas e instrumentos de coleta, formas de análise e recursos de mensuração mais frequentes, além de verificar a relação desses componentes com os objetivos nas produções discentes.

Essa pesquisa permitiu que eu conhecesse a produção na área da Educação de Surdos que, à época, estava impregnada de uma visão médica, sem a preocupação com os processos de ensino e aprendizagem, isto é, não havia discussões sobre a didática.

A minha dissertação do mestrado foi a produção de um vídeo educativo intitulado: *Tonturas na Infância, um problema para a Educação*. O propósito desse material estava em abordar que, na maioria das vezes, não temos consciência das complexas funções executadas pelo sistema auditivo e vestibular e sua relação com o equilíbrio corporal, pois estas funções são reflexas. É muito importante que o educador saiba que certos comportamentos ou sintomas que a criança apresenta podem indicar este problema o qual pode prejudicar a habilidade de comunicação, o estado psicológico e o aprendizado. Esse trabalho rendeu vários convites para palestras e participação em Congressos e Seminários Nacionais e Internacionais.

Retomando, iniciei a minha atividade docente em 1995, como Professor Auxiliar de Informática para Surdos, em uma escola de Surdos chamada Escola de Educação Básica Anne Sullivan, em São Caetano do Sul. Permaneci nessa função até o ano de 2000. A partir desse ano, mudei a função para Professor de Libras, na qual permaneci até 2014, como professor efetivo aprovado em concurso público em 2010.

Minha carreira na docência universitária teve início em 2008, na UNIBAN – Universidade Bandeirantes de São Paulo. Ministrei a disciplina de Libras – Língua Brasileira de Sinais, para as turmas de Pedagogia. Senti-me acolhido nesse novo espaço de atuação; afinal, meu grande sonho se realizara: era professor de uma Universidade.

A partir de 2009, passei a lecionar, também, nos cursos de Letras e Matemática, as disciplinas de Libras e Didática. Fui convidado para trabalhar na Universidade do Grande ABC – UniABC, situada na cidade de Santo André. Lecionei as disciplinas de Libras, Educação Especial e Didática para os cursos de Pedagogia, Letras, Matemática, Ciências Biológicas, Educação Física e História. Permaneci nessa Universidade até junho de 2010.

Em 2010, ingressei na ESPM – Escola Superior de Propaganda e Marketing de São Paulo, com a disciplina de Libras, oferecida como matéria optativa e realizada em horários contraturno do aluno. Ofertei oficinas de Libras

e cursos de capacitação em Libras para os funcionários da faculdade. E em 2014, ingressei na UNIFESP – Universidade Federal de São Paulo, Campus Guarulhos, na função de Professor Assistente de Libras, através de um Concurso Público e com a classificação em 1º. Lugar.

No decorrer desses anos, recebi vários convites para ministrar aulas em cursos de Pós-graduação em Libras. Participei de diversos congressos internacionais, nacionais e realizei muitos cursos de formação para professores.

A proposta de cursar o doutorado tem um sentido, para mim, de resgate do professor; com o desenvolvimento contínuo de sua própria formação, é possível revisitar suas experiências para, então, redescobrir-se enquanto humano. É necessário promover o encontro do professor consigo mesmo e do outro e com o mundo; dessa forma, perceberá o valor de sua profissão. O professor deve estar aberto à novidade, flexibilidade e criatividade, postura essencial para a atuação com alunos com necessidades específicas². Preconceitos devem ser superados, à medida que se reconhece os alunos como indivíduos permeados por dificuldades e possibilidades, as quais, em meio às experiências lúdicas, encontram sentido para a aprendizagem.

Por tudo isso, esta tese tem um significado singular, já que remete à minha trajetória pessoal e profissional. O envolvimento com a comunidade Surda me fez lembrar de minha própria vida, e trabalhar com eles me motivou a

² Muitos são os termos que vêm sendo utilizados para se referir às pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – NEEs. Segundo Fidalgo e Magalhães (2017, p. 63), “após a aprovação da LBI – Lei da Inclusão 13.146/2015, o Brasil tem, mais uma vez, iniciado a discussão sobre como chamar as pessoas com deficiência. No passado, muitas foram as formas de se referir às pessoas deficientes – algumas seguiam uma visão bastante preconceituosa, outras eram mais aceitáveis”. As autoras segundo Pinheiro (2018 p. 21) ainda comentam que, durante muito tempo, os termos “pessoa portadora de deficiência” e “pessoa com necessidades educacionais especiais” foram muitos utilizados e que até hoje ainda se utilizam esses termos, na mesma proporção em que se criticam o seu uso. O primeiro, porque implica dizer que quem porta algo, pode não mais portá-lo; e o segundo, porque qualquer pessoa tem, de certo modo, necessidades educacionais especiais. Neste trabalho, optamos pelo uso do termo NEEs, porque entendemos, assim como Fidalgo e Magalhães (2017, p. 63), que “há muitas crianças [ou adolescentes e jovens] em escolas que têm necessidades específicas [como os Surdos], mas não são deficientes [...]”. Logo, o último “E” de NEE não se refere, neste trabalho a “especiais”, mas a “específicas”.

procurar melhores opções e estudar pensando na didática como objeto de pesquisa.

SEÇÃO 2 INTRODUÇÃO

O Bilinguismo, no Brasil³, é uma perspectiva almejada na educação de estudantes Surdos, muito embora revele desafios e obstáculos, incluindo a relação entre a Libras⁴ e a Língua Portuguesa, especialmente no que diz respeito à metodologia de trabalho do professor que, em última análise, é o foco desta pesquisa.

Esta tese tem por objetivo promover a reflexão do professor Surdo sobre o seu fazer. Para tanto, se fundamentará na psicologia sócio-histórico-cultural proposta por Vygotsky (1924-34), que pressupõe que todo o conhecimento é construído nas interrelações para, em seguida, ser internalizado e passar a ser acessado e modificado no intrapsíquico, ou seja, na mente humana. Pressupõe, também, que o ser humano se constitui pela língua, já que esta organiza o pensamento. Logo, quanto mais acesso à língua o ser humano tiver, e quanto mais ele puder negociar os sentidos de sua construção linguística com os seus pares, maior será a sua possibilidade de desenvolvimento cognitivo.

No que diz respeito à formação docente, o trabalho se pauta no pressuposto da Pedagogia Crítica, especialmente Giroux (1997), que afirma que todo professor pode produzir conhecimentos sobre o processo de ensino-aprendizagem e, portanto, não precisa ser (e não é) um repetidor de teorias

³ Neste trabalho, não explicaremos a história da educação de Surdos e do desenvolvimento do conceito de bilinguismo para Surdos por acreditarmos que este tema já foi bastante discutido em diversos trabalhos acadêmicos anteriores. Para maiores informações, verificar Skliar (1998) Quadros (2005), Sá (2010), Lodi (2005), Moura (2000), Campello (2011), Rezende (2011), Vieira (2017), Pinheiro (2018), Souza (2017), Matos (2017), Bezerra (2019), Campos (2017).

⁴ Libras: Língua Brasileira de Sinais, reconhecida como meio legal de comunicação e expressão, segundo a Lei 10.436/02.

previamente desenvolvidas por supostos intelectuais, ou seja, pelos pesquisadores que, muitas vezes, desconhecem o que se passa na sala de aula. Logo, cabe o nosso questionamento sobre como podem ser conduzidos os processos pedagógicos e planejamentos por professores Surdos e direcionados a estudantes Surdos.

O interesse, para essa discussão, é buscar identificar as variáveis e implicações que perpassam a formação dos professores Surdos na Educação Básica em uma Escola Bilíngue. A pesquisa se desenvolveu de forma crítico-colaborativa (MAGALHÃES, 1990;2018), com o enfoque na colaboração com os professores, olhando para a sua construção identitária. Apresenta como questão a didática do professor Surdo, ou seja, verifica até que ponto uma Pesquisa Crítica de Colaboração (doravante, PCCol) permite a reconstrução identitária de professores, colocando-os em condições de analisar e transformar suas ações docentes, enquanto se fortalecem pessoal e profissionalmente, por meio das negociações de sentidos que ocorrem nas sessões reflexivas, para que possam ressignificar ou transformar os projetos pedagógicos que constituem as suas ações docentes com alunos Surdos.

Entende-se, neste trabalho, que o exercício da docência não se reduz à aplicação de modelos antecipadamente constituídos, mas que, ao contrário, é construído na prática dos sujeitos-professores de acordo com a história de cada participante. Assim, um processo formativo movimentaria os saberes da Teoria da Educação necessários à inclusão, deixando que os participantes (professores) utilizem suas capacidades de desenvolver as competências e habilidades para investigar a própria atividade docente e, a partir dessa investigação, possam constituir os seus saberes-fazer docentes, em um processo contínuo e dialético de construção coletiva de novos saberes (PIMENTA, 2000).

Para iniciar o presente trabalho, foi realizada uma busca pelo estado da arte, ou seja, foram pesquisadas teses e dissertações que tivessem relação com o trabalho que ora se apresenta.

As fontes de dados das pesquisas de estado da arte são, em sua maioria, repositórios de pesquisas em bibliotecas de diferentes universidades, associações ou órgãos de fomento à pesquisa (FERREIRA, 2002). Os pesquisadores podem avaliar o estado da arte por meio de diversas alternativas como, por exemplo, optando por mapear a produção acadêmica por meio da leitura dos seus resumos ou pela leitura dos trabalhos na íntegra (FERREIRA, 2002; ROMANOWSKI & ENS, 2006). Assim, foram escolhidos, para constituir os dados do estado da arte da presente pesquisa, dissertações e teses, por serem textos que geralmente passam pela avaliação e qualificação de vários conhecedores da área.

Para realizar a pesquisa das dissertações e teses de trabalhos existentes no Brasil, utilizamos a expressão exata “professor Surdo”, de modo a evidenciar as tendências das investigações publicadas e suas principais considerações, tendo sido realizado um recorte temporal de 2005 a 2015, por conta do prazo que o Decreto 5626/05, propôs que em 10 anos que as Instituições de ensino estabelecem o ensino bilíngue em 100 por cento.

Essa busca ocorreu nos bancos de teses e dissertações, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), sendo localizado um total de 128 trabalhos.

Quadro 1: Trabalhos encontrados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

Universidade	Total de pesquisas	Mestrado	Doutorado
UNB	53	41	12
UFSCAR	21	11	10
UFSC	10	8	2
UFSM	7	6	1
UNICAMP	5,	0	5
UFAM	4	3	1
UFRGS	4	2	2
UFPEL	3	2	1
USP	3	2	1
FURG	2	1	1
PUC-RS	2	2	0
PUC-SP	2	2	0
UFC	2	2	0
UNICAP	2	2	0
FGV	1	1	0
PUC-RIO	1	0	1
UFF	1	1	0
UFPA	1	1	0
UFPB	1	0	1
UFRN	1	0	1
UNIOESTE	1	1	0
UNIVATES	1	1	0
Total	128	89	39

Feita uma leitura transversal dos trabalhos encontrados, com o objetivo de localizar congruência sobre as posições ou complementações à nossa pesquisa, escolhemos 15 trabalhos, divididos nas seguintes categorias: (1) os que tratam do professor Surdo (REIS, 2006; SCHMITT, 2008; GOMES, 2015),

(2) da formação de professores Surdos (GIANINI, 2012; OLIVEIRA, 2014), (3) de professor Surdo no ensino superior (MULLER, 2009; ALBRES, 2013; AGAPITO, 2015), (4) do ensino de Libras (GESSER, 2006; KLIMSA, 2013), (5) das práticas bilíngues (MACHADO, 2009; PINHEIRO, 2012; LOURENÇO, 2017; CAMPOS, 2017; VIEIRA, 2017).

Dentre os 15 trabalhos encontrados, apenas 3 têm relação mais próxima com a minha pesquisa sobre o professor Surdo, sua história, sua prática e a possível transformação desta por meio da PCCol. Sobre elas, farei um breve relato abaixo:

Reis (2006) discute o seu trabalho na perspectiva de Estudos Culturais e de como estes compõem os Estudos Surdos, com a ideia de ajudar no progresso da representação do professor Surdo no meio acadêmico. Abrange uma probabilidade de o professor Surdo “transgredir através da pedagogia de Surdos, uma pedagogia pensada para o aluno e o povo Surdo, através da identificação com a cultura que se encaixa, fazendo acontecer a alteridade, diferença, identidade”. Esse tipo de pedagogia visa um ambiente de contravenção pedagógica, com uma prática política e aprazível na qual nomeia a pedagogia dos Surdos. A metodologia aparece através de uma série de teóricos culturais, observação e análise de seus aspectos, bem como das observações e histórias que os sujeitos da pesquisa surgem para construir um novo significado para a prática pedagógica.

A proposta está voltada para a prática pedagógica, tendo em vista o processo de contravenção ao qual o professor Surdo é armado em suas probabilidades de mostrar a realidade pelo espaço educacional Surdo. Nessa contravenção de uma pedagogia tradicional, as regras não têm finalidade para o conjunto educacional dos Surdos. Isto é, regras de uma pedagogia tradicional não mais servem ao quadro educacional dos Surdos. Necessitam, ao contrário, ser pedagogia visual: “um novo campo de estudos e a ação da sociedade, por sua vez, comprime a educação formal a modificar ou formar novos conceitos

ou designações para a pedagogia visual⁵, a fim de reorientar os processos de ensinar e aprender” Como diz Campello (2007, p. 114): “Isto ajudará a propor uma educação que não só beneficie o indivíduo surdo, mas que garanta a participação de todos: professores, docentes, pesquisadores, alunos, ou seja, a escola em sua totalidade”. Uma área limitada a poucos: “imagem visual, semiótica imagética ou também o uso de língua de sinais na sua aprendizagem, compreensão e captação do pensamento através da imagem visual”.

Schmitt (2008) analisa “as narrativas do sujeito Surdo no que tange a sua história, memória e identidade”. Mostra uma trajetória dos Surdos de Santa Catarina, além de capturar as narrativas do professor Surdo Francisco Lima Júnior, conhecido como Chiquinho, e de alguns ex-alunos seus, bem como alguns dados de jornais, fotos e filmagens.” Consegue-se escrever a história do movimento Surdo de Santa Catarina com respeito à organização e à educação de Surdos”. Desenvolve uma teoria na qual se coloca a história cultural que “desenvolve uma reflexão nova sobre estes dados deixados à margem da história”. Por conta dessa reflexão, está surgindo uma nova forma da história cultural dos Surdos. Reflete, nesse trabalho, além da caminhada dos Surdos em Santa Catarina, suas lutas, educação e a identificação como povo Surdo.

Já Gomes (2015) apresenta o caminho de um professor Surdo durante o seu estudo na graduação, esclarecendo sua dificuldade no exame vestibular e no ingresso na faculdade. Mesmo com o procedimento de Inclusão Social, surgem dificuldades relacionadas ao espaço possível para a concretização de seu estudo. Assim, o autor relata que “tornou-se emergencial a formação de professores Surdos que obtivessem o conhecimento de sua língua materna, Libras, para o ensino dessa língua na graduação”. Há bem pouco tempo, era difícil encontrar um Surdo na graduação, com exceção de algumas Universidades que aderiram a esse processo. Por conta desse problema, criaram-se leis para ajustar os espaços vagos para os Surdos nos ambientes

⁵Pedagogia Visual ou Pedagogia Surda, uma vez que esta se ergue sobre os pilares da visualidade, ou seja, tem no signo visual seu maior aliado no processo de ensinar e aprender. (Campello, 2008).

acadêmicos. Esse profissional Surdo se habilitou com um saber, tomando posse como sujeito-professor, expandindo o conhecimento e descobrindo sua prática com todo o desafio de ensinar sua L1 para outros Surdos e para os Ouvintes.

No entanto, a prática do professor Surdo, em nosso contexto atual, infelizmente, apresenta o obstáculo de não estar conectada basicamente, a uma formação acadêmica.

Além dos trabalhos citados, é preciso indicar os desenvolvidos na Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP, mais especificamente, por membros dos grupos de pesquisa ILCAE – Inclusão Linguística em Cenários de Atividades Educacionais – e GEICS – Estudos sobre Identidade e Cultura Surdas – dos quais faço parte. Dentre esses trabalhos, podemos citar os de (1) Souza (2017), que discute a formação de professores ouvintes que atuam em escolas bilíngues para Surdos, tendo como foco sua formação para traduzir e contar histórias para as crianças; (2) Matos (2017), que trata da formação de professores que atuam em escolas comuns (em salas bilíngues) ensinando português, tendo como língua de instrução a Libras; (3) Pinheiro (2018), que também trata da formação de professores ouvintes, mas atuando em salas comuns com alunos Surdos incluídos e contando com o auxílio de intérpretes. No caso de Pinheiro, seu foco está na adaptação, ou flexibilização curricular necessária para que o aluno Surdo acompanhe as aulas. Embora esses trabalhos não tratem, como o meu, da formação do professor Surdo, dois deles demonstram a formação inicial do Surdo, sua aprendizagem de Libras e Português – o que, como aparecerá mais adiante em meu trabalho, ainda é realizado de forma que o Surdo se mantém à margem do processo de ensino-aprendizagem.

Para apreciar as finalidades desta pesquisa, além das seções 1, Memorial, e 2 a Introdução, o trabalho está composto da seguinte configuração: na seção 3, mostramos as teorias de ensino-aprendizagem que embasarão a

análise realizada posteriormente, discutimos⁶ as reflexões em torno do conceito de didática, apresentamos os fundamentos da teoria socio histórico-cultural (VYGOTSKY, 1924-1934/5), com os quais trabalharemos, especialmente, o olhar de Vygotsky sobre os Surdos; discutiremos bilinguismo e educação bilíngue; na seção 4, abordaremos o paradigma e a metodologia de pesquisa e na seção 5, faremos a discussão e análise de dados e resultados.

⁶ Na maior parte deste trabalho, utilizaremos a 1ª pessoa do plural para fazer as discussões. Isso só será quebrado nos seguintes momentos: (1) no memorial, pois este diz respeito à vida acadêmica do pesquisador; (2) quando fazemos uma comparação entre outros trabalhos e a presente pesquisa.

Seção 3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 Teorias de Ensino-aprendizagem

A interação social é a origem e o motor da aprendizagem. (VYGOTSKY,1987).

Ao longo deste capítulo, abordo as teorias de ensino-aprendizagem, iniciando pela comportamentalista e finalizando com a que embasa o trabalho propriamente, a teoria socio histórico-cultural. Considero importante discutir as teorias de ensino-aprendizagem para que possamos compreender as ações em sala de aula e os papéis assumidos por alunos e professores nas aulas observadas e analisadas. Afinal, as teorias são a base para as ações didáticas, foco da presente pesquisa.

3.1.1 Teoria Comportamentalista ou Behaviorista

A teoria comportamentalista (ou *behaviorista*, como é conhecida em países de língua inglesa) tem, em Skinner, um de seus principais representantes. Nessa teoria, o aluno aprende por ensaio e erro; aprender é desenvolver hábitos corretos. Dessa forma, quando erra, o aluno é castigado, visando-se que o erro não se torne um hábito. Trata-se de uma aprendizagem mecânica, em que o aluno repete ações até que as internalize corretamente. O professor é detentor do conhecimento, organizador da aula e do conteúdo a ser ensinado, aplicador de provas etc. O aluno, por sua vez, é passivo no processo de ensino-aprendizagem, já que a ele não cabe a construção do conhecimento. Somente memoriza, internaliza os conhecimentos oferecidos pelo professor, na ordem e da forma como estes são oferecidos. Por esse motivo, Freire (1970) chamou a educação pautada nessa teoria de educação bancária, uma vez que, segundo esse autor, o professor não se comunica, mas faz comunicados (ou

seja, informa, repassa o conteúdo). Além disso, Freire diz que o professor deposita conteúdos nas cabeças dos alunos (quando segue essa teoria). Por isso, usou a metáfora da educação bancária (Cf. FIDALGO, 2002,2004).

Para Moreira (2007), a aprendizagem moderada nessa teoria tem como foco a obtenção de novos comportamentos desejáveis. Do mesmo modo, Araújo (2009) esclarece que a aprendizagem acontece por meio de estímulos e respostas para que os alunos alcancem os comportamentos desejados. A teoria behaviorista emprega um método por repetição mecânica e a aprendizagem acontece por meio de alteração de comportamento adquirida por estímulo e apoios de respostas. Como o aluno é sempre visto como passivo, suas atividades intelectuais são desconhecidas (ou seja, acredita-se que o aluno chega à escola sem qualquer conhecimento de mundo, uma *tabula rasa*). A aprendizagem é marcada como mudança de comportamentos. Como o papel do professor é ensinar de uma maneira bancária (depósito), cria-se um ensino já fragmentado, em que, em cada disciplina, o aluno pode adquirir um pedacinho de conhecimento. Além disso, os educadores que atuam com base nessa teoria, frequentemente ensinam fragmentos de conteúdo. Em ensino de línguas orais, por exemplo, podem ensinar, primeiramente, o tempo presente, depois, o passado etc.

3.1.2 Teoria Cognitivista

Na visão de Moreira (2007), seguindo a teoria do pesquisador Ausubel, a aprendizagem é um processo em que submerge um intercâmbio de um novo conhecimento com base na estrutura cognitiva do aluno - a interação da nova informação com a estrutura cognitiva do aluno – as informações que o aluno tem.

Em outras palavras, a aprendizagem acontece quando uma nova informação se aporta em conceitos ou proposições importantes, antecedentes na disposição cognitiva do estudante. Assim, para Moreira (2007), para que o educando aprenda, é fundamental que descubra sentido no que está

estudando, por isso é indispensável, que o aluno relacione os conceitos com as experiências vividas por ele.

Em outras palavras, na teoria cognitivista, o aluno se torna construtor do conhecimento. Não é à toa que essa teoria está – juntamente com o humanismo (que se assemelha à teoria cognitivista e, por isso, não será discutida aqui) e a teoria socio histórico-cultural – entre as chamadas de *construtivismo*. Têm esse nome porque, em todas elas, o aluno constrói conhecimento. Dessa forma, ele deixa de ter a posição passiva (de copista, de depósito de conhecimento) que tinha na teoria comportamentalista, e se torna o centro do processo de ensino-aprendizagem (FIDALGO, 2002, 2004, 2011).

Nesse contexto, a ordem dos conceitos e o uso de materiais iniciais (antes do material básico a ser estudado) procedem em um ensino mais competente, adequado para reaver ou pôr significado comum em meio a itens a serem estudados e experimentados pelo aluno, como no ensino de diferentes línguas e aprendizagem de conceitos. Assim, constrói-se uma aprendizagem constituída por novos conhecimentos apoiados em conceitos prévios.

Observa-se que a teoria cognitivista emprega uma metodologia onde o conhecimento do aluno relaciona-se com o saber sistematizado e tem a aprendizagem como uma junção entre a interação da nova informação com a estrutura de conhecimento do aluno, gerando a retenção da nova informação com o conhecimento antecedente do aluno e a maturidade, o que conduz à aprendizagem.

3.1.3 Teoria Socio histórico-cultural (popularmente conhecida como Sociointeracionista ou Socio construtivista)

Segundo Moreira (2007), a teoria do pesquisador Vygotsky⁷ propõe que o desenvolvimento cognitivo se dá por meio da interação social, em que, no mínimo, duas pessoas estão envolvidas ativamente, trocando experiências e ideias, gerando novas experiências e informação (essa interação pode não ser

⁷ Essa teoria será destacada mais a fundo na seção 3.3.

obrigatoriamente falada; também se dá quando alguém lê as ideias de outra pessoa colocadas em um livro, por exemplo, e, ativamente, constrói os significados que compreende no texto lido).

Sob essa visão, a aprendizagem é uma experiência social, intercedida pelo uso de instrumentos e signos. Um signo, de acordo com a teoria de Vygotsky, é algo que significa alguma coisa – mas cujo significado não é dado, e sim construído pelos participantes da interação. Os signos constituem a linguagem falada, a escrita e, evidentemente, as línguas de sinais. Nesse sentido, a aprendizagem é uma experiência social de intercâmbio pela linguagem e pela ação, sendo a interação social a origem e motor da aprendizagem e do desenvolvimento intelectual. Por exemplo, o ato de indicar um elemento para uma criança pode não ter nenhum significado, mas quando a criança aponta para um elemento no intuito de alcançá-lo, e alguém pega para dar à criança (interação), o ato de apontar começa a ter significado. Ela começa a compreender o significado socialmente compartilhado de apontar para um objeto ou elemento.

Para que ocorra a aprendizagem, a interação social deve acontecer dentro da zona de desenvolvimento proximal. Para Vygotsky ([1934] 2007, p.97), a ZPD (ou ZDP) é a

distância entre o nível de desenvolvimento real, que costuma determinar através da solução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Araújo (2009), analisando a teoria criada por Vygotsky, diz que a aprendizagem na sala de aula é resultado de atividades que harmonizam interação, cooperação social, atividades instrumentais e práticas. Com base no disposto, Filatro (2008) enfoca que as atividades em sala de aula devem ser colaborativas, possibilitando que o aluno vá além do que seria capaz sozinho.

Nesse sentido, o professor deve intervir na aprendizagem, utilizando táticas que levem o aluno a tornar-se livre, preparando-os para um espaço de diálogo e interação. Essa teoria aceita trabalhar com grupos e técnicas para motivar, facilitar a aprendizagem e diminuir a sensação de solidão do aluno. Além de permitir que ele construa seu conhecimento em grupo com uma participação ativa e a cooperação de todos os envolvidos, oferece oportunidades para discussão, reflexão e o encorajamento para arriscar e descobrir em grupo. Possibilita criar ambientes desafiadores de participação e colaboração. Considera o aluno inserido em uma sociedade e facilita a interação dos indivíduos. Essa teoria mostra-se adequada para atividades colaborativas e troca de ideias.

De forma resumida, é possível dizer que a teoria sociointeracionista, que é a principal base deste estudo, utiliza um método de interação social mediada por instrumentos e signos, no qual a aprendizagem se dá por meio de intercâmbio de significado dentro da zona desenvolvimento proximal, ou seja, impulsiona o desenvolvimento.

A aprendizagem é resultado de compartilhamento de significados socialmente aceitos e construção conjunta de conhecimentos, dentro do estágio atual e potencial do aluno, considerando-o inserido em uma sociedade e cultura que determinam esse conhecimento. Nesse sentido, o professor deve intervir para que ocorra a aprendizagem daquilo que o aluno ainda não sabe, utilizando estratégias que o levem a tornar-se independente por meio do diálogo, de ações em que o aluno, um colega ou o professor serão o par mais experiente para promover o crescimento do aluno em um constante convívio social. Esta teoria possibilita o desenvolvimento de um aluno crítico e criativo, inserido no meio social e capaz de modificá-lo ao mesmo tempo em que se modifica por meio dos conhecimentos socialmente construídos.⁸

⁸ Como dito anteriormente, os estudos de Vygotsky são a base para este trabalho. Dessa forma, os conceitos que esse pesquisador nos deixou serão discutidos mais a fundo posteriormente.

3.2 Didática

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.

Paulo Freire

Nessa seção, discutiremos a didática do professor Surdo e sua formação no cenário da proposta de uma educação bilíngue.

Dalben (2010) discute a impossibilidade de se falar sobre a formação de professores sem citar a Didática, já que esta visa buscar a qualidade do ensino, reproduzida pelas políticas públicas, pelos professores em discussão e a sociedade em si, a qual defende o compromisso da Didática desde a sua invenção.

Articular conflitos e aflições na área de formação de professores é falar das dificuldades da didática e das perguntas que rodeiam a prática social, política, econômica e pedagógica que estabelece a ação educacional.

Candau (1999) diz que é o estudo do processo de ensino-aprendizagem em sala de aula e de seus resultados que resulta uma Didática fazendo uma reflexão sistemática na escola e na aula.

De certa forma, podemos dizer que a Didática é uma ciência cujo objetivo básico é ocupar-se das táticas de ensino, das questões práticas referentes à metodologia e das táticas de aprendizagem. Nessa compreensão, zela a Didática que o aluno aprenda em afinidade com o professor e com o grupo. Além disso, a didática diz respeito ao processo através do qual essa aprendizagem ocorre.

As diferentes posições acerca dos processos de ensino – e, por decorrência, de aprendizagem, que permeiam todo o processo histórico da

educação – variam de acordo com as concepções pedagógicas, as interpretações epistemológicas e as convicções sobre as relações entre o sujeito e o objeto do conhecimento.

Para Masetto (1997, p.13), “a didática como reflexão sistemática é o estudo das teorias de ensino e aprendizagem aplicadas ao processo educativo que se realiza na escola, bem como dos resultados obtidos”. Dessa forma, esta subseção do presente trabalho complementa a subseção anterior, em que as teorias de ensino-aprendizagem foram discutidas. Essa visão da didática nos leva a questões adjuntas à escola e à sala de aula como, por exemplo:

- como a criança e o adolescente aprendem;
- como é a atividade do professor em aula;
- como os alunos de uma turma se relacionam entre si e com o professor;
- como o professor ajuda os alunos a aprender;
- como preparar um currículo de uma escola;
- como motivar os alunos;
- como fazer um processo de avaliação.

A Didática, ao longo do tempo, vem pesquisando e estudando essas questões, constituindo e sistematizando conhecimentos e usando-os para desenvolver a prática pedagógica nas escolas. Por isso ela é a base para uma reflexão sistemática, isto é, a busca de alternativas para a prática.

Buscando outros autores que visam ampliar a abrangência, em relação a anos anteriores, quanto ao ensino-aprendizagem, encontramos Castro (2001, p.20-21) para quem

[...] ensinar é uma operação com muitas variáveis, umas pertencendo às condições cognitivas e afetivas do aluno, outras à atuação docente, aos recursos e métodos utilizados e mesmo a todo o contexto socioeconômico no qual se insere. Quando a harmonia, o equilíbrio entre uns e outros não é conseguido, surgem as dificuldades.

Completando as ideias anteriores, Pimenta afirma que:

[...] o ensino, fenômeno complexo, enquanto prática social realizada por seres humanos com seres humanos, é modificado pela ação e relação destes sujeitos – professores e alunos historicamente situados, que são, por sua vez, modificados nesse processo. Então nos parece mais interessante compreender o fenômeno do ensino como uma situação em movimento e diversa conforme os sujeitos, os lugares e os contextos onde ocorre. Nessa perspectiva, não é possível dissecá-lo, para identificar suas regularidades, e com base nisso pretender a criação de regras, de técnicas e modos únicos de operá-lo (2005, p.48, grifos da autora).

É nesse aspecto do ensino como fato difícil, e do ensinar como prática social, que são relacionadas as seguintes tarefas como sendo pertinentes à Didática:

- Compreender o funcionamento do ensino em situação, suas funções sociais, suas implicações estruturais;
- Atingir uma ação autorreflexiva como componente do fenômeno que estuda, porque é parte integrante da trama do ensinar (e não uma perspectiva externa que analisa e propõe práticas de ensino);
- Abrir uma relação de diálogo com outros campos de conhecimento construídos e em construção, numa perspectiva multi e interdisciplinar, porque o ensino não se resolve com um único olhar;
- Consultar a constantes balanços críticos do conhecimento produzido no seu campo (as técnicas, os métodos, as teorias), para dele se apropriar, e criar outros, diante das novas necessidades que as situações do ensinar produzem.

E, por último, a aprendizagem pode ser um processo intencional, isto é, orientado por objetivos a serem concretizados por seus participantes. Interessa a esse processo que os alunos possam aprender bem o que se sugere, através da disposição de condições apropriadas.

Aspectos como definição de objetivos, seleção de conteúdo, técnicas e recursos de ensino, organização do processo de avaliação e escolha de técnicas avaliativas, planejamento de curso e de aulas compõem o centro da

dimensão metodológica do processo de aprendizagem e de procedimentos sociais, os quais não podem ser prescindidos; devem estar presentes no processo de ensino-aprendizagem e devem se relacionar entre si.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Básica (PCN) (BRASIL, [1997] 2010) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs)⁹ (BRASIL, 2010) apresentam dois tópicos atuais: Contexto e contextualização no ensino. Esses tópicos causam uma certa polêmica e ambiguidade para os estudantes, por conta dos diversos autores de livros didáticos e professores propondo modelos e formas de ensino do cotidiano e aspectos materiais, podendo acarretar enfraquecimento dos conceitos nos processos de ensino-aprendizagem.

Para esclarecer melhor a diferença entre os dois, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) são diretrizes separadas por disciplinas elaboradas pelo governo federal e não obrigatórias por lei. Elas convêm para auxiliar e orientar a elaboração ou revisão curricular; a formação inicial e continuada dos professores; a produção de livros; as discussões pedagógicas internas às escolas e a avaliação do sistema de Educação. Criado em 1997 e funcionaram como referenciais para uma nova sugestão curricular da escola até a definição das diretrizes curriculares. Já as Diretrizes Curriculares Nacionais são normas obrigatórias para a Educação Básica que têm como objetivo orientar o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino, norteando seus currículos e conteúdo. As diretrizes garantem a formação básica, com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), deliberando competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio.

⁹ São normas obrigatórias para a Educação Básica que orientam o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino. Elas são discutidas, concebidas e fixadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Mesmo depois que o Brasil elaborou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as Diretrizes continuam valendo porque os documentos são complementares: as Diretrizes dão a estrutura; a Base o detalhamento de conteúdos e competências.

Para que tenha intencionalidade didática, o professor tem de criar e organizar um meio no qual serão desenvolvidas situações que têm o potencial de provocar aprendizagens. O meio e as situações precisam engajar fortemente os alunos em torno dos saberes linguísticos envolvidos socialmente construídos e acumulados pela humanidade no processo de ensino-aprendizagem.

É preciso que o saber se constitua como um objeto importante e ativo, pois as relações entre o educador e a sala auxiliam na construção de conhecimentos (saber-fazer) e saberes (validação científica), o que se torna uma aposta importante para a escola. Isso faz sentido, pois auxiliá-los gera uma atitude construtiva e significativa.

As circunstâncias de ensino-aprendizagem trazem concepções para admitir aos alunos agir, se anunciar, refletir e crescer por ação adequada, construindo novas informações. A função do professor, nesse cenário, é o de mediador e orientador. As intervenções docentes precisam ser arranjadas de modo a não ocasionar transtorno na informação do aluno no seu processo de aprendizagem. De acordo com Almouloud (1997, p.3), a efetivação de cada atividade precisa levar em consideração duas categorias: “os estudantes precisam mobilizar os objetos de saber disponíveis como ferramenta explícita para resolver o problema, pelo menos parcialmente, e o educador tem de provocar um debate de confrontação dos resultados obtidos por eles”. O objetivo é compartilhar e construir o saber da turma toda e promover o progresso na construção individual dos conhecimentos.

Conforme Almouloud (1997), é importante que o educador, após uma roda de conversa com seus alunos, promova a seleção e organização de descobertas destes, sistematizando e solicitando os novos conhecimentos para a melhor abrangência deles. Além disso, ele precisa de um preparo que atenda às necessidades sociais e grupais dos novos conteúdos estudados. É essencial ter uma etapa de familiarização na qual o professor proponha outras situações - cujo objetivo, tendo como base Vygotsky - é concretizar os saberes construídos e compartilhados pela classe.

Segundo Douady (1993), o aluno deve aprender por necessidades sociais (política, econômica e cultural) e não por necessidade ilusória do professor ou da escola ou idealizadas por estes; deve ser levado a perceber como os conhecimentos aprendidos na escola relacionam-se à sua vivência. Pelo mesmo motivo, Vygotsky fala de colocar em choque os conhecimentos cotidianos e os científicos para que o aluno, conhecendo a sua realidade (os conhecimentos cotidianos) e trazendo-a para a sala de aula, possa compará-la com os conhecimentos científicos, construindo, assim, novos conhecimentos que possam modificar a sua vida. Da mesma forma, diz Freire (1996) que a escola tem o dever de mudar a vida do aluno.

Às vezes, é necessário colocar alguns saberes que necessitariam ser do domínio do professor. Gauthier (1998 *apud* Amaral, 2010) classifica os saberes em:

Saber disciplinar – se diz do conhecimento executado por cientistas e pesquisadores nas inúmeras disciplinas científicas;

Saber curricular – a disciplina nunca é ensinada tal qual; na verdade, ela sofre inúmeras transposições didáticas para se tornar um programa de ensino;

Saber das ciências da educação – os professores adquirem, durante a sua formação ou em seu trabalho, determinados conhecimentos profissionais que, os ajudem diretamente a ensinar, apresentam-lhes determinadas facetas de seu ofício ou da educação em geral. São saberes a respeito da educação e da escola que são desconhecidos da maioria dos cidadãos comuns e dos membros de outras profissões;

Saber da tradição pedagógica – um saber que transparece em uma espécie de intervalo da consciência. Cada professor tem uma representação da escola, que o determina antes mesmo de ter feito um curso de formação de professores;

Saber experimental – a experiência e o hábito estão intimamente relacionados. Aprender através de suas próprias experiências significa viver um momento *particular*, momento esse diferente de tudo o que se encontra habitualmente, sendo registrado como tal em nosso repertório dos saberes. O professor elabora uma jurisprudência particular feita de truques que ele acredita que funcionam;

Saber da ação pedagógica – é o saber experiencial dos professores (a partir do momento em que se torna público e que é testado através das pesquisas realizadas em sala de aula). Esses saberes legitimados pelas pesquisas são, atualmente, o tipo de saber menos desenvolvido no repertório de saberes do professor, embora seja, paradoxalmente, o mais necessário à profissionalização do ensino (Amaral, 2010, p. 36-38).

Com base nas descrições acima sobre os saberes, Amaral (2010), discutindo Gauthier, sujeita que, para profissionalizar o ensino, é básico identificar saberes da ação pedagógica válidos e levar os outros atores sociais a aceitar a pertinência desses saberes.

3.2.1 Como estabelecer o ensino:

É preciso desenvolver, na sala de aula, uma dialética ferramenta-objeto, como diz Douady (1993). Trata-se de um processo periódico, que organiza a sala de aula de acordo com os papéis referentes ao docente e aos alunos, durante o período letivo, no qual o conceito tem uma função ora de ferramenta para resolver problemas, ora de objeto, tomando lugar dentro da construção de um certo saber organizado. Essa noção é perfeita para se falar do ensino de língua, em que esta é, de fato, ora a ferramenta (Libras como língua de instrução, por exemplo), ora o objeto a ser estudado (na aula de Libras propriamente).

Um dos itens importantes é considerar a vivência de um assunto que interesse ao educando (ou que lhe seja importante) para a construção do conhecimento. Por parte do professor, é preciso clareza no ensino e clareza de que existem múltiplos fatores de difícil domínio.

São diversas as qualidades que encontramos no contexto: sociais, cognitivas, casos selecionados e suas alteráveis didáticas, os intercâmbios entre os alunos, as influências por parte dos professores que mencionam um contexto selecionado sem mudar o significado do caso e informações anteriores que podem compor em diversas barreiras.

Neira (2010) compreende que a aula é a forma didática básica de organização do processo de ensino, na qual o professor estimula e dirige atividades visando a aprendizagem dos alunos. Cada aula é uma situação didática específica, na qual objetivos e conteúdos se combinam com métodos e formas, propiciando a assimilação ativa de conhecimentos e habilidades pelos alunos.

Já Libâneo (1991, p. 178) entende que o “termo *aula* não se aplica somente à aula expositiva, mas a todas as formas didáticas organizadas e dirigidas direta ou indiretamente pelo professor, tendo em vista realizar o ensino-aprendizagem”. É toda conjuntura didática em que se juntam objetivos, conhecimentos, problemas, desafios, que estimulam os alunos a aprender.

No entender desse autor, as aulas devem cumprir algumas exigências (LIBÂNEO, 1991, p. 179):

- Ampliação do nível cultural e científico dos alunos, assegurando a profundidade e solidez aos conhecimentos assimilados;
- Seleção e organização de atividades dos alunos que possibilitem desenvolver sua independência de pensamento, a criatividade e o gosto pelo estudo;
- Empenho permanente na formação de métodos e hábitos de estudo;
- Formação de habilidades e hábitos, atitudes e convicções, que permitam a aplicação de conhecimentos na solução de problemas em situações da vida prática;
- Valorização da sala de aula como meio educativo, para formar as qualidades positivas de personalidade dos alunos;
- Condução de trabalho docente na classe, tendo em vista a formação de espírito de coletividade, solidariedade e ajuda mútua, sem prejuízo da atenção às peculiaridades de cada aluno.

Para isso, devemos entender alguns passos didáticos, que são os seguintes: preparação e introdução da matéria; tratamento didático da matéria

nova; consolidação e aprimoramento dos conhecimentos e habilidades; aplicação; controle e avaliação.

3.2.2 Fatores do Processo de Ensino-aprendizagem

De acordo com Veiga (2005), diversos fatores denotam o processo de ensino-aprendizagem e um dos principais é a formação de professores. A formação passa por uma era de revisão, no que diz respeito ao papel exercido pela educação na sociedade, pois é perceptível a falta de clareza sobre essa função de educador.

Esponaneamente encontramos professores que passam por períodos de ansiedade e debatem a própria razão de ser da doutrinação profissional que acontece no campo educacional.

É importante entender que a didática é um conjunto de aprendizagem, estratégias metodológicas, disciplina (conteúdo) e o principal elemento: o ensino. É aceitável entender que para a didática, o elemento principal é o ensino, trazendo uma proposta desenvolvida que é a Educação, com seus principais sujeitos: Professores e Alunos e um conjunto de aprendizagem, estratégias metodológicas e a disciplina (conteúdo).

O professor é o responsável pela metodologia de relação com o fato, através do conhecimento, abrangendo a cidadania, o acordo e a atitude na formação do aluno, sempre mediando conhecimentos históricos organizados e relevantes.

A intervenção do professor não pode estar muito abaixo do desenvolvimento real do aluno, pois este poderia ficar desmotivado, sem interesse de acompanhá-lo. Por outro lado, a intervenção do professor também não pode estar muito acima do potencial de seus alunos, pois certamente não perceberiam os desafios do conhecimento. Também, conforme Vygotsky, o grande desafio é que a mediação do professor incida diretamente naquilo que o

aluno consegue desempenhar com a ajuda de um par mais experiente, quando este par é o professor (já que também pode ser outra pessoa qualquer, um colega na sala de aula, por exemplo).

Vygotsky (1984 p. 99) traz, em seus estudos diversos sobre os processos de aprendizagem, demonstrações de que “o aprendizado pressupõe uma natureza social específica de um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que a cercam”. Entendendo melhor, o aprendizado é o aspecto necessário e universal, uma espécie de garantia do desenvolvimento das características psicológicas, especificamente humanas e culturalmente organizadoras, que Vygotsky chamou de Funções Psicológicas Superiores – como a atenção voluntária, a língua(gem), por exemplo.

Ao determinar a aprendizagem expressiva como sendo o método, Ausubel (1980) discorre que um novo conhecimento é baseado na aparência acentuada que já existe no arcabouço de informação de um sujeito, fazendo-o compreender a ação didática. A aprendizagem deve ser um processo que, inicialmente, nos capta a atenção e, em seguida, nos transforma, já que, ao ensinar alguma coisa a alguém, adentramos no espaço da mente do outro, com uma análise lógica dos conteúdos já estruturados nela, o que ressalta a aprendizagem. E, além disso, temos que ter em mente que esse conteúdo que queremos ensinar só será, de fato, ensinado, se o outro tiver a oportunidade de ir entendendo e construindo junto conosco o processo e o produto desse conhecimento. Em outras palavras, simplesmente memorizar não garante a aprendizagem.

O espaço da escola é um local onde o aluno aprende a lidar sem confrontar-se com as informações aglomeradas. Pimenta e Carvalho (2008, p. 435) ressaltam que esta dinâmica de informação no espaço escolar, causada pelos assuntos dos alunos ali participantes, proporciona o estabelecimento da “diferença entre o sujeito que conhece e o objeto a ser conhecido”, isto é, ali “é que se aprende a pensar e também se aprende a aprender”. Para isso, é fundamental que os alunos estejam dispostos, contextualizados para construir o conhecimento e não somente para ter o contato com a informação.

De acordo com Pimenta e Carvalho (2008 p. 7), neste processo, é necessário aos atores escolares – neste caso, professor e aluno - que estejam preparados a compreender seus papéis:

- A consciência da falta do conhecimento (interesse);
- A autoridade do outro (professor, portador de um conhecimento, que já fez o caminho);
- A sua capacidade de aprender (reconhecimento, através de avaliações);
- E, analogamente, ao professor que se dispõe a ensinar, deve reconhecer:
 - Que tem algo a dizer (um saber ligado à tradição **ou à cultura**, mas que seja relevante para aquele sujeito ou grupo);
 - Que pode ensinar (tem capacidade de ajudar o outro a aprender);
 - Que o outro pode aprender. (meu grifo)

Dessa forma, tendo o alvo de promover uma relação educativa, é preciso harmonia de reconhecimento e mediação por parte do educador. Ou seja, “o conhecimento construído é recuperado em sua organização, da mesma forma que se incentiva a capacidade crítica dos alunos para ser despertado para outros conhecimentos”.

Em outras palavras, entendo que mesmo o professor Surdo está, infelizmente, seguindo o modelo de ensino de ouvintes, ou seja, pautando suas aulas na transmissão de conhecimento e na repetição de conteúdo – o que não favorece a aprendizagem bilíngue por parte dos alunos Surdos. Aliás, não favorece a aprendizagem para ninguém e, por esse mesmo motivo, há anos esse modelo de ensino-aprendizagem vem sendo combatido por formadores de professores no mundo todo, embora as transformações venham ocorrendo de forma muito lenta. Como diz Freire (1996), é um modelo de educação necrófila.

Uma das formas pelas quais esse modelo vem sendo transformado é pelo processo de reflexão contínuo empreendido pelo professor sobre suas práticas – fator que alimenta seu desenvolvimento profissional. A descoberta sobre como aperfeiçoar as práticas pedagógicas parte de um processo de reflexão sobre a própria atuação. Tal como a natureza da minha pesquisa

assume – por sua metodologia crítico–colaborativa –, a intenção é que esta favoreça ao professor o aperfeiçoamento de seu desenvolvimento profissional a partir de um processo de reflexão em que, juntamente comigo, pesquisador, realizaremos discussões sobre situações observadas por mim durante as aulas.

O conhecimento no aspecto da didática, é o meio que constitui pelo conteúdo disciplinar, a matéria a ser ensinada e aprendida. Vale ressaltar que é aceitável perceber que esta não é passível de ser facilmente colocada na cabeça do aprendiz. É preciso trabalho, não só do professor, mas especialmente nos alunos provocando casos para que o empenho em relação ao conteúdo possa aparecer, problematizando situações de contato com objetos e casos com novos conteúdos e discussões com respostas aos problemas gerando conhecimento de forma crítica, criativa e significativa.

Como componente elementar da didática, a estratégia metodológica visa o professor organizar atividades de ensino e propor aos alunos atingir objetivos em semelhança a um conteúdo específico.

Sempre que o docente conduz um procedimento de ensino em função do aprendizado do aluno, utiliza um conjunto de ações. Pimenta e Carvalho (2008) nos ajuda propor que o professor, ao dirigir uma metodologia de ensino em relação a aprendizagem do aluno, preciso a empregar um anexo de ações, e condições externas e compreender o seu processo de ensino como reprodução dos conteúdos propostos no currículo, sem contextualizar ou relacionar com os interesses dos alunos visa suas práticas pedagógicas desmotivadoras.

Corroborando com essa ideia, temos Libâneo (1994, p.151) que aponta que “... [o método] decorre de uma concepção de sociedade, da natureza da atividade prática humana no mundo, do processo de conhecimento e, particularmente, da compreensão da prática educativa numa determinada sociedade”.

Libâneo explica de forma similar, ao dizer que:

[...] uma didática a serviço de uma pedagogia voltada para a formação de sujeitos pensantes e críticos deverá salientar em suas investigações as estratégias pelas quais os alunos aprendem a internalizar conceitos, competências e habilidades do pensar, modos de ação que se constituam em “instrumentalidades” para lidar praticamente com a realidade: resolver problemas, enfrentar dilemas, tomar decisões, formular estratégias de ação (LIBÂNEO, 2004, p.6-7).

No ensino de alunos Surdos, essas considerações podem ser pensadas no que diz respeito à orientação para vincular o trabalho coletivo às características individuais, de forma que o aluno possa, ao mesmo tempo, desenvolver-se e respeitar as diferenças. Reforçando estas ideias, a alternativa das estratégias metodológicas depende dos objetivos, dos conteúdos, das especialidades dos alunos e das possibilidades individuais e reais do professor, sendo estas últimas qualificadas pelos meios disponíveis para organização e condução sistemática do processo ensino-aprendizagem. Podemos citar, como exemplo, o material apostilado e o livro didático, os filmes, os mapas, as imagens, a televisão, os estudos de meio, as dramatizações etc. Estes meios, assim, podem se constituir em usos combinados com o trabalho objetivo do professor. As estratégias metodológicas, em última instância, servem para ligar as ideias relacionando-as às habilidades do aluno em produzir conhecimento, proporcionando um ambiente de aprendizagem com base no planejamento do professor.

Neste assunto, vale conhecer alguns exemplos indicados por Libâneo (1994):

Método de exposição pelo professor: É o método em que os conhecimentos, habilidades e tarefas são harmônicos, comprovados e explicados pelo professor. A atividade dos alunos é receptiva, mas não basicamente passiva. Se a ação do aluno não for passiva, esse método é um procedimento didático importantíssimo para mantê-lo interessado quando o conteúdo exposto é vinculado às suas experiências. De tal modo, a exposição muda para uma memorização de dados.

Método de trabalho independente: Este método incide em tarefas, resolução de problemas ou desafios dirigidos e orientados pelo professor para que os alunos realizem o trabalho de forma independente e criativa. “Se esse trabalho for orientado de forma clara, objetiva e sistematizada, o aluno poderá se constituir de forma mais autônoma.” O docente pode propor, em aula, trabalhos que sejam concretizados na classe ou em casa, como trabalho preparativo, de assimilação ou de elaboração pessoal a respeito de um algum conteúdo. “O professor que não utiliza esse método, geralmente, não confia que o aluno seja capaz de trabalhar sozinho” (LIBÂNEO, 2013 p.181). Na presente pesquisa, percebe-se que isso é muito comum em escolas de Surdos, porque há uma crença de que o Surdo só trabalha bem se for “amparado” pelo ouvinte. Por outro lado, também não se acredita que o aluno tenha apoio suficiente em casa para conseguir fazer as tarefas solicitadas. Dessa forma, por vezes, não se solicita tarefa alguma. Essa visão de como o Surdo aprende pode, em certos contextos, levar à dependência (ou falta de autonomia) por parte do aluno Surdo em seu processo de ensino-aprendizagem. Isso assume particular importância, porque se faz necessário desmitificar, ainda em pleno século XXI, as concepções preconceituosas em relação ao processos de ensino-aprendizagem do aluno Surdo e ao desenvolvimento cognitivo.

Método de elaboração conjunta ou conversação didática: É uma sugestão de intercâmbio entre professor e alunos, apontando a aquisição de novos conhecimentos, carâteres e agilidades. É primordial a inclusão prévia, pelos alunos, dos utilitários a serem acertados, bem como a disponibilidade de dispor experiências que, mesmo não sistematizadas, se formam como ponto de partida para o trabalho de preparação conjunta. É bastante comum esse tipo de prática nas escolas, em que as questões elaboradas pelo professor são repassadas para os alunos. Esse método não se reduz apenas a perguntas e respostas, e sim a uma dialogicidade. A lógica do outro ao exposto nas perguntas não pode ser desprezada. Não é aconselhável que o processo se restrinja a certas respostas que o professor já pensou e até referiu – resolvendo o que quer ouvir (ou, no caso do professor Surdo, o que ele vê). Em outras palavras, não se trata de perguntas com respostas previamente pensadas ou respostas prontas. Esse método pressupõe que o conhecimento é

construído pelo professor e pelos alunos conjuntamente. Daí o conceito de dialogicidade.

Método de trabalho em grupo: Um método com a finalidade principal de desenvolver a aprendizagem a partir da colaboração dos alunos. Propõe a ideia de um grupo configurado por alunos com diferentes rendimentos, para que possa haver uma permuta de experiências informando a classe dos resultados obtidos, mas em conversa dirigida pelo professor. Existem diversas formas de organização de grupos como, por exemplo, o debate (no qual alunos são indicados para discutir um tema polêmico em grupo, defendendo uma posição)

É importante destacar que (1) em uma escola de Surdos, a última proposta é quase impossível de ser aplicada visto que, geralmente, não podemos ter salas muito numerosas – o que atrapalharia a sinalização e (2) é pouco comum encontrar em aula de professores Surdos (ou para alunos Surdos) o método de trabalho em grupo. Em outras palavras, o conhecimento é poucas vezes produzido por todos. Usa-se, mais comumente, a prática da transmissão de conhecimentos, que também se dá na educação de ouvintes.

Tempestade mental: Uma forma na qual os alunos têm mais liberdade para expor as ideias sem a preocupação da censura; dizem tudo o que vem na cabeça no momento e o professor anota na lousa ou em um papel qualquer fazendo a seleção do que for mais importante para a aula prosseguir.

Grupo de Verbalização (GV) – Grupo de Observação (GO): É preciso formar dois grupos: um deles forma um círculo central (GV) para debater um tema proposto pelo professor e os demais formam outro grupo (GO) para fazer a observação. O GO observa se os conceitos discutidos estão certos, ligando o conteúdo novo com o conteúdo velho, se os alunos estão praticando. Depois, os grupos de alunos são trocados, podendo ser na mesma aula ou na próxima.

Seminário: Formato em que um aluno ou grupo prepara um tema para apresentar aos demais da sala. Uma modalidade expositiva ou conversação didática realizada pelo aluno ou grupo.

Podemos, também, citar o “Estudo do Meio” como atividade especial, que é mais do que uma técnica didática; se coloca como um processo de ensino pelo qual a matéria (conteúdos, conhecimentos sobre determinado fato, acontecimento ou fenômeno natural) é estudada no seu relacionamento com fatos sociais a ela conexos. Nas palavras de Vygotsky, seria um exemplo de como colocar os conteúdos (ou conhecimentos) cotidianos em choque com os científicos – o que, como já dito anteriormente, possibilita a real construção de conhecimentos. Desta forma, o estudo do meio não se resume a visitas, passeios ou excursões, mas se refere a todos os procedimentos que possibilitam o levantamento, a discussão, a compreensão de problemas concretos do cotidiano do aluno, de sua família, do seu trabalho, da sua cidade, região ou país; um dos métodos fundamentais para o trabalho com os alunos Surdos, por vivenciar a teoria com a prática. Para acontecer, de fato, um estudo de meio, são necessárias as fases de planejamento, execução, exploração de resultados e avaliação.

3.2.3 Meios de ensino

É por meio de ensino que propomos uma melhor organização e condução metódica do processo ensino-aprendizagem, designando todas as formas e recursos materiais usados pelo professor e pelo aluno.

Cada disciplina exige material específico, como os exemplos citados por Libâneo (2013, p.191): “ilustrações e gravuras, filmes, mapas, vídeos, enciclopédias, dicionários, revistas, cartazes, gráficos etc.”. Já os equipamentos, necessários para todas as disciplinas e cuja relação com o ensino é indireta, são meios de ensino gerais, tais como: carteiras, mesas, lousa, Datashow, computador com internet etc. Mas já no caso da Educação de Surdos, os equipamentos considerados ensino indireto são essenciais para o desenvolvimento das aulas pelo Professor. São eles: computador com internet ou Datashow. No entanto, como poderemos ver na seção de análise e interpretação de dados desta tese, esses equipamentos e outros materiais específicos (como mapas, gravuras etc.) são pouco utilizados.

É preciso que os professores conheçam esses meios auxiliares de ensino para que tenham domínio e segurança no momento de utilização. O trabalho docente prático é o momento didático mais adequado de utilizá-los. Isso ajuda na elaboração de um plano de ensino e de estratégias no plano de aula.

3.3 Fundamentos da Abordagem Histórico-Cultural de Vygotsky: O olhar de Vygotsky sobre os Surdos.

"Sem linguagem não somos seres humanos completos e, por isso, é preciso aceitar a natureza e não ir contra ela. Obrigados a falar, algo que não lhes é natural, os Surdos não são expostos suficientemente à linguagem e estão condenados ao isolamento e à incapacidade de formar sua identidade cultural." Vendo Vozes: Uma viagem pelo mundo dos Surdos. Oliver Sacks

Exibo algumas exposições sobre o sujeito Surdo, seu desenvolvimento cognitivo e a importância da linguagem nesse processo tendo como base teórica os estudos realizados por Vygotsky, que em sua concepção socio histórico-cultural analisa aspectos caracteristicamente humanos, afirmando que estes são resultados das interações dialéticas do homem com o meio social. Analisar o Surdo nesse contexto proporciona uma discussão relevante, especialmente para valorizarmos sua língua e permitir um olhar diferenciado sobre sua educação.

Os Surdos, por muito tempo, foram considerados pessoas impossibilitadas de serem educadas formalmente; acreditava-se que o déficit auditivo causasse retardamento (ou atraso) mental. Desse modo, é possível entender porque os Surdos passaram anos sendo isolados da sociedade, assistidos em hospitais psiquiátricos, asilos e, mais tarde, em escolas especiais. Pouco se estudava sobre o desenvolvimento cognitivo do Surdo, mas uma figura se destacou nesse sentido: Vygotsky. Nos seus estudos em

Defectologia, onde trata sobre as questões da educação especial (ou específica), relata que a educação e o desenvolvimento do sujeito Surdo são as questões mais complexas da pedagogia especial, pois, em sua grande maioria, os Surdos não desenvolvem a linguagem em sua forma oral. Como, na história, foram poucos os ouvintes que sabiam língua de sinais para ensinar aos Surdos, estes eram considerados incapazes, antes de termos a formação do Surdo como professor, a aceitação das línguas de sinais e a ampliação do interesse social pelas questões relativas à aprendizagem e à língua dos Surdos.

Sabe-se que a língua(gem)¹⁰ foi uma preocupação nos estudos de Vygotsky, pois a estudou e deu a ela um lugar de destaque em sua teoria, abordando-a em seu aspecto funcional e psicológico, entendendo-a como constituinte do sujeito. A língua(gem) corresponde, ainda, a uma das habilidades especiais e significativas dos seres humanos. De acordo com Rego (1994, p.24), “Vygotsky afirma que a conquista da linguagem é um marco no desenvolvimento do ser humano, onde a linguagem expressa o pensamento e organiza-o”. Em vista disso, a língua(gem) é abundantemente significativa.

É por meio dela que as funções mentais superiores são socialmente formadas e culturalmente transmitidas. Língua(gem) não é apenas uma expressão do conhecimento adquirido pela criança. Existe uma relação fundamental entre pensamento e língua(gem), um proporcionando recursos ao outro. A língua(gem) desempenha uma função essencial na formação do pensamento e do caráter do indivíduo.

As doutrinas de Lev S. Vygotsky também forneceram entusiasmo criador para a realização deste trabalho, uma vez que essas ideias explanam a importância da Libras e da Cultura Surda para as pessoas da Comunidade

¹⁰ Essa forma de grafar se deve, primeiramente, ao fato de que, em inglês, língua e linguagem terem a mesma grafia (*language*) e muitos dos textos de Vygotsky terem sido traduzidos para o português a partir da língua inglesa (e não diretamente do russo), sendo, por muitos anos, o único material desse autor a que tivemos acesso. Em segundo lugar, há momentos da obra do autor em que podemos inferir que ele está se referindo à língua e outros, em que podemos entender que ele se refere à linguagem. Dessa forma, ao grafarmos com os parênteses, estamos nos referindo à língua e à linguagem.

Surda. De acordo com as teorias propostas por Vygotsky, a língua(gem) não se restringe à sua função de acessibilidade entre os sujeitos. Bem longe de simples mediadora dos intercâmbios sociais, a língua(gem) também é importante como suporte linguístico para a estruturação e o desenvolvimento do pensamento do indivíduo.

Vygotsky (1998) destaca a origem social da língua(gem) e do pensamento, pois, para ele, o desenvolvimento do sujeito é o fruto de ações socio histórico-culturais e, nesse desenvolvimento, o papel da língua(gem) é de extrema relevância. Ela possibilita a elaboração de conceitos, as formas de organização do real e serve como mediadora entre o sujeito e o objeto de conhecimento. Para Vygotsky, a língua(gem) tem duas funções complementares: no plano social, ela proporciona a comunicação e, no plano interno, ela funciona como meio de reflexão e estruturação/construção do pensamento.

No caso das pessoas Surdas brasileiras, o desenvolvimento ocorre graças à mediação socio histórico-cultural proporcionada pela Libras e a Cultura Surda em todos os aspectos humanos: social, afetivo e cognitivo. Qualquer língua de sinais contém os mesmos princípios e pressupostos estruturais que as línguas orais, no sentido de que é dotada de um léxico próprio, ou seja, um conjunto de símbolos convencionais, e de uma gramática (um princípio de regras que rege o uso desses símbolos) (QUADROS, 2004; FELIPE, 1992). Como é dotada de léxico próprio, é, evidentemente, necessário que esse léxico seja partilhado com outros indivíduos da mesma comunidade linguística para que seja ampliado e ressignificado constantemente – o que, para Vygotsky, se trata da diferença entre os conceitos de sentido (aqui temos a manifestação das individualidades, por exemplo: o que representa o gato para diferentes pessoas?) e significado (conceito em sua unidade, exemplo: o que é gato identificamente?), sendo, o último, uma construção social em constante movimento que, dialeticamente, modifica o primeiro, que, em seguida, o modifica – e assim sucessivamente no caminho do desenvolvimento humano.

Em outras palavras, temos que, para Vygotsky (1999), os conceitos se constroem a partir da história de vida do indivíduo e do grupo social ao qual pertence; são ensinados de uma geração para outra, sendo internalizados (e transformados) no decorrer do desenvolvimento. Portanto, a língua determinará o modo de pensar do sujeito, uma vez que formas avançadas de pensamento são construídas por meio das palavras.

O processo de ensino-aprendizagem¹¹ da língua(gem) se permeia por caminhos complexos e, até hoje, é tema de grandes trabalhos de variadas áreas do conhecimento (psicologia, educação, linguística cognitiva etc.). Nesse trabalho, seguiremos a perspectiva socio histórico-cultural vygotskyana para falar do processo de ensino-aprendizagem da língua(gem).

De acordo com Vygotsky (1997a), as leis que determinam o desenvolvimento de toda criança (seja ela Surda, cega, com deficiência física, intelectual ou sem deficiência) são fundamentalmente as mesmas, assim como as leis que governam a atividade vital também prosseguem sendo as mesmas. Com isso, são essas leis que caracterizam o desenvolvimento comum ou diferenciado da criança, as quais abarcam toda a esfera do desenvolvimento

¹¹ Reconheço que alguns autores utilizam a ideia de aquisição de língua(gem). No entanto, como a ideia de aquisição está, até por definição, ligada a uma ideia de transmissão, de repasse de um indivíduo para o outro, ou mesmo a uma ideia de que seja algo que ocorra naturalmente (biologicamente ou de forma orgânica), preferimos “ensino-aprendizagem”, que se aproxima mais da palavra utilizada em russo *obuchenie* (processo de ensino-aprendizagem).

Além disso, vale ressaltar que, neste trabalho, não trato estritamente da diferença entre aquisição e aprendizagem porque outros autores, como Lightbown e Spada (2006), Brown (2007), entre tantos outros, já o fazem. Alguns tomam por base os estudos de Krashen (1985) que discutiu as 5 hipóteses de aquisição, sendo uma delas a questão da idade. Para esse autor, a criança só adquire a língua até o que chamou de *período crítico*, ou seja, até os 9 anos de idade. Após essa idade, a criança (e o adolescente, o adulto) aprendem a língua – o que, para Krashen, significava prejuízos por não ter havido aquisição. Em outras palavras, a aprendizagem (após os nove anos de idade) não é tão eficaz quanto a aquisição; aquele que aprende não será tão fluente. Essa discussão vem sendo refutada por diversos autores mais atuais que estudam aprendizagem de segunda língua. Em geral, são autores que se baseiam em pesquisadores como Vygotsky (1930) para quem o desenvolvimento é impulsionado pela aprendizagem. Portanto, para ser fluente em uma língua, é preciso que a aprendizagem (o processo e não a perspectiva biológica e cognitiva, a aquisição) seja bem organizada, promovendo o desenvolvimento. A visão de que, em primeiro lugar, a pessoa deve desenvolver para depois ser capaz de aprender é de Piaget. Este trabalho não se baseia em Piaget.

infantil. Todavia, estas regularidades comuns têm, em cada tipo de criança, sua expressão concreta peculiar.

De acordo com o teórico:

Quando estamos diante de um desenvolvimento comum, estas regularidades se realizam dentro de um determinado conjunto de condições. Quando enfrentamos um desenvolvimento atípico, que se desvia do padrão, essas mesmas regularidades, que se realizam dentro de um conjunto de condições completamente distinto, adquirem uma manifestação qualitativamente peculiar, específica, que não é um simples decalque, nem uma cópia fotográfica do desenvolvimento típico da criança (tradução nossa) (VYGOTSKY, 1997 p. 214).

Desse modo, em relação às leis comuns que regem o desenvolvimento da criança com ou sem deficiência, Vygotsky segue a tese fundamental de que as funções psíquicas superiores (o pensamento em conceitos, a linguagem racional, a memória lógica, a atenção voluntária etc.) têm uma origem social, tanto na filogênese como na ontogênese¹².

Falando sobre a filogenia, o autor expõe que as funções psíquicas superiores do ser humano se formaram durante o seu período histórico de desenvolvimento e devem sua origem não à evolução biológica, mas ao que o caracterizou como ser social. Somente no processo da vida social coletiva se elaboraram e desenvolveram todas as formas superiores da atividade intelectual próprias do ser humano.

Já no que diz respeito à ontogenia, o teórico explana que a organização e a estruturação das formas superiores da atividade psíquica se realizam no decorrer do desenvolvimento social da criança, no processo de sua interação e colaboração com o meio social em que circula.

¹² Filogênese se refere ao desenvolvimento da espécie (no nosso caso, o ser humano); ontogênese se refere ao desenvolvimento do indivíduo (no caso, o indivíduo Surdo específico, que está em processo de ensino-aprendizagem de sua língua).

Assim, o autor conclui que o desenvolvimento das funções superiores e a formação de cada uma delas estão rigorosamente subordinadas à mesma regularidade, ou seja, que cada função psíquica aparece no decorrer do desenvolvimento da conduta de duas formas: (1) como função da conduta coletiva, como uma maneira de cooperação e interação, como meio da adaptação social ou, em suma, como colaboração interpsicológica, e, (2) como modo de comportamento individual da criança, como meio da adaptação pessoal, como processo interior da conduta, ou seja, como categoria intrapsicológica.

Vygotsky fala ainda que, no desenrolar da adaptação social e individual da criança, o processo do desenvolvimento da língua(gem) surge com um papel fundamental e que segue essas mesmas regularidades. O autor diz que, no início do processo, a língua(gem) inicia-se na criança como função comunicativa, isto é, como um “meio de comunicação, de influência sobre aqueles que os rodeiam, de vinculação com eles, como forma de colaboração com as outras crianças e com os adultos, como processo de colaboração e interação” (*idem*, p. 214).

Pensando na relação entre a língua(gem) e o desenvolvimento cognitivo da criança, o teórico discorre que é na idade pré-escolar que a criança desenvolve o que denominou de língua(gem) egocêntrica – segunda função de língua(gem) que a criança desenvolve, sendo a primeira a comunicativa. Na língua(gem) egocêntrica, a criança pensa em voz alta, mas para si mesma. Ocupada com alguma atividade como, por exemplo, o desenho, o jogo, a manipulação de objetos, a criança fala consigo mesma, sem necessariamente estabelecer colaboração verbal com os demais ao seu redor. Essa função da língua(gem) não é comunicativa, mas organizacional do pensamento. À medida em que cresce, o indivíduo aciona a língua(gem) egocêntrica – que será internalizada -, predominantemente, quando sua atividade fundamental tropeça num obstáculo, numa dificuldade e interrompe seu curso natural.

Vygotsky afirma que, precisamente em situações vinculadas a uma dificuldade, surge a reação intelectual; aparecem a necessidade do pensamento e a função psicológica do intelecto. Assim, a língua(gem)

egocêntrica cumpre uma função importante na conduta infantil: assume o papel do primeiro e mais primitivo pensamento verbal. A língua(gem) egocêntrica abre o caminho da língua(gem) exterior ao interior. É nessa fase que a forma primordial do comportamento coletivo e da colaboração social com os outros se converte em forma interior de atividade psicológica da própria personalidade.

A partir dessas concepções, discorre que:

Vemos que as formas coletivas de colaboração precedem às formas individuais do comportamento, que crescem sobre a base destas e se constituem suas progenitoras diretas e as fontes de sua origem. Nisto, reside o sentido fundamental da lei formulada por nós sobre a dupla aparição das funções psíquicas superiores na história do desenvolvimento da criança. Dessa forma, do comportamento coletivo, da colaboração da criança com as pessoas que a rodeiam, de sua experiência social, nascem as funções superiores da atividade intelectual (VYGOTSKY, [1924]1997, p. 219).

A perspectiva vygotskyana demonstra que leis determinantes do desenvolvimento das funções psíquicas superiores da atividade intelectual das crianças, com ou sem deficiência, emergem da conduta coletiva, da interação e da experiência social. Além disso, é como ser social que a criança estrutura sua individualidade, seu meio de adaptação pessoal e seu processo interior de comportamento.

Como já dito, apesar dessas regularidades regerem o desenvolvimento de qualquer criança, naquela com características peculiares, elas se manifestam de modo diferenciado e singular. No caso da criança Surda, Vygotsky diz que a falta de acesso à língua oral não impede a criança de desenvolver a língua(gem) e suas funções superiores da atividade intelectual. É por meio de uma língua espaço-visual que despontarão as manifestações e desenvolvimentos interacionais, sociais, intelectuais e cognitivos. As regularidades que comandam o desenvolvimento do pensamento verbal da criança Surda são as mesmas que as da criança não Surda/ouvinte. O que

difere é somente sua manifestação por intermédio de uma língua específica (no caso das crianças Surdas brasileiras, a Libras).

Vygotsky ([1924]1997) entende que o desenvolvimento da criança com surdez se dá de modo diferenciado, mas que não a bloqueia de aprender, evoluir e se tornar um indivíduo socialmente ativo. Isso tem relação com o conceito de compensação social das diferenças. Os alunos podem aprender, desde que lhes sejam dispostos os caminhos alternativos pela escola, pelo meio social. O teórico foi um dos primeiros educadores a perceber que, apesar de sua grande dificuldade em aprender a língua oral, estas encontram um meio de se comunicar e de compreender o mundo através de uma língua em que as mãos são o canal comunicativo, e que é através dela que as crianças Surdas têm acesso à interação social e, assim, desenvolvem suas funções superiores.

Com base na teoria, percebemos que a língua(gem) carrega a dupla função de (1) interação e colaboração coletiva e (2) estruturação da conduta e organização intelectual do indivíduo. Entre os variados tipos de língua(gem), a língua emerge como o mais complexo instrumento semiótico utilizado pelo homem. É, principalmente, através dela que o ser humano partilha e incorpora cultura e, assim, constrói sua atividade mental. Como dissemos, a inter-relação entre a língua(gem) e o pensamento começa a se manifestar com a fala egocêntrica. Como linhas de evolução elas se cruzam antes quando a criança começa a compreender que os objetos têm nomes, ou seja, quando acessam os significados das palavras.

Vygotsky (1991, p. 20) discorre que o homem é o único animal que faz uso dos instrumentos regulados pelo signo. Como explicado aqui, esse processo inicia-se quando surge, na criança, a “fala egocêntrica”. É nesse instante que a atividade prática da criança se constrói pelo signo e, sendo, dessa forma, internalizada. Ao se debruçar em uma atividade problemática – como, por exemplo, dirigir um carro para o trabalho (ação que não é desenvolvida na vida real pela criança e que, portanto, representa uma dificuldade para ela), ela faz uso de instrumentos para encontrar a solução, explicando para si mesma, em voz alta, como fará para se deslocar para o

trabalho “dirigindo o seu carro”. Todas as suas ações e tentativas de encontrar a resolução são narradas em voz alta, como se ela falasse consigo mesma. Entretanto, essa fala não tem uma função comunicativa, mas planejadora.

Pensando nessas questões, Goldfield (1997) estudou essa fase em crianças Surdas de família ouvinte. A autora concluiu que a língua(gem) elementar criada no ambiente doméstico surge como desencadeadora da língua(gem) egocêntrica da criança, visto que é a única língua(gem) a que a criança Surda, nascida de pais ouvintes, teria acesso. Com esse repertório, então, ela interage socialmente e estrutura suas atividades mentais. No entanto, não tendo acesso a vários aspectos socio-histórico-culturais já desenvolvidos pelos humanos (por falta de uma língua partilhada por um grupo social mais amplo que não o exclusivamente familiar), essas atividades mentais são estruturadas de forma bastante rudimentar também. Por esse motivo, o Surdo foi, durante anos, considerado deficiente intelectual, como já explicado no início deste trabalho.

Em todo caso, a partir de todas essas reflexões, deduzimos que essa língua(gem) rudimentar é uma expressão linguística que não deve ser subestimada ou ignorada. É por intermédio dela que essas crianças abrem as portas da interação e das funções psíquicas superiores. No entanto, é necessário sempre frisar que os sinais caseiros advêm de um contexto social restrito, além de possuir um repertório pequeno. Por isso, é vital para o desenvolvimento linguístico, social e cognitivo da criança o contato com uma língua socio historicamente partilhada e usada no meio coletivo.

Dessa forma, para que ocorra a aprendizagem, “há a necessidade de uma interação entre duas ou mais pessoas, cooperando em uma atividade interpessoal e possibilitando uma reelaboração intrapessoal.” Dentro dessa visão, torna-se necessário o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky, que:

a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da

solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1997 p.112).

Com base no que nos diz Vygotsky, Siqueira (2003) compreende que há a zona de desenvolvimento real, que consiste em aptidões e conhecimentos que o aluno construiu até então, e em tarefas e problemas que os alunos podem resolver sozinhos, sem a ajuda de companheiros mais experientes. Já na zona de desenvolvimento proximal, encontram-se as aptidões e os conhecimentos que ainda não amadureceram de forma completa e que precisam do auxílio e orientação de um adulto ou de um companheiro mais experiente para que esses possam ser utilizados. Para Vygotsky, a ZDP é considerada o ponto central do processo de ensino-aprendizagem, onde se encontram as funções em processo de maturação. Newman, Griffin e Cole (1989) enfatizaram a importância da ZDP em ligar o discurso social dos professores com as dimensões cognitivas da aprendizagem dos alunos:

O conceito de ZDP foi desenvolvido dentro de uma teoria que possui como pressuposto que funções psicológicas superiores, distintivamente humanas, têm origem sociocultural. As atividades que constituem a zona são as origens sociais já referidas; quando a mudança cognitiva ocorre, não somente o que é executado entre os participantes, mas como isto é executado, aparece novamente como uma função psicológica independente, que pode ser atribuída ao novato que está aprendendo. Isto é, a interação culturalmente mediada entre pessoas na ZDP é internalizada, tornando-se uma nova função do indivíduo. Uma outra maneira de se dizer é que o interpsicológico torna-se também intrapsicológico (VYGOTSKY, 1931, 1997).

Assim, decorre desse conceito o entendimento de que, intercedida pela cultura, a interação do aprendiz com companheiros mais experientes pode levá-lo a usar técnicas e conceitos estudados durante o esforço colaborativo

com esses companheiros em problemas similares, quando esse estudante for resolvê-los independentemente.

A informação está vinculada ao conjunto sociocultural dos aprendizes, isto é, há igualdade de importância entre uma situação social definida em que o que os indivíduos realizaram e como eles o realizaram.

Fundar-se nessas teorias, nos permite analisar que o uso de recursos como trabalhos em grupo, tecnologias comunicativas como bate-papos, fóruns de discussão e outras formas de comunicação em grupos, podem induzir ao debate de diferentes ideias e ao desencadeamento de novos conflitos cognitivos. A influência de outros indivíduos, atuando como promotores do crescimento cognitivo constitui a espinha dorsal da aprendizagem colaborativa.

3.4 Bilinguismo e Educação bilíngue

"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 Surdo".
Terje Basilier

É possível aprender duas línguas em diversas situações: em casa, com os pais ou familiares de origens diversas; pela imigração, passando a viver em um país onde outra língua é falada; por meio da educação, em escolas onde se ensina uma língua estrangeira ou que oferecem programas de imersão em dado idioma etc. Como são vários os contextos onde pode haver a aprendizagem de uma segunda língua, o bilinguismo mostra-se um fenômeno complexo, no qual o contexto social de aprendizagem das línguas, as condições psicológicas do aprendiz, o *status* de cada uma das línguas na sociedade, o tempo de exposição a cada língua, o tipo de relação com o conhecimento e as relações interpessoais constituem fatores importantes cuja influência é difícil determinar.

Hamers e Blanc (2000: p.21) afirmam, em relação às pesquisas sobre bilinguismo, que “cada nível de análise requer abordagens disciplinares específicas: psicológica, em nível individual; sociopsicológica, no nível interpessoal e sociológica, no nível intergrupar”. Vários aspectos abriram perspectivas para novas pesquisas sobre estudo do bilinguismo e educação bilíngue.

Como estes autores demonstram, o conceito de Bilinguismo foi se ampliando conforme os estudos se desenvolviam, e mais atenção era dedicada à compreensão dos processos de aprendizagem de uma segunda língua (*idem*, p.6). Os autores citam Bloomfield (1935, p.56), que definia bilinguismo como o controle nativo de duas línguas, e Macnamara (1967), “para quem o bilíngue é alguém que possui uma competência mínima em pelo menos uma das quatro habilidades (compreensão, fala, leitura ou escrita), o que amplia as possibilidades de uma pessoa ser considerada bilíngue”.

Já Williams & Sniper (1990, p.34) “consideram bilíngues os sujeitos capazes de processar duas línguas nas habilidades de compreensão da mensagem e na produção de uma resposta adequada a uma situação em ambas as línguas, e bi letrados quando conseguem ler e escrever em ambas as línguas”. Para estes autores, a consequência do domínio dessas quatro habilidades – compreensão, produção oral, leitura e escrita – aumenta seu nível de bilinguismo. Contudo, a proficiência em uma língua é difícil de ser medida, mesmo em sujeitos monolíngues. Com sujeitos bilíngues, o desafio é maior do que simplesmente medir a competência em cada uma das línguas, comparando-as com sujeitos monolíngues, uma vez que a experiência bilíngue tem características diferenciadas.

No que se refere às definições acima, pontuam que o uso da língua não se refere a um único aspecto, mas expressa mais de uma dimensão, pois o indivíduo tem capacidade de mobilizar uma ou outra língua. Essa possibilidade implica em uma competência mínima em ambas as línguas e uma escolha de línguas, expressando a dominância para um determinado tópico ou área.

As definições que mais levam em conta os direitos linguísticos dos falantes são as que se relacionam ao primeiro e ao último critério: a(s) línguas que o indivíduo aprendeu primeiro e aquela(s) com a(s) qual(is) se identifica. Isso porque, em situações de opressão linguística, como em populações Surdas forçadas a se aculturar, ou sem opção, senão estudar em escolas onde a língua materna não é instrumento de comunicação, os falantes devem usar e adquirir competência na língua dominante, que pode superar o uso e a competência em relação à língua materna.

O bilinguismo não pode ser confundido com educação bilíngue, porque não é prerrogativa da escola. Pode ocorrer em uma variedade de situações sociais: em casa, na vizinhança, na igreja, na escola, no clube, no ambiente de trabalho, em interações verbais entre pessoas com diferentes níveis de conhecimento sobre a língua:

O produto final do processo de aquisição é conhecimento linguístico - o conhecimento fonológico, lexical, gramatical, pragmático e sociolinguístico que pode permitir que os aprendizes falem e compreendam a nova língua em uma grande variedade de situações sociais e comunicativas. O que é necessário para adquirir esse tipo de conhecimento é exposição às informações linguísticas na forma de discursos situados produzido por falantes da língua em contextos de interação social que envolvam o aprendiz de uma forma ou de outra (FILLMORE, 1991, p.54).

Nos modelos escolares de educação bilíngue (e nota-se que os modelos existentes e amplamente divulgados são todos para a educação bilíngue para ouvintes, visto que, como discutirei mais abaixo e também nas considerações finais, ensina-se ao surdo que o português é sua segunda língua quando, na verdade, se considerarmos as diferenças nas modalidades das duas línguas – português e Libras – estamos talvez falando de duas línguas que podem ser consideradas igualmente primeiras línguas), o bilinguismo é parte de um programa estruturado em uma escola, e a língua constitui meio de

aprendizado, e não apenas objeto de ensino. É importante deixar claro que, assim como educação não é sinônimo de escolarização, a educação bilíngue não é sinônimo de escola bilíngue, pois pode ocorrer em outros contextos, como vemos na definição de Fillmore, acima.

Segundo Hamers e Blanc (2000, p.189) apresentam, educação bilíngue consiste em “qualquer sistema de educação escolar na qual, em dado momento e período, simultânea ou consecutivamente, a instrução é planejada e ministrada em pelo menos duas línguas”. O ponto mais importante a destacar é que, na educação bilíngue, as línguas não são apenas objeto de estudo, mas, também, meios pelos quais os conteúdos das outras áreas de conhecimento são aprendidos. Moura (2009, diz que é aceitável que “a língua seja estudada em seus aspectos intrínsecos, em programas de educação bilíngue, para favorecer seu desenvolvimento e compreensão, mas deve ser meio de instrução para outras áreas como filosofia, ciências e geografia, por exemplo”. Isso mostra que nos programas escolares na qual as línguas são ensinadas como disciplina, não podem ser qualificados como educação bilíngue, mesmo que ofereça uma carga horária expandida.

Moura (2009), diz que os fluxogramas de educação bilíngue mudam, especialmente, e no que pertence ao *status* e aos objetivos de aprendizagem de línguas, que são sempre relacionados ao contexto social, político e econômico de cada lugar. Ferguson, Houghton e Wells (1977, apud BAKER e JONES, 1998, p.465), mostram dez objetivos diferentes para uma educação bilíngue:

1. Assimilar indivíduos ou grupos na corrente predominante da sociedade; socializar pessoas para participação completa na comunidade.
2. Unificar uma sociedade multilíngue; trazer unidade a um estado diverso multietnicamente ou linguisticamente multinacional.
3. Possibilitar que as pessoas se comuniquem com o mundo exterior.
4. Prover habilidades linguísticas que são negociáveis, e que auxiliem na empregabilidade e no *status*.
5. Preservar identidade étnica e religiosa.
6. Reconciliar e mediar comunidades linguisticamente e politicamente diferentes.
7. Expandir o uso de uma língua de colonização, socializando uma população inteira a uma existência colonial.

8. Fortalecer grupos de elite e preservar sua posição na sociedade.
9. Dar *status* igual na lei a línguas de *status* desiguais na vida diária.
10. Aprofundar a compreensão de língua e cultura.

Nota que os objetivos são muito desiguais e, por vezes, adversos, e que os fluxogramas de educação bilíngue variam imensamente. Exemplos dessa variação podem ser encontrados nos programas de educação em Portugal, nos quais imigrantes de Cabo Verde, falantes de crioulo, buscam manter a língua materna e aprender a 'língua de acolhimento', o que caracteriza um programa de bilinguismo de manutenção; ou imigrantes latino-americanos que são socializados em escolas públicas bilíngues nos Estados Unidos para que, gradualmente, se integrem ao sistema educacional local monolíngue, o que tem sido chamado de bilinguismo transicional¹³. As escolhas dos programas de educação bilíngue influenciam o status das línguas.

Um fato muito importante quando Moura diz que

ainda dessa variedade de contextos, há um consenso na literatura da área de que, para ser considerado como educação bilíngue, um programa escolar deve ensinar às crianças as duas línguas e *através das* duas línguas, ou seja, as línguas são, ao mesmo tempo, objeto de ensino e meio de ensino, o que pretende assegurar desenvolvimento de bilinguismo e bi letramento. Assim, pode-se distinguir as escolas que ensinam uma segunda língua e as escolas que ensinam através da segunda língua. (MOURA, 2009, p.47)

Vale lembrar, todavia, que o bilinguismo é um fenômeno complexo; se converte, também, em mito afirmar que uma pessoa bilíngue possui as duas línguas com a mesma competência linguística e comunicativa, porque nem todos os bilíngues têm as mesmas habilidades, já que existem diversos tipos de bilinguismo. Com base estabelecida por Lambert (1981), explico os tipos de bilinguismo:

¹³ No qual a língua desprestigiada será, gradualmente, substituída pela língua de prestígio naquela sociedade, e o indivíduo passe a ser monolíngue.

Quadro 2: Tipos de Bilinguismo de acordo com Lambert (1981)

Tipo de bilinguismo	Definição
Bilinguismo coordenado	Propõe que o indivíduo desenvolva dois sistemas linguísticos paralelos para usá-los de forma independente e de acordo com a situação. Para isso, uma palavra tem dois significantes e dois significados. Esse tipo de bilinguismo é desenvolvido na condição de que cada pai fale uma única língua para a criança. Desta forma, a criança constrói dois sistemas que distingue e usa perfeitamente com habilidade, de maneira que se torna bilíngue como um bom tradutor.
Bilinguismo composto	Propõe a aprendizagem de duas línguas num único contexto, isto é, os símbolos das duas línguas funcionam como alternativas intercambiáveis com os mesmos significados (um significado por dois significantes). O indivíduo não é capaz de detectar diferenças conceituais marcadas

	<p>pelas duas línguas, percebendo a vida a partir de um destes sistemas (condução monolíngue).</p>
<p>Bilinguismo aditivo</p>	<p>Ocorre quando o ambiente social em torno da criança pensa que a aprendizagem de uma segunda língua é um enriquecimento cultural. São indivíduos bilíngues por escolha, que procuram classes ou contextos formais nos quais possam aprender uma língua diferente (geralmente, uma língua que não é comumente falada nas comunidades em que vivem e trabalham), e eles continuam a passar a maior parte do tempo em uma sociedade na qual sua língua materna é de uso primário.</p>
<p>Bilinguismo Subtrativo ou substituto</p>	<p>Surge em um contexto social em que a aprendizagem de uma segunda língua pode se tornar um risco de perda de identidade. Contrariamente ao modelo anterior, se trata de indivíduos bilíngues por circunstância; pessoas que, devido à sua situação, acham que precisam aprender outra língua para sobreviver. Na maioria das vezes, eles estão em um contexto no qual sua língua étnica não é a língua nacional ou a língua de prestígio ou a língua da maioria.</p>
<p>Bilinguismo igual ou equilibrado</p>	<p>Supõe que a relação de ambas as línguas pode ser de igualdade, ocupando representações simbólicas de uma determinada sociedade.</p>
<p>Bilinguismo desigual ou dominante</p>	<p>Considera que a relação das línguas é um tipo de subordinação que é primordial para o outro.</p>

No quadro anterior, encontramos definições usadas nas propostas de um Bilinguismo para Ouvintes. Isso tem o objetivo de fazer com que os educadores Surdos pensem se esses modelos servem para uma educação bilíngue para Surdos, uma vez que acreditamos que a L1 aqui mencionada seria a Libras, que é uma modalidade visuo-gestual e a L2 aqui é considerada o Português escrito, embora essa modalidade seja oral-auditiva. São duas modalidades diferentes, como sabemos. Pensamos, no entanto, que o bilinguismo de fato para educação de Surdos se daria como L1- Libras, L2 – ASL (Língua de sinais americana, ou outra qualquer) e o português escrito também passa ser a L1 – na modalidade oral-auditiva e L2 – inglês escrito, por exemplo, e daí por diante. É um conceito que eu acredito de um bilinguismo para Surdos, em um modelo educacional bilíngue para Surdos, ambas empregadas como línguas de mediação pedagógico do docente.

Quadro 3 – Modelos de Educação Bilíngue segundo Baker & Jones (1993)				
Formas “fracas” de educação para o bilinguismo				
Tipo de programa	Tipo de criança característica	Língua na sala de aula	Objetivo social e educacional	Objetivo final de língua
1. Submersão (Imersão estruturada)	Minoria linguística	Língua majoritária	Assimilação	Monolingüismo
2. Submersão (aulas de retirada/inglês protegido)	Minoria linguística	Língua majoritária com aulas de extração	Assimilação	Monolingüismo
3. Segregacionista	Minoria linguística	Língua minoritária (forçada, sem escolha)	Apartheid	Monolingüismo
4. Transicional	Minoria linguística	Muda de língua minoritária para majoritária	Assimilação	Monolingüismo relativo
5. Corrente principal com ensino de língua estrangeira	Maioria linguística	Língua majoritária com aulas de segunda língua	Enriquecimento limitado	Bilingüismo limitado
6. Separatista	Minoria linguística	Língua minoritária (fora de escolha)	Separação / autonomia	Bilingüismo limitado

Formas “fortes” de educação para o bilinguismo				
7. Imersão	Maioria linguística	Bilíngue com ênfase inicial na segunda língua	Pluralismo e enriquecimento	Bilinguismo e bi letramento
8. Manutenção / Língua de herança	Minoria linguística	Bilíngue com ênfase na língua materna	Manutenção, pluralismo e enriquecimento	Bilinguismo e bi letramento
9. Mão dupla / língua dual	Línguas misturadas; minoria e maioria	Minoria e maioria	Manutenção, pluralismo e enriquecimento	Bilinguismo e bi letramento
10. Bilingue de corrente principal	Maioria linguística	Duas línguas majoritárias	Manutenção, pluralismo e enriquecimento	Bilinguismo e bi letramento
BAKER e JONES, 1993:153				

Com base no quadro apresentado, destaco que o modelo de imersão pode ser considerado como o mais utilizado pelas escolas bilíngues na educação de Surdos, uma vez que essas escolas têm como objetivo o ensino da segunda língua ao lado do ensino de conteúdos curriculares baseados na primeira língua. Isso dificulta, por exemplo, o processo de avaliação dos Surdos, pois são avaliados na 2ª língua, no caso, o português cabe, aqui, uma discussão em torno do conceito de 2ª língua em relação ao português, já que pertencem, Libras e Língua Portuguesa, a modalidades distintas e não em Língua Brasileira de Sinais – Libras. Aqui ampliaríamos um pouco mais sobre a inserção da Libras no cotidiano da escola que muitas vezes nem assume / entra como disciplina no currículo, e na contramão todos os registros são compartilhados na língua portuguesa, quando a língua de diferente acesso é Libras. Em vista, acredito que devemos partir para um modelo de Manutenção, considerando o pluralismo e a interculturalidade que ele envolve.

3.4.1 Educação Bilíngue para Surdos

A educação bilíngue para Surdos está estabelecida pela Lei de Libras 10.436/2002, pelo Decreto 5.626/2005, pela Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (2007, 2011), pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (2008), pelo Plano Nacional de Educação (2014 -2024)e pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015).

Trata-se de uma área que tem mudado, principalmente a partir da década de 1990, por conta dos movimentos políticos dos Surdos pela conquista e garantia dos seus direitos, fundamentados nas pesquisas, especialmente no campo da Educação e da Linguística. A comunidade Surda mobiliza a luta pela igualdade de direitos e por uma pedagogia da diferença Surda, de modo que se reconheça a cultura Surda, a língua de sinais, a experiência visual, o uso das tecnologias, formação do povo Surdo e comunidades, inserção dos intérpretes e tradutores. Assim, alargam-se as discussões sobre uma educação bilíngue de Surdos no Brasil, caracterizada por modos múltiplos como essa proposta educacional pode ser entendida e vivenciada.

Segundo Botelho (2005), no Brasil, a educação bilíngue ainda é pouco divulgada e discutida, mas existem alguns países – Dinamarca e Suécia – em que os sujeitos Surdos são formados em língua de sinais, leitura e escrita. Na Suécia, desde 1981, foi implementado o Bilinguismo e a língua de sinais sueca passaram a ser oficialmente a língua de instrução do Surdo. Lembrando que aqui no Brasil, ainda hoje, essa proposta de educação bilíngue está em discussão.

Na escola bilíngue sueca, foi, portanto, criado um currículo que determinava a língua de sinais como disciplina de modo a promover a admissão de professores e funcionários Surdos no espaço escolar com vias a formar outros profissionais responsáveis pela formação de professores de Surdos em termos de fluência e aprendizagem da língua de sinais.

Ainda sobre a Suécia, em outras esferas da sociedade, foram admitidos funcionários Surdos, tanto na iniciativa privada quanto na pública; foram feitos investimentos para a produção de materiais visuais e escritos, além do oferecimento de cursos de língua de sinais para quem se interessasse. No seio familiar, a comunicação entre pais ouvintes e filhos Surdos acontece por meio da língua de sinais, favorecendo o desenvolvimento da língua(gem).

Naquele país, existem três situações que favorecem o modelo bilíngue: a pesquisa sobre a língua de sinais, a participação da Comunidade Surda e a cooperação das organizações de pais de Surdos. A pesquisa sobre a língua de sinais acaba por criar uma identidade e um reconhecimento dos Surdos em relação à língua; dessa forma, eles passam a utilizá-la em diferentes contextos da sociedade, já que, a partir da Associação Nacional de Surdos da Suécia, começa a haver participação ativa desse público. Isto é, todo tipo de informação, hoje, está disponível para os Surdos em sua primeira língua, sendo usada como meio de comunicação entre Surdos e seus pares, sejam estes também Surdos ou ouvintes.

No Brasil, segundo Souza (2012), diz que a proposta bilíngue “depende da mudança de perspectiva das políticas públicas sobre Surdos e surdez; a prática do bimodalismo como sinônimo de bilinguismo inviabiliza a efetivação dessa proposta”. É imprescindível o real conceito prático e efetivo da língua de sinais para que os Surdos possam comunicar de forma independente da sociedade em que convivem atualmente.

Segundo Sacks (2010), depois de um certo tempo, os Surdos optaram pela escolarização pela língua de sinais para o processo de uma constituição de sua identidade. Podemos citar como exemplo, o que aconteceu na Universidade de Gallaudet (Universidade para Surdos, situado na cidade de Washington nos Estados Unidos) que, por certo tempo lutou para ter um reitor Surdo, predominando a língua de sinais como um elemento de identidade do Surdo e a aquisição de conhecimentos através dela, como as narrações de suas histórias. A sua luta também se deu por entenderem que o reconhecimento da capacidade do Surdo de gerir uma Universidade também

coloca o Surdo numa posição de autonomia perante à sociedade majoritariamente ouvinte e reconhecidamente excludente em relação ao Surdo e sua capacidade de aprender-ensinar – embora, reconheçamos que isso vem mudando, sendo a Gallaudet um dos grandes exemplos dessa mudança no mundo.

No Brasil, essa realidade também vem sendo marcada por lutas apontadas em diferentes pesquisas (SKLIAR, 1997a, 1997b, 1997 c, 1998, 2000, 2001; QUADROS, 1997a, 1997b, 2000; PERLIN, 1998, 2000; PERLIN & QUADROS, 2003; MIRANDA, 2001). Os autores se referem a algumas das variáveis que encontramos no percurso brasileiro – e que listamos a seguir:

- a) a reconstrução dos problemas que determinam a educação de Surdos em uma perspectiva bilíngue, invertendo a lógica das relações, partindo da perspectiva Surda com análises multidimensionais do processo educacional;
- b) a identificação dos significados da surdez e do ser Surdo no contexto educacional;
- c) a participação dos Surdos no planejamento, no desenvolvimento e na avaliação das políticas educacionais;
- d) a continuidade do projeto educacional;
- e) a revisão das arquiteturas e ideologias intrínsecas ao projeto político-pedagógico idealizado.

Dessa forma, embora mais lentamente do que em países como a Suécia e os Estados Unidos, também aqui, a educação de Surdos na perspectiva bilíngue está sendo discutida e definida pelos próprios movimentos Surdos, que atualmente a Comunidade Surda vem consolidando em um país que se entende equivocadamente, como monolíngue. Entretanto, embora no Brasil ainda estejamos lutando por uma educação bilíngue para os Surdos, há, em muitos aspectos, no mundo (e na cultura ouvinte também em nosso país) um movimento pró multiculturalismo¹⁴, multilinguismo¹⁵ ou mesmo plurilinguismo (como afirma o documento do Quadro Comum Europeu. (Conselho da Europa, 2001).

¹⁴ coexistência de várias culturas num mesmo território, país etc.,

¹⁵ conhecimento de mais de uma língua, por um mesmo falante.

De qualquer forma, do que foi discutido aqui, parece que a notícia mais positiva é a dos países nórdicos, tendo a Suécia como referência. Neles, a educação bilíngue não é uma opção; é uma obrigação. Os alunos Surdos são distribuídos em cidades-modelo, que têm recursos suficientes para uma verdadeira cultura bilíngue. A educação se dá com o reconhecimento e a prática da língua de sinais como materna¹⁶, na qual eles já estão totalmente imersos ao começarem a escrever. Além disso, há incentivo para que os pais aprendam a língua de sinais em massa.

Na realidade brasileira, entretanto, podemos demonstrar resumidamente, o que há de expectativas e fatos para o funcionamento da educação bilíngue para Surdos no seguinte quadro:

Quadro 4 – Expectativas e fatos para o funcionamento da educação bilíngue para Surdos

Expectativa	Realidade
Professores fluentes em língua de sinais;	Falta de professores com fluência na língua de sinais;
Entendimento do indivíduo Surdo como capaz de aprender com as condições adequadas;	Baixa expectativa, ainda, dos professores em relação à capacidade dos alunos Surdos;
Exemplo de Surdos adultos como modelo;	Poucas representações em relação aos Surdos, exceto talvez nas grandes cidades;
Reconhecimento da língua de sinais como língua da criança Surda;	Tensões entre visão médica e antropológica, apesar do reconhecimento na lei;
Ter o bilinguismo como nova maneira	

¹⁶ A discussão sobre a possível distinção entre língua materna e primeira língua não será alvo deste trabalho.

<p>de olhar para surdez e sua cultura, não apenas como forma de acesso à língua predominante do país;</p> <p>Avaliações na língua de sinais;</p> <p>Formação dos professores Surdos e ouvintes em língua de sinais com foco na real preparação para encarar uma sala bilíngue;</p> <p>Materiais bilíngues e recursos necessários para o trabalho em sala de aula;</p> <p>Apoio para as famílias das crianças Surdas e associações;</p> <p>Implementação das políticas públicas para tornar o projeto viável.</p>	<p>Prevalência da visão médica, que encara os Surdos como meros deficientes sensoriais (auditivos), um ser que precisa de reabilitação, tendo o ouvinte como modelo;</p> <p>Avaliações em escolas ainda sendo realizadas em português.</p> <p>Língua de sinais utilizada como mero instrumento para aprendizagem mais rápida da língua oral;</p> <p>Muitas escolas ainda não têm materiais e recursos que favoreçam o ensino-aprendizagem de Libras. Algumas têm, mas os professores não sabem usar (ou não usam porque não foram formados com uma visão mais ampla, lúdica e tecnológica de ensino-aprendizagem de línguas. Foram formados para a cópia e imitação)</p> <p>Pais escolhem a modalidade oral por acharem que é a melhor forma para a integração social e sobrevivência. Falta informação e apoio.</p> <p>Várias leis e políticas públicas são publicadas (parece que a cada mudança de governo, há uma nova lei ou política pública para a educação),</p>
--	--

	mas estas não são implementadas por falta de conhecimento ou de recursos.
--	---

Como o quadro anterior demonstra, o cenário brasileiro é bipolarizado e isso passa por um nivelamento linguístico, especialmente pela influência dos meios de comunicação de massa, pelo deslocamento do campo para a cidade e pela ampliação do ensino público, sem, no entanto, haver formação para o professor trabalhar com alunos Surdos. Observa-se, no nosso atual contexto, definido ainda como monolíngue (e talvez mais próximo de um bilinguismo em relação à língua inglesa do que em relação à Libras), um comportamento conservador das camadas mais privilegiadas da sociedade, voltado aos padrões exigidos desde o período colonial – período em que o Surdo era segregado por ser considerado incapaz.

Nas categorias populares, ocorrem modificações linguísticas significativas, decorrentes do contato do português com as línguas indígenas e africanas. Evidentemente, a língua muda com o tempo e essa mudança acompanha os séculos e não é realizada de maneira instantânea. Ela é gradual e não depende apenas do indivíduo, mas, também, da comunidade que o insere, como vimos na seção em que discuto os conceitos de Vygotsky. O contato entre línguas, a imposição da língua dominante sobre o dominado e a aprendizagem precária de uma língua são ocorrências de forte impacto para constituir a língua nacional do Brasil. As camadas médias e altas da sociedade tentam impor uma língua única, porém, sabemos que ela é heterogênea e variável, ainda que falemos só do português. O nosso país, portanto, é multilíngue.

Segundo Quadros (1997, p. 27),

(...) não é incentivado o ensino de línguas com qualidade, não é trazido para dentro do espaço escolar a multiplicidade linguística brasileira. Pelo contrário, o ensino da língua portuguesa é quase exclusivo, uma vez

que representa a “língua oficial” do país.

E, poderíamos acrescentar, quando Quadros diz: “(...) o ensino da língua portuguesa é quase exclusivo...”, que se trata do português padrão, excluindo-se o multilinguismo que existe quando levamos em conta as influências indígenas (de muitas tribos) e africanas (de vários países) já citadas, além das influências, historicamente falando, de franceses, holandeses, dos imigrantes italianos, japoneses, de culturas árabes, entre outros e, hoje, das comunidades de refugiados que temos recebido.

Há pouco reconhecimento desse multilinguismo e, no que diz respeito à Língua de Sinais, esse reconhecimento é ainda menor. Segundo Sacks (1990, p. 68), antes de 1960, a língua de sinais (nos Estados Unidos):

‘não era considerada, nem mesmo por quem a empregava, uma verdadeira língua, com gramática própria.’ Isso vale para o Brasil, com o agravante de que estamos, ainda hoje, tentando o reconhecimento da maioria da população.

Ofertar apenas o aprendizado da língua oficial para a criança Surda e privá-la da aprendizagem da Língua de Sinais, como sua primeira língua, equivale a negar os seus direitos e impossibilitar o seu desenvolvimento. Retomando Sacks (1990, p. 19), a respeito dos Surdos e a aprendizagem da língua:

[...] incapazes de ouvir seus pais, correm o risco de ficar seriamente atrasados, quando não permanentemente deficientes, na compressão da língua, a menos que se tomem providências eficazes com toda a presteza. E ser deficiente na linguagem, para um ser humano, é uma das calamidades mais terríveis, porque é apenas por meio da língua que entramos plenamente em nosso estado e cultura humanos, que nos comunicamos livremente com nossos semelhantes, adquirimos e compartilhamos informações.

Portanto, não parece lógico exigir da criança Surda a aprendizagem da língua oral-auditiva pelo fato de não estar exposta a ela por causa da surdez. Aprender a língua de sinais como primeira língua é fundamental para ordenar o pensamento, já que essa relação pensamento-língua(gem) eficaz na realização dos processos cognitivos. Priorizar a língua portuguesa na educação de Surdos impede o desenvolvimento do instrumento linguístico, o qual organiza as experiências apreendidas e as inferências psicológicas. Sabe-se (e isso é corroborado pelos estudos de Quadros (1997) entre outros autores) que a Língua de Sinais deve ser considerada a primeira língua do Surdo (L1) e a língua portuguesa, sua segunda língua (L2).

O acesso à Língua de Sinais – e o encontro Surdo-Surdo - acontecem tardiamente pelo fato de a criança Surda não ser exposta à comunicação visuogestual, devido aos pais serem ouvintes. Tal situação seria enriquecida caso pais e filhos imergissem em ambos os códigos linguísticos; entretanto, “o poder está nas mãos dos que ouvem e falam para dizer à sociedade em geral e aos Surdos quais os termos que os descrevem e os diferenciam” (LULKIN, 2010, p. 43).

A proposta bilíngue parece ser apenas utilizada como mecanismo para a língua portuguesa se tornar a responsável pelo acesso ao conhecimento, de modo que a Língua de Sinais passa a ser usada como instrumento. Segundo Quadros (2011, p. 32), “a língua de sinais, ao ser introduzida dentro dos espaços escolares, passa a ser coadjuvante no processo, enquanto o português mantém-se com o papel principal. As implicações disso no processo de ensinar-aprender caracterizam práticas de exclusão”. Não se trata apenas de concepções linguísticas, mas, também, de proposições políticas. Por conta disso, muitas escolas não conseguem incluir a Libras como currículo e ser o principal no processo de aprendizagem do aluno Surdo.

Quadros (2003, p. 99) destaca ainda a necessidade de organização do currículo para garantir a promoção de todos os conteúdos escolares na própria língua da criança, como forma de reconhecimento da diferença, porque o processo educacional se consolida pelas interações sociais.

Nesse sentido, vale destacar a participação de professores Surdos no apontamento sobre o que significam as diferenças e como elas precisam ser estimadas no currículo para refleti-las e constitui-las em dispositivo cultural e social, fundamental no processo formador de identidades. De tal modo, conforme Skliar (2000), Perlin e Strobel (2009, p. 33), se a base da cultura não estiver presente no currículo, o caminho se torna árduo para o sujeito percorrer a trajetória de sua nova ordem, oferecida nas manifestações culturais.

A didática Surda contravém porque é diferente de práticas presentes em outras línguas e por ser introduzida e praticada por professores Surdos, até então desacreditados, devido às posições de poder. Reis (2006) traz destaques de que a transgressão/desconstrução ocorre meramente pelo fato de os professores Surdos notarem necessário desconstruir e construir do jeito Surdo a prática didática, ou seja, o jeito de ensinar que mais se aproxima do jeito Surdo de aprender, é o que possibilita desenvolver maneiras próprias em suas interações sociais.

Uma escola bilíngue de fato precisa ensinar, de forma intercedida, por uma ou mais línguas, e não apenas ensinar as línguas. Esta é a diferença em relação à escola de idiomas: o aluno não tem apenas aulas de Libras, inglês, espanhol, português, mas tem as disciplinas escolares em Libras, português ou inglês. Dependendo da proposta da escola, será conciso determinar qual será a língua de mediação para o ensino das disciplinas e o ensino de uma segunda língua ou, até, se não haverá língua de mediação e o aluno terá que compreender o que está sendo ensinado em cada uma das línguas por meio de outros recursos (desenhos, filmes, objetos etc.). No caso de uma escola bilíngue para Surdos, a segunda língua será a língua portuguesa na modalidade escrita e o tratamento deveria ser o mesmo, ou seja, o aluno deveria aprender português sem muita interferência da Libras, sem a tradução direta, como ocorre em muitos ambientes porque não existe equivalência entre línguas. A tradução direta (ou mesmo a visão bimodal) dá a impressão de que existiria equivalência entre as duas línguas – o que diminui a importância de cada uma das culturas, deixando as línguas como meros códigos.

Vale destacar que uma escola bilíngue de qualidade deve se pôr em evidenciar as diferentes línguas em diferentes níveis, porque assim proporciona aos alunos capacidades indispensáveis para saber usar duas ou mais línguas em diversas circunstâncias sociais, culturais, educacionais, médicas entre outras. Em outras palavras, a escola precisa, basicamente, ensinar ao aluno como atuar no mundo, por meio de universos culturais que se abrem pela via de ambas as línguas em uso.

As escolas, no Brasil, precisam seguir as normas da LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação, por ordem do MEC e dos conselhos de educação. De acordo com as diretrizes desses órgãos, as escolas devem ter 200 dias letivos, no mínimo, além de seguir documentos de política educacional, como os PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais – e, atualmente, as Bases Comuns. No caso da educação de Surdos, um dos principais problemas é que não existe PCN para Libras e o documento de língua portuguesa é um modelo de ensino de primeira língua para ouvintes. Para agravar esse quadro, embora o artigo 4º da Lei 10.436/02 diga que Libras deveria ser parte integrante do PCN, este (lançado no final da década de 1990) não foi revisado para a inclusão da língua brasileira de sinais. A falta de um parâmetro para ensino de Libras resulta em que cada cidade ou mesmo cada escola ensine o que achar mais conveniente, resultando em uma ausência de conteúdo básico comum (como um Núcleo Comum) que possibilite ao aluno sair da escola A, na cidade A, e mudar-se para a escola B, na cidade B, e, ainda assim, ter garantida a continuidade do que vinha aprendendo.

Isso está embasado legalmente, uma vez que a própria Lei 10.436/02 diz que a Libras não deve substituir a língua portuguesa. Dessa forma, a Diretoria de Ensino pode compreender que o aluno deve aprender o português na escola (como parte do núcleo comum) e deverá aprender a Libras paralelamente. No entanto, ao mesmo tempo, a impossibilidade de haver Libras como núcleo comum impede que a escola se torne bilíngue. Ela se mantém uma escola especial e, como tal, não poderá funcionar em dois

períodos (período integral) para que ambas as línguas sejam ensinadas (como ocorre em escolas bilíngues de línguas orais).

Há outras implicações relativas a essa compreensão da lei. Por exemplo, a avaliação dos alunos deve ser em português porque essa é a língua do núcleo comum da escola. Nos dados produzidos para esta pesquisa, fica claro que, apesar de o professor ensinar em língua de sinais, acaba tendo que cobrar a escrita referente ao que foi ensinado, como demonstra o trecho de prova abaixo:

Figura 1 - Modelo de avaliação escrita de Educação Física.

1) O que é brincar? R: _____
2) O Conceito de Lúdico? R: _____
3) O que é Jogos, Brinquedos e Brincadeiras? R: _____
4) O que é ginástica? R: _____
5) O que é Dança? R: _____

Como é possível perceber, essa política pública acaba exigindo que o ensino seja uma tradução entre duas línguas – que sabemos ser excludente, uma vez que o aluno, ainda em fase de estruturas das duas línguas, não está formado para ser um tradutor. O que se exige dele está bem acima do que ele teria condição de fazer. Logo, trata-se de uma forma que compreende as línguas apenas como códigos intercambiáveis entre si, além de uma forma de excluir o aluno da escola em médio prazo (ou de fazê-lo perder o interesse pela educação). Nega-se a possibilidade de a Libras ser a língua, código linguístico,

que para o Surdo lhe é mais acessível ser a base para a resolução de problemas que apresentam na rotina escolar.

Como se pode ver pelo exposto acima, é preciso haver escolas bilíngues para Surdos de qualidade que sejam de período integral ou semi-integral (sendo o ensino parcialmente de e em Libras e parcialmente de e em Português, com mediação inicial da Libras, o que não ocorre no Brasil ou, pelo menos, não ocorre nas escolas brasileiras já visitadas pelo pesquisador).

3.4.2 O trabalho pedagógico do professor bilíngue

Atualmente não temos nenhum documento dizendo como deve ser a formação e atuação do professor bilíngue para Surdos. Entretanto, em relação ao aluno surdo aponta-se que seja usuário da Libras como primeira língua. Nas metas operacionais (item 7) do Relatório MEC/SECADI (BRASIL, 2014), “que são compostas por vinte e uma (21) sugestões para nortear a implementação da educação bilíngue”, destacam-se as seguintes:

2) inserir os princípios da Educação Bilíngue de surdos nos Projetos Políticos Pedagógicos da educação básica. 4) implantar a política da educação bilíngue escolar e de formação de licenciados bilíngues para a educação de surdos de acordo com os princípios definidos na Política Nacional de Educação Bilíngue de Surdos. 6). Elaborar e implantar as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Pedagogia Bilíngue, Letras Libras, Letras Língua Portuguesa como L2 e Tradução e Interpretação de Libras e Língua Portuguesa. 19). Fomentar a formação inicial e continuada de professores surdos, professores bilíngues, professores de Língua Portuguesa como L2, professores de Libras e tradutores e intérpretes de Libras. 20). Criar cursos presenciais de Pedagogia Bilíngue nas universidades públicas de cada estado da federação e Distrito Federal. (BRASIL, 2014, p.19).

Essas metas visibilizam uma implementação da educação bilíngue, sugerindo cursos de formação de professores visando práticas bilíngues para educação de surdos. É fundamental o item 19, que diz ser preciso fomentar a formação inicial e continuada dos professores Surdos, para que possam compreender melhor o seu papel como docentes, entender as políticas,

planejar o curso e as aulas, avaliar conteúdos e aprendizagem. Podemos complementar dizendo que é essencial haver formação específica em nível de graduação, ou seja, um curso de Letras-Português escrito para professores Surdos. Atualmente só temos o curso de licenciatura em Letras - Libras e Língua Portuguesa como segunda língua para Surdos (Resolução UFGA 4.661/2015), que diz buscar formar educadores competentes em Libras e em Português como segunda língua, “no que diz respeito aos saberes de uso dessas línguas, dos saberes sobre essas línguas, das atitudes decorrentes dos fazeres e saberes sobre essas línguas e dos meandros socioculturais que as permeiam.” O curso forma o aluno para atuar como docente de Libras e Língua Portuguesa como segunda língua para alunos Surdos, seguindo uma perspectiva bilíngue, conforme apontado no documento legal:

Curso de Língua Portuguesa como L2 deve ser oferecido para formar os professores que atuarão, tanto na educação básica, como no nível superior. (BRASIL, 2014, p. 18 - 19)

No entanto, no Relatório do Grupo de Trabalho, designado pelas Portarias nº1.060/2013 e nº91/2013, contendo subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa - a formação do professor bilíngue ainda não aparece nas sugestões e orientações, apesar de a Libras ser uma questão presente em leis e diversos documentos.

Para Ferreira e Zampieri (2010), o Professor e o aluno Surdo devem, na escola bilíngue, dividir um espaço linguístico para que possam desenvolver a produção de significados e significações da aprendizagem.

3.4.3 O Professor Surdo no espaço escolar bilíngue

Gesser (2012, p. 88) afirma que “os Surdos herdaram um legado que é fruto de ações passadas marcadas por opressão, discriminação, dominação e proibições” e atualmente acontecem movimentos que buscam uma nova relação de mudanças na educação de Surdos. A representação do professor Surdo aparece nesse momento a finalidade de adaptar ao aluno Surdo a identidade por meios dos aspectos sociolinguísticos viventes na semelhança entre os sujeitos, que comunicam a mesma forma de perceber o mundo.

Reis (2015) e Campello (2008) também discutem o bilinguismo e a formação do professor Surdo, no entanto, nem uma das duas autoras discorre sobre o espaço escolar bilíngue. Na realidade, essa especificidade ainda é muito pouco discutida no país. O que há, na maior parte dos textos, é a discussão sobre o espaço bilíngue do ponto de vista de línguas orais, como em Lorenzo, Trujillo e Vez (2011), Marcelino (2009), Megale (2005), De Houwer (2009).

A seriedade da figura do professor devido ao seu papel mediador está no que defende Martins (2010) quando diz que:

[...] O professor surdo é alguém que transforma os alunos surdos e que também é transformado pela L2, porque se o professor surdo contribui para o desenvolvimento e a transformação da criança surda, ele também é o mediador da bagagem cultural e conhecimentos de sua formação que estão presentes na sua segunda língua, por isso [...] também é transformado ou influenciado pelas marcas da língua portuguesa durante a sua formação e história. (MARTINS, 2010, p. 67).

Além de contribuir para o desenvolvimento linguístico da criança Surda, o professor Surdo tem um importante papel no seu desenvolvimento psíquico, através da afetividade constituída nessa relação.

Rocha (2017, p. 21) diz que a “principal base para formação do profissional da educação é a docência, com ela se envolve o processo de ensino-aprendizagem”. Sobre isso, Farias (2011) apresenta que um professor

Surdo é fundamental para o processo ensino-aprendizagem da Libras, por estar constituído de uma cultura linguística e de uma gramática própria.

Entretanto, as pesquisas sobre a formação do professor Surdo parecem seguir um caminho de formação para o ensino da língua, ou seja, o ensino de Libras. Não parece haver pesquisa sobre a formação do professor Surdo que ensina outras áreas do conhecimento, como se não fosse possível haver professor Surdo que lecionasse matemática, física, química, entre outras. Será que todo o professor Surdo tem que ser professor de Libras? Como alguns participantes da pesquisa são professores Surdos de outras disciplinas, essa discussão será trazida novamente na seção de análise e discussão de dados.

Seção 4 Percorso metodológico

Nesta seção, descreveremos o contexto de produção, os participantes e definiremos a metodologia, incluindo o percurso e instrumentos utilizados para a produção de dados e as categorias de análise de dados.

Para a realização da investigação, o critério central era encontrar uma escola com proposta bilíngue para Surdos e que tivesse, no seu quadro, professores Surdos. A escolha da escola para realização da pesquisa deu-se pela acessibilidade, ou seja, pela aceitação da pesquisa e por aceitarem um pesquisador por período longo. A escola afirma ter proposta pedagógica bilíngue e é respeitada pela comunidade Surda, uma escola de ampla aceitação pelos Surdos e por pessoas que intencionam dar continuidade ao seu processo formativo na Libras e na educação de Surdos.

4.1 Descrição do campo: Histórico e caracterização do Colégio

Este texto foi produzido a partir de entrevistas com o diretor pedagógico do colégio no qual este trabalho foi desenvolvido.

Localizado na cidade de São Paulo, o colégio oferece aulas e cursos pagos para alunos Surdos e ouvintes (nesse caso, cursos de Libras); se compõe de colégio de Ensino Fundamental e Médio, uma Organização Não Governamental (ONG) e o Instituto propriamente dito, que oferece cursos de Libras para a comunidade (Níveis: A1- Iniciante, A2- Elementar, B1- Independente, B2- Autônomo, C1- Fluente, C2- Proficiente¹⁷), assim como cursos de pós-graduação em parceria com uma faculdade particular.

O colégio, foco deste trabalho, atende a alunos Surdos desde 2002 numa perspectiva bilíngue, na qual a Libras é considerada a primeira língua, enquanto a Língua Portuguesa, em sua modalidade escrita, é considerada a segunda língua, mas, não menos importante. Segundo a mantenedora, o objetivo do colégio é “formar e educar cidadãos Surdos com consciência e capacidade crítica para atuar na sociedade em geral e na comunidade de Surdos, permitindo a livre expressão de suas individualidades”.

Por meio de uma gestão atenta às necessidades da população Surda, o colégio foi expandindo sua atuação com o passar dos anos, incluindo, hoje, como será relatado mais adiante, serviços que vão do ensino fundamental até a pós-graduação. Em relação ao curso de Pós-Graduação, o instituto em parceria com iniciativa privada oferece um curso em Libras: Educação Interativa e Aplicada com Surdos.

4.1.1. O espaço físico:

As salas de aula do Instituto, sejam as usadas pelo Colégio, pelos cursos de Libras ou na Pós-Graduação, são organizadas da mesma forma, ou seja: todas as carteiras são expostas em semicírculo (formato de U), com uma pequena mesa à frente para o professor apoiar o seu material, uma televisão com multimídia, incluindo internet, uma lousa branca de vidro e um sinalizador de campainha para chamar a atenção para visitas que estão chegando e para avisar sobre o término de cada aula.

¹⁷Baseado no Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas-QEQR, conforme segue em anexo à página 94, adaptado para o uso no Curso de Libras a partir de 2016.

Segundo a mantenedora, a preocupação com a inclusão social acontece desde os primeiros anos de ensino. A interação família-escola é fundamental neste processo. Os pais dos alunos têm direito de participar dos cursos de Libras sem pagamento das parcelas. Esse aprendizado possibilita a comunicação com seus filhos e, conseqüentemente, contribui para a formação de sujeitos Surdos ativos, conscientes, dotados de conhecimento e de visão crítica que lhes permitam participação efetiva na sociedade. Com este objetivo, também são desenvolvidos projetos por meio de parcerias, capacitação profissional, eventos culturais entre outros.

O grupo de profissionais especializados é formado por professores Surdos e ouvintes fluentes em Libras e alguns com Pós-Graduações na área de Educação. Ainda de acordo com o diretor, os alunos têm oportunidade de vivenciar um ensino rico, especializado e de qualidade, sempre à frente na educação de Surdos.

Segundo o site da escola: “no ensino Fundamental II, os alunos têm aulas sobre as diferentes áreas – biológicas, exatas e humanas. O foco do trabalho está no desenvolvimento de seu raciocínio lógico. Os jovens desenvolvem a capacidade de argumentar, discutir e investigar e, com isso, ganham maior independência e se tornam mais responsáveis. As aulas enfocam a teoria e a prática, visando à formação humanística dos alunos surdos, para que se tornem adultos confiantes para enfrentar o mundo”.

Ainda sobre o colégio, é possível dizer que, embora seja particular, os alunos têm bolsas de estudo conforme o poder aquisitivo, para pagamento das parcelas escolares. A distribuição das bolsas é realizada após entrevista com a família para avaliação pedagógica e financeira.

Os alunos, a partir do segundo ano do Ensino Médio (ou seja, a partir de 16 anos de idade), são encaminhados para o trabalho jovem aprendiz ou cursos profissionalizantes em empresas com as quais o Colégio tem parcerias, incluindo o Instituto Tomie Otake, SENAI entre outros. E no IFSP campus SP

ou na UFABC, os alunos interessados são encaminhados para o projeto científico. Nesses espaços, também podem realizar cursos extracurriculares.

4.2 Definindo a metodologia:

A pesquisa tem por objetivo promover a reflexão do professor Surdo sobre o seu fazer nos processos de ensino (didática) para alunos Surdos e articular espaços que permitam, aos professores Surdos envolvidos, refletir sobre o seu desenvolvimento profissional Surdo e sobre sua atuação em uma escola bilíngue para Surdos. Esse tipo de pesquisa, de base qualitativa, parte de uma visão crítica e de uma postura colaborativa. No presente trabalho, o foco está em analisar a didática do professor Surdo em escola com perspectiva bilíngue. Dessa forma, a presente pesquisa se inscreve na Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol), conforme investigações de Magalhães, desde 1990, partilhadas e expandidas em livro organizado por Fidalgo e Shimoura (2006) e por autores como Liberali (2008), Aranha (2009), entre outros.

A PCCol apresenta como bases teórico-metodológicas as discussões de Vygotsky (1924-1934), especialmente os seus conceitos de zona de desenvolvimento proximal (ZPD), intervenção, contradição e mediação, já explicados em capítulo teórico sobre esse autor.

A colaboração crítica apresenta-se como categoria central nessa metodologia porque pressupõe atuação coletiva, apoio mútuo e definição conjunta de objetivos comuns, com papéis assumidos e definidos por todos os participantes, em contextos determinados, em que se compreendam as contradições, trazidas pelas múltiplas vozes dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Nesse sentido, é inevitável que a colaboração crítica gere tensões e conflitos nas relações entre os participantes, pois todos têm interesses divergentes, ainda que compartilhados em determinados momentos, e esses interesses e essa partilha possibilitam a criação de ZPDs, que, por definição, estão em constante transformação (ou desenvolvimento), avançando na

ressignificação de sentidos individuais e na construção de novos significados coletivos.

As escolhas metodológicas desta pesquisa foram determinantes para sua organização e condução, visto que podem propiciar a reconstrução do contexto em que a investigação se deu. São escolhas que possibilitam aos participantes apropriações de novas compreensões e, portanto, de novos modos na participação coletiva entre professores, pesquisador e diretor pedagógico, em um processo colaborativo-crítico, por meio da organização da lingua(gem).

A PCCol centraliza, na linguagem, as ações para a construção das relações humanas nos diferentes contextos. No entanto, não se trata de qualquer linguagem. É importante que os participantes se apropriem de uma linguagem argumentativa. Como afirma Liberali (2006) a linguagem organizada pela argumentação é instrumento-e-resultado que cria espaços de colaboração nos quais os participantes discutem sua prática, confrontam ideias e reconstróem suas ações.

Também, nas palavras de Magalhães e Liberali (2011, p. 44),

A linguagem da argumentação possibilita a produção dialética de novas construções político-culturais que questionam e repensam o autoritarismo (...) de sentidos rotinizados pelas práticas socioculturais e significados cristalizados.

Nesse sentido, a formação crítico-colaborativa de educadores, embasada na PCCol, pode proporcionar que a descrição, a avaliação e a produção de conhecimento sejam entendidas como um processo enunciativo contínuo (ou seja, uma construção contínua de pensamento pela linguagem). Neste, o diretor pedagógico, o pesquisador e os professores revelam seus sentidos, esclarecem suas dúvidas, fazem propostas de debates, avaliam as discussões e os pontos de vista dos demais envolvidos na pesquisa, questionam a si, aos outros e às teorias que embasam as práticas discutidas, repensam seus papéis sociais, hierárquicos e culturais (MAGALHÃES &

LIBERALI, 2011). Esse processo só se torna possível porque utilizamos a linguagem organizada pela argumentação.

Para autores como Liberali (2013) e Aranha (2015), analisar a linguagem da argumentação envolve avaliar os tipos de pergunta, as trocas de turnos e outros mecanismos linguísticos diversos. A PCCol utiliza-se dessas análises linguísticas para entender a produção compartilhada de conhecimento. Dessa forma, a argumentação possibilita entender como ocorre a colaboração crítica entre os participantes; que tipo de contradição (conflito linguístico) e negociação são realizadas; como cada um participa (como faz as suas escolhas para a sinalização), por meio das compreensões socio histórico-culturais.

Em síntese, todas as considerações apresentadas apoiaram a escolha da metodologia para esta pesquisa, cuja constituição de contextos crítico-colaborativos pode assegurar a compreensão dos modos como o pesquisador entende e age para a organização e condução da formação de professores Surdos. Saliento que, nesta pesquisa, o diálogo entre os participantes é essencial para conhecer suas diferentes compreensões, de forma a entender as dimensões socio histórico-culturais que organizam as múltiplas questões que ocorrem no contexto pesquisado, para produzir novos significados que configurem como transformação nosso e do contexto.

É importante deixar claro que não se trata, em momento algum, de avaliar o professor, mas verificar como movimentam e trazem os seus saberes para o espaço de discussão (e de aula) de modo a tomar decisões na escola e na sala de aula. Utilizarei entrevistas com os professores Surdos, observação e gravação da aula em vídeo, seguidas de sessões reflexivas, também videogravadas. Todos os dados videogravados serão transcritos de Libras para o Sistema de Transcrição para Libras¹⁸.

¹⁸ Sistema de Transcrição para Libras é um sistema de convenções para representar, linearmente, uma língua viso-espacial, que é tridimensional (FELIPE, 1988).

Nesse panorama, esta pesquisa verifica se há elaboração de novos sentidos (de acordo com o conceito vygotskyano) para a ação didática em sala de aula, por meio do processo de colaboração entre o pesquisador-participante e três professores-participantes, que lecionam no ensino fundamental e médio do Colégio em que a pesquisa se realiza. Como explica Magalhães (2010, p.13):

Magalhães e Fidalgo (2007) apontam para o papel central da colaboração no processo de coprodução de novos sentidos quanto a teorias, funções e ações que ocorrem nessa zona de conflito, a que Vygotsky denomina zpd – em que os significados novos e antigos conflitam por meio da avaliação crítica. Nesse quadro, construir confiança e confrontar ideias caminham juntos, para desafiar significados cristalizados nossos e de outros, quanto a como agir em contextos de formação e pesquisa.

Conforme o exposto, apontada para ser um método de investigação alternativo às pesquisas convencionais, a PCCol propõe aos seus participantes construir coletivamente caminhos para responder aos problemas encontrados em contextos sociais por meio da criação de novos conceitos, fornecendo diretrizes para a modificação das ações (MAGALHÃES [2003] / 2006, p. 156).

Uma das atividades formativas da pesquisa crítica de colaboração e, neste trabalho, uma das etapas de produção de dados, é a *Sessão Reflexiva*. Esta se constitui em uma sessão de discussão entre os participantes, incluindo o pesquisador, a partir da observação da aula (da prática do professor-participante), com propósito de problematizar, explicitar, delimitar questões e refletir sobre (no caso da presente pesquisa) a didática utilizada pelos professores Surdos, participantes neste trabalho, para o ensino bilíngue por meio da língua de instrução Libras. Espera-se que, a partir das sessões reflexivas, os professores possam ressignificar (ou até transformar) sua prática.

Segundo Magalhães ([2001]/2006), a sessão reflexiva tem um duplo papel: o de promover a(o)s professore(a)s um programa de educação contínua, bem como um contexto que permita que os professores (ou educadores, para incluir o diretor) se tornem reflexivos e críticos quanto às suas práticas

didáticas e quanto à aprendizagem dos alunos. O foco está em possibilitar a análise e a discussão crítica de discursos (que são, portanto, desconstruídos) em contextos específicos de ação.

Na sessão reflexiva, possibilita-se descobrir junto com cada professor como este analisa as suas ações; quais são suas concepções teóricas; quais dimensões tem da sua forma de agir; se suas ações contemplam seus objetivos para que a formação de seus alunos seja alcançada. Neste diálogo, os participantes têm o espaço para discutir crenças e valores pessoais que podem até estar em oposição a aspectos culturais mais amplos da comunidade escolar ou, no caso desta pesquisa, da comunidade Surda. O professor pode se questionar, por meio da sessão reflexiva, se as suas ações permitem que o aluno Surdo, do Ensino Fundamental ou Médio, matriculado em sua sala de aula, está alcançando uma formação de qualidade, embasada nos pressupostos da cultura Surda ou se algumas ações fazem parte das crenças pessoais desse professor-participante. Por esse caminho, pode-se iniciar um processo de acordo e, se necessário, a reconstrução das práticas, em parceria com o pesquisador-participante.

Na sessão reflexiva, há passos que Magalhães (2001), discutindo Smyth (1992), indica que devem ser seguidos, pois permitem aos participantes uma interpretação de suas escolhas discursivas e de suas ações, promovendo, assim, o autoquestionamento, a saber:

- a) Descrever – O que faço?
- b) Informar – O que isso significa?
- c) Confrontar – Como eu cheguei a ser assim?
- d) Reconstruir – Como agir de modo diferente? (MAGALHÃES, [1998^a] /2007, p.175).

No descrever, o professor se distancia de sua ação – a aula propriamente dita - para olhá-la como pesquisador e, por meio desse olhar, entender as suas ações para poder falar sobre elas. No caso da presente

pesquisa, como as aulas foram videogravadas, não há necessidade de se fazer o descrever. No lugar dessa fase da sessão reflexiva, o professor e o pesquisador assistem ao vídeo (o que pode ocorrer separadamente) para, em seguida, selecionarem aspectos que acham importantes para serem analisados e discutidos. Liberali (2008) diz que isso permite ao professor construir um significado histórico de suas ações, capaz de provocar outro questionamento, o do porquê agir desta maneira. Em outras palavras, a partir do descrever, o professor pode informar suas referências teóricas ou os seus porquês, mesmo que sejam implícitos (que não estivessem claros para eles até aquele momento), a partir dos conhecimentos acrescidos das experiências dos alunos ou até mesmo do cotidiano para abranger o que está sendo ensinado-aprendido. Segundo Magalhães,

A discussão, então, passa a ter como objetivo focar, não mais o micro contexto da sala de aula, o conhecimento transmitido ou construído, as atividades didáticas, questões de ensino-aprendizagem desse conteúdo e papéis de aluno e do professor, mas um contexto social que relaciona a escola como agente cultural à comunidade e à sociedade mais ampla (MAGALHÃES, [2003] /2006, p. 153).

Mediante esse quadro, chega-se ao confrontar, que auxilia o professor a certificar-se de que as atitudes tomadas têm, em si, aspectos construídos socialmente e, por isso, é uma ação também política (porque baseada em aspectos culturais de uma comunidade), seja da manutenção do discurso que sustenta o estado das ações do professor ou a resignificação (ou transformação) do mesmo discurso, para a emancipação e desconstrução de preconceitos e desigualdades, motivados, muitas vezes, por falta de informação mais ampla ou diferentes pontos de vista.

Como explicitado anteriormente, os dados estão sendo produzidos nas interações com os professores-participantes, bem como nas observações feitas em suas aulas, no momento da sua disciplina lecionada – o que nos permite realizar as sessões reflexivas.

A vantagem das gravações – principalmente em vídeo -, segundo Trivinos (1987), é que esta permite que o pesquisador possa contar com todo o material fornecido pelo participante, o que não ocorre seguindo outro meio. No caso do professor-participante Surdo, não haveria, de fato, método mais adequado, visto que esta pesquisa trabalha com a linguagem, sua produção e suas implicações para a formação dos alunos e dos próprios professores, com o adendo de que a língua do Surdo é visual. Além disso, o mesmo participante pode ajudar a completar, aperfeiçoar e destacar ideias por ele expostas posteriormente, em um momento em que o participante tem acesso aos dados analisados e pode, então, completar ou parafrasear o que disse, esclarecendo o que tinha intenção de explicar.

4.3 Conhecendo os participantes da Pesquisa:

Com o intuito de preservar a identidade dos sujeitos que participaram da pesquisa, troquei seus nomes reais por siglas. Pelo mesmo motivo, não divulguei o nome da escola e sequer esclareci em que região da cidade de São Paulo essa escola está situada. Tal recurso possibilita que o leitor não tome conhecimento de suas identidades, tendo acesso somente à idade, sexo e ocupação dos sujeitos, dados que foram perguntados unicamente como meio de identificação destes na pesquisa.

O (s) critério (s) principal (is) para a seleção dos participantes professores: Todos os professores Surdos da escola foram convidados e tornaram se participantes aqueles que aceitaram participar do estudo.

Três professores-participantes:

A professora P1 tem 27 anos, é Surda e tem formação em Letras - Libras pela UFSC. Não tem pós-graduação e ministra a disciplina de Libras – Língua Brasileira de Sinais, para os alunos do 6º ao 8º ano do Ensino

Fundamental no período vespertino. A turma observada para esta pesquisa é o 6º ano, que tem 12 alunos Surdos, com idades que variam entre 12 e 14 anos de idade.

Essa participante solicitou a sua retirada da pesquisa, alegando não querer mais participar. Por esse motivo, os dados que tenho relativos a essa participante serão utilizados apenas como dados secundários, ou seja, dados que nos permitem corroborar alguma afirmação feita com relação a outros participantes ou para ajudar a mapear o contexto. No entanto, não serão dados analisados e utilizados primariamente para explicar ou discutir o que é proposto neste trabalho.

O segundo professor, P2, tem 37 anos. É Surdo e tem formação em Educação Física – Licenciatura, com pós-graduação em Educação de Surdos. Ministra a disciplina de Educação Física para o Ensino Fundamental e Ensino Médio, nos períodos matutino e vespertino. A turma observada é mesma da professora P1. Nasci Surdo, iniciei meus estudos em 1987, com 5 anos de idade, numa escola especial Neusa Bassetto, situada na cidade de São Bernardo do Campo, muitos Surdos matriculados nos três períodos (manhã, tarde e noite), mas dentro era obrigado fonoaudiologia, oralizar, gesticular (comunicação total), isso foi até 1992, educação silábica com tambores, com poucos recursos visuais, tinha poucas aulas, muitas brincadeiras, frases sempre simples, nada frases grandes, textos nunca, era fraco. Cursei dois anos cada série, ou seja, 1ª. série I, depois 1ª. série II, 2ª. série I, 2ª. Série II, 3ª. Série I, 3ª. Série II, 4ª. série I e 4ª. série II, ou seja oito anos para cursar um ensino fundamental I de 1ª a 4ª. Série (antiga nomenclatura), e em 1994 liberaram o uso da Libras, assinada pelo Presidente Fernando Henrique, início da minha 5ª. Serie até a 8ª. Serie, os professores começaram a sinalizar nas aulas, deixei de usar o aparelho auditivo, não gosto. Após a conclusão do ensino fundamental, fui para o IST – Instituto Santa Teresinha, escola particular para Surdos, cursar o ensino médio, sofri bastante, porque o foco era saber escrever mais e brincar menos. Meu sonho era ser professor de educação física, e foi o que aconteceu, ingressei em 2005 na Faculdade Fefisa (faculdade exclusiva em educação física), para cursar Licenciatura em

Educação Física, fui o primeiro aluno Surdo da faculdade, e graças o Decreto 5626/05 assinado pelo Presidente Luís Inácio Lula da Silva, consegui um interprete de Libras durante toda a minha formação. Durante as manhãs, as aulas eram muito rápidas, então no período da tarde a intérprete de Libras repassava todas as informações com mais clareza e paciência. Minhas avaliações eram diferentes dos alunos ouvintes, as minhas provas eram elaboradas com questões de múltiplas escolhas e algumas com perguntas dissertativas, isso, porque pra mim o português é muito difícil, não conseguia escrever as respostas, e por conta disso, eliminei todas as provas com perguntas dissertativas e passei fazer todas as provas em múltiplas escolhas durante os meus 3 anos de faculdade. Após 1 ano de formação ingressei na escola bilíngue para Surdos em São Paulo, onde estou até hoje, fiquei muito feliz, porque não é só ensinar prática, e sim a teoria também com apostila, aprendendo os nomes e sinais (vocabulários) do esporte, porque na minha época de escola, as aulas de educação física não tinha nada escrito, só jogos e hoje eu posso ensinar as palavras do esporte para os meus alunos Surdos.

O terceiro professor, P3, tem 27 anos, é Surdo e tem formação em Ciências Sociais. Não tem pós-graduação. Ministra a disciplina de Sociologia para as turmas do 2º e 3º anos do Ensino Médio, no período matutino. A turma de 3º ano observada tem 24 alunos Surdos. Fiquei Surdo entre 8 ou 9 anos de idade. As causas da minha perda auditiva ainda são desconhecidas. Existe a hipótese que tenha sido uma bactéria resultado de uma infecção. Na época tive uma infecção nas orelhas, que causou fortes dores e febre fazendo com que fosse preciso realizar uma lavagem por causa do excesso de cera acumulada. Após alguns dias, minha audição ficou comprometida e curiosamente não percebi a perda, eu desconhecia o significado. Estudei em duas escolas, inicialmente numa escola para ouvintes nos três primeiros anos e já no ano seguinte mudei para a escola Severino Fabriani para crianças Surdas, localizada no Itaim Paulista. Em ambas escolas, o principal problema foi de acesso a língua, ainda usávamos o método oralista, pouco eficaz, já que os Surdos usavam a língua de sinais de forma clandestina isso resultou em algo híbrido como a “comunicação total” onde aprendi e desenvolvi a minha língua de sinais. Na escola “comum”, como não tinha nenhuma referência (visual

espacial) não conseguia estudar, e isso me causou atraso no meu aprendizado. As aulas eram muito fracas, português sempre frases simples, professores acreditavam que tínhamos limites para aprendizagem. Na escola para Surdos me senti mais aceito, ainda que o uso da língua de sinais era precário na época. Após esse período a escola assiste alunos até o 4º ano, fui obrigado a retornar a escola comum/ouvinte já instalada com uma AEE (Atendimento Educacional Especializado), fui justamente com outros alunos que tiveram que mudar de escola (acredito que fomos umas das primeiras turmas de AEE de São Paulo), tínhamos que estudar pela manhã no AEE que fornecia reforços das aulas em questão (só tinha brincadeiras) e no período da tarde frequentava as aulas regulares. A falta de preparo dos professores ficou evidente, os alunos tanto ouvintes quanto surdos assustados e a comunidade não estavam preparados para uma demanda tão grande de alunos Surdos, consegui desenvolver justamente porque acompanhava os livros das disciplinas, sempre lia os assuntos abordados pelo professor na aula anterior e tentava antecipar as aulas seguintes. E hoje eu escolhi ser professor porque curiosamente esses fatos me fizeram perceber algumas coisas como: o Surdo sabia do que se tratava as aulas mas não tinha como expressar seus saberes, convivendo com eles na língua deles era possível trocar diversas ideias a respeito do que entendemos das aulas mas sempre faltava orientação de como desenvolver os estudos, não havia adaptação das aulas, didáticas ou aulas expositivas apenas o texto lá numa língua que desconheciam, que o caso aqui é a Língua Portuguesa. Como me sentia mais adaptado (até por conta dos meus anos iniciais numa escola comum regular) me senti na vontade de ajudar os Surdos. Mas curiosamente isso foi “um tiro no pé” os Surdos se sentiam menos desenvolvidos por eu ter maior facilidade com a língua portuguesa me rejeitavam, diziam que tinha vida fácil comparada com a deles, percebi que a autoestima deles se baseava no ouvinte ser melhor. Procurei entender o mundo, tive minha primeira experiência na igreja batista numa aula sobre estudos bíblicos explicando o que dizia as escrituras. Com o abandono da igreja, comecei lecionar Libras por puro acaso, descobri que tinha facilidade para explicar como funcionava a língua tanto para Surdos quanto para os ouvintes, resolvi então buscar uma disciplina que pudesse explicar todas as outras e como isso impactava o nosso dia a dia, afinal o Surdo vivia

marginalizado diante dos estudos e na vida percebi que eles tinham anseio de saber porque era assim, porque a sociedade era assim, até que descobri a Sociologia, uma disciplina que podia explicar sobre a Religião, Sexualidade, Sociedade, que permitia eles desenvolverem um pensamento crítico na língua deles (aqui a Libras), alguns anos mais tarde conheço as ideias de Paulo Freire sobre “saberes diferentes” como Surdo sabia que tínhamos o saber e o conhecimento necessário mas não era igual aos outros (ouvintes) mas temos, vi a necessidade de explicar o mundo para eles. E Bilinguismo para mim sempre entendi que deveria ocorrer da seguinte forma ler e escrever em português, mas manifestar suas ideias e opiniões em Libras, e para mim educação bilingue de fato não existe hoje aqui, ou a aula é totalmente em português ou a aula é em Libras.

Após a desistência da 1ª. Participante, iniciei o trabalho com outra participante: P4, 31 anos, se identificou como Surda Híbrida¹⁹, com formação em Biomedicina, Farmácia e Pedagogia, Pós-graduação em Libras. Ministra a disciplina de Libras para as turmas do 6º aos 9º anos do ensino fundamental. Nasci ouvinte e quando eu tinha 4 anos, fiquei Surda por causa da Meningite. Estudei na escola inclusiva, eu era a única Surda da escola, foram muitas dificuldades por causa que o professor falava de costas e não tinha intérprete e minha família me ajudou muito e mais tarde por conta da nova lei, mudei de escola que tinha intérprete de Libras. Eu escolhi ser professora, porque o meu mundo é fechado e não aprendi muita coisa, e depois pensei, quero ser professora porque eu quero que os Surdos sejam caminhos abertos e adoro incentivar melhor futuro deles. (mais detalhes serão discutidos em análise de dados).

Articuladamente às informações oferecidas anteriormente pelos participantes, acrescento que é possível perceber que a formação desses

¹⁹ Segundo Perlin (1998), as identidades podem ser definidas como: Identidade Híbrida: reconhecida nos surdos que nasceram ouvintes e se ensurdecaram e terão presentes as duas línguas numa dependência dos sinais e do pensamento na língua oral.

participantes data do Oralismo e Comunicação Total²⁰, com experiências muito pontuais de bilinguismo.

Então, quando eles ingressam na sua atuação como docentes trazem muito das suas experiências discentes.

É comum que Surdos que passam por esse processo, tragam marcas, como está descrito em (MOURA, 2000), ao mostrar o sentimento de um Surdo sobre seus processos:

“Escrevia letras, abecedário. Aprendia mais ou menos a escrever...A professora ensinava frases curtas, não ensinava frases compridas...por exemplo: A bola é bonita. Nunca ensinava frases grandes. Eu aprendi frases curtas, sempre igual, não avançava. Nunca ouvi nada diferente, nunca aprendi.” (MOURA, 2000, p. 113)

O diretor pedagógico, aparece como participante pois, embora não tenha realizado sessões reflexivas, forneceu os dados da entrevista para maior compreensão do contexto de produção, ou seja, do Colégio. Dessa forma, também será participante secundário, visto que suas falas servirão para compreensão do contexto, mas não serão foco de análise mais profunda – do tipo que promove as reflexões para transformação da prática, das sessões reflexivas.

Também secundários são os dados produzidos por meio de entrevista com a mantenedora, Isadora. Ela entra neste trabalho por, também, fornecer dados que não serão efetivamente analisados, mas que serviram para a compreensão do contexto de produção (do Instituto e de todas as partes que o compõem, incluindo o Colégio) e de todos os serviços prestados pela instituição.

²⁰ Comunicação Total é uma filosofia que incorpora as formas de comunicação auditivas, manuais e orais apropriadas para assegurar uma comunicação efetiva com as pessoas Surdas. (Schindler, 1988, p. 10 *apud* MOURA, 2000, p. 57)

O pesquisador, Marcio Hollosi, tem 45 anos, é Surdo bilíngue e atua como professor na Universidade Federal de São Paulo. O memorial incluído no início deste trabalho traz mais informações sobre esse participante.

4.4 Procedimentos de Produção de Dados

Os dados foram produzidos por meio de (1) entrevista com os três professores que são participantes primários desta pesquisa, assim como com o diretor pedagógico da escola e a sua mantenedora – participantes secundários²¹. As entrevistas foram realizadas com base nos roteiros abaixo. É importante lembrar que essas entrevistas foram realizadas em Libras, assim como as observações das aulas de Educação Física, Sociologia e Libras.

Para Severino (2007, p. 125), a “observação [...] permite acesso aos fenômenos estudados. É a etapa imprescindível em qualquer tipo ou modalidade de pesquisa” porque permite um registro real para analisar uma determinada realidade.

Observamos as aulas de Educação Física, Sociologia e Libras com o intuito de verificar a didática e a reflexão sobre o seu fazer. As observações serviram como instrumento para que o professor e pesquisador refletissem sobre as ações. Para tanto, ambos assistiam à gravação da aula e elencavam os assuntos que julgavam mais pertinentes para discutirem durante as sessões reflexivas.

Segundo Magalhães (2006g, p. 94):

[...] a observação das ações gravadas em vídeo ou áudio tem sido [...] conduzida individualmente por cada participante, para deixar o professor mais à vontade para refletir

²¹ Como explicado anteriormente, os participantes primários são aqueles cujos dados produzidos servirão para a análise e discussão – na seção seguinte deste trabalho. Já dos participantes secundários, utilizarei as entrevistas para melhor descrever o contexto de produção (a escola), assim como para alguma discussão que se faça necessária como forma de complementar algo que vinha sendo explicado por meio dos dados primários.

sobre sua ação e para escolher os instantes que desejaria colocar para discussão conjunta.

Gravamos as aulas com auxílio de uma câmera do aparelho celular Samsung A2017 e um tripé. Como se tratava de um registro de imagem, solicitamos a autorização dos participantes. Optamos por filmar duas aulas consecutivas de cada professores.

Após a observação e filmagem das aulas, disponibilizamos aos professores uma cópia por e-mail ou por WhatsApp, a fim de viabilizar o seu acesso. Todos assistiam à gravação separadamente e, na sequência, reuníamos-nos em horários pré-agendados com cada professor participante para as sessões reflexivas.

Realizamos seis sessões reflexivas com os professores, num total de duas para cada um deles. As sessões reflexivas aconteceram nas salas de aula ou na sala dos professores, locais em que não havia interferências de pessoas.

As sessões reflexivas são, portanto, um jeito de organizar o discurso para discutir a prática do professor, avaliar a teoria que embasa suas ações e negociar colaborativamente a construção de conhecimentos. (MAGALHÃES, 2004).

Segundo Magalhães (2006g, p. 95), as sessões reflexivas, “embora inicialmente dolorosas aos professores, tiveram importância sem igual para o processo reflexivo, isto é, para compreensão, questionamento e de conscientização sobre as práticas discursivas da sala e dos interesses a que serviam”.

Quadro 5 - Conhecendo os participantes da pesquisa: um resumo da descrição

Perguntas	P2	P3	P4
IDADE	37	37	31
IDENTIDADE	SURDO	HÍBRIDO	HÍBRIDO

FORMAÇÃO	LICENCIATURA EDUCAÇÃO FÍSICA	LICENCIATURA CIÊNCIAS SOCIAIS	BIOMEDICINA, FARMÁCIA, PEDAGOGIA
DISCIPLINA VOCÊ ENSINAR	EDUCAÇÃO FÍSICA	SOCIOLOGIA, LIBRAS	LIBRAS
SÉRIE	6º. 7º 8º. E MÉDIO	ENSINO MÉDIO	7º. 8º e 9º. ANO
TEMPO VOCÊ TRABALHAR PROFESSOR?	8 ANOS	6 ANOS	3 ANOS
TEMPO TRABALHAR AQUI ESCOLA?	8 ANOS	10 ANOS	3 ANOS
LINGUA INSTRUÇÃO VOCÊ USAR ENSINAR?	LIBRAS	LIBRAS	LIBRAS
TER PLANEJAMENTO AULA?	EU USAR APOSTILIA IGUAL PLANEJAMENTO	SIM	NÃO PORQUE EU NÃO TER SUPORTE COMO FAZER
QUAL ESTRATEGIA RECURSOS VOCÊ USAR AULA?	SALA AULA, LOUSA, QUADRA	LOUSA, FILMES, APOSTILA	SALA DE AULA, LOUSA, VIDEOS AS VEZES
AVALIAÇÃO ALUN@ COMO?	BIMESTRE 1 e 3 PROVA LIBRAS BIMESTRE 2 e 4 PORTUGUES ESCRITO	BIMESTRE 1 e 3 PROVA LIBRAS BIMESTRE 2 e 4 PORTUGUES ESCRITO	LIBRAS AS VEZES PORTUGUES
PARTICIPAR REUNIÃO PEDAGOGICA ESCOLA?	SIM	SIM	AINDA NÃO
PCN CONHECER? USA BASEAR PLANEJAMENTO DISCIPLINA?	SIM // MAS EU NUNCA USAR PCN PORQUE EU NÃO TER	SIM EU USAR TEMA IMPORTANTE SOCIAL MOMENTO	NÃO TER PCN PROPRI@ LIBRAS
CONHECER DECRETO 5626/05?	SIM	SIM	SIM
OPINIÃO DECRETO?	EU ACHAR IMPORTANTE PORQUE	AINDA ACHAR FRACO PORQUE FALTA	ACHAR IMPORTANTE NOSSA LUTA

	CONSEGUIR ESCOLA BILINGUE SURDO PODER TRABALHAR ESCOLA SURDOS	ESCLARECER MELHOR PRINCIPALMENTE ESCOLA BILINGUE	COMUNIDADE SURDA
EDUCAÇÃO BILÍNGUE O-QUE É?	TER L1 LIBRAS E L2 PORTUGUES NA ESCOLA	FATO NÃO EXISTE HOJE PORQUE AULA TOTALMENTE PORTUGUES OU AULA LIBRAS	ACEITAR USAR DUAS LINGUAS NA SALA. LEI APROVOU
CONHECER PROPOSTA TRABALHO EDUCAÇÃO BILÍNGUE SURDOS OUTRO PAÍS? OU AQUI MESMO BRASIL? PODER EXPLICAR	OUTRO PAÍS NÃO, AQUI BRASIL TER MUIT@ ESCOLAS TRABLHAR BILÍNGUE EXEMPLO PREFEITURA SÃO PAULO, DERCIC, SANTA TERESINHA, SELI.	CONHECER SÓ ESCRITO LIVROS EXEMPLO SUECIA, ESTADOS UNIDOS. E AQUI BRASIL TEMOS VÁRIAS ESCOLAS EDUCAÇÃO BILINGUE TRABALHAR	SIM SUÉCIA, AQUI BRASIL ESCOLAS MUNICIPAIS SÃO PAULO EU JÁ TRABALHAR E TER PROPOSTA BILINGUE PRONTA

4.5 Procedimentos de Análise de Dados

Os Dados foram transcritos mantendo a ordem e a estrutura de Libras e seguindo a tabela do Sistema de Transcrição que adaptamos de Felipe (2001) em reuniões dos Grupos de Pesquisa ILCAE e GEICS (já descritos na introdução), conforme demonstrado abaixo. Dessa forma, embora as palavras estejam transcritas para o português, como a ordem e a gramática continuam seguindo a Libras, temos algo o mais próximo possível de uma transcrição em Libras, sem recorrermos a algo como SignWriting²² – que ainda não está totalmente aceito na sociedade brasileira e que não seria compreendido pela maioria das pessoas por falta de conhecimento, formação e divulgação.

²² O SignWriting, ou Escrita de Sinais, segundo Stumpf, M. (2005) é um sistema de registro gráfico das línguas gestuais. “(...) o sistema pode representar línguas de sinais de um modo gráfico esquemático que funciona como um sistema de escrita alfabético, em que as unidades gráficas fundamentais representam unidades gestuais fundamentais, suas propriedades e relações. O SignWriting pode registrar qualquer língua de sinais do mundo sem passar pela tradução da língua falada. Cada língua de sinais vai adaptá-lo a sua própria ortografia”

4.5.1. Categorias de análise de dados

Em relação às categorias de análise de dados, foram usados dois tipos: (1) o trabalho prescrito *versus* o trabalho realizado e (2) o conteúdo temático.

Sobre o trabalho prescrito, podemos informar que se trata de um conjunto de normas e regras, textos, programas e procedimentos que regulam as ações. Em outras palavras, na ação de sala de aula, o trabalho prescrito seria como a aula deve ser organizada, como deveriam ser as avaliações, que tipo de planejamento os documentos oficiais esperam que sejam realizados, que língua deveria ser usada para instrução, entre outros fatores. Note-se, no entanto, que, como já dito, não há Parâmetros Curriculares para Libras, embora encontremos alguns documentos municipais para as escolas das Prefeituras de São Paulo e de Guarulhos – que também poderiam auxiliar os professores em sua atividade.

Já no trabalho realizado, vemos o conjunto de ações efetivamente produzidas. Isso será verificado pelas gravações das aulas e será também objeto de discussão com os professores nas sessões reflexivas.

Para o trabalho prescrito e o realizado, foram usados documentos como, por exemplo, o regimento da escola, e o projeto pedagógico.

Além disso, também foram considerados como trabalho prescrito os Parâmetros Curriculares Nacionais de Sociologia e de Educação Física.

O trabalho prescrito é comparado com o trabalho realizado em sala de aula, ou seja, faz-se uma análise do que o professor fez e verifica-se até que ponto isso está embasado nos documentos prescritos. Essa análise serviu de base para (1) as perguntas realizadas pelo pesquisador nas sessões reflexivas, assim como para (2) as análises linguísticas propriamente ditas (conteúdo temático ou escolhas lexicais). O exemplo abaixo, de uma das perguntas feitas

à professora de Libras, demonstra o uso desse tipo de análise (prescrito X realizado).

Quadro 6 - Demonstração tipo de análise (prescrito x realizado).

<p>P1: VOCÊ PERGUNTAR ALUN@ SINAL NOME CERT@?</p> <p>V1: SIM CERT@</p> <p>P2: MAS TER ALUN@ RESPONDER NOME SINAL VOCÊ DIZER ERRAD@ POR QUÊ?</p> <p>V2: ERRAD@ PORQUE NÃO-PODER USAR NOME SINAL NÃO-TER DENTRO CULTURA SURD@</p> <p>P3: QUAL DOCUMENTO VOCÊ BASEAR ONDE ENCONTRAR DIZER SINAL NOME ORDEM PROPRI@ CULTURA SURD@?</p> <p>V3: NÃO-TER DOCUMENTO EU ACHO MELHOR SINAL NOME</p>

Na segunda categoria, temos o conteúdo temático. Acerca deste conceito, Bronckart (1999) esclarece que é o conjunto de informações presentes em cada um dos textos e, via de regra, construídas por cada um dos participantes que buscam validar sua ação de linguagem. Analisar por meio dos conteúdos temáticos permitirá verificar os sentidos (VYGOTSKY, 1930) dos entrevistados, sem esquecer que são também os sentidos que demonstro ao definir o que considero conteúdo temático das falas dos outros.

4.6 Questões de credibilidade

Para fins de credibilidade, esse trabalho tem sido apresentado em congressos, palestras e também nos Seminários de Pesquisa dos Grupos de Pesquisa ILCAE e GEICS. Em cada apresentação, as pessoas fazem perguntas ou me dão sugestões que vão me fazendo refletir sobre o trabalho e, por vezes, vão modificando o meu olhar.

Quadro 7 - Credibilidade.

Atividade Acadêmica	Tipo de apresentação	Local	Ano
Congresso: Isec 2015 Equity and Inclusion Lisbon	Artigo: HISTÓRIAS INFANTIS NO ESTUDO DA LIBRAS	Lisboa / Portugal	2015
Congresso: III Congresso Nacional de Formação de Professores (CNFP) e XIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores (CEPFE)	Artigo: Reflexões sobre a Formação de professores exigida em escolas públicas de SP	Águas de Lindoia/ SP	2016
CLAFPL 2016	Sessão Coordenada: ENEM: Desafios para o ingresso dos Surdos na Universidade Publica	Londrina/PR	2016
7th International ISCAR Summer University for PhD students	Apresentação Oral: Instruments, materials and repercussions in the context of teaching Libras in bilingual deaf schools: what language organizes what thought?	Moscou/Rússia	2017
II Congreso Internacional sobre	La educación de sordos en Brasil: una mirada para la condiciones de acceso	Villarrica/Chile	2018

Educación y Pobreza CIEP2018	y permanencia la pobreza como diferenciador de la educación		
Fórum Bilíngue do INES - Pensando a Pessoa Surda e a Sociedade em Libras	Palestra convidado: Considerações sobre educação de surdos e língua de sinais	Rio de Janeiro/RJ	2016
II Ciclo de Palestras UFABC Debate Surdos e Libras	Apresentação oral: Práticas bilíngues: formação de professores para a atuação com alunos surdos	Santo André/SP	2017

Foi assim, por exemplo, que a tabela de transcrição, com base em Felipe (2001) foi adaptada por mim e por colegas que também estão realizando pesquisa nas áreas de Libras, educação bilíngue, educação de Surdos e ensino de segunda língua para Surdos e que pertencem ao grupo GEICS de pesquisa: Estudos sobre Identidade e Cultura Surdas. Essa adaptação foi realizada durante aula de Seminário de Pesquisa, ministrada pela orientadora e líder do grupo de pesquisa, em que os participantes apresentavam seus dados e todos analisavam e/ou questionavam as análises realizadas. Uma das questões que surgiram foi se manteríamos a transcrição na ordem da Libras ou traduziríamos para o português. Optamos por manter na ordem da Libras por respeito à língua e a seus usuários, possibilitando que os Surdos leiam e entendam mais facilmente o que está sendo discutido, já que não será possível desenvolver a tese em Libras - língua em que o Surdo (o pesquisador inclusive) é mais fluente.

Outras questões, que podem ser citadas como parte dessa seção de credibilidade, incluem: (1) o uso de trabalho prescrito e trabalho realizado.

Inicialmente, só pensava em fazer uso da análise com base no conteúdo temático, mas, ao apresentar o meu trabalho, o grupo me mostrou que havia partes dele que eram embasadas nos documentos oficiais ou da escola.

SEÇÃO 5 Análise e discussão de dados

A seção está sendo organizada para descrever, discutir, compreender e analisar os resultados da pesquisa. Repito aqui os meus objetivos de pesquisa para facilitar a compreensão do caminho analítico que tracei e elaborei os conteúdos temáticos as quais irei discutir:

- Promover a reflexão do professor Surdo sobre o seu fazer;
- Investigar a didática (estratégias e avaliação) do professor-participante em um cenário bilíngue e suas práticas;
- Entender se as intervenções colaborativas serão adequadas para promover ressignificações nos sujeitos e nas práticas envolvidas frente às ações provocadas pelos procedimentos da pesquisa.

Para demonstrar os sentidos encontrados nos discursos dos participantes, a primeira coluna dos quadros demonstrará os temas, que serão

retirados dos objetivos acima, ou seja, são macro temas, são as ideias que busco discutir com base nas ações de linguagem (as colocações em Libras). Na coluna seguinte, apresentarei os sentidos, com base nos conceitos vygotksyanos explanados, ou seja, a minha análise. Em outras palavras, trata-se de expor os meus sentidos sobre o que os participantes falaram (como eu interpreto o que disseram). Na última coluna, aparecem os exemplos, a partir de excertos das sessões reflexivas e dos questionários, a fim de responder aos objetivos propostos e listados acima.

Os exemplos que estão descritos nas tabelas abaixo são adaptações - realizadas pelo GEICS, na Unifesp em 2017, e pelo ILCAE, na PUC-SP, em dezembro de 2018 - – da tabela de transcrição de Felipe (2001), conforme explicado anteriormente, na subseção de Questões de Credibilidade.

Quadro 8 - Normas para a Transcrição em Libras

Ocorrências	Sinais
Transcrição do sinal	*LIBRAS*
Pausa / ponto (.) e vírgula	//
Repetição	+ ex: COMER+
Prolongamento do sinal	LONGE ⇨
Datilologia	U-N-I-F-E-S-P
Sinal único	- QUERER-NÃO
Sinal composto	^ CASA^PÃO
Superposição, simultaneidade	{ }
Interrupção	Tab S1: _____ D1: _____ S1: _____
Sinal em Libras	MAIÚSCULAS
Desinências para gêneros (masculino e feminino) e número (plural)	@ AMIG@
Traços não-manuais: expressões facial e corporal	Interrogativa: "int" Exclamativa: "excl" Negativa: "n" Ex: NOME"int"

Pessoas gramaticais	1s, 2s, 3s = 1a, 2a e 3a pessoas do singular; 1p, 2p, 3p = 1a, 2a e 3a pessoas do plural; Ex: 1s DAR 2S "eu dou para "você",
Verbos que possuem concordância de gênero (pessoa, coisa, animal) através de um classificador	Gênero em minúsculo e itálico antes do verbo <i>EX: pessoaANDAR</i>
Ações durante a fala	Entre parênteses em Língua portuguesa e minúscula Ex: (expressão facial de dúvida)
Fala Oralizada (sozinha ou simultânea a Libras)	Entre # # e minúscula Ex: #só#
Dois sinais feitos pelas duas mãos simultaneamente	Um ao lado do outro com indicação das mãos direita (md) e esquerda (me) Ex: VOVÓ (md) VOVÓ (me)
Adverbo de modo ou intensificador	EX: CORRER "muito"

Fonte: Adaptação dos grupos de Pesquisa ILCAE e GEICS da UNIFESP às normas encontradas em Felipe, T. (2001).

Tendo esclarecido como se deu a transcrição de dados, passo a discutir a análise realizada, que será apresentada em uma subdivisão pelos objetivos de pesquisa – que busco atingir. Em outras palavras, a primeira subseção de análise e discussão de dados refere-se ao objetivo 1: Investigar a prática e a didática (estratégias de mediação pedagógica e avaliação) do professor-participante em um cenário bilíngue; e a segunda subseção, refere-se ao objetivo 2: Promover a reflexão do professor Surdo sobre o seu fazer; a terceira subseção, ao objetivo 3: Entender se as intervenções colaborativas serão adequadas para promover ressignificações nos sujeitos e nas práticas envolvidas frente às ações provocadas pelos procedimentos da pesquisa. Todos os excertos de dados que se referem a cada um dos objetivos – independentemente de terem sido produzidos durante a aula ou durante as sessões reflexivas – serão agrupados.

5.1: Investigação a prática e a didática (estratégias e avaliação) do professor-participante em um cenário bilíngue.

No quadro 9, analiso a sessão reflexiva da P1. Observe-se que, na coluna um, incluo algum aspecto do meu objetivo ou das perguntas de pesquisa que será analisado por meio do exposto na coluna dois – que é um resumo que faço do sentido contido no exemplo de fala do participante (que está na coluna três).

Quadro 9 - Dados de sessão reflexiva da aula da P1.

Conteúdo temático	Sentido	Exemplo
Didática do professor-participante em um cenário bilíngue.	É importante saber escrever a palavra em português certo nas aulas de Libras.	M: *DURANTE AULA LIBRAS VOCÊ EXPLICAR LIBRAS DEPOIS ESCREVER PORTUGUÊS CERT@"int"* PORQUE? P1: *CERT@ // SURD@ PRECISAR APRENDER ESCREVER PALAVRA CERT@ PORTUGUÊS SEMPRE // MAS IMPORTANTE LIBRAS SIM PRIMEIR@ LÍNGUA PORTUGUÊS SEGUND@ LÍNGUA SEMPRE AQUI ESCOLA BILÍNGUE // S-I EU NÃO ESCREVER LOUSA COMO SURD@ APRENDER SIGNIFICADO SINAL"int"*

Como se pode ver, nesse momento, a professora P1, ao mesmo tempo em que parece dizer que a língua portuguesa deve ser aprendida a partir da Libras (ou seja, a Libras é língua de mediação), também diz, no final, que o significado do sinal é aprendido pelo aluno com base no português escrito na lousa. Compreende-se, por um lado, que, para esta professora, por se tratar de uma escola bilíngue, as duas línguas precisam ser ensinadas. No entanto, parece haver uma dificuldade, por parte da professora, para salientar a função da língua portuguesa. Isso fica claro quando ela afirma que escreve na lousa para que o aluno consiga entender o significado do sinal. Ora, se Libras é uma língua constituída de forma totalmente diferente do português, em outra modalidade e com estrutura e léxico próprios, como ela poderia depender do português para que seus sinais fossem compreendidos pelos alunos? Parece-nos um traço da formação (dos anos escolares) que os professores tiveram, com o português como língua única a fazer sentido.

Se pensarmos que, como diz Vygotsky (1934), o pensamento é organizado pela língua(gem), então é importante que o aluno Surdo consiga compreender a sua língua por meio dos recursos que esta oferece – e não por meio da intervenção de outra língua. É importante dizer que a professora não atua como professora de português. Portanto, dizer que a escola é bilíngue e que, nesse momento, as duas línguas precisam aparecer em conjunto durante suas aulas não é o que é prescrito como prática de aula de Libras em geral, no Brasil, por pesquisadores como Vieira (2017), Lacerda (1998) Lourenço (2013) Campos (2017).

No entanto, como discutido na seção 3.4, é preciso esclarecer que a escola vive um bilinguismo composto (LAMBERT, p. 62) que propõe a aprendizagem de duas línguas num único contexto, isto é, os símbolos das duas línguas funcionam como alternativas intercambiáveis com os mesmos significados (um significado por dois significantes). Nesse caso, o indivíduo tem dificuldade de detectar diferenças conceituais marcadas pelas duas línguas (“aprendidas” ao mesmo tempo), percebendo a vida a partir de um destes sistemas, que é uma condução monolíngue.

Algo similar pode ser observado na aula de educação física, demonstrada no quadro 10 abaixo:

Quadro 10 - Dados de observação da aula do Professor P2.

Conteúdo Temático	Sentido	Exemplo
Estratégias para a prática	É importante no 8º ano saber a palavra em português e não repetir o sinal.	P2: ...PRÁTICA EU AGORA ESSE ANO 8º. ANO INVERTER MAIS TEORIA POUCA PRÁTICA VOCÊ OBRIGADO PORTUGUES IMPORTANTE PALAVRA+++ DECORAR (professor escolhe um aluno e sinaliza um sinal perguntar para o aluno o nome) SINAL ESSE NOME "int" (manchete)

As aulas de Educação Física contemplam a palavra da Língua Portuguesa e não o sinal da Libras e nem o conceito da palavra. Isso demonstra que o professor está mais preocupado com a escrita do que o conceito ou o sinal. Como mostra Fidalgo (2002,2003,2004), quando usa a metáfora da educação bancária de Freire (1970), o professor, neste caso, faz depósitos de conteúdos apenas, nas cabeças dos alunos e, como o próprio professor relata (p. 99 deste trabalho), na época de escola, as aulas de educação física não tinham nada escrito, só jogos e hoje ele ensina palavras do esporte para os seus alunos Surdos. Aparentemente, ele teve dificuldade, na escola, de compreender os jogos e suas regras, por não partilhar a língua. Essa situação traumática do seu passado o impede de perceber que, em sua

didática, seria mais importante para o aluno Surdo entender o sinal e o conceito trabalhado, em um primeiro momento para, em seguida, entender a palavra – visto que se trata de uma aprendizagem com a proposta de ser bilíngue, sendo a primeira língua do aluno a Libras.

No quadro 11 trago os recursos que são utilizados pelos professores porque verifiquei que, embora a escola tenha vários recursos, poucos são efetivamente usados – o que, para o ensino em uma língua (e de uma língua) visual e espacial, faz uma certa diferença.

Quadro 11 - Procedimentos de ensino e os materiais utilizados pelos professores²³:

Exposição ilustrada²⁴	P2	P3	P4
Lousa	Uso frequente	Uso frequente	Pouco frequente
Projeções de filmes	Frequente	Não utilizou em nenhum momento	Pouco frequente
Projeções de slides	Sim	Sim	Não
Exposição ilustrada com discussão²⁵			
Com discussão informal	Sim	Sim	Sim
Dividido em	Sim	Não	Frequente

²³ É importante ressaltar que a análise demonstrada aqui, neste quadro diz respeito apenas às aulas assistidas pelo pesquisador. Em outras palavras, quando o pesquisador diz que não foram utilizados vídeos ou filmes, isso não quer dizer que o(a) professor(a) não os utiliza jamais. Significa apenas que, durante as aulas assistidas, esses instrumentos didáticos não foram utilizados.

²⁴ Visto pelo pesquisador durante as aulas.

²⁵ Discutido pelo pesquisador com os participantes.

pequenos grupos			
Seminários	Não	Não	Não conhece
Outros			
Prática de campo ²⁶	Às vezes nos campeonatos	Não	Não
Leituras complementares	Não	Às vezes quando aparece um fato importante nos jornais.	Não
Fonte: Adaptado de PEREIRA, José Aluísio & CASTRO, Leda de. Métodos e meios auxiliares de ensino, 1969, p. 22.			

Como explicado, o quadro anterior mostra os procedimentos de ensino e os materiais utilizados pelos professores durante suas aulas. Senti falta da aplicação de prática de campo com os alunos Surdos e de algum tipo de apresentação de trabalhos (também um tipo de prática, principalmente no que diz respeito à aprendizagem de Libras ou de alguma disciplina em Libras – que fica mais evidente quando os alunos apresentam). Percebi que P3 e P4 não sabiam que podiam realizar prática de campo (ou aula-passeio, estudo do meio – são vários os nomes que esse tipo de atividade tem). Como diz Libâneo (1994), discutido na página 52 desta tese, o termo aula não se aplica somente à aula expositiva, mas a todas as formas didáticas organizadas e dirigidas direta ou indiretamente pelo professor, tendo em vista realizar o ensino-aprendizagem.

Após uma reunião com esses participantes, soube que passaram a pensar nessa proposta de realizar atividades fora da sala de aula e que em breve me relatariam essa experiência.

Somente P3 e P4 conseguiram realizar as atividades fora da sala de aula, após essa reunião, como ela relata abaixo:

²⁶ Prática de campo é um termo utilizado aqui que equivale ao que muitas escolas chamam de “aula passeio” – com base nos estudos de Freinet ([1978] 1996)-, “estudo de campo”, “estudo do meio”, etc.

Quadro 12 - Descrição da atividade realizada fora da sala de aula

P4: NOSSA, MUITO LEGAL SAIR FORA ESCOLA, ALUNOS APRENDER MELHORES CONCEITOS PORQUE ASSIM MAIS FÁCIL IMAGEM SINAL

M: ONDE VOCÊ LEVAR?"int"

P4: MERCADO

M: VOCÊ P3 ONDE IR?"int"

P3: RUA MOSTRAR SOCIEDADE DIVERSA

O professor P2 não realizou nenhuma atividade fora de sala de aula, pelo fato, de não terem planejados essa saída e dizer que já tem a quadra esportiva para a prática. Mas quando tem campeonatos esportivos fora da escola, por exemplo, nas Associações de Surdos ele costuma levar os alunos para participarem, mas é raro.

Assim como a falta de conhecimento em relação ao uso de técnicas e estratégias, há alguns pressupostos dos professores (seus sentidos) que ainda estão marcados por visões já abandonadas em culturas ouvintes, visto que as pesquisas indicam que não correspondem a uma realidade. Isso também se deve à sua formação fragmentada e com pouca oportunidade de vivenciar situações sociais mais amplas.

Quadro 13 - Dados de observação da aula da Professora P1.

Conteúdo temático	Sentido	Exemplo
Estratégias e conteúdos da disciplina.	A importância do aluno Surdo conhecer Cultura Surda	P1: VOCE SABER SIGNIFICADO CULTURA SURD@"int" O-QUE VOCE+ PENSAR CULTURA SURD@"int" // depois

		<p>escreve na lousa CULTURA SURDA, chama atenção dos alunos e sinaliza...TER DIVERS@ SIGNIFICADOS ESCOLHER 1 AGORA, VER VIDEO VOCES FAZER JÁ NOME SINAL LIVRE EU ADMIRAR PRIMEIR@ CULTURA SURDA // PRIMEIR@ QUAL POR FAVOR AQUI GRAVAR VIDEO APRESENTAR NOME SINAL O-U SINAL NOME VOCE+ LIVRE DEPOIS EU PERGUNTAR PRIMEIRO CERTO APRESENTAR LIBRAS.</p>
--	--	---

Ao dizer para os alunos que o ouvinte não pode lecionar Libras para Surdos, a professora está, de certa forma, fortalecendo a visão dicotômica que existe entre o falante nativo e o não nativo – visão, aliás, há muito tempo abandonada pela maioria das escolas de idiomas do país visto que as pesquisas não indicam que essa ideia do falante nativo ideal seja verdadeira, ou seja, isso não se comprova em pesquisa. O chamado mito do falante nativo é criticado por muitos autores, como Holliday (2005 *apud* Harmer, 2007, p. 76) e Thorp (1991, p. 117).

Da mesma forma, o foco do que é ensinado por vezes está em aspectos lexicais fragmentados e não em aspectos maiores, discursivos ou mesmo culturais. Isso é demonstrado no quadro 14 da subseção 5.2.

5.2 Promover a reflexão do professor Surdo sobre o seu fazer:

Quadro 14 - A importância de o aluno usar a ordem sinal e nome

Conteúdo temático	Sentido	Exemplo
Didática do professor-participante em um cenário bilíngue Estratégias e conteúdo da disciplina.	A importância de o aluno usar a ordem sinal e nome	P4: BO@ DIA TOD@ HOJE DISCUTIR CULTURA SURDA NOME (configuração em N apontando para o peito deslizando) ENTENDER FORA CULTURA OUVINTE NÃO CONHECER LA APRENDER CULTURA

		<p> SURDA SURDO LÁ GRUPO OUVINTE AQUI APRENDER CULTURA SURDA S-I OUVINTE CALMA EXEMPLO INFLUENCIAR NÃO CERTO PRIMEIRO NOME DEPOIS ESCREVER PRIMIERO PORTUGUES VOCE+ ACEITAR NÃO PORQUE IDENTIDADE SUAS SURDOS OUVINTE ENTRAR CULTURA SURDA RESPEITAR NÃO PODER IGUAL INFLUENCIAR BONIT@ PORTUGUES “PRIMEIRO” ACHAR SEGUND@ LIBRAS NÃO+ PRECISAR RESPEITAR TER ALGUNS OUVINTES NÃO ENTENDER FALTAR INFORMAÇÃO NÓS IMPORTANTE SEGURANÇA PRECISAR ACHAR VERDADE PORQUE LÁ FORA OUVINTE GOSTAR DESAFIAR </p>
--	--	--

		VC INSEGURANÇA // PRECISAR PRESTAR ATENÇÃO RESPEITAR CULTURA DIFERENTE
--	--	---

A professora, em uma das suas aulas, trabalhou a Cultura Surda com seus alunos Surdos, discutindo o sinal NOME e o sinal SINAL. Após a apresentação de cada aluno, tendo alguns deles iniciado sua apresentação com o sinal NOME e depois seu SINAL, ela disse essa ordem lexical faz parte da cultura ouvinte e, portanto, o Surdo não deveria usá-la. Esse tipo de posição mostra que a opinião do aluno não parece ter importância, visto que o professor já rebate com a resposta considerada correta. Em outras palavras, ao invés da construção do conhecimento (VYGOTSKY, 1930 E 1934), temos a não aceitação do que se considera “erro” – o que caracteriza a perspectiva comportamentalista de ensino-aprendizagem. A posição da professora parece dicotomizar o processo de negociação para construção de conhecimento, ou seja, parece demonstrar que só há uma possibilidade correta e que a outra é de outra cultura (a dos ouvintes) que deve ser evitada pelos Surdos.

Em outras palavras, a opinião do aluno não é levada em consideração ou sequer debatida. Isso cria uma situação que se assemelha ao que popularmente chamamos de “bairrismo”, é uma inclusão excludente, inserida em uma proposta de teoria comportamentalista que demonstra como o aluno é sempre visto como passivo, suas opiniões intelectuais são desconhecidas já contrariando a visão de Filatro (2008), citado na página 38, assim como a visão de Vygotsky (1934), de Magalhães (2006) e de tantos outros pesquisadores que demonstram a importância da aula ser colaborativa, possibilitando ao aluno ir além do que seria capaz sozinho – conceito de zona de desenvolvimento proximal (VYGOTSKY, 1934).

Por outro lado, houve, durante a pesquisa, momentos de ressignificação com vias à transformação das práticas. É o que demonstra o quadro 15, da subseção 5.3.

5.3 Entender se as intervenções colaborativas serão adequadas para promover ressignificações nos sujeitos e nas práticas envolvidas frente às ações provocadas pelos procedimentos da pesquisa

Quadro 15 - Dados da sessão reflexiva com a Professora P4

Conteúdo temático	Sentido	Exemplo
Didática do professor-participante em um cenário bilíngue	Percepção do uso da Libras sem a interferência do Portugues.	M: QUAL LINGUA VOCÊ USAR ENSINAR SUA AULA”int” P4: L2 M: ENSINAR “int” P4: (expressão facial de dúvida)...ENSINAR M: VOCÊ USAR PORTUGUES “int)

		P4: NATURAL M: MAS VOCÊ NÃO PROFESSOR LIBRAS “int” P4: SIM MAS EU CONFUNDIR DESCULPAR EU ENSINAR USAR LIBRAS L1 AULAS MELHORAR GOSTAR EU PERCEBER AGORA AULA LIBRAS PRECISAR PORTUGUÊS NÃO
--	--	---

Durante a sessão reflexiva, momento em que, juntamente com o pesquisador, e por meio de perguntas de intervenção que promovem a reflexão crítica, como indicado na Metodologia deste trabalho (MAGALHÃES, 2004), a professora P4 refletiu sobre sua aula e sobre a língua que ela usa para ensinar sua disciplina - Libras. “Criamos um espaço para que se distanciasses de suas ações, analisasse criticamente suas escolhas e construísse novos sentidos aplicáveis à prática pedagógica” (PINHEIRO, 2018, p. 383). Quando refletia sobre a prática, P4 relatou que considerou a aula bastante produtiva porque os alunos perceberam que, naquele momento, estavam tendo aulas de Libras e não de Português, diferenciando uma língua da outra e isso aumentou a participação mais ativa dos alunos Surdos. (Veja no quadro seguinte). Dessa forma, podemos dizer que P4 iniciou um processo em que caminhou para se transformar em uma pesquisadora da sua própria prática, mudando suas ações e alguns aspectos do ensino de língua na prática. Kemmis (1987), citado por Magalhães (2006g, p. 90), define como reflexão crítica “[...] esse processo em que professores se conscientizam do próprio discurso, entendem as contradições do processo social e, nesse contexto, transformam suas ações”. A partir disso, P4 demonstrou compreender que o ensino de Libras para Surdos não necessita do uso do Português.

É importante observar o processo reflexivo por meio das perguntas e/ou intervenções feitas pelo pesquisador: qual a língua que você ensina? Você usa português? Mas você não é professora de libras? Essa construção, que se apoia nas respostas do participante para ir crescendo e envolvendo-o na situação de reflexão é o que permite à professora perceber o que havia feito e perceber que não era bem isso que ela tinha a intenção de fazer – demonstrado pela resposta da professora que vem em seguida.

Quadro 16 - Observação da aula da P4, após sessão reflexiva:

P4: Inicia a aula sinalizando sem o uso da escrita do Português na lousa. Nesse momento um dos alunos, levanta a mão e pergunta: NÃO ESCREVER LOUSA E COPIAR DEPOIS.

P4: NÃO, LIBRAS PRECISAR NÃO ESCREVER PORTUGUÊS PORQUE AULA É LIBRAS E NÃO PORTUGUÊS...ENTENDER”int”

O aluno responde com o um sim aliviado e diz que agora mais fácil a compreensão dos sinais nas aulas de Libras.

O quadro 17 também indica o impacto das ações colaborativas que ocorrem nas sessões reflexivas – ou seja, as ressignificações ou transformações que podem ocorrer.

Quadro 17 - O impacto das ações colaborativas em formação.

Conteúdo temático	Sentido	Exemplo
Didática do professor-participante em um cenário bilíngue	O impacto das ações colaborativas em formação.	M: SUA AULA SOCIOLOGIA VOCÊ TER PLANEJAMENTO “int” P3: AINDA TER-NÃO M: PORQUE TER-NÃO “int” P3: ESCOLA TER-NÃO

		<p>M: COMO ASSIM ESCOLA TER-NÃO? VOCÊ TER CERTEZA?</p> <p>P3: SIM // NÃO TER, EU JÁ PERGUNTAR COORDENADOR DEPOIS RESPONDER NÃO TER VOCÊ PRECISAR FAZER.</p> <p>M: E VOCÊ FAZER?</p> <p>P3: NÃO SABER COMO FAZER, NUNCA ENSINAR MIM.</p> <p>M: VOCÊ PEDIR AJUDA?</p> <p>P3: JÁ // MAS FALAR JÁ EU PRECISAR FAZER SOZINH@ PORQUE EU JÁ FORMADO PROFESSOR</p> <p>M: E SE EU TE AJUDAR ACEITAR "int"</p> <p>P3: CLARO EU FICAR FELIZ VOCÊ AJUDAR E EU COMPREENDER</p>
--	--	---

O professor P3 aqui demonstrou interesse em trabalhar com a minha colaboração e, então, reunimo-nos em um momento de aula livre, pegamos o PCN de Sociologia e começamos a elaborar um planejamento de aulas. Pois, segundo Romero (1988, p. 22), “colaboração [...] envolve trabalho e aprendizado conjunto através de interações face a face”. O trecho a seguir revela que houve negociação e colaboração na condução do planejamento de

aula. Demonstra a dificuldade do professor em se desvincular das ações de ensino, assim como discute Magalhães (2006a, p. 61), “[...] seu discurso declarativo [mudou] e [está] empenhado em entender/resolver conflitos”.

Quadro 18 - Ações colaborativas na formação

Conteúdo temático	Sentido	Exemplo
Estratégias para a prática	Ações colaborativas na formação.	M: VOCÊ GOSTAR FAZER PRÁTICA CAMPO FORA ESCOLA? P4: ADORAR MUIT@ M: RELATAR P4:VERDADE AULA FORA SALA MELHOR COMPREENSÃO VISUAL TEMA AULA TRABALHAR E TAMBEM PERCEBER ALUN@ PARTICIPAR MAIS UM AJUDAR OUTRO AMIG@ ADORAR MUIT@ PASSEAR MERCADO SHOPPING LIBRAR MELHOR ALUN@ ENTENDER SINAL CONCEITO E EU COMO PROFESSOR FAZER REFLETIR COMPREENDER MELHOR AULAS LIBRAS

A professora P4, ao refletir sobre as possibilidades de construção da prática pedagógica, associa as singularidades de aprendizagem dos alunos Surdos à questão visual e notou a importância de realizar a atividade de campo (ou estudo de meio) com uma das estratégias para o ensino de Libras, assim como já citado nesse trabalho Libâneo p. 44. entende que o “termo aula não se aplica somente à aula expositiva, mas a todas as formas didáticas organizadas e dirigidas direta ou indiretamente pelo professor, tendo em vista realizar o ensino-aprendizagem”. É toda conjuntura didática em que se juntam objetivos, conhecimentos, problemas, desafios, que estimulam os alunos a aprender.

Quadro 19 – Modelo de Avaliação do participante P2

7) Anos 70, marcado pela _____?, a Educação Física era usada, não para fins educativos.



8) Nos anos 80 a Educação Física vive uma crise à procura de propósitos voltados à sociedade?

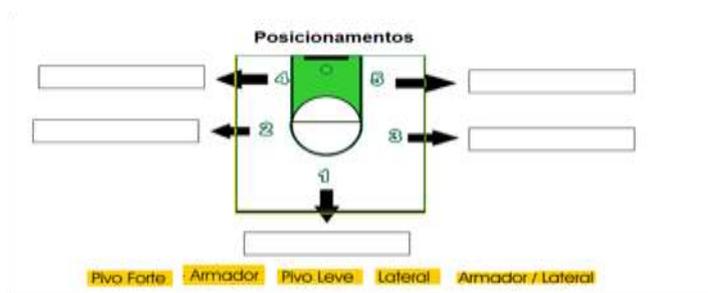


A - () Fabrica e Lucro

B - () Patrocínios e empresas

C - () Marcas e famosas

9) Posições ?



10) O que é o Basquetebol? Objetivo ?

R: _____

O modelo de avaliação aplicada pelo participante P2 apresenta um modelo de imersão, que pode ser considerado como o mais utilizado pelas escolas bilíngues na educação de Surdos, uma vez que essas escolas têm como objetivo o ensino da segunda língua ao lado do ensino de conteúdos curriculares baseados na primeira língua. Isso dificulta o processo de avaliação dos Surdos, pois são avaliados na 2ª língua, no caso, o português, já que pertencem, Libras e Língua Portuguesa, a modalidades distintas e não em Língua Brasileira de Sinais – Libras.

O aluno, por sua vez, é passivo no processo de ensino-aprendizagem, já que a ele não cabe a construção do conhecimento. Somente memoriza, internaliza os conhecimentos oferecidos pelo professor, na ordem e da forma

como estes são oferecidos. Por esse motivo, Freire (1970), já citado aqui nesse trabalho p. 34, chamou a educação pautada nessa teoria de educação bancária, uma vez que, segundo esse autor, o professor não se comunica, mas faz comunicados (ou seja, informa, repassa o conteúdo). Além disso, Freire diz que o professor deposita conteúdos nas cabeças dos alunos (quando segue essa teoria). Por isso, usou a metáfora da educação bancária (Cf. FIDALGO, 2002,2004).

5.4. Transformações e/ou ressignificações demonstradas

Os dados deste trabalho demonstram que a formação inicial que os professores Surdos receberam é insatisfatória diante dos desafios frente às práticas da educação bilíngue e a preparação recomendada não foi oferecida, ou é inacessível, visto que os professores Surdos sequer conhecem as orientações oficiais. Parece que não conhecem a pedagogia ou os meios de ensino propostos, as teorias de aprendizagem, carregando uma marca histórica que Nós (eu pesquisador e eles participantes) recebemos em uma educação precária, fragmentada, como relatado em suas descrições históricas e no meu memorial. Moura (2000, p. 142) esclarece que talvez a política educacional da época não percebesse realmente as necessidades dos Surdos e podemos confirmar que, até hoje, ainda não percebe, quando, apesar de termos a proposta de uma educação bilíngue, a confusão de ensino é tamanha que não sabemos realmente como deve ser a aplicação desse prescrito na prática (ou sua realização).

O professor P2 demonstrou dificuldade, mas de maneira gradativa, também se envolveu com a proposta. Quanto ao P3 e o P4, estes se mostraram mais participativos desde o início da pesquisa.

No decorrer das sessões reflexivas, P3 e p4, após assistirem suas aulas e refletirem em casa, perceberam a importância de um curso de formação continuada em que poderiam conhecer mais sobre teorias de aprendizagem, didática, educação bilíngue e Vygotsky, além de poderem refletir mais sobre as

teorias e didáticas que eles mesmos utilizavam e que lhes constituíam como professores. Assim como relata o P3:

Quadro 20- Transcrição de uma prática de ensino do P3

P3: [...] PRÁTICA ENSINO AQUI DIRECIONAR SEMPRE MODELO OUVINTE DEPOIS EU ASSISTIR VARIAS VEZES AULA MINHA PROPRI@ CASA VI NOTAR IMPORTANCIA EU SAIR SALA AULA DEPOIS IR FORA ESCOLA ATIVIDADE PRINCIPALMENTE EU TRABALHAR JÁ TEMA SOCIEDADE E IR RUA MOSTRAR DIVERS@ TIPOS SOCIEDADE TER AQUI VIVENCIAR EU PERCEBER MUIT@ IMPORTANTE COMPREENDER CONCEITOS TRABALHAR JÁ AULA.

M: VOCÊ PERCEBER MELHOR AGORA PRÁTICA SUA AULA “int”

P3: SIM // ACHO IMPORTANTE APOIO ORIENTAR NÓS PROFESSORES SURDOS PORQUE PASSADO MUITO RUIM ESCOLA NADA ENSINAR SÓ COPIAR// DEPOIS EU LER TEXTO COMO VYGOTSKY ENTENDER PENSAMENTO ME AJUDAR MELHOR COMPREENDER PENSAR COLABORAR // ACHO IMPORTANTE CONTINUAR APOIAR FORMAÇÃO CONTINUADA PROFESSORES SURDOS // VOCÊ JÁ PENSAR FAZER ISSO?

M: SIM SER MEU OBJETIVO FUTURO ELABORAR CURSO FORMAÇÃO CONTINUADA PROFESSORES SURDOS TRABALHAR DIDÁTICA//

P3: LEGAL CERTEZA TER MUITOS SURDOS QUERER FAZER

Num dos relatos, como essa citada acima, P3 percebeu que as práticas de ensino são direcionadas para um modelo de escola de ouvintes e realizou a atividade de campo, que realmente para os Surdos é valioso e rico para a construção de conhecimentos e o apoio e orientação que teve durante a sessão reflexiva.

Já a professora P4 relatou que, apesar de ter participado pouco tempo da pesquisa, já consegue perceber mudanças nas suas práticas: aprendeu

como se faz um plano de aula, descobriu novas estratégias e a importância de uma prática colaborativa em sala de aula:

Quadro 21 - Mudanças em suas práticas

M: VOCÊ AGORA ENTENDER MELHOR PRÁTICA ENSINO "int"

P4: SIM...EU AGORA FELIZ AQUI SALA AULA ENSINAR LIBRAS PORQUE VOCÊ MARCIO AJUDAR EU ENTENDER COMO FAZER PLANO AULA IMPORTANCIA MUIT@ ESTRATEGIAS SALA AULA USAR PODER VOCÊ TAMBEM COLABORAR EU CRESCER MELHOR PROFISSIONAL AGORA//

M: EU TAMBEM FELIZ VOCÊ // me interrompe e diz:

P4: POR FAVOR CONTINUAR AQUI SEMPRE AJUDAR PRÁTICA ENSINAR NÃO SUMIR PORQUE PRECISAR PENSAR COMO METODOLOGIA LIBRAS SURD@ MELHORAR TAMBÉM NÃO TER PCN PROPRI@ LIBRAS FAZ EU NÃO AULA PLANEJAR BOM//

M: OBRIGADO POR CONFIAR MIM OBJETIVO AQUI MEU SEMPRE AJUDAR PROFESSOR SURDO MELHORAR PRÁTICAS SALA AULA//

P4: PERFEIT@//

Disse ainda que gostaria de continuar com as sessões reflexivas, porque, como ainda não temos um PCN de Libras, o modo como os professores se empenham em buscar formas para ensinar determinado conteúdo não possibilita um bom planejamento de aula. Além disso, as sessões reflexivas lhe permitiram "refletir sobre os diferentes ângulos que envolvem a relação ensino-aprendizagem que compõem o cenário escolar" (PINHEIRO, 2018, p. 376). A metodologia usualmente adotada se relaciona à teoria behaviorista (ou comportamentalista, como uso em outros pontos da tese), cuja ênfase consiste na difusão de saberes cristalizados em disciplinas, sem qualquer panorama de mediação, enquanto os alunos recebem e repetem prontamente, de maneira passiva.

Para Vygotsky ([1924] 1997), a dificuldade apresentada pelos Surdos se explica em razão da aprendizagem tardia da Língua de Sinais e do meio social que é despreparado para recebê-los, e não de uma suposta incapacidade orgânica, gerada em função da perda auditiva, como frequentemente sinaliza a fala da Sociedade. Segundo o autor, a prática pedagógica deve ser orientada de acordo com o potencial que lhe tem para desenvolver, e não pelo que lhe falta.

À GUIA DE CONCLUSÃO

O saber que não vem da experiência
não é realmente saber.

(Vygotsky)

Este estudo, apresentou um cenário relativo à didática do professor Surdo em escola de prática bilíngue, tendo como objetivo promover a reflexão do professor Surdo sobre o seu fazer, articulando espaços que permitam, aos professores Surdos envolvidos, refletindo acerca de seu desenvolvimento profissional Surdo e sobre sua atuação em escolas bilíngues para Surdos.

O decreto 5.626/2005 configura, pela primeira vez, oficialmente o reconhecimento do professor Surdo, mas especificamente só da disciplina de Libras. Atualmente muitos Surdos migraram para outros cursos de formação e/ou licenciaturas, como no caso aqui de dois participantes que são das áreas de Educação Física e Ciências Sociais.

Percebemos que a didática dos professores Surdos usada em suas práticas é um reflexo de seu processo de formação, conforme Lodi e Lacerda (2009, p.54) mencionam quando dizem que “tal fato está associado no processo educacional fragmentado e descontextualizado enfrentado pela maioria dos Surdos e reproduz a educação precária que tiveram”. Em outras palavras, a formação extremamente fragmentada do Surdo, como este trabalho mostrou, leva o professor a acreditar que o aluno pode continuar aprendendo matemática básica no Ensino Médio ou continuar um processo como copista e não como pensador crítico da língua e dos sentidos e significados em construção na sala de aula.

Além disso, não há o oferecimento de uma formação continuada e aprofundada, que possa ser um espaço para a construção uma postura adequada de professor, porque não basta ter fluência em Libras para atuar como professor; é preciso conhecimentos específicos da sua disciplina, além

de conhecimento de mundo mais amplos do que simplesmente o universo Surdo para que o ensino seja mais adequado, ou seja, para que o aluno possa ser incluído nos universos sociais em que vive e para que a educação efetivamente transforme a vida dos alunos (Cf FREIRE, 1996). Os próprios professores P2 e P3 reconheceram a importância das sessões reflexivas com o pesquisador, dizendo que estas auxiliaram e enfocaram o planejamento de aulas. Nesses momentos, eles puderam refletir conjuntamente sobre como preparar as suas aulas, elaborando atividades e repensando os tipos de perguntas da avaliação que eram feitas, além de pensar na importância de um planejamento para que os alunos pudessem acompanhar/seguir os conteúdos sem prejuízo para a sua formação ou o seu ensino-aprendizagem. Perceberam, com a formação contínua que se deu nas sessões reflexivas, que o que eles faziam era apenas um depósito de conteúdo, uma educação bancária, assim como a avaliação que usavam (FREIRE, 1970 e ROMÃO, 1999), conforme já mencionado na seção 3 da tese, quando discuto os tipos de aprendizagem encontradas. Não parece haver preocupação com os conhecimentos adquiridos, mas com a capacidade de repetir itens lexicais do português. Não estou, com isso, dizendo que o professor Surdo é culpado pela má formação dos alunos Surdos. O que ocorre é que os professores foram educados por essas metodologias e didáticas da repetição e pouca atenção receberam quanto aos seus processos cognitivos ou às suas formas de aprender. Dessa forma, hoje, repetem as formas de ensinar que aprenderam quando alunos, visto que, em sua maioria, não tiveram modelos diferentes.

O participante P3 durante a última sessão reflexiva, após ler um texto de Vygotsky que o pesquisador lhe indicou, trouxe uma frase desse autor que é muito importante e que o fez pensar e mudar como professor no seu fazer. Ele disse: *“o desenvolvimento humano se dá em relação às trocas entre parceiros sociais, através de processos de interação e mediação”*. Isso mostra o confronto que o fez perceber como ele chegou a ser assim até o reconstruir (Magalhães, 1998), que permitiu que ele começasse a agir de modo diferente em suas práticas.

Em relação ao bilinguismo para Surdos, é possível perceber por este trabalho que o chamado bilinguismo ainda está um pouco nebuloso, ou seja,

ainda há muita falta de conhecimento sobre o termo – e mais ainda quando se trata de ensino de Libras e português. Os participantes demonstram não ter certeza sequer se existe bilinguismo – como podemos ver nos dados de P3. Se aceitarmos que bilinguismo existe, somos obrigados a ver que as escolas não sabem como fazê-lo dar certo. Na escola em que a pesquisa ocorreu, por exemplo, todo o material está impresso, mas todas as aulas são em Libras – como as discussões de dados mostraram. Então, como o aluno será capaz de ler o que está impresso se ele não está aprendendo português? Bilinguismo é um fenômeno social e para que haja bilinguismo é preciso que as aulas sejam ministradas nas duas línguas – não ao mesmo tempo porque isso seria similar a português sinalizado, mas em aulas subsequentes. Em outras palavras, seria preciso haver uma aula de matemática, por exemplo, em Libras e outra em português, permitindo, assim, que o aluno pudesse construir seu conhecimento matemático nas duas línguas paralelamente. Mas como fazer isso se o aluno ainda não sabe o básico do português e continua, mesmo em séries de Ensino Médio, construindo os conhecimentos básicos mesmo em Libras? Essas são lacunas não respondidas e que podem vir a ser objeto de estudos futuros do pesquisador, assim como podem ser objeto de pesquisa de outras pessoas.

Vale sempre ressaltar mais e mais que uma escola bilingue de fato deve ensinar de forma mediada por uma ou mais línguas e não somente ensinar as línguas, porque essa é a diferença em relação à escola de idiomas, isto é, na escola regular (ou comum) o aluno não tem apenas aulas DE Libras, inglês, espanhol, português, mas tem as disciplinas escolares EM Libras, português ou inglês, dependendo da proposta da escola que precisa definir qual será a língua de mediação para o ensino das disciplinas e o ensino de uma segunda língua. No caso de uma escola bilíngue para surdos, a segunda língua será a língua portuguesa na modalidade escrita. É importante lembrar que uma escola bilíngue de qualidade deve se estabelecer em diferentes níveis porque assim, proporciona aos alunos capacidades necessárias para saber usar duas ou mais línguas em diversas circunstâncias sociais, culturais, educacionais, médicas entre outras.

No caso da escola bilíngue para Surdos aqui apresentada, apenas o português escrito era, até o início de 2018, visualizado (na forma escrita). Não

havia qualquer momento em que os trabalhos em Libras fossem expostos. Esse era mais um momento em que se via a confusão relativa à visão do que seria uma escola bilíngue. Por recomendação do pesquisador, duas televisões foram incluídas na escola com informações que circulam durante todo o dia, em Libras, com legendas em português. Trata-se do uso de Libras em notícias, apresentações e outros vídeos realizados pelos alunos e para os alunos, sempre em Libras. Isso está sendo realizado para ficar em sintonia com escolas bilíngues de línguas orais em que as línguas ensinadas nas escolas são também os instrumentos de divulgação de notícias, propaganda, legendas e todo tipo de texto do dia-a-dia, ou seja, da vida do aluno.

Durante a pesquisa com os professores Surdos verifiquei alguns problemas, como por exemplo: o professor surdo de outras disciplinas (história, por exemplo) nem sempre sabe português suficiente para ensinar. Por outro lado, o professor de Geografia, que é ouvinte, não sabe Libras para ensinar ao Surdo, usando a Libras como língua de apoio se for preciso. E o aluno não sabe português para acompanhar a aula de geografia em português sem o apoio da Libras e nem Libras suficiente para acompanhar a aula de Sociologia em Libras. Vejo esses detalhes como um problema de formação que deve perdurar porque os jovens também estão sendo formados de forma fragmentada, bancária e sem condições de refletir ou opinar sobre a sua formação ou construir conjuntamente os conhecimentos de que necessita para a vida.

Deixo algumas lacunas para pesquisas futuras ou para outros pesquisadores, pois toda pesquisa precisa ter um fim. Então, acredito que o processo de formação docente de Surdos na perspectiva bilíngue ainda tem muitas lacunas a serem pesquisadas. Além disso, é preciso que os pesquisadores discutam ainda o que é L1 para Surdo. Dizer que apenas a Libras é L1 é afirmar que a Libras pode ser comparável ao português, visto que, os ouvintes usam, muitas vezes, a sua L1 durante a aprendizagem de sua L2. No entanto, a Libras é tão completamente diferente do português que as comparações são muito pequenas, não permitindo assim que uma sirva muito de apoio à outra. Não ocorrem, por exemplo, muitos casos de *interlanguage* (interlíngua), termo que Selinker discutiu em 1972 (quando aspectos de uma

língua são usados para produzir frases ou termos em outra língua). Considero que o Surdo tem dois processos de aprendizagem de línguas – e por isso, talvez possamos chamar de duas L1 (ou outro nome que as pesquisas revelarem que poderíamos dar). Nós, Surdos, temos um processo de L1 com as línguas de sinais – L1 – Libras, L2 – ASL, e assim por diante (por exemplo), assim como acontece com os ouvintes: português, inglês, espanhol – mesma modalidade, diferentes línguas. O Surdo tem, além disso, um outro processo – que é a aprendizagem das línguas na modalidade oral. Esse processo não se compara com o primeiro. Poderíamos dizer que seria outra L (algum número ou sigla) em que a primeira língua dessa modalidade seria o português (digamos: L1 para as línguas orais), a segunda, o inglês (L2 para línguas orais) e assim por diante.

Verificou-se nesta investigação que a Didática já enfrentou problemas sobre seu objeto de estudo, e isso tem a ver com sua trajetória histórica e a disputa de poder e espaço com outras áreas, o que ocasionou conflitos com a própria pedagogia e com as demais ciências da Educação. Penso que resolvido esse problema, e sabendo que o objeto de estudo da Didática é o ensino e sua intencionalidade que é a aprendizagem, restam agora ao campo teórico-prático da Didática outras questões a serem pensadas. Como campo específico de conhecimento, tem uma responsabilidade social de acompanhar e refletir as mudanças que ocorrem no mundo e dar respostas para a ressignificação dos processos de ensino-aprendizagem do aluno.

Como já colocado, a aprendizagem da docência de professores Surdos revela as apropriações e elaborações decorrentes das experiências socioculturais que vivenciam ao longo de sua trajetória pessoal e profissional.

É fundamental dizer que a Formação de Professores Surdos deve se dar por meio da Didática Geral/Fundamental e da Didática Específica na Licenciatura e ressaltar a necessidade de propostas apoiadas na compensação social como um modelo educacional, consoante ao exposto por Vygotsky ([1924]1997) – prática em que se observa como o aluno aprende e se flexibiliza o currículo para atender às necessidades do aprendiz. Dessa forma, é possível contribuir para a formação docente e discente, trazendo esforços diferentes na metodologia, abordagens de ensino e estratégias.

Ao final deste doutorado, pensar em como este trabalho pode ser útil para o desenvolvimento da pesquisa nas áreas da Didática, Educação Bilíngue e Formação de Professores Surdos foram temas que ocuparam bastante os meus questionamentos e reflexões. E esse empenho com a pesquisa e com as noções na área é fruto também do método utilizado nesta investigação, por meio de uma pesquisa crítica de colaboração (PCCol). Este me conduz a continuar pesquisando, a fim de contribuir com estes objetos de estudo complexos que são a Didática, a Educação Bilíngue para Surdos e a Formação de Professores Surdos no Brasil.

Certamente, as mudanças não ocorrerão imediatamente – visto que, como demonstrado aqui, o ensino-aprendizagem, em qualquer situação, é sempre processual. Se fosse um produto, rápido e transmitido ou adquirido, a Educação Bancária estaria funcionando muito bem. No entanto, levantar esses temas poderá ser uma tendência entre todos os que participam dessa área da educação, contribuindo para que os sujeitos, complexos que são, se espelhem e se apoiem nas falas um dos outros e possam se mover. Afinal, como diz Vygotsky (1934), o sujeito se constitui pelo outro.

E a partir de agora pretendo, em termos de pesquisa, continuar o trabalho com a educação bilíngue para Surdos, levar essa discussão para congressos e grupos de estudos na Universidade onde trabalho, a UNIFESP e em outras; propor um curso de Formação de Professores Surdos na perspectiva bilíngue, além de, quem sabe, em um futuro próximo, investir na orientação de alunos Surdos para que tenhamos mais sujeitos repensando a educação. Como os teóricos da reflexão dizem, só é possível mudar se estivermos dentro da situação. Então, a melhor forma de mudar a educação de jovens Surdos é formando, continuamente, os educadores Surdos que trabalham com esses jovens.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGAPITO, F. M. *Formação de professores surdos que atuam no município de Imperatriz – MA*. Dissertação (Mestrado) – Centro Universitário UNIVATES, Lajeado, RS, 2015.

ALBRES, A. N. *Relações dialógicas entre professores surdos sobre o ensino de libras*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2013.

ALMOULOUD, S. Ag. *Contexto e contextualização nos processos de ensino e aprendizagem da Matemática*. Curitiba, 1997.

AMARAL, A. L. *Significados e contradições nos processos de formação de professores*. Coleção Didática e prática de Ensino. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ARANHA, E. M. G. *O Papel do diretor escolar: uma discussão colaborativa*. 2009, 189 p. Dissertação de Mestrado – Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

ARAUJO, E. M. *Design instrucional de uma disciplina de pós-graduação em Engenharia de Produção: uma proposta baseada em estratégias de aprendizagem colaborativa em ambiente virtual*. 2009. 217 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) -Escola de Engenharia de São Carlos, Universidade de São Paulo, São Carlos, 2009.

BAKER, C.; JONES, S. P. *Encyclopedia of bilingualism and bilingual education*. Clevedon: Multilingual Matters, 1998, 758p.

_____. *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters, 1993, 318p.

BRASIL. *Decreto n. 5.626, de 22 de setembro de 2005. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000.* Brasília, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm> Acesso em: 26 mai. 2018.

BRASIL. Lei Federal n. 9394 de 20 de dezembro de 1996. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional.* Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em: 25 jul 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.* 7 jan. 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>>. Acesso em: 28 maio 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Lei n. 10.436 de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências.* 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm> . Acesso em: 23 de maio de 2018.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.* Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2010.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais.* Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. *PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE).* Plano Nacional de Educação 2014 -2024 [recurso eletrônico]: Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. – (Série legislação, n. 125).

BRASIL/MEC/SECADI. *Relatório do Grupo de Trabalho designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013. Subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa – a ser implementada no Brasil, 2014.*

BEZERRA, Valéria da S. *A Libras e sua capacidade de romper silêncios e criar laços no contexto familiar pais ouvintes de criança surda.* 235f. Mestrado (Programa de pós-graduação em Educação e Saúde na Infância e Adolescência), São Paulo: Universidade Federal de São Paulo, 2019.

BOTELHO, P. *Linguagem e letramento na educação de surdos: ideologias e práticas pedagógicas.* Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

BOTELHO, Paula. *Linguagem e Letramento na educação de surdos: ideologias e Práticas Pedagógicas.* Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, texto e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo.* São Paulo: EDUC, 1999.

BROUSSEAU, G. *La théorie des situations didactiques* (Cours donné lors de l'attribution à Guy Brousseau du titre de docteur honoris causa de l'Université de Montréal). 1997. (Acessado em 15/04/2018).

BROWN, H. D. *Principles of language learning and teaching.* London: Pearson Longman. 2007.

CAMPELLO, A.R.S. *Pedagogia Visual/Sinal na educação dos surdos.* In: Quadros, R.M. e Perlin, G.T.T. (Org.). *Estudos Surdos II.* Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.

CAMPELLO, A. R. *Pedagogia visual na educação dos surdos-mudos.* 2008. 165 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

CAMPELLO, A. R.; REZENDE, P. L.F. *Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro*. Educar, Curitiba, n. 2, 2011, p. 71-92.

CAMPOS, S. R. L. *A representação social dos professores de surdos sobre o ensino de Libras e Língua Portuguesa no Ensino Fundamental I*. 2017; 281p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

CANDAU, Vera Maria (org.). *A Didática em Questão*. 17ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. *Rumo a uma Nova Didática*. 16ª ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

CASTRO, A. D. *Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média*. São Paulo: Cengage Learning Editores, 2001.

CONSELHO DA EUROPA. *Quadro comum europeu de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*. Edição portuguesa. Porto: Edições Asa, 2001. Disponível em: http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf. Acesso em: 10/08/2019.

DALBEN, A.I.L.F. *Tensões entre formação e docência: buscas pelos acertos de um trabalho*. In: DALBEN, A.I.L.F. et al. (Orgs.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

De Houwer, A. *Bilingual First Language Acquisition*. Multilingual Matters. Bristol, 2009.

Douady, R. *L'ingénierie Didactique, Um Moyen pour l'Enseignant d'Organiser les Rapports Entie l'Enseignement et l'Apprentissage*. Chaier de DIDIREM, n. 19, IREM, Université Paris VII, 1993.

FARIA, Juliana Guimarães. *Formação, profissionalização e valorização do professor surdo: reflexões a partir do Decreto 5.626/2005*. Rev. Bras. Educ. Espec., abril, 2010, vol. 17, n.1, p. 87-100. ISSN 1413-6538. Disponível em: Acesso em: 26 jun 2018.

FELIPE, T. A. 2001. *LIBRAS em contexto: curso básico. Livro do estudante*. Brasília, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial.

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

FERREIRA, M. C. C.; ZAMPIERI, M. A. *Atuação do professor ouvinte na relação com o aluno surdo: relato de experiência nas séries iniciais do ensino fundamental*. In: LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F, de. Uma escola, duas línguas. Porto Alegre: Mediação, 2010.

FIDALGO, S. S. *A avaliação de ensino-aprendizagem: ferramenta para a formação de agentes críticos*. 2002. 133f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC/SP, São Paulo, 2002

_____. *A avaliação da aprendizagem em livros didáticos de inglês*. Contexturas, APLIESP, v. 7, p. 9-24, 2004.

_____. *A linguagem da inclusão social-escolar na história, nas leis e na prática educacional*. São Paulo, 2006. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo-SP. 2006.

FIDALGO, S.S. *Ética e consentimento em Pesquisa de cunho colaborativo*. In: MAGALHÃES, M. C.C.; FIDALGO, S.S. Questões de método e de linguagem na formação docente. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011, p. 221-226.

FILATRO, Andrea. *Design instrucional na prática*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2008.

FILLMORE, L. W. *Second-language learning in children: a modelo f language learning in social contexto*. In: BIALYSTOK, Ellen. *Language Processing in Bilingual Children*. Cambridge University Press, 1991, p 49-69.

FREINET, C. *Para uma Escola do Povo: guia prático para a organização material, técnica e pedagógica da escola popular*. São Paulo: Martins Fontes. [1978],1996.

FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. 23ª Ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1996.

GESSER, A. *Libras: que língua é essa?* São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GESSER, A. "*Um olho no professor surdo e outro na caneta*": *ouvintes aprendendo a língua de sinais*. 2006. 219 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/271029>>. Acesso em: 15 de março de 2019.

GIANINI, E.; PORTO, S. B. das N. *Currículo e formação docente: o ensino de LIBRAS em escolas bilíngues para surdos na Paraíba*. Relatório final. Programa de Bolsas de Extensão, PROBEX/UFCEG, 2016.

GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOLDFELD, M. *A criança surda*. São Paulo: Pexus, 1997.

GOMES, V. S. *Docente Surdo: o discurso sobre sua prática*. 146p. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

GOMES, M. C. F. *O panorama actual da educação de Surdos. Na senda de uma educação bilíngue*. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação – Universidade do Porto, 2010.

HARMER, J. F.; BLANC, M. H. A. *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000, 324 p.

HARMER, J. *The Practice of English Language Teaching*. 4th ed. Harlow, Essex: PearsonLongman, 2007.

HOLIDAY, A. R. *The struggle to teach English as an international language*. Oxford: Oxford University Press, 2005.

HOLLOSI, M. *Instruments, materials and repercussions in the context of teaching Libras¹ in bilingual deaf schools: what language organizes what thought?* Cultural-historical psychology: interdisciplinary research perspectives & social practices. Collection of Abstracts. – M., MSUPE, 2017. pp. 13–15.

HOLLOSI, M. *Práticas bilíngues: Formação de professores para a atuação com Surdos*. Revista Fórum INES, n. 34, Rio de Janeiro, 2016 p. 31-47.

HOLLOSI, M. *Educação bilíngue para Surdos*. 1. ed. São Paulo: Alameda, 2017.

HOLLOSI, M. *Resumo da tese*. 2019. (7m33s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=h3yIBZYqNWI>. Acesso em: 22 ago 2019.

KLIMSA, B. L. T. *Narrativas de alunos universitários sobre o professor surdo e o ensino de libras*. 2013. 144 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) - Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2013.

KRASHEN, S. *Bilingual education and second language acquisition theory*. California: California State Department of Education. 1986 apud BROWN, H. D. *Principles of language learning and teaching*. London: Pearson Longman. 2007.

LACERDA, C. B. F. *Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos*. CEDES, Campinas, v.19, n.46, p. 277-292. set.1998. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0101-32621998000300007&script=sci_abstract&lng=pt> Acesso em: 15 de jan de 2019.

LIBANEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBERALI, F.C. *Formação crítica de educadores: questões fundamentais*. Taubaté, SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2008.

LIGHTBOWN, P.M. e SPADA, N. *How languages are learned*. Oxford. Oxford University Press. [2006] 2009.

LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. de. *Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização*. Porto Alegre, RS: Mediação, 2009.

LORENZO, F. TRUJILLO, F y VEZ, J. M. *Educación bilingüe. Integración de contenidos y segundas lenguas* 2011.Madrid: Síntesis, 323 págs.

LOURENÇO, E. A. G. *Educação bilíngue para Surdos*. 1. ed. São Paulo: Alameda, 2017.

LOURENÇO, E. A. G. *Revista Educação Especial* | v. 26 | n. 45, | p. 161-174 | jan./abr. 2013 Santa Maria Disponível em: < <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>> Acesso em 15 de jun de 2019.

LUCKESI, C. *O educador: quem é ele*. ABC Educatio. Outubro,2005.

LULKIN, S. *Os estudos surdos em Educação: práticas de controle do corpo e a expressão cultural amordaçada*. IN: SKLIAR, C. A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2010.

MACNAMARA, J. *The bilingual's linguistic performance*. Journal of Social Issues, New York, n.23, p. 58-77, 1967.

MAGALHÃES, M.C.C. *Formação Contínua de Professores: Sessão Reflexiva como espaço de negociação entre professores e pesquisador externo*. In: FIDALGO, S.S; SHIMOURA, A.S. (Orgs). *Pesquisa Crítica Colaborativa: um percurso na formação docente*. São Paulo: Ductor, 2007, p. 97-113.

_____. *Pesquisa colaborativa em linguística aplicada*. In: FIDALGO, S.S; SHIMOURA, A.S. *Pesquisa Crítica de colaboração: um percurso na formação docente*. São Paulo: Ductor, 2006, p. 148-157.

_____. *A linguagem na formação de professores como profissionais reflexivos e críticos*. In: MAGALHÃES, M. C. (Org.). *A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. P. 45-62.

_____. *Formação contínua de professores: sessão reflexiva como espaço de negociação entre professores e pesquisador externo*. In: FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. S. (Orgs.). *Pesquisa crítica de colaboração: um percurso na formação docente*. São Paulo: Ductor, 2006c. p. 97-113.

_____. *Por uma prática crítica de formação contínua de educadores*: In: FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. S. (Orgs.). *Pesquisa crítica de colaboração: um percurso na formação docente*. São Paulo: Ductor, 2006g. p. 88-96.

_____. *A pesquisa colaborativa e a formação do professor alfabetizador*. In: FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. S. (org). *Pesquisa crítica de*

colaboração: um percurso na formação docente. São Paulo: Ductor, 2006, p. 48-55.

_____. *Pesquisa Crítica de Colaboração: escolhas epistemológicas na organização e condução de pesquisas de intervenção no contexto escolar*. In: MAGALHÃES, M. C. C., FIDALGO, Sueli S.(orgs) *Questões de método e de linguagem na formação docente*. Campinas: Mercado das Letras, 2011, p 13-40.

MACHADO, E. M. *A Pedagogia Social: Reflexões e diálogos necessários*. In: SILVA, R.; SOUZA NETO, J. C. de; MOURA, R. A. (Orgs.) *Pedagogia Social*. São Paulo: Expressão e Arte Editora/FAPESP/UNESCO. 2009.

MARCELINO, M. *Bilinguismo no Brasil: significado e expectativas*. Revista Intercâmbio, volume XIX: 1-22 2009. São Paulo: LAEL/PUC-SP. ISSN 1806-275x. Acesso em 25 de jan de 2018.

MARTINS, M. A. L. *Relações professor surdo /aluno surdo em sala de aula: análise das práticas bilíngues e suas problematizações*. Dissertação de mestrado em Educação. Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP). Piracicaba, SP, 2010. 131p. Disponível em: http://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/docs/03062013_144138_monica.pdf>. Acesso em: 24 maio 2019.

MASETTO, M. T. *Didática: a aula como centro*. 4. ed. São Paulo: FTD, 1997.

MATOS, D. S. *O Ensino Da Língua Portuguesa Escrita Para A Criança Surda Em Uma Perspectiva Bilíngue*. 2017. 74p. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Paulo, UNIFESP/Guarulhos, SP, 2017.

MEGALE, A. H. *Bilinguismo e educação bilíngue – discutindo conceitos*. Revista virtual de Estudos da Linguagem – reVEL. Ano 3, n.5, 2005.

MIRANDA, S. De. *Do fascínio do jogo à alegria do aprender*. Campinas, SP: Papiros, 2001.

MOREIRA, A. F. B. *Currículo: questões atuais*. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

MOREIRA, F. B.; CANDAU, V. M. *Indagações sobre o currículo – currículo, conhecimento e cultura*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MOURA, M. C. de. *O surdo – caminhos para uma nova identidade*. São Paulo: Revinter/Fapesp, 2000.

MOURA, S. A. *Com quantas línguas se faz um país: concepções e práticas de ensino em uma sala de aula na educação bilíngue*. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009.

MÜLLER, C. R. *Professor surdo no ensino superior: representações da prática docente*. Dissertação de Mestrado não publicada. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009.

NEWMAN, D., GRIFFIN, P., & COLE, M. (1989). *The construction zone: Working for cognitive change in school*. New York: Cambridge University Press.

OLIVEIRA, M. R. N. S. *A reconstrução da Didática: Elementos teórico-metodológicos*. 4. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1992. (Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

OLIVEIRA, S. R. N. de. *Educação e formação de professores surdos: contextos, inserções, dilemas e desafios*. Dissertação (Mestrado em Administração de Empresas) - FGV - Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2014.

PADDEN, Carol *The deaf community and the culture of deaf people*. In: Wilcox, Sherman (Ed.). *American deaf culture: an anthology*. Burtonsville: Lindtok Press, 1989.

PADDEN, C. *The Deaf Community and the Culture of Deaf People*. In? BAKER, C./ BATTISON, R. (ed.) *Sign language and the deaf community*. Silver Spring, MD: National Association of the Deaf, 1980. p. 89-103.

PERLIN, G., STROBEL, K. *Teorias da Educação e Estudos Surdos*. Florianópolis: UFSC, 2009.

PERLIN, G. T. T. *Identidades Surdas*. In: SKLIAR, C. (org). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 2.Ed. Porto Alegre: Mediação, 1998, p.51-73.

PIMENTA, S. G. *Docência no ensino superior*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. *Professor: formação, identidade e trabalho docente*. In: _____ (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p.15-35.

PIMENTA, S. G.; SOCORRO, M. L. *Porque o estágio para quem já exerce o magistério: uma proposta de formação contínua*. In: *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2010. 5 ed. (Coleção Docência em formação. Serie Saberes Pedagógicos).

PIMENTA, S. A.; CARVALHO, A. B. G. *Didática e o ensino de geografia*. Campina Grande: EDUEP, 2008.

PINHEIRO, L. M. *Saúde e Educação: ações articuladas para o desempenho escolar do aluno Surdo*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2012.

_____. *Adaptações curriculares na “inclusão” escolar de alunos surdos: intervenções colaborativas*. 2018. 430f. Tese (Doutorado em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência) – Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP/Guarulhos, SP, 2018

QUADROS, R. M., *Educação De Surdos: A Aquisição Da Linguagem*. Porto Alegre. Artmed, 1997.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B., *Língua De Sinais Brasileira: Estudos Linguísticos*. 1ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, R. M., PERLIN, G. *O ouvinte o outro do outro surdo*. In: II Seminário Internacional Educação Intercultural, Gênero e Movimentos Sociais, 2003, Florianópolis. Anais do II Seminário Internacional Educação Intercultural, Gênero e Movimentos Sociais. Florianópolis: Fapeu-002, 2003. v.1.p.617 - of4.

REIS, F. *Professor Surdo: a política e a poética da transgressão pedagógica*. Dissertação de Mestrado – Florianópolis, 2006

ROCHA, D.S. *Educadores Surdos: reflexões sobre a formação a prática docente*. Dissertação de Mestrado – Campinas, 2017.

ROMÃO, J. E. *Avaliação dialógica: desafios e perspectivas*. São Paulo: Cortez e Instituto Paulo Freire. 1999.

ROMERO, T. R. S. *A interação coordenador e professor: um processo colaborativo?* 1998. 210f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC/SP, São Paulo, 1998.

SA, N. R. L. *Cultura, Poder e Educação de Surdos*. 2ª. ed. São Paulo: Paulinas, 2010.

SACKS, O. *Vendo vozes – uma viagem ao mundo dos surdos*. São Paulo:

Companhia de Letras, 2010.

SCHMITT, D. *A história da língua de sinais em Santa Catarina: Contextos sócio-*

Históricos e sociolinguísticos de surdos de 1946 a 2010. 228p. Tese de Doutorado em Linguística – Universidade Federal de S. Catarina. Florianópolis, 2008.

SELINKER, L., *Interlanguage*, IRAL; International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, 10:3 (1972) p.209.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SCHINDLER, O. *La comunicazione totale*. In Arluno, G; Schindler, Handicappati e scuola. Torino: Edizione Omega Torino, 1988.

SKLIAR, C. (org) *Atualidade da educação bilíngue para surdos*. V. 1 e 2, Porto Alegre: Mediação, 1999.

_____. *Atualidade da educação bilíngue para surdos processos e projetos pedagógicos*. V.1. Porto Alegre: Mediação, 1999b.

_____. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 1 ed. Porto Alegre: Mediação, 2000.

_____, (1997a). *Abordagens socioantropológicas em educação especial*. In: SKLIAR, C.(org.). *Educação e exclusão*. Cadernos de Aatoria. Porto Alegre: Mediação.

_____, (1997b). *Uma análise preliminar das variáveis que intervêm no projeto de educação bilíngue para os surdos*. Rio de Janeiro: Espaço, IV, 6, p. 49-57.

_____, (1997c). *Pasado, presente y futuro en la educación de los sordos: un análisis histórico, cognoscitivo y educativo hacia la reconstrucción de una pedagogía para los sordos*. Ediunc: Editorial de la Universidad de Cuyo.

SIQUEIRA, L. M. M. *A Metodologia de Aprendizagem Colaborativa no Programa de Eletricidade no Curso de Engenharia Elétrica*. Dissertação de Mestrado, PUC-PR, 2003.

SOUZA, A. C. S. *Educação bilíngue para surdos: perspectivas e construções*. V seminário nacional de educação especial e IV encontro de pesquisadores em educação especial e inclusão escolar. CEPAE / UFU, 2012.

SOUZA, J. G. *Sessões Reflexivas Sobre A Atividade De Contar De Histórias Para Surdos: Contribuições Para A Ressignificação De Práticas Docentes*. São Paulo: Unifesp, 2017. Dissertação, Pós-Graduação em Educação e Saúde, Universidade Federal de São Paulo, 2017.

STUMPF, M. *Aprendizagem De Escrita De Língua De Sinais Pelo Sistema Signwriting: Línguas De Sinais No Papel E No Computador*. Porto Alegre: Ufrgs, 2005. Tese (Doutorado Em Informática Na Educação), Pós-Graduação Em Informática Na Educação, Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul, 2005.

SVARTHOLM, K. *Second Language Learning in the deaf*. In: AHLGREN, I.; HYLSTENSTAM, K. (Eds.) *Bilingualism in deaf education*. Hamburg: Signum, p. 61-70, 1994.

SVARTHOLM, K. *35 anos de Educação Bilíngue de surdos - e então? Educar*

em Revista. UFPR. Curitiba, Brasil. 2014.

THORP, D. *Confused encounters: differing expectations in the EAP classroom* ELT Journal. Vol. 45, n. 2. p. 110-121.

TRIVINOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA, I. Passos Alencastro (coord.). *Repensando a Didática*. 22ª ed. Campinas: Papyrus, 2005.

VIEIRA, C. R. *Educação bilíngue para surdos: reflexões a partir de uma experiência pedagógica*. 2017, 236p. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de São Paulo, São Paulo.

VYGOTSKY, L.S. *Obras Escogidas V – Fundamentos De Defectología*. Traducción: Julio Guillermo Blank. Ed Visor (Coletânea de artigos publicados originalmente em russo entre os anos de 1924 a 1934). Madrid, 1997.

_____. *Principios de la educación social de los niños sordomudos*. In: VYGOTSKY, L.S. (Org.). *Obras escogidas V: fundamentos de defectología*. Madrid: Visor, 1924/1997. p. 181-188.

_____. *Obras Escogidas IV. Traducción de Lydia Kuper*. Madrid: A. Machado Libros, 2006.

_____. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1930/1984.

_____. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1934/2009.

WILLIAMS, J.D. *Literacy and bilingualism*. New York, Longman, 1990, 162 p. (org.). A didática em questão. 9. Ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 1991.

APÊNDICE 1- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Título da Pesquisa: **PROFESSOR SURDO: DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO DE UMA PRÁTICA BILÍNGUE.**

Nome do (a) Pesquisador (a): **Marcio Hollosi**

Nome da Orientadora/pesquisadora: **Sueli Salles Fidalgo**

Instituição a que pertence o Pesquisador Responsável: **Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)**

Telefones para contato: **(11) 98652 5464**

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa “Práticas Bilíngues: Instrumentos, Materiais e repercussões no contexto de ensino de Libras nas escolas bilíngues para Surdos.

Número do CEP: 1118/2015

A JUSTIFICATIVA, OS OBJETIVOS E OS PROCEDIMENTOS: O motivo que nos leva a estudar o problema Práticas Bilíngues é a situação da adaptação à vida acadêmica e as obrigações que ela impõe conduzem muitas vezes ao fracasso e ao abandono, a pesquisa se justifica respeitar o ser Surdo como diferente e não como deficiente e também a sua língua (Língua Brasileira de Sinais– Libras) que é um meio através do qual podemos ver a trajetória do

Surdo em direção a sua identidade Surda plena, percebendo-se como pessoa bilíngue. O objetivo desse projeto é identificar as práticas didáticas, garantidas em Lei, dos acadêmicos Surdos no Ensino Fundamental e Médio a partir da representação da língua como processo base da sua formação, compreender como tem se dado a inserção, a permanência e a formação dos acadêmicos Surdos nos Ensino Básico e conhecer diretrizes nacionais sobre a prática da educação bilíngue para Surdos, documentos e políticas públicas sobre a acessibilidade para o aluno Surdo no ensino básico. O(os) procedimento(s) de coleta de dados serão realizadas entrevistas com procedimentos de registro: gravações em vídeos em Libras, transcrições dos vídeos para a escrita do português e a realização de observação através de um roteiro estruturado a ser elaborado, de modo a caracterizar a instituição em geral. Os registros serão realizados em formato de filmagens.

DESCONFORTOS E RISCOS E BENEFÍCIOS. Os riscos relacionados com sua participação estariam relacionados ao sigilo sobre e a confidencialidade das informações obtidas através dessa pesquisa. Isto será controlado procedendo-se a uma codificação em que cada entrevista/filmagem receberá um código, não sendo divulgado o nome dos entrevistados ou qualquer informação que permita a sua identificação. As entrevistas serão gravadas e, posteriormente, transcritas, sendo destruídas as gravações e as transcrições, após a análise das mesmas, como medida complementar de proteção para garantir a sua privacidade. Não existem benefícios individuais relacionados com a participação na pesquisa, mas estará colaborando para que entendemos as práticas bilíngues das pessoas Surdas no ensino fundamental e médio sob seus aspectos éticos.

GARANTIA DE MANUTENÇÃO DO SIGILO E DA PRIVACIDADE: Todas as informações obtidas a seu respeito neste estudo, serão analisados em conjunto com as de outros voluntários, não sendo divulgado a sua identificação ou de outros participantes em nenhum momento.

GARANTIA DE PLENA LIBERDADE DO PARTICIPANTE DA PESQUISA, DE RECURSAR-SE A PARTICIPAR OU RETIRAR SEU CONSETIMENTO, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização:

Você será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

USO DE DADOS E MATERIAL COLETADO: O Sr.(a) tem a garantia de eu todos os dados obtidos a seu respeito, assim como qualquer material coletado só serão utilizados neste estudo.

CUSTOS DA PARTICIPAÇÃO, RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO POR EVENTUAIS DANOS: O Sr(a) não receberá nenhuma compensação financeira relacionada à sua participação neste estudo. Da mesma forma, o Sr.(a) não terá nenhuma despesa pessoal em qualquer fase do estudo. Durante o período de sua participação, se houver qualquer despesa adicional de sua parte em relação a condução ou alimentação, o Sr. (a) será reembolsado.

DIREITO DE SER MANTIDO ATUALIZADO SOBRE OS RESULTADOS: A qualquer momento, se for de seu interesse, o Sr. (a) poderá ter acesso a todas as informações obtidas a seu respeito neste estudo, ou a respeito dos resultados gerais do estudo.

DIREITO A TER ACESSO AOS RESULTADOS FINAIS DA PESQUISA: Quando o estudo for finalizado, o Sr. (a) será informado sobre os principais resultados e conclusões obtidas no estudo.

GARANTIA DE ACESSO A INFORMAÇÃO: Em qualquer etapa do estudo, o Sr. (a) terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. O principal investigador é o MARCIO HOLLOSI, que pode ser encontrado no endereço institucional: UNIFESP – Universidade Federal de São Paulo, situada na Av. Caminho Velho, 333 –

Bairro Pimentas – Guarulhos – SP. Telefone: 11- 5576-4848 ou no endereço residencial: Rua Votorantim, 245 Apto 65 – Barcelona – São Caetano do Sul – SP. Telefones: 11-2311-3222 ou 98652-5464. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Unifesp – Rua Botucatu, 572 – 1º. Andar – cj.14, 55711062, fax: 5539-7162 – e-mail: cepunifesp@unifesp.br

DUAS VIAS: Esse termo foi elaborado em duas vias devidamente assinadas, sendo que uma ficará com o Sr. (a) e a outro conosco.

DECLARAÇÃO DO PARTICIPANTE: Acredito ter sido suficientemente informado a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo “Práticas Bilíngues: Instrumentos, Materiais e repercussões no contexto de ensino dos estudantes Surdos nas escolas bilíngues para Surdos” sobre a minha decisão em participar nesse estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido, ou no meu atendimento neste Serviço.

Data: _____/_____/_____

Nome do participante da pesquisa

Assinatura

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária, o Consentimentos Livre e Esclarecido deste participante para a participação neste estudo. Declaro ainda que me comprometo a cumprir todos os termos aqui descritos.

Data: _____/_____/_____

Nome do pesquisador principal

Assinatura

Apêndice 2- Termo de Autorização de uso de imagem e depoimentos.

UNIFESP – UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS

Eu _____, CPF _____,
RG _____,

depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, o pesquisador MARCIO HOLLOSI projeto de pesquisa intitulado “PROFESSOR SURDO: DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO DE UMA PRÁTICA BILÍNGUE” a realizar as imagens que se façam necessárias e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas imagens e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (tese), em favor do pesquisador da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que

resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto Nº 3.298/1999, alterado pelo Decreto Nº 5.296/2004).

_____, ____ de _____ de 20____.

 Sujeito da Pesquisa

 Pesquisador responsável pelo projeto – Marcio Hollosi

Apêndice 3 - Termo de Consentimento Informado.

Termo de Consentimento Informado

Eu, _____, abaixo assinado e diretor da Escola de Surdos particular concordo com a realização da pesquisa PROFESSOR SURDO: DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO DE UMA PRÁTICA BILÍNGUE nas dependências da instituição. A pesquisa estudará como identificar as práticas bilíngues, instrumentos e materiais no ensino dos acadêmicos Surdos na educação bilíngue a partir da representação da língua como processo base da sua formação, garantido em Lei. Fui informado que o estudo faz parte do projeto de doutorado de Marcio Hollosi pelo programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde da Universidade Federal de São Paulo sob a orientação da professora Dra. Sueli Salles Fidalgo. Fui informado ainda dos benefícios da pesquisa, assim como da garantia de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento a qualquer dúvida acerca da metodologia e de outros aspectos relacionados com o estudo. Estou ciente de que os dados serão mantidos em sigilo, preservando a identidade dos sujeitos entrevistados, bem como que o desconforto que as pessoas

entrevistadas terão ao participar da pesquisa será apenas do tempo necessário para a avaliação. Declaro que recebi cópia do presente termo.

Assinatura do Diretor

_____, _____ de _____ de _____.

Testemunhas:

ANEXO 1 Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (QCER):

2016 - Novo formato do curso de Libras 			
Formato anterior	Novo formato (*)		Descrição
MÓDULO 1	BÁSICO	A1 - Iniciante	Usuário básico: ao término do Nível A é capaz de se comunicar através de frases simples, mas ainda não possui independência suficiente para articular um discurso. Utiliza enunciado simples e compreende expressões, desde que o assunto lhe seja familiar; não compreende detalhes técnicos.
		A2 - Elementar	
MÓDULO 2	INTERMEDIÁRIO	B1 - Independente	Começa a se expressar em Libras com um grau de fluidez e independência sem se esforçar para se comunicar com o interlocutor Surdo. Ao término do Nível B é capaz de compreender qualquer enunciado, mesmo que adentre aspectos técnicos, é capaz também de dar sua opinião sobre temas de atualidade.
MÓDULO 3		B2 - Autônomo	
MÓDULO 4	AVANÇADO	C1 - Fluente	Ao término do Nível C enuncia em Libras de forma precisa enfatizando o significado dos conceitos. É capaz de compreender a Língua Brasileira de Sinais sem esforço. Consegue tratar com fluência temas complexos sem que se perceba dificuldade, usando o nível de registro formal/informal adequado.
CONVERSAÇÃO		C2 - Proficiente	
<p>É importante o aluno de Libras compreenda que o aprendizado de uma língua se dá dentro e fora da sala de aula, sendo assim, a sua inserção em grupos sociais onde a Libras é a língua de circulação é essencial para seu desenvolvimento efetivo enquanto aprendiz de L2 – segunda língua.</p>			

(*) Baseado no Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (QECR)

Anexo 2 – Dados da entrevista, observação de aulas e Sessões reflexivas

M: 1. PORQUE VOCÊ ESCOLHER PROFISSÃO PROFESSOR ‘int’

P2: EU ESCOLHER PROFESSOR PORQUE EU QUERER ENSINAR SURDOS PRÁTICAS ESPORTES NOMES IMPORTANTES REGRAS PORQUE ANTES NÃO APRENDER NADA ESCOLA//

P3: HOJE EU ESCOLHER SER PROFESSOR PORQUE CURIOSO FATOS FAZER PERCEBER ALGUMAS COISAS COMO SURDO SABE ANTES TRATAR AULAS MAS NÃO TER COMO EXPRESSAR SEU SABER CONVIVER JUNTOS ELES LINGUA DELES SER POSSIVEL TROCAR IDEIAS RESPEITO ENTENDER AULAS MAS SEMPRE FALTAR ORIENTAR COMO DESENVOLVER ESTUDOS NÃO TER ANTES ADAPTAÇÃO AULA DIDÁTICA AULA EXPOSITIVA SÓ SEMPRE TEXTO LÁ LÍNGUA DESCONHECER EXEMPLO AQUI PORTUGUES // EU ANTES SENTIA MAIS ADAPTADO (PORQUE ANTES EU ERA OUVINTE ESTUDAR ESCOLAR COMUM REGULAR) EU SENTIR VONTADE AJUDAR SURDOS MAS CURIOSO ISSO SER “U-M T-I-R-O N-O P-É” SURDOS SENTIR POUCO DESENVOLVIMENTO PORQUE EU TER MAIS FACIL COM PORTUGUES SEMPRE REJEITAR EU, DIZER ANTES QUE EU TER VIDA FACIL COMPARAR JUNTO ELES OUTROS SURDOS, PERCEBER AUTOESTIMA DELES BASEAR OUVINTE SER MELHOR SEMPRE. EU PROCURAR ENTENDER MUNDO TER MINHA EXPERIENCIA BASEAR OUVINTE SER MELHOR // PROCURAR ENTENDER MUNDO TER MINHA EXPERIENCIA IGREJA BATISTA AULA ESTUDO BIBLICO EXPLICAR COMO DIZER ESCRITURAS... DEPOIS EU ABANDONAR IGREJA COMEÇAR ENSINAR LIBRAS DEPOIS EU PERCEBER EU TER FACILIDADE ENSINAR EXPLICAR COMO FUNCIONAR LINGUA SURDOS OU OUVINTES RESOLVER BUSCAR PROCURAR DISCIPLINA PODER EXPLICAR TODAS OUTRAS DISCIPLINAS TAMBEM COMO IMPACTAR ANTES NOSSO DIA DIA PORQUE SURDO VIVER PROBLEMAS JUNTO ESTUDOS NA VIDA PERCEBER ELES TER ANSIEDADE SABER PORQUE ASSIM PORQUE ASSIM PORQUE ASSIM PORQUE SOCIEDADE ASSIM ANTES ATE EU PERCEBER GOSTAR SOCIOLOGIA DISCIPLINA PRA EU EXPLICAR TEMA RELIGIÃO, SEXUALIDADE, SOCIEDADE PERMITIR ELES DESENVOLVER

PENSAMENTO CRITICO COM LINGUA LIBRAS MAIS TARDE EU CONHECER IDEIAS AUTOR FAMOSO P-A-U-L-O F-R-E-I-R-E SOBRE SABER DIFERENTE COMO SURDO SABER TER ANTES SABER CONHECIMENTO NECESSARIO MAS IGUAL NÃO OUVINTES MAS TER PERCEBER NECESSIDADE EXPLICAR MUNDO ELES//

P4: EU ESCOLHER SER PROFESSOR PORQUE MEU MUNDO FECHADO E NÃO APRENDER MUITA COISA...DEPOIS EU PENSAR PENSAR PENSAR QUERER SER PROFESSOR PORQUE EU QUERER SURDOS SER CAMINHOS ABERTOS E ADORO MUITO INCENTIVAR MELHOR FUTURO DELES//

M: 2. O-QUE VOCÊ ENTENDER EDUCAÇÃO BILÍNGUE SURDOS “int”

P2: TER DUAS LINGUAS L1 LIBRAS L2 PORTUGUES ESCOLA //

P3: EDUCAÇÃO BILINGUE FATO VERDADE NÃO TER HOJE // AULA TOTAL PORTUGUES OU AULA TOTAL LIBRAS //

SEMPRE ENTENDER QUE BILINGUISMO DEVER SER FORMA LER ESCREVER PORTUGUES // MAS MANIFESTAR IDEIAS SUAS PROPRIAS OPINIÕES LIBRAS MAS SEMPRE PASSAR PAPEL ESCREVER NÃO ESTAR TRADUZIR PROPRIA OPINIÃO “int” IDEIAS // OUTRAS COISAS SEMPRE QUANDO SINALIZAR //

COMO PODER DIZER QUE ESTUDO BILINGUE QUANDOI PRIORIZAR NOSSA MANIFESTAÇÃO ESCREVER PORTUGUES “int” //

ESTUDO BILINGUE CONSISTIR ALUNO SABER PORTUGUÊS CORRETO LIBRAS IGUAL FORMA JEITO//

PERCEBER VISTO ENSINO BILINGUE AINDA POBRE MAIOR ESTUDO LIMITAR ENSINO ALGUMAS PALAVRAS PORTUGUES NÃO ENTENDER

SURDO FORMA GERAL NÃO CONHECER LIBRAS FALTAR GRAMÁTICA (PROBLEMA POBRE ESTUDO // PROBLEMA POBRE PROFESSOR QUALIFICADO) FORMA GERAL EU ACREDITAR ALUNO SURDO PRECISAR CONHECER SIGNIFICADOS PALAVRAS PORTUGUES COMO PODER

CONTEXTUALIZAR SEU DIA DIA MAS FALTAR FLUENCIA PROFESSORES ENVOLVER ESCOLA FICAR DIFICIL MISSAO COMO EXPLICAÇÕES RASAS // LIMITE PORQUE FALTAR FLUENCIA//

P4: EDUCAÇÃO BILÍNGUE: ACEITAR USAR DUAS LINGUAS SALA // LEI APROVAR JÁ //

Durante as respostas dos participantes, resolvi discutir com a P4 algumas questões:

M: RESPOSTA 1 CAMINHOS ABERTOS ESSES “int” ENTENDER NÃO...PODER EXPLICAR MELHOR “int”

P4: CAMINHOS ABERTOS EXEMPLO VEZES FAMILIA NÃO INCENTIVAR OU OUTRAS PESSOAS NÃO INCENTIVAR..NÃO SABER MUITA COISA SOBRE CONHECIMENTO GERAL NOTICIAS FUTURO O QUE QUER MELHOR (TRABALHAR OU ESTUDOS) S-I EU INCENTIVAR COM SURDOS PRECISAR GOSTAR FUTURO. TRABALHAR E ESTUDOS QUAL OBJETIVO “int”... TAMBEM AJUDAR MAIS TEMA CONHECIMENTO GERAL //

EU COMO PROFESSORA LIBRAS MELHOR ESSE EXPLICAR ALUNOS PORQUE EU SABER LIBRAS MELHOR DO-QUE OUVINTE EXPLICAR NÃO SABER POR CAUSA LINGUA TAMBEM SURDOS NÃO TER CONFIANÇA FAMILIA NÃO INCENTIVAR ENTAO AULAS MELHOR CONVERSAR ALUNOS TEMA CONHECIMENTO GERAL//

M: MAS SEU OBJETIVO PRINCIPAL LIBRAS ENSINAR “int” PORQUE VOCÊ ACHAR MELHOR PROFESSOR SURDO DO-QUE PROFESSOR OUVINTE EXPLICAR “int”

P4: SIM OBJETIVO SIM MEU ENSINAR LIBRAS SURDOS MELHOR COMUNICAÇÃO ASSUNTO CONHECIMENTO GERAL...EU ACHAR MELHOR PROFESSOR SURDO PORQUE FACIL COMUNICAÇÃO JÁ SABER SINAIS PROPRIO CONVERSAR//

M: VOCÊ AGORA DIZER INGLES ENSINAR PODER SÓ PESSOA NASCER PAIS INGLATERRA “int” ...JAPONÊS ENSINAR PODER SÓ PESSOA NASCER PAIS JAPÃO “int”

P4: NÃO...MAS SURDO DIFERENTE LINGUA SINAIS DIFERENTE FALAR (após alguns minutos ela me cutuca e diz): DESCULPAR, EU AGORA ENTENDER...VERDADE EU NUNCA PERCEBER ISSO, IMPORTANTE LIBRAS ENSINAR PESSOA SABER FORMAR LETRAS LIBRAS ENSINAR PODER SURDO OU OUVINTE//

M: RESPOSTA 2 VOCÊ CITAR LEI QUAL “int”

P4: LEI 10.436/02

M: MAS ESSA LEI NÃO DIZER NADA EDUCAÇÃO BILÍNGUE. PODER EXPLICAR MELHOR “int”

P4: LIBRAS COMEÇAR REGULAMENTAR ANO 1993 MAS LUTAR MUITO ANO 2002 LIBRAS DEPOIS OFICIALMENTE RECONHECER JÁ ACEITA COMUNICAÇÃO EXPRESSÃO SURDO LEI NUMERO 10436 DATA 24 ABRIL ANO 2002//

M: LIBRAS REGULAMENTAR ANO 1993 “int” ONDE ENCONTRAR ESSE DOCUMENTO “int” MOSTRAR EDUCAÇÃO BILNGUE “int”

P4: TER SITE www.iped.com.br/materias/publicidade-marketing/lingua-brasileira-sinais-libras.html

NÃO TER DOCUMENTO PORQUE ANTES NÃO PRONTO // VERDADE NÃO FALAR EDUCAÇÃO BILINGUE NADA // TAMBEM NOS SURDOS NÃO SABE COMO PESQUISAR DOCUMENTO NINGUEM ENSINAR PESQUISA CERTO//

M: ENTENDER // PORQUE ESSA REFERÊNCIA BOA NÃO // PRECISAR CONSULTAR INFORMAÇÕES SITE CONFIÁVEL// EXEMPLO SITE BDTD // SCIELO // DOMINIO PUBLICO//

P4: OBRIGAD@ // EU NÃO CONHECER NÃO

M: 3. VOCÊ COMO PROFESSOR EDUCAÇÃO FÍSICA, VOCÊ SOCIOLOGIA TAMBEM VOCÊ LIBRAS QUAL OBJETIVO DISCIPLINA “int” PLANEJAMENTO AULAS “int” O-QUE CADA-UM VOCÊS ESPERAR COM ENSINO-APRENDIZAGEM SUA DISCIPLINA COM SURDOS “int”

P2: MEU OBJETIVO NÃO ENSINAR PRÁTICA // SIM TEORIA TAMBEM JUNT@ APOSTILA PROPRI@ ESCOLA // ALUNOS APRENDER NOMES SINAIS (VOCABULARIO) ESPORTE // PORQUE MINHA EPOCA PASSADO ESCOLA AULAS EDUCAÇÃO FISICA NÃO TER NADA ESCRITO // SÓ JOGO // HOJE EU PODER ENSINAR PALAVRAS ESPORTE// EU NÃO TER PLANEJAMENTO EU USAR APOSTILA IGUAL PLANEJAMENTO// EU ESPERAR FUTURO SURDO MELHOR ENTENDER PALAVRA NOME ESPORTE IMPORTANTE SABER ESCREVER NOME SINAL ESPORTE

P3: MEU OBJETIVO ALUNOS SER CRÍTICO SABER PENSAR MELHOR ENTENDER MUNDO SOCIAL // SIM EU TER PLANEJAMENTO AULA AULA // EU ESPERAR SURDO MELHOR ENTENDER MUNDO SOCIAL //

P4: MEU OBJETIVO GOSTAR ALUNOS ENTENDER DISCIPLINA LIBRAS (GRAMÁTICA // LINGUÍSTICA // HISTÓRIA SURDOS) // PLANEJAMENTO EU AINDA NÃO TER PORQUE NÃO TER PCN // NÃO PORQUE TAMBEM EU NÃO TER SUPORTE ANTES COMO FAZER // MAS HOJE VOCÊ M-A-R-C-I-O TAMBEM C-A-R-L-A (COORDENADORA) ME AJUDAR MUITO EU ENTENDER PLANEJAMENTO AULA COMO FAZER TAMBEM QUAL COMBINAR CONTEÚDO MAIS ENSINO FUNDAMENTAL //

Transcrição da aula do participante P1

Aula 1 – Início as 14:45 h

Iniciou a aula pedindo aos alunos a apresentação do sinal e nome, após 30 minutos, iniciou a atividade abordando Cultura Surda.

P1: VOCE SABER SIGNIFICADO CULTURA SURDA? O-QUE VOCE+ PENSAR CULTURA SURDA?depois escreve na lousa CULTURA SURDA, chama atenção dos alunos e sinaliza...TER DIVERSOS SIGNIFICADOS ESCOLHER 1 AGORA, VER VIDEO VOCES FAZER JÁ NOME SINAL LIVRE EU ADMIRAR PRIMEIRO CULTURA SURDA PRIMEIRO QUAL POR FAVOR AQUI GRAVAR VIDEO APRESENTAR NOME SINAL O-U SINAL NOME VOCE+ LIVRE DEPOIS EU PERGUNTAR PRIMEIRO CERTO APRESENTAR LIBRAS

Após a explicação, a professora ordena os alunos um a um para a apresentação e gravação do vídeo, enquanto isso, a professora volta a lousa e escreve SINAL / NOME ou (grifado duas vezes) NOME / SINAL e começa uma votação perguntando para cada aluno qual formato ele usa. A maioria dos alunos (11 votos) usa o 1º. Formato SINAL/ NOME e 4 usam o 2º. Formato NOME / SINAL.

P1: AGORA EU CHAMAR DOIS ALUNOS AQUI MOSTRAR BOM COMPARTILHAR PENSAR DIFERENTE

P1: VOCÊ USAR NOME / SINAL POR QUÊ?

A1: EU ACHO EXEMPLO

P1: Interrompe e sinaliza: ACHA? PARECER SINAL VERDADE NÃO-TER... ACHAR EVITAR USAR

A2: VERDADE NÃO-TER ...ACHAR MESMO PARECER CHAMAR DEPOIS SINAL

P1: QUEM MAIS ACHAR OU VERDADE? ACHAR OU VERDADE? ...OBRIGADO....chama outro aluno.

P1: EU PROFESSOR ACEITAR NÃO SINAL ACHAR PORQUE DÚVIDA TER CONTINUAR FALTAR SEGURANÇA...ESPERAR.

B1: OUVINTE VER DEPOIS PRIMEIRO COMEÇAR SINAL DEPOIS NOME DEPOIS SINAL ENTENDER EXPLICAR

P1: VIU?...PENSAR O-QUE? ...OBRIGADO

P1: ENTÃO...SURDO NÓS MESMO VERDADE ELA (aluna) RAZÃO CERTO
 1º. SINAL NOME PORQUE DENTRO CULTURA SURDA EXPLICAR CERTO
 PORQUE NÓS VIVER JUNTO DESDE PEQUENO SURDO DENTRO ESCOLA
 INTERAÇÃO SEMPRE SINAL SEMPRE SEMPRE SEGUNDO NOME
 (configuração em N apontado para frente deslizando sobre o espaço) NOME
 (configuração em N apontando para o peito deslizando) ENTENDER FORA
 CULTURA OUVINTE NÃO CONHECER LA APRENDER CULTURA SURDA
 SURDO LÁ GRUPO OUVINTE AQUI APRENDER CULTURA SURDA S-I
 OUVINTE CALMA EXEMPLO INFLUENCIAR NÃO CERTO PRIMEIRO NOME
 DEPOIS ESCREVER PRIMIERO PORTUGUES VOCE+ ACEITAR NÃO
 PORQUE IDENTIDADE SUAS SURDOS OUVINTE ENTRAR CULTURA
 SURDA RESPEITAR NÃO PODER IGUAL INFLUENCIAR BONITO
 PORTUGUES “PRIMEIRO” ACHAR SEGUNDO LIBRAS NÃO NÃO
 PRECISAR RESPEITAR TER ALGUNS OUVINTES NÃO ENTENDER
 FALTAR INFORMAÇÃO NÓS IMPORTANTE SEGURANÇA PRECISAR
 ACHAR VERDADE PORQUE LÁ FORA OUVINTE GOSTAR DESAFIAR VC
 INSEGURANÇA ...PRECISAR PRESTAR ATENÇÃO RESPEITAR CULTURA
 DIFERENTE

C1: OUVINTE APRENDER CURSO LIBRAS QUAL USAR SINAL/NOME OU
 NOME/SINAL?

P1: Vai a lousa e faz um X em cima da palavra NOME/SINAL

C2: NÃO PODER NADA

P1: pega a caneta e faz uma flecha SINAL / NOME junto a palavra CULTURA
 SURDA e abre uma chave e escreve COMUNIDADE SURDA

C3: OK

P1: IMPORTANTE PESQUISAR IMPORTANTE ESTUDAR IMPORTANTE
 PERGUNTAR IDADE ALUNO ESTUDAR OK

Aula terminar 15:30 h.

Aula do Participante P2:

Início da aula: 13:00 horas

P2: HOJE MANHÃ EU CHEGAR AQUI SALA TELEVISÃO NÃO TER PORQUE OLHAR NÃO TER COMPUTADOR AQUI ENTÃO HOJE NÃO TER AULA TEORIA SÓ PRÁTICA LÁ QUADRA MAS ATENÇÃO QUANDO ARRUMAR AQUI SALA TV VOLTAR TEORIA PORQUE TEORIA SLIDES FILMES// PRÁTICA MENOS // COMBINAR “int” OK // PORQUE VOCES IMPORTANTE APRENDER PORTUGUES NOME PALAVRAS ESPORTES // após 15 minutos discutindo com os alunos a falta do computador na sala e não poder usar a TV, inicia a aula recapitulando a aula anterior // PRÁTICA EU AGORA ESSE ANO 8º. ANO INVERTER MAIS TEORIA POUCA PRÁTICA VOCÊ OBRIGADO PORTUGUES IMPORTANTE PALAVRA+++ DECORAR (professor escolhe um aluno e sinaliza um sinal perguntar para o aluno o nome) SINAL ESSE NOME “int” (manchete)

A1: NÃO-SABER

P2: OLHÁ-LA NÃO SABE VIU, VOCÊ “ pergunta para outro aluno responder:

A2: VOLEI

P2: NÃO // VOLEI NOME JOGO // EU PERGUNTAR NOME ISSO “ sinal manchete”

A2: NÃO-SABER

VOCÊS LEMBRAR REGRAS ETICA OUTRA-VEZ APRENDER SEMPRE // COMEÇAR ETICA SEMPRE // PORQUE EU VISUALIZAR SEMPRE PRÁTICA ENTENDER // S-I NÃO ENTENDER PERGUNTAR MIM SEMPRE LEVANTAR MÃO PORQUE EU SOU SURDO LEMBRAR // PORQUE EU SEMPRE PERGUNTAR VOCÊS NOME VOCÊS PRECISAR RESPONDER CERTO // S-I ERRADO PROBLEMA TER-NÃO SOLETRAR NOVAMENTE ATÉ CONSEGUIR EU AJUDAR SEMPRE //

P2: OLHAR PESSOA OUVINTE SEMPRE ENTENDER PALAVRA PORQUE OUVIR OUVIR SEMPRE GRAVAR NOME VOCÊS SURDOS PRECISAR VISUALIZAR NOME GRAVAR SEMPRE NÃO PODER ESQUECER.

Aula termina.

Sessão Reflexiva 1 com o P2:

M: APÓS VOCÊ ASSISTIR SUA AULA EU PERCEBER VOCÊ SEMPRE // OBRIGAD@ PORTUGUES IMPORTANTE PALAVRA+++ DECORAR (professor escolhe um aluno e sinaliza um sinal perguntar para o aluno o nome) SINAL ESSE NOME “int” (manchete) PORQUE”int”

P2: SIM MUITO IMPORTANTE ALUNO PRECISAR SABER ESCREVER PORTUGUES PALAVRA

M: MAS SEU FOCO IMPORANTE ALUNO SABER CONCEITO PALAVRA “MANCHETE” CERTO “int”

P2: TAMBEM MAS EU ACHO MAIS IMPORTANTE SABER PALAVRA PORQUE EU SEMPRE PASSADO LÁ ESCOLA EU JÁ EXPLICAR VOCÊ HISTORIA MINHA VIDA EU NUNCA SABER NADA PORQUE SEMPRE PRECISAR COPIAR TUDO MAS EU NÃO COMPREENDER NADA//

M: ENTÃO VEJA O-QUE VOCÊ ESTÁ FAZENDO COM SEUS ALUNOS MESMA COISA SEU PASSADO // CONCORDA “int”

P2: NÃO

M: VAMOS REVER SUA AULA NOVAMENTE “int”

P2: VAMOS

Assistimos o vídeo da sua aula novamente para que ele pudesse perceber o fato que eu percebi.

M: ENTÃO // PERCEBER “int”

P2: EU PODER VER CASA MAIS TRANQUILO DEPOIS EU CONVERSAR PROXIMO ENCONTRO “int”

M: SIM CLARO VOU EXPLICAR EU AQUI PODER AJUDAR VOCÊ PENSAR REVER SUAS PRÁTICAS SALA-DE-AULA

P2: SEM PROBLEMAS //, MAS EU NÃO PRECISAR AJUDAR PORQUE EU JÁ FORMADO EDUCAÇÃO FISICA EU SABER FAZER //

M: PODEMOS CONVERSAR PROXIMO ENCONTRO

P2: O-K

Sessão Reflexiva 2

M: OLÁ CONSEGUIR VER NOVAMENTE SUA AULA “int”

P2: SIM EU REVER VÁRIAS VEZES MAS EU NÃO PERCEBER NADA DIFERENTE É IMPORTANTE SIM ALUNOS ESCREVER PORTUGUES CERTO MELHOR DO-QUE SABER SOMENTE SINAL

M: COMO SUAS PRÁTICAS ESTRATEGIAS AULA

P2: EU USAR SEMPRE SALA AULA TEORIA SLIDES COMPUTADOR FILMES PORQUE ANTES MINHA VIDA ESCOLA AULAS EDUCAÇÃO FISICA NÃO TER NADA ESCRITO, SÓ JOGOS E HOJE EU PODER ENSINAR PALAVRAS NOMES REGRAS ESPORTE ALUNOS SURDOS

M: JÁ SAIU COM ALUNOS SURDOS FORA SALA-DE-AULA “int”

P2: AS VEZES SAIR SOMENTE QUANDO TER CAMPEONATO SURDOS ASSOCIAÇÃO SOMENTE.

M: VOCÊ QUANDO PLANJEMJANEMTO COMO FAZER “int”

P2: JÁ PRONTO APOSTILA ENTÃO NÃO PRECISAR FAZER PLANEJAMENTO EU SEMPRE SEGUIR APOSTILA PRONTA //

M: PODEMOS CONVERSAR SOBRE EU PODER TE AJUDAR REFLETIR SEUS FAZERES “int”

P2: EU NÃO PRECISAR CONVERSAR SOBRE REFLETIR MINHAS PRÁTICAS EU JÁ FORMADO EU SABER

M: OK SEM PROBLEMAS // MAS POSSO FAZER CONVITE VOCÊ // EU PRETENDER ELABORAR UM CURSO FORMAÇÃO PROFESSORES SURDOS FICAR VONTADE ACEITAR FAZER OU NÃO “int”

P2: PODER PENSAR OBRIGADO

Transcrição da aula do participante P3:

Aula 1 – início as 11:15 h

Inicia a aula escrevendo na lousa o conteúdo do dia como tema Augusto Comte.

P3: PRIMEIRAMENTE AVISAR IMPORTANTE 2 RECADO AGORA 1º. POR-FAVOR VOCÊS COPIAR LOUSA PORQUE EU EXPLICAR LIBRAS DEPOIS VOCÊ NÃO TER COMO ESCREVER CADERNO PORQUE DEPOIS OUTRA AULA EU OLHAR CADERNO CADA-UM EU VER TER COPIA OU NÃO // V-A-I TER NOTA // S-I NÃO TER COPIA EU NOTA BAIXAR OK PRECISA ESTRATEGIA COPIA BONITO CADERNO NADA MALANDRO EU QUERER-NÃO // POR-FAVOR// POR-FAVOR// 2º RECADO OLHAR HORA OLHAR 12:00 NADA ANTES GUARDAR CADERNO SÓ DEPOIS HORAS 12:00 PODER S-I UM ALUNO GUARDAR ANTES HORARIO EU PARAR AULA MINHA NADA EXPLICAR// TUDO-BEM”int”// VOCÊS ALUNOS PRECISAR OBEDECER REGRAS ESCOLA IGUAL EU TAMBEM OBEDECER// Após 20 minutos nisso, a aula inicia as 11:35 h com uma questão levantada por um aluno//

A1: PROFESSOR OUTRA-VEZ ESTUDAR SOCIOLOGIA MESMO TEMA “int”

P3: SIM MAS PRECISAR REVISÃO SEMPRE PORQUE IMPORTANTE NÃO ESQUECER AULA // PORQUE AUMENTAR CONHECIMENTO PORQUE ANO PASSADO VOCÊS ESTUDAR POLITICA // AGORA IMPORANTE CONHECER A-U-G-U-S-T-E C-O-M-T-E // mostra o sinal do Augusto Comte// PÁIS NASCER FRANÇA // ANO NASCER “int” 1798 MORRER ANO 1857 // NASCER PAÍS FRANÇA PEQUENO ATÉ MORRER PAIS FRANÇA // ELE ESTUDAR FILOSOFIA // VOCÊS JÁ CONHECER FILOSOFIA COM OUTRA PROFESSORA // DEPOIS TEMPO AUGUSTO-COMTE (sinal) SEPARAR DISCIPLINA FILOSOFIA SOCIOLOGIA DIFERENTES FOI IDEIA DELE MAS FOCO DELE SOCIOLOGIA // DENTRO SOCIOLOGIA TER OUTRAS DISCIPLINAS JUNTAS QUAIS “int” // alunos não respondem // HISTORIA // FILOSOFIA // GEOGRAFIA // CIENCIAS OUTRAS ORGANIZAR AGORA SOCIOLOGIA PORQUE ANTES BAGUNÇADA AGORA CERTO SÓ FOCO

SOCIOLOGIA MAS ELE FILOSOFO O-K // SOCIOLOGIA FILOSOFIA DIFERENTE COMO "int" // professor pede para um aluno explicar na frente //

A2: FILOSOFIA REFLETIR SOCIOLOGIA PESQUISAR HISTÓRIA ESCREVER //

P3: CERTO // FILOSOFIA REFLETIR SOCIOLOGIA ESTUDAR HISTÓRIA SOCIEDADE // FIM PROXIMA AULA CONTINUAR DISCUTIR

Sessão Reflexiva 1 com o participante P3

M: SUA AULA SOCIOLOGIA VOCÊ TER PLANEJAMENTO "int"

P3: AINDA TER-NÃO

M: PORQUE TER-NÃO "int"

P3: ESCOLA TER-NÃO

M: COMO ASSIM ESCOLA TER-NÃO? VOCÊ TER CERTEZA?

P3: SIM NÃO TER, EU JÁ PERGUNTAR COORDENADOR DEPOIS RESPONDER NÃO TER VOCÊ PRECISAR FAZER.

M: E VOCÊ FAZER?

P3: NÃO SABER COMO FAZER, NUNCA ENSINAR MIM.

M: VOCÊ PEDIR AJUDA?

P3: JÁ MAS FALAR JÁ EU PRECISAR FAZER SOZINH@ PORQUE EU JÁ FORMADO PROFESSOR

M: E SE EU TE AJUDAR ACEITAR"int"

P3: CLARO EU FICAR FELIZ VOCÊ AJUDAR E EU COMPREENDER

M: PORQUE EU PERCEBER DURANTE SUA AULA ALUNO QUESTIONAR CONTEUDO NOVAMENTE IGUAL ANO ANTERIOR

P3: SIM // MAS PRECISAR REVISÃO SEMPRE PORQUE IMPORTANTE NÃO ESQUECER AULA // PORQUE AUMENTAR CONHECIMENTO PORQUE ANO PASSADO VOCÊS ESTUDAR POLITICA // AGORA IMPORANTE CONHECER A-U-G-U-S-T-E C-O-M-T-E//

M: POR-ISSO TE QUESTIONAR VOCÊ TER PLANEJAMENTO//

P3: ENTENDER // VERDADE IMPORANTE TER MESMO

M: VOCÊ TER ACESSO OU VOCÊ TER SUA CASA PCN PROPRIO SOCIOLOGIA "int"

P3: SIM EU TER

M: TRAZER PCN SOCIOLOGIA ASSIM EU PODER TE AJUDAR COMO FAZER PLANEJAMENTO IMPORTANTE QUAIS CONTEUDOS

P3: NOSSA LEGAL VOCÊ ME AJUDAR MESMO

M: SIM ESSE MEU OBJETIVO FAZER REFLEXÃO SOBRE SEU FAZER PRÁTICAS // NA PROXIMA SESSÃO REFLEXIVA CONTINUAR MAS ANTES VOCÊ QUER LER UM ARTIGO SOBRE VYGOTSKY'int"

P3: SIM ACEITO

M: ENTREGAR ELE TEXTO

P3: EU VOU LER

Sessão Reflexiva 2

M: OLÁ VOCÊ GOSTAR LER TEXTO VYGOTSKY'int" // TAMBEM OLHAR VIDEO SUA AULA"int"

P3: SIM EU GOSTAR MUITO TEXTO EU PERCEBER UMA FRASE MUITO IMPORTANTE TEXTO FAZER EU PENSAR TAMBEM MUDAR JEITO MEU PROFESSOR MINHA PRÁTICA // ESSE AQUI: (ele mostra o trecho do texto escrito em português) "o desenvolvimento humano se dá em relação às trocas entre parceiros sociais, através de processos de interação e mediação".

M: ISSO AI CERTO EU GOSTAR MUITO SUA IDEIA

P3: ENTÃO [...] PRÁTICA ENSINO AQUI DIRECIONAR SEMPRE MODELO OUVINTE DEPOIS EU ASSISTIR VARIAS VEZES AULA MINHA PROPRI@ CASA VI NOTAR IMPORTANCIA EU SAIR SALA AULA DEPOIS IR FORA ESCOLA ATIVIDADE PRINCIPALMENTE EU TRABALHAR JÁ TEMA SOCIEDADE E IR RUA MOSTRAR DIVERS@ TIPOS SOCIEDADE TER AQUI VIVENCIAR EU PERCEBER MUIT@ IMPORTANTE COMPREENDER CONCEITOS TRABALHAR JÁ AULA.

M: VOCÊ PERCEBER MELHOR AGORA PRÁTICA SUA AULA "int"

P3: SIM // ACHO IMPORTANTE APOIO ORIENTAR NÓS PROFESSORES SURDOS PORQUE PASSADO MUITO RUIM ESCOLA NADA ENSINAR SÓ COPIAR// DEPOIS EU LER TEXTO COMO VYGOTSKY ENTENDER PENSAMENTO ME AJUDAR MELHOR COMPREENDER PENSAR COLABORAR // ACHO IMPORTANTE CONTINUAR AUDAR FORMAÇÃO

CONTINUADA PROFESSORES SURDOS // VOCÊ JÁ PENSAR FAZER ISSO?

M: SIM SER MEU OBJETIVO FUTURO ELABORAR CURSO FORMAÇÃO CONTINUADA PROFESSORES SURDOS TRABALHAR DIDÁTICA//

P3: LEGAL CERTEZA TER MUITOS SURDOS QUERER FAZER//

Transcrição da aula da participante P4:

Início da aula às 13:50 h

P4: Inicia a aula escrevendo na lousa “Reportagem de Brumadinho” e pergunta aos alunos se conhecem o sinal da palavra Reportagem. CONHECER ESSA PALAVRA (aponta para a palavra que está escrita na lousa e olhando para os alunos e eles respondem) NÃO // NÃO // NÃO // ENTÃO SINAL ESSE (aponta novamente para a palavra que está escrita na lousa) SINAL SINAL”int” NÃO SABER “int” (após ninguém responder ela logo sinaliza) ENTÃO SINAL ESSE REPORTER EXEMPLO NOITE TER JORNAL PESSOA SENTAR COMEÇAR LER NOTICIA // BRUMADINHO VOCÊS CONHECER “int” NÃO // ENTÃO BRUMADINHO (ela sinaliza) LOCAL MINAS-GERAIS // (logo interrompe a explicação e chama atenção dos alunos pararem de conversar e olhar pra ela)// QUEM QUER REPORTER MESA “int” QUEM “ int” FINGIR SER REPORTER “int” (um aluno se dispõe a ser repórter e depois ela escolhe um outro aluno para acompanhar o colega na mesa) AGORA VOCÊS MOSTRAR SALA COMO REPORTER FAZER (os alunos começam bagunçar sem prestar atenção na professora enquanto sinaliza e não sabem o que é realmente para fazer e a professora começa conversar brincando com os alunos sobre reportagem) // O AGORA SERIO VAMOS COMEÇAR (assim que os alunos iniciam a atividade, a professora interrompe a atividade e muda o assunto) // O-QUE IMPORTANTE LIBRAS TER “int” // EU RESPONDER GRAMÁTICA // CONFIGURAÇÃO MÃO // EXPRESSÃO // MOVIMENTO // ESPAÇO // PONTO ARTICULAÇÃO // CONTEXTO // CLARA // SURDO PRECISAR FLUENTE // VOCÊS ANTES COMEÇAR REPORTAGEM TEATRO VOCÊS USAR GRAMATICA “int”

A1: NÃO

A2: SIM

A3: SIM

A4: SABER-NÃO

A5: NUNCA

P4: EU PERCEBER VOCÊS NÃO TER GRAMÁTICA LIBRAS NADA APRENDER // VOCÊS USAR CLASSIFICADOR “int”

A2: SABER-NÃO

P4: OK PROBLEMAS NÃO TER EU AULA PROXIMA EXPLICAR VOCÊS // DESCULPAR MELHOR AGORA EXPLICAR // (Escreve na lousa a palavra galinha e pergunta o sinal) AQUI PALAVRA SINAL “int” (professora interrompe e lembra sinal BRUMADINHO que é um exemplo de classificador) // ENTENDER “int” (alunos respondem com um sim) //

Na outra aula a professora P4 inicia as aulas no horário das 15:45 h sem escrever nada na lousa, pede para os alunos se sentarem em círculo e inicia a aula.

P4: HOJE EU VOU CONVERSAR COM VOCÊS TEMA “IDENTIDADE”//

Nesse momento um dos alunos, levanta a mão e pergunta: NÃO ESCREVER LOUSA E COPIAR DEPOIS //

P4: NÃO, LIBRAS PRECISAR NÃO ESCREVER PORTUGUÊS PORQUE AULA É LIBRAS E NÃO PORTUGUÊS...ENTENDER”int” //

O aluno responde com o um sim aliviado e diz que agora mais fácil a compreensão dos sinais nas aulas de Libras sem escrever.

P4: COMO VOCÊS DESCOBRIR SURDEZ “int” ONDE ESTUDAR ANTES AQUI “int”

A1: EU NASCER OUVINTE OUVIR POUCO

P4: VOCÊ NUNCA ESTUDAR ESCOLA INLCUSÃO “int” SÓ ESTUDAR AQUI ESCOLA SURDOS SEMPRE // VOCÊ NÃO TER VONTADE “int” // VOCÊ OUVIR POUCO GOSTAR SURDO //

A1: SIM EU GOSTAR OUVIR POUCO

P4: PRA-QUE OUVIR MELHOR SURDO // VOCÊ GOSTAR LIBRAS USAR “int”

A1: SIM GOSTAR TAMBÉM

P4: SUA FAMILIA USAR LIBRAS OU NÃO “int”

A1: SIM MINHA MÃE PAI IRMÃO TODOS SABER USAR LIBRAS SIM

P4: LEGAL PARABÉNS // (para o assunto e olha recados do celular e não perceber tempo passar)

Sessão reflexiva 1

M: QUAL LINGUA VOCÊ USAR ENSINAR SUA AULA”int”

P4: L2

M: ENSINAR “int”

P4: (expressão facial de dúvida) ...ENSINAR

M: VOCÊ USAR PORTUGUES “int”

P4: NATURAL

M: MAS VOCÊ NÃO PROFESSOR LIBRAS “int” // SABER PORQUE EU PERGUNTAR ISSO “int” // PORQUE VOCÊ CHEGAR SALA AULA ESCREVER PALAVRAS PORTUGUES LOUSA // DEPOIS SEMPRE PERGUNTAR ALUNOS SABER SINAL OU NÃO //

P4: SIM MAS EU CONFUNDIR DESCULPAR EU ENSINAR USAR LIBRAS L1 AULAS MELHORAR GOSTAR EU PERCEBER DEPOIS EU VER VIDEO MINHA AULA VERDADE AGORA AULA LIBRAS PRECISAR PORTUGUÊS NÃO //

M: VOCÊ PERCEBER OUTRA AULA COMEÇAR ESCREVER NADA LOUSA // COMEÇAR AULA DIRETAMENTE LIBRAS DEPOIS ALUNO QUESTIONAR “int”

P4: SIM // ALUNO PERGUNTAR PORQUE EU NÃO ESCREVER LOUSA NADA HOJE “int” // EU PERCEBER ALUNOS JÁ ACOSTUMAR AULA ESCREVER TUDO // MAS EXPLICAR ELES LIBRAS GRAMATICA MEHOR NÃO ESCREVER NADA PORQUE LIBRAS ELES COMO L1 PRINCIPAL

M: VOCÊ PERCEBER ALUNOS NADA SABER GRAMÁTICA LIBRAS “int”

P4: SIM MAS EU PRECISAR PREPARAR AULA MELHOR PLANEJAR PORQUE EU NÃO SABER COMO FAZER // NÃO TER PCN LIBRAS COMO FAZER PLANAMENTO

M: EU PODER AJUDAR VOCÊ EXPLICAR COMO FAZER PLANO TAMBEM MELHOR PRÁTICA ENSINO LIBRAS

P4: EU ACEITAR

M: PRIMEIRO PODEMOS LER ALGUMA COISA DIDATICA TIPOS APRENDIZAGEM PRÁTICA ENSINO “int”

P4: SIM VOCÊ DAR TEXTO EU LER “int”

M: EU MANDAR VOCÊ HOJE NOITE EMAIL OK

P4: OK

Sessão Reflexiva 2

M: VOCÊ CONSEGUIR LER TEXTO ONTEM EU MANDAR VOCÊ “int” //

P4: SIM EU ENTENDER MELHOR //

M: VOCÊ AGORA ENTENDER MELHOR PRÁTICA ENSINO “int”//

P4: SIM...EU AGORA FELIZ AQUI SALA AULA ENSINAR LIBRAS PORQUE VOCÊ MARCIO AJUDAR EU ENTENDER COMO FAZER PLANO AULA IMPORTANCIA MUIT@ ESTRATEGIAS SALA AULA USAR PODER VOCÊ TAMBEM COLABORAR EU CRESCER MELHOR PROFISSIONAL AGORA//

M: EU TAMBEM FELIZ VOCÊ...me interrompe e diz:

P4: POR FAVOR CONTINUAR AQUI SEMPRE AJUDAR PRÁTICA ENSINAR NÃO SUMIR PORQUE PRECISAR PENSAR COMO METODOLOGIA LIBRAS SURD@ MELHORAR TAMBÉM NÃO TER PCN PROPRI@ LIBRAS FAZ EU NÃO AULA PLANEJAR BOM//

M: OBRIGADO POR CONFIAR MIM OBJETIVO AQUI MEU SEMPRE AJUDAR PROFESSOR SURDO MELHORAR PRÁTICAS SALA AULA.//

P4: PERFEIT@//

Refletindo as práticas

M: VOCÊS P3 P4 CONSEGUIR SAIR SALA-DE-AULA PRÁTICAS FORA ESCOLA “int”

P3 e P4: SIM

M: COMO SENTIR “int”

P4: NOSSA, MUITO LEGAL SAIR FORA ESCOLA, ALUNO APRENDER MELHOR SINAIS CONCEITOS PORQUE ASSIM MAIS FACIL IMAGEM SINAL

M: ONDE VOCÊ LEVAR “int”

P4: MERCADO

M: VOCÊ P3 ONDE IR “int”

P3: RUA MOSTRAR SOCIEDADE DIVERSO

M: VOCÊ GOSTAR FAZER PRÁTICA CAMPO FORA ESCOLA?

P3: SIM // MUITO BOM AJUDAR ALUNOS REFLETIR MELHOR SOCIEDADE DIFERENÇAS SOCIAIS

P4: ADORAR MUITO

M: EXPLICAR MELHOR

P4: VERDADE AULA FORA SALA MELHOR COMPREENSÃO VISUAL TEMA AULA TRABALHAR E TAMBEM PERCEBER ALUNO PARTICIPAR MAIS UM AJUDAR OUTRO AMIGO // ADORAR MUITO PASSEAR MERCADO SHOPPING LIBRAS MELHOR ALUNO ENTENDER SINAL CONCEITO E TAMBÉM EU COMO PROFESSOR FAZER REFLETIR COMPREENDER MELHOR AULAS LIBRAS

Práticas de Avaliação dos participantes:

M: AVALIAÇÃO COMO VOCE FAZER “int”

P2: BIMESTRE 1// 3 PERGUNTAS 6 LIBRAS TAMBEM 4 PORTUGUES //
BIMESTRE 2//4 PERGUNTAS PORTUGUES //

P3: BIMESTRE 1// 3 PERGUNTAS 6 LIBRAS TAMBEM 4 PORTUGUES //
BIMESTRE 2//4 PERGUNTAS PORTUGUES //

P4: BIMESTRE 1// 3 PERGUNTAS 6 LIBRAS TAMBEM 4 PORTUGUES //
BIMESTRE 2//4 PERGUNTAS PORTUGUES //

M: AVALIAÇÃO PERGUNTAS LIBRAS RESPOSTAS TAMBEM LIBRAS “int”

P2: NÃO PERGUNTAS LIBRAS RESPOSTAS PORTUGUÊS

P3, P4: IGUAL TAMBÉM

M: POSSO VER COMO AVALIAÇÃO VOCÊ ELABORAR “int”

P2: SIM // EU IR BUSCAR MODELO PROVA.

P3: EU PEGAR AGORA

P4: EU IR BUSCAR

M: Todos me entregaram um modelo de avaliação.

Modelos de Avaliação dos participantes P2, P3 e P4:

Figura 2: Modelo de Avaliação do participante P2:

As questões 1 a 6 são formuladas em Libras por vídeo, como o exemplo da pergunta 1:

1. COMO IDEIA INGLATERRA “mostra a imagem”:

A) 1871

B) 1890

C) 1948

- 7) Anos 70, marcado pela _____?, a Educação Física era usada, não para fins educativos.



- 8) Nos anos 80 a Educação Física vive uma crise à procura de propósitos voltados à sociedade?



A - () Fabrica e Lucro

B - () Patrocínios e empresas

C - () Marcas e famosas

- 9) Posições ?



- 10) O que é o Basquetebol? Objetivo ?

R: _____

Figura 3: Modelo de Avaliação do participante P3:

Questões 1 a 6 são perguntas vídeo em Libras, exemplo abaixo das perguntas 1, 2 e 5:

1. HOMEM PESSOA NOME A-U-G-U-S-T-E C-O-M-T-E PROFISSÃO QUAL:

A) FILÓSOFO

B) MÉDICO

C) MECÂNICO

2. PESSOA-U-G-U-S-T-E C-O-M-T-E NASCER PAÍS QUAL:

A) FRANÇA

B) ESTADOS-UNIDOS

C) ALEMANHA

5) VOCÊ SABER FUTURO FACULDADE C-I-E-N-C-I-A-S S-O-C-I-A-I-S
FORMAR O QUE:

A) H-I-S-T-O-R-I-A-D-O-R B) S-O-C-I-O-L-O-G-O C) M-A-T-E-M-A-T-I-C-O

7) A CIDADANIA TEM DOIS ITENS IMPORTANTES SÃO ELES:

() DIREITO E DEVERES () DIREITO E LIBERDADE () DIREITO E RESPEITO

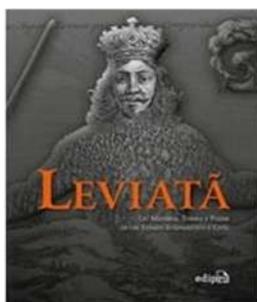
8) A NOSSA ATUAL CONSTITUIÇÃO FEDERAL É DO ANO DE:

() 1945 () 1988 () 1889

9) OS DIREITOS HUMANOS JÁ EXISTIA MAS GANHOU FORÇA APÓS:

() 2ª Guerra Mundial () 1ª Guerra Mundial () Guerra na Africa

10) OBSERVE A IMAGEM E ESCOLHA O AUTOR CORRETO



() EMILE DURKHEIM

() THOMAS HOBBS

() JOHN LOCKE

Figura 4: Modelo de avaliação da participante P4:

1- Explique o que precisa usar em libras sobre Brumadinho?

2- Quando apresentar teatro para público ver, o que não pode esquecer sobre a cultura surda?

a- Apresentação não pode ficar de costas, sem espaço e não precisa expressão.

b- Apresentação necessidade ficar de costas e necessidade de expressão.

c- Nenhum

3- Como é escrever LIBRAS:

10. O que é mais importante usar em libras para apresentar um carnaval?:

<p>Letras: Que isso, Ailton? 2</p> <p>Que isso, Ailton? Tô recitando Desembaracho, protagonizado Caricando e chapéuzinho</p> <p>Chalado como o Ailton Vai lo almanazar Comi transpilhado Vai sarado pro jogar</p> <p>Vai sarado sem Deixa o chapéu ostivo Tô pagando fiado Ailton do Bonafide</p> <p><input type="checkbox"/></p>	<p><input type="checkbox"/></p>		<p><input type="checkbox"/></p> 
--	---------------------------------	--	--

Figura 5: Modelo de avaliação do participante P2 na modalidade escrita do português:

1) O que é brincar?

R: _____

2) O Conceito de Lúdico?

R: _____

3) O que é Jogos, Brinquedos e Brincadeiras?

R: _____

—

4) O que é ginástica?

R: _____

—

5) O que é Dança?

R: _____

—