

A FORMAÇÃO DOCENTE E O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS: mapeamento dos trabalhos apresentados na ANPED entre 2015 e 2022

Wenis Vargas de Carvalho¹
Lourival José Martins Filho²

RESUMO: O ensino da Língua Portuguesa deve ser garantido a todos os alunos brasileiros matriculados na educação básica, seja no ensino público ou privado. Para tanto, um dos desafios que o sistema educacional se depara, é como ensinar esta língua para os alunos surdos, considerando que nas últimas décadas as legislações e documentos nacionais para a educação têm reforçado a necessidade de ensiná-la na modalidade da leitura e da escrita. Dito isso, o presente artigo tem como objetivo mapear os trabalhos publicados na base de dados da ANPED, sobre a formação docente e o ensino da Língua Portuguesa para surdos no período entre 2015 e 2022. A pesquisa é de caráter quali- quantitativa, onde utilizou-se como método a análise interpretativa dos trabalhos identificados. Foram encontrados 14 (quatorze) resumos expandidos que abordavam sobre a educação de Surdos, sendo que para efeito de análise e discussão apenas 3 (três) relacionavam com o propósito deste artigo. Os achados permitiram concluir que ao considerarmos o período estipulado no Decreto 5.626/2005, para a inserção da disciplina “ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas” na formação de professores, acredita-se que as exigências previstas nestes documentos, não foram atendidas, pois há certa carência de publicações e discussões sobre esse tema nos GTs.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de Professores; Ensino de Língua Portuguesa; Surdos; ANPED.

ABSTRACT: The teaching of the Portuguese Language should be guaranteed to all Brazilian students enrolled in basic education, whether in public or private schools. Therefore, one of the challenges faced by the educational system is how to teach this language to deaf students, considering that in recent decades the national legislations and documents for education have reinforced the need to teach it in the modality of reading and writing. That said, this paper aims to map the papers published in the ANPED database on teacher training and the teaching of Portuguese for the deaf in the period between 2015 and 2022. The research is qualitative-quantitative, where the method used was the interpretative

¹ Professor Assistente na Faculdade de Educação a Distância da Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD. Doutorando em Educação na Universidade Estadual de Santa Catarina – UDESC. Integrante do Laboratório e Grupo de Pesquisa: Didática e Formação Docente NAPE/UDESC; e no GEICS - Grupo de Estudos e Pesquisas Identidade e Cultura Surda na Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP. E-mail: weniscarvalho@ufgd.edu.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7276-9204>.

² Diretor de Formação Docente e Valorização dos Profissionais da Educação da Secretária de Educação Básica do Ministério da Educação - SEB/MEC. Professor Titular de Alfabetização e Produção Textual na Faculdade de Educação (FAED) da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC. Coordenador da Linha de Pesquisa Alfabetização e Políticas Curriculares no Laboratório e Grupo de Pesquisa Didática e Formação Docente (NAPE/Udesc/CNPq). E-mail: lourival.martinsfilho@udesc.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8464-7236>.

analysis of the identified papers. Fourteen (14) abstracts were found that addressed the education of the deaf, and for the purpose of analysis and discussion only three (3) related to the purpose of this article. The findings allowed us to conclude that when considering the period stipulated in Decree 5.626/2005, for the insertion of the discipline "teaching the written modality of the Portuguese language as a second language for deaf people" in teacher training, it is believed that the requirements set forth in these documents were not met, because there is a certain lack of publications and discussions on this theme in the GTs.

KEY-WORDS: Teacher Training; Portuguese Language Teaching; Deaf; ANPEd.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo foi parte de trabalho final do doutorado na disciplina “Fundamentos Teórico- Metodológicos da Pesquisa em Educação II” do curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Santa Catarina, que teve como proposta apresentar um mapeamento dos trabalhos publicados nas reuniões nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa – ANPEd, com recorte temporal o período entre 2015 e 2022 sobre temas que abordam a formação e o ensino da Língua Portuguesa para Surdos³.

A ANPEd é uma entidade sem fins lucrativos, que iniciou em 16 de março de 1968. É composta por programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação, professores e estudantes vinculados aos respectivos programas e demais pesquisadores interessados, cujo objetivo é promover o desenvolvimento da ciência, assim como a educação e a cultura, numa perspectiva social e democrática.

O interesse pela temática, parte de nossa experiência como profissionais da educação e pesquisadores do campo da surdez, onde percebemos as limitações existentes no processo ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa por parte dos alunos Surdos, e nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores desta disciplina, possibilitando que as inquietações durante esse percurso tornassem o nosso objeto de investigação.

Para contextualizar este trabalho, utilizamos como base as discussões dos autores: Kyle (1990), Marcuschi (2001), Andrade (2011) e Rúbio (2014), que reverberam sobre as contribuições na formação cognitiva e social dos Surdos ao ensinar a Língua Portuguesa na modalidade da leitura e escrita, e ainda, teve como base alguns dos documentos nacionais

³ Embora não haja uma pesquisa que demonstre uma escrita específica para referir a complexidade que envolve a pessoa com surdez, neste artigo, optou-se por usar o termo Surdo com S maiúsculo.

para a educação, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (1996), a Lei 10.436 (2002), que dispõe e reconhece a Língua Brasileira de Sinais- Libras, como instrumento de comunicação e expressão, o Decreto 5.626 (2005), que regulamenta a lei de Libras e por fim a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017), que expressam o direito das pessoas Surdas terem acesso e aprenderem a Língua Portuguesa.

A pesquisa é de caráter quali-quantitativa (KNECHTEL, 2014), tendo como método a análise interpretativa (SEVERINO, 2002), que na tentativa de atender a temática central deste escrito, foi realizada buscas na base de dados da ANPEd, onde tivemos como princípio três Grupos de Trabalhos (GTs), sendo eles: o GT 08 (Formação de Professores), GT 10 (Alfabetização, Leitura e Escrita) e o GT 15 (Educação Especial). Após verificar minuciosamente os trabalhos dos respectivos GTs, identificou-se 14 (quatorze) trabalhos que discutem a Surdez por diferentes vertentes (veja tabela 1 em análise e discussão dos dados). Dentre os achados, apenas três trabalhos se aproximaram do tema desse artigo, ou seja, direcionados para a perspectiva da formação docente e não do ensino da Língua Portuguesa para Surdos.

Os textos usados para a discussão deste trabalho, em sua maioria, faz referência à temática do GT 15, todavia, nenhum deles aborda sobre o ensino da Língua Portuguesa para Surdos, focando exclusivamente na formação docente e na prática pedagógica. Esses trabalhos, em síntese, apresentam sobre a atuação/relação do professor das classes comuns e do Atendimento Educacional Especializado - AEE. No entanto, o trabalho que é referente ao GT 10 não está associado à educação básica e que apesar do dos demais discutirem sobre a formação e a prática docente, nenhum deles relacionam-se ao GT 08, que tem como intuito discutir a formação de professores, o que possibilita considerarmos que há certa carência nas discussões e publicações sobre o tema (ensino de Língua Portuguesa para Surdos), além da necessidade de averiguar os currículos dos cursos de formação de professores.

2 LEGISLAÇÃO E O ENSINO DE PORTUGUÊS PARA SURDOS

No Brasil, em 24 de abril de 2002, foi sancionada a Lei nº 10.436 que reconhece a Língua Brasileira de Sinais – Libras, como forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza e modalidade visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituindo um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de

comunidades de pessoas Surdas. Nesta mesma Lei, o Artº 4º, em seu Parágrafo único, diz que: “*A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa*” (BRASIL, 2002).

A legislação citada, reforça que a Libras por ser de uma modalidade gestual-visual, não deverá suceder à Língua Portuguesa, que por sua vez está regulamentada pelo Decreto nº 5.626 em 22 de dezembro de 2005 e no Art. 13 faz a seguinte orientação para o ensino de Língua Portuguesa para estudantes Surdos:

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

A partir do exposto, a Libras passou a ser considerada e reconhecida como a língua natural das pessoas Surdas, que na perspectiva de Kyle (1999), a língua de sinais, trata-se de uma língua natural⁴ para as pessoas Surdas devido a sua fluidez, levando-nos a refletir sobre a necessidade desses estudantes serem expostos a língua precocemente à sua escolarização. Vale lembrar que conforme apresentado pelo Decreto (2005), a Libras não deve substituir a Língua Portuguesa na modalidade escrita, independentemente do nível de ensino em que estes sujeitos estejam inseridos. Desse modo, ao compreender a complexidade da Língua Portuguesa para as pessoas Surdas, ela deve ser ensinada e exigida pelos professores de Língua Portuguesa apenas no que tange a leitura e escrita produzida por esses estudantes.

Quanto ao ensino de Língua Portuguesa na modalidade escrita e na perspectiva desta

⁴ As línguas de sinais são naturais, pois surgiram do convívio entre as pessoas. Elas podem ser comparadas à complexidade e expressividade das línguas orais, pois pode ser passado qualquer conceito, concreto ou abstrato, emocional ou racional, complexo ou simples por meio delas. Trata-se de línguas organizadas e não de simples junção de gestos. Por este motivo, por terem regras e serem totalmente estruturadas, são chamadas de línguas. As línguas de sinais diferenciam-se das línguas orais porque se utilizam de um meio visual-espacial, ou seja, na elaboração das línguas de sinais precisamos olhar os movimentos que o emissor realiza para entendermos sua mensagem. As línguas de sinais possuem mecanismos morfológicos, sintáticos e semânticos. O canal usado nas línguas de sinais (o espaço) pode contribuir muito para a produção de sinais que estejam mais em contato com a realidade do que puramente as palavras. As línguas de sinais estão em constante mudança com novos sinais, sendo introduzidos pela comunidade Surda de acordo com sua necessidade. (RUBIO et al, 2014, p.3).

como segunda língua para Surdos, o mesmo Decreto nos Art. 14º e Art. 15º do capítulo IV³, faz referência sobre o uso e a difusão da Libras e da Língua Portuguesa, buscando garantir o acesso das pessoas Surdas à educação, sendo elas:

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

I- o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas;

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

III- professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas; e

IV- professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos;

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

Art. 15. Para complementar o currículo da base nacional comum, o ensino de Libras e o ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos, devem ser ministrados em uma perspectiva dialógica, funcional e instrumental, como:

I - atividades ou complementação curricular específica na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental (BRASIL, 2005).

Com base nas descrições acima e nos documentos nacionais da educação brasileira (LDB/1996 e BNCC/2017), compreende-se que ensino da Língua Portuguesa na educação básica brasileira, é considerado um dos componentes obrigatórios tanto no Ensino Fundamental (anos iniciais e finais), quanto no Ensino Médio, na perspectiva de abarcar conhecimentos que envolvam os estudantes destes níveis de escolaridade, a partir de diferentes perspectivas.

A LDB (1996), em seu Art.º 32 (Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006), garante que o Ensino Fundamental tenha duração de 9 anos, revelando que o estudante deva iniciar

A FORMAÇÃO DOCENTE E O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

sua escolarização aos 6 anos de idade. Nesse sentido, o presente documento busca garantir o ensino da língua portuguesa, tendo como principal objetivo o desenvolvimento de diferentes habilidades⁵, cuja intencionalidade é preparar esses sujeitos para a cidadania (BRASIL, 1996). Já a BNCC (2017), busca sistematizar o ensino da Língua Portuguesa, tendo em vista sua organização e contribuições para o desenvolvimento do a partir dos anos escolares.

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens (BRASIL, 2017, p. 67-68).

No que diz sobre as práticas de linguagem, a BNCC tem como foco o ensino da Língua Portuguesa através da leitura e produção de textos; oralidade; e da análise linguística/semiótica, possibilitando que essas estratégias seja desenvolvidas a partir de campos de atuação tanto para os anos iniciais (1º ao 5º ano), quanto para os anos finais (6º ao 9º ano), permitindo compreender que estes também devem ser utilizados pelos professores de Língua Portuguesa no ensino desta língua na modalidade da leitura e escrita aos estudantes Surdos. Veja o quadro a seguir:

Anos iniciais	Anos finais
Campo da vida cotidiana	—
Campo artístico-literário	Campo artístico-literário
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Campo das práticas de estudo e pesquisa
Campo da vida pública	Campo jornalístico-midiático
Campo de atuação na vida pública	—

Quadro 1 - Campos de atuação para o Ensino de Língua Portuguesa retirada da BNCC (2017, p.84).

Os campos apresentados na BNCC (2017), têm como intuito oferecer aos

⁵ Habilidades a serem desenvolvidas conforme a LDB (1996):

I- o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II- a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III- o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV- o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

estudantes, a formação a partir de gêneros da linguagem, considerando a sua amplitude ao ser utilizada dentro e fora do ambiente escolar, através de práticas e situações cotidianas colaborando para a construção de significados a partir do contexto dos estudantes.

A partir destes campos de atuação, o mesmo documento apresenta práticas e objetos de linguagem da Língua Portuguesa, que devem ser ensinados pelos docentes com formação em Letras com habilitação em Língua portuguesa, ou seja, especificamente para professores que atuam com os anos finais do ensino fundamental. Essas práticas envolvem variados objetos de conhecimento que devem ser apropriados por todos estudantes. O ensino da Língua Portuguesa, tem como objetivo propiciar ao estudante desta língua, o acesso a diferentes gêneros de modo a estimular a esses estudantes, as habilidades de criticidades comunicacionais diversas e interacionais, possibilitando que o educando possa compreender e se relacionar com diferentes interlocutores.

Marcuschi (2001), defende que a Língua Portuguesa deve ser compreendida como línguas originárias a partir do seu uso social. O autor indica, que esta língua apresenta duas modalidades distintas, sendo a oralidade e a escrita. Tais modalidades, apresentam especificidades ao serem produzidas, sendo no modo formal ou informal. No que se refere à distinção dessas modalidades, de acordo com Andrade (2011), podemos ter o seguinte entendimento:

A modalidade escrita não pode ser entendida como uma representação da fala, já que não consegue reproduzir muitos dos fenômenos da oralidade, tais como prosódia, gesto, olhar. Por outro lado, a escrita caracteriza-se por apresentar elementos próprios, ausentes na modalidade oral, como o tipo e tamanho de letras, cores, formatos, que desempenham, graficamente, a função dos gestos, da mímica e da prosódia (ANDRADE, 2011, p. 51).

Ao compreender as concepções sobre a modalidade da Língua Portuguesa conforme citado pela autora, notamos que na prática ou no uso desta língua, estas modalidades ao serem executadas, desempenham situações e funções distintas, porém dentro de um contexto linguístico, essas modalidades não se opõem, ou seja, cada uma dentro de suas características pode contribuir no desenvolvimento da linguagem do indivíduo. Para Andrade (2011), “[...] Ambas possibilitam a criação de textos coesos e coerentes, permitindo a elaboração de exposições formais e informais, variações estilísticas, sociais, dialetais, entre outras”.

Na perspectiva desses autores, podemos entender que a modalidade que envolve a oralidade, configura-se em um elemento natural da linguagem e que é desenvolvida por meio da interação e socialização do indivíduo, enquanto a modalidade escrita é o reflexo da fala, sistematizada por meio da heterogeneidade de seus usuários.

3 METODOLOGIA

Com intuito de fomentar as discussões entre os associados, a ANPEd promove ações a partir de reuniões nacionais que ocorrem a cada dois anos e regionais que é anualmente. Atualmente a associação possui 23 (vinte e três) GTs temáticos, sendo que considerando o propósito deste trabalho, foi realizado um levantamento das publicações dos GTs: 08 Formação de Professores, o GT 10, Alfabetização, Leitura e Escrita e o GT 15 Educação Especial.

O recorte temporal de busca dos trabalhos, é referente ao período entre 2015 e 2022, pois entende-se que de acordo com o Decreto 5.626/2005, as instituições de ensino superior teriam o prazo de 10 (dez) anos para implementar no currículo dos cursos de Letras, a disciplina ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa para pessoas Surdas. No entanto, acredita-se que o período ao qual destinamos as buscas para escrita deste artigo, seria possível identificar publicações nas reuniões nacionais da ANPEd a respeito desse tema, uma vez que o documento expressa a obrigatoriedade e o período para inserção dela na formação de professores.

A pesquisa foi de caráter quali-quantitativa, permitindo que esta “interpreta as informações quantitativas por meio de símbolos numéricos e os dados qualitativos mediante a observação, a interação participativa e a interpretação do discurso dos sujeitos (semântica)” (KNECHTEL, 2014, p. 106). Sendo assim, tal metodologia possibilitará a partir dos trabalhos encontrados, averiguar nos escritos, o que tem sido discutido, bem como o interesse de professores e pesquisadores em investigar sobre a docência e o ensino da Língua Portuguesa para Surdos.

As publicações referentes às reuniões nacionais da ANPEd, foram organizadas em uma tabela, onde foi possível identificar um total de 14 (quatorze) trabalhos apresentados nas reuniões entre 2015 e 2022. Importante ressaltar que na reunião de 2015, a 37ª Reunião Nacional da Anped PNE: Tensões e perspectivas para a educação pública brasileira, não há publicações de trabalhos dos GTs disponíveis.

Para análise e discussão dos dados, após realizar a leitura na íntegra dos textos selecionados, foi utilizado como método a análise interpretativa das informações que estes apresentavam. Quanto a análise interpretativa, Severino (2002), diz que:

interpretar, em sentido restrito, é tomar uma posição própria a respeito das ideias enunciadas, é ler nas entrelinhas. Nessa etapa, que é a mais difícil e delicada, o leitor deve: a) situar o texto no contexto da vida e da obra do autor, assim como no contexto da cultura de sua especialidade, tanto do ponto de vista histórico, quanto do ponto de vista teórico; b) associar as ideias do autor com outras ideias relacionadas à mesma temática; c) exercer uma atitude crítica diante das posições do autor em termos de validade dos argumentos empregados, originalidade do tratamento dado ao problema que está sendo discutido, profundidade da análise do tema, alcance de suas conclusões e consequências e apreciação e juízo pessoal das ideias defendidas. Essa estratégia é também chamada de leitura crítica; d) problematização: trata-se da discussão do texto; é o levantamento e debate de questões explícitas ou implícitas no texto; e e) síntese pessoal: é a reelaboração da mensagem com base na reflexão pessoal (SEVERINO, 2002, p.51).

Através do método apresentado por Severino (2002), acredita-se que as publicações dos referidos GTs possibilitará o autor deste trabalho, refletir e argumentar com os textos encontrados, tendo como perspectiva as teorias que relatam sobre o ensino da Língua Portuguesa para Surdos e as exigências previstas nas legislações nacionais para a educação, especificamente para a educação de Surdos, e ainda, como esses documentos podem influenciar para as pesquisas e debates sobre o tema/objeto deste trabalho.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

As reuniões nacionais da ANPEd acontecem a cada dois anos. Portanto, durante o marco temporal apresentado (entre 2015 e 2022), ocorreram quatro reuniões realizadas em diferentes estados brasileiros, todavia, referente a 37ª Reunião Nacional da Anped “PNE: Tensões e perspectivas para a educação pública brasileira”, não foi identificado nenhuma publicação na área da surdez. Em reuniões posteriores, encontrei 14 (quatorze) trabalhos publicados, sendo 13 (treze) especificamente do GT 15 (Educação Especial) e apenas 1 (um) do GT 10 (Alfabetização, Leitura e Escrita), e nenhuma publicação no GT 08 (Formação de Professores). Veja a tabela a seguir:

37ª Reunião Nacional da Anped PNE: Tensões e perspectivas para a educação pública brasileira <i>Não há publicação dos trabalhos dos GTs disponíveis</i>		
38ª Reunião Nacional da Anped “Democracia em risco: a pesquisa e a pós-graduação em contexto de resistência”		
Título do trabalho	Grupo de Trabalho	Autor/es
Representações acerca dos projetos de vida de surdos universitários	15	Arlete Marinho Gonçalves
39ª Reunião Nacional da Anped Educação Pública e Pesquisa: Ataques, Lutas e Resistências		
A configuração do trabalho docente no processo de inclusão escolar: colaboração entre o/a professor/a do Atendimento Educacional Especializado - (AEE) e os/as professores/as da sala de aula comum	15	Gercineide Maia de Sousa
A constituição de uma verdade sobre a educação de surdos: uma aproximação aos documentos do Congresso de Milão (1880)	15	Eliane Telles de Bruim José Raimundo Rodrigues
Problematicando o Decreto nº 9.465/2019: o que muda nas perspectivas da educação de surdos?	15	Ana Gabriela da Silva Vieira Madalena Klein
Cartografando a educação de surdos, deficientes auditivos e surdocegos na região do Caparaó Capixaba/ES	15	Aline de Menezes Bregonci
Educação Especial, formação do professor e a prática de ensino: sentidos no estágio supervisionado da licenciatura	15	Mateus Henrique do Amaral Maria Inês Bacellar Monteiro Ana Paula de Freitas
40ª Reunião Nacional da Anped “Educação como Prática de Liberdade”: cartas da Amazônia para o mundo!		
Narrativas surdas na pós-graduação: alfabetização e letramento em foco	10	Juliana de Oliveira Pokorski Lia Gonçalves Gurgel

Formação do professor de Educação Especial no Brasil	15	Maria Helena Michels
Surdez e escola: balanço tendencial da produção especializada sobre ensino de matemática	15	Corina de Albuquerque E Silva
Acessibilidade e inclusão de estudantes surdos: um olhar a partir de processos de gestão nos Institutos Federais	15	Josiane Roberta Krebs
As hierarquias institucionais da pesquisa sobre a educação de surdos (1987/2017)	15	Carla Cazelato José Geraldo Silveira Bueno
Fazer cinema na educação bilíngue de surdos e surdas	15	Otávio Santos Costa Cristina Broglia Feitosa de Lacerda
O surdo nos discursos do currículo: quem é este sujeito?	15	Ana Gabriela da Silva Vieira
SURDOCEGUEIRA NO ESPAÇO ESCOLAR: potências da différence.	15	Bárbara Pereira de Alencar da Rocha

Tabela 1 - Trabalhos relacionados à Surdez entre 2015 e 2022.

Dentre as publicações mencionadas na tabela acima, destaca-se apenas 03 (três) dos quais fazem referência especificamente à formação e prática docente na educação especial, ou seja, não dialogam diretamente com o proposto neste artigo, a docência e ao ensino da Língua Portuguesa para Surdos, e tais publicações foram apresentadas apenas no GT 15 (Educação Especial).

Amaral e Monteiro (2019), traz como tema “Educação Especial, formação do professor e a prática de ensino: sentido no estágio supervisionado da licenciatura”. O texto central traz uma reflexão sobre o currículo escolar para o desenvolvimento de alunos com deficiência, no entanto, trata-se de maneira generalista a deficiência não delimitando um dos públicos-alvo desse campo. Sobre esse achado, os autores relatam que:

O estudo analisa as possibilidades de formação na licenciatura para práticas de ensino que proponham a reflexão sobre o currículo escolar para o desenvolvimento de alunos com deficiência na escola comum. Trazemos episódios da supervisão de estágio em um curso de licenciatura, analisados à luz da psicologia histórico-cultural, em diálogo com a perspectiva enunciativo-discursiva. Os episódios indicam os sentidos em torno do compromisso de ensinar, bem como sobre a prática com o aluno com deficiência na escola comum. Identificamos a complexidade na apresentação de propostas para as adaptações curriculares apontadas pelas políticas educacionais para a educação especial, mas reconhecemos a

possibilidade de (re)significações dos conceitos e visões a partir das negociações de sentidos entre professora, pesquisador e estagiários. Compreendemos que o ensino para alunos com deficiência deve se orientar para práticas que incidam no funcionamento psíquico dos estudantes, considerando suas formas particulares de apropriação da cultura, de modo a ancorar a participação efetiva destes na escola (AMARAL; MONTEIRO, 2019. p.1).

Os autores apresentam ao longo do texto, episódios ocorridos durante o estágio supervisionado para licenciandos de instituições públicas e privadas e com uma variação de idade entre vinte e trinta anos. De modo geral o discurso apresentado por eles, revela a preocupação e o compromisso que o docente deve ter com as práticas de ensino para alunos com deficiência

Um dos episódios que destaco neste trabalho em que os acadêmicos exercitavam a prática docente, foi a partir da apresentação de um plano de aula, onde nele debatiam a proposta do ensino do gênero “*debate regrado*” para turmas com alunos Surdos, no entanto, chama-se atenção, pois apenas uma das estagiárias tinha conhecimento da Língua Brasileira de Sinais – Libras. Vejam a seguir o debate apresentado pelas autoras:

Eni: [...] debate regrado tem que envolver necessariamente pessoas que são a favor ou contra algo. Vocês falaram que será feito debate, mas eu não entendi como eles [alunos surdos] participariam com frases... só se eu entendi errado[...] se foi isso mesmo, só para não falar que eu aponte algo e não entreguei sugestão, o que eu faria[...] debate regrado além de envolver turnos tem que envolver tempo. E é óbvio que o aluno surdo vai precisar de mais tempo. Seja se for a intérprete falar para o professor e ela fazer a voz ou para ele escrever. Poderia mudar isso. Se o grupo tem direito de falar três ou quatro minutos, ele poderia falar mais[...] falar não né, escrever. Escrever a argumentação. Se não, não é debate regrado, é conversa[...].

Professora convidada: Você está dizendo que envolve escrita? É isso?

Eni: Não. Debate regrado é oralmente. É a pessoa falando... isso seria a dificuldade com o surdo[...].

Luiz Antônio: O maior exemplo seria o debate político. A gente cai nessa concepção[...].

Anna: O problema é que nosso grupo levou em conta a dificuldade que a gente encontra na sala de aula para incluir. Realmente é muito difícil[...].

Luiz Antônio: A gente pensa em oportunizar a opinião dele através do que estamos fazendo com o banco de imagens. a gente realmente vai ter que introduzir ele no contexto, né? Daí a gente pensou inicialmente em fazer o gênero bilhete.

Eni: O debate regrado tem que envolver... O debate regrado não é conversa. Tem que ter regras, mas você pode adaptar também.

Luiz Antônio: É... mas nós caímos na questão de como esse aluno vai conseguir

argumentar, persuadir o outro, participar.

Professora convidada: E aí você tem que encontrar caminhos alternativos.

Anna: A nossa proposta não foi definir tanto as regras[...] a nossa proposta foi incluir o surdo na discussão [desvia o olhar de Eni e fala encarando o pesquisador e a professora convidada].

Vanda: Mas aí que está. Se o surdo tem a intérprete, ele vai ser incluído a partir da intérprete[...].

Professora convidada: Mas ele não pode ser incluído só pela intérprete. Ele tem que fazer parte.

Maria Helena: O que poderia fazer é pegar a questão visual da charge. Além de visual, é argumentativa. E aí trabalhar com a opinião[...]

O excerto acima, apesar de não relacionar diretamente com a disciplina curricular nos cursos de formação de professores proposto no Decreto 5.626/2005, trata-se de um debate ocorrido durante a formação (estágio supervisionado), envolvendo a prática docente com estudantes Surdos. Durante os discursos, percebe-se a complexidade e a (des)construção de conceitos acerca da pessoa com deficiência (Surda) e de possíveis estratégias de como abordar determinadas temáticas em sala de aula.

Entende-se que a participação plena nas atividades em sala de aula é um direito de todos os estudantes. No entanto, alguns dos licenciandos citados no debate, compreendem que ao se deparar com o público-alvo da inclusão em sala de aula, se veem numa situação conflituosa/difícil para ministrar suas aulas. Percebe-se ao longo do debate o interesse por usar outras alternativas para incluir o estudante Surdo na proposta dos estagiários, porém em determinado momento um deles compreende que, o fato do estudante Surdo estar acompanhado por um intérprete de Libras é o suficiente para tornar a participação, a aprendizagem e prática pedagógica acessível.

O trabalho de Michels (2021), “Formação de Professores de Educação Especial no Brasil”, foi realizado a partir de uma pesquisa documental através de um mapeamento dos cursos de Licenciaturas em Educação Especial, disciplinas que se refém à educação especial nos cursos de Pedagogia, e em cursos de especialização relacionados também a esta área, ofertadas em instituições públicas privadas.

A pesquisa identificou que no Brasil, há 43 cursos de Licenciatura em Educação Especial e 4.053 cursos de Especialização, que formam os professores especializados. As buscas foram realizadas nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs), todavia, apesar de não se tratar de uma licenciatura e/ou pós-graduação na

área de Letras, não foi contactado na grade curricular desses cursos nenhuma disciplina que prepararia o professor para atuar com o ensino do português para Surdos, sendo que é atribuição do professor licenciado em Educação Especial e que atua no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ensinar a língua portuguesa como segunda língua na modalidade da leitura e da escrita para os alunos com surdez.

O AEE promove o acesso dos alunos com surdez ao conhecimento escolar em duas línguas: em Libras e em Língua Portuguesa, a participação ativa nas aulas e o desenvolvimento do seu potencial cognitivo, afetivo, social e linguístico, com os demais colegas da escola comum (ALVEZ, 2010, p. 10).

De acordo com a autora, o acesso à aprendizagem e desenvolvimento linguístico bilíngue (Língua Português/ Libras), deve ser garantido no AEE, pois é através dele que o aluno irá apropriar de outras competências durante sua vida escolar. Reitera-se que além dessa formação (o ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas) para os profissionais da Educação Especial, o Artº 13 do Decreto 5.626/2005 já discutido anteriormente, garante que a mesma formação seja oferecida para os profissionais da educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, ou seja, para a Licenciatura em Pedagogia, pois a partir desta formação e das garantias apresentadas nos documentos nacionais para a educação brasileira, os estudantes Surdos deverão ter acesso a diferentes campos de aprendizagem da Língua Portuguesa (BRASIL, 2017), possibilitando que o aluno Surdo, através da escrita desta língua desempenhe diversas performances linguísticas em suas produções (ANDRADE, 2011).

Em “A configuração do trabalho docente no processo de inclusão escolar: colaboração entre o/a professor/a do Atendimento Educacional Especializado – (AEE) e os/as professores/as da sala de aula comum” de Souza (2019), trata-se um trabalho resultado da pesquisa de mestrado da autora, que teve como objetivo analisar como o trabalho dos profissionais do AEE colabora com a prática dos professores de classe comum.

[...] para o exercício da docência o professor necessita de uma série de saberes, competências, habilidades e com o professor do AEE não é diferente, pois ambos os profissionais têm poder de decisão, mesmo atuando sob a regulação escolar e a de mercado, executam tarefas, utilizam metodologias de ensino, têm como objeto de trabalho a aprendizagem dos alunos. No entanto, com a inclusão das pessoas com deficiência no ensino regular, há novas definições para o próprio ensino, para novos espaços, para a forma de ensinar,

de se produzir conhecimentos, aumentando responsabilidades docentes (SOUZA, 2019, p.2).

O texto traz algumas considerações importantes para o exercício da docência tanto no AEE, quanto para as classes comuns. Dentre os documentos citados, a autora enfatiza os artigos 12 e 62 da LDB nº 9394/1996, visando reforçar sobre a formação necessária para atuar na educação, e especialmente sobre a relevância dos docentes de classes comuns, profissionais do AEE, família e comunidade desenvolver estratégias de forma colaborativa em busca de promover uma educação na sua totalidade aos estudantes com alguma deficiência.

É pertinente enfatizar que as necessidades expostas nos artigos acima envolvem ainda a escolarização dos alunos Surdos, por isso para além do que prevê as legislações mencionadas neste artigo, a partir da Lei 14.191/2021, foi implementada também na LDB/1996, a modalidade de educação bilíngue para Surdos, buscando assegurar a qualidade do ensino aos alunos Surdos, a partir de professores capacitados/bilíngues (Português/Libras).

Art. 60-B. Além do disposto no art. 59 desta Lei, os sistemas de ensino assegurarão aos educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas materiais didáticos e professores bilíngues com formação e especialização adequadas, em nível superior (BRASIL, 2021).

Visto que o público da área da surdez também faz parte desse movimento colaborativo entre os profissionais do AEE e das classes comuns, a formação para atuar com esses alunos se faz necessária e urgente, pois na sua maioria os estudantes com deficiência é considerado como indivíduo de responsabilidade exclusivamente dos profissionais do AEE, no entanto é importante que os demais professores repensem suas práticas atendendo esses estudantes, tendo em vista que tais realidade podem favorecer significativamente em suas práticas pedagógicas

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no mapeamento sobre temas que abordam a formação e o ensino da Língua Portuguesa para Surdos no período entre 2015 e 2022, ou seja, após a publicação do Decreto 5.626/2005, foi dado o período de 10 (dez) anos para que as instituições de ensino superior implementasse no currículo dos cursos de licenciaturas, o ensino da

modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas Surdas, todavia, 7 (sete) anos depois, acredita-se que as exigências previstas nestes documentos não foram atendidas, pois há carências de discussões e publicações sobre o tema.

A formação de professores para atuarem com alunos Surdos brasileiros ainda está muito fragilizada e restrita (Hollosi, 2019). As reuniões da ANPED possibilitam que temáticas como apresentada neste artigo seja debatida por diferentes grupos, porém é importante destacar que as discussões atuais encontradas sobre essa área, em sua maioria estão vinculadas à educação especial (GT 15), ou seja, é preciso considerar a necessidade de discutir a escolarização de Surdos em outros GTs.

Concluído, compreendemos que a formação de professores é um dos caminhos para a promoção de uma educação de qualidade. Portanto, considerando a complexidade e limitações encontradas na construção deste trabalho, sugere-se para pesquisas futuras a análise das disciplinas curriculares dos cursos de formação de professores, oferecidos por instituições públicas e privadas, especialmente dos cursos de Letras Português que formam professores que são incumbidos de ensinar a Língua Portuguesa, além de levar essa discussão de forma mais efetiva para as próximas reuniões da ANPED.

REFERÊNCIAS

ALVEZ, C. B. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez / Carla Barbosa Alvez, Josimário de Paula Ferreira, Mirlene Macedo Damázio. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

AMARAL, M.H. MONTEIRO, M.I.B. **Educação especial, formação do professor e prática de ensino**: sentidos no estágio supervisionado da licenciatura. 39ª Reunião Anual da ANPED, 2019, Niterói. Disponível em: http://anais.anped.org.br/p/39reuniao/trabalhos?field_prog_gt_target_id_entityreference_filter=33. Acesso em 12 nov. 2022.

ANDRADE, M. L. C. V. de O. **Língua: modalidade oral/escrita**. UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. Caderno de formação: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 50-67, v. 11.

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 38, 2017, São Luís. Anais da ANPED. São Luís. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/p/38reuniao/trabalhos>. Acesso em: 15 nov. 2022.

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 39, 2019, Niterói. Anais da ANPED. Niterói. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/p/39reuniao/trabalhos>. Acesso em: 21 nov. 2022.

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 40, 2021, Belém do Pará. Anais da ANPED. Belém do Pará. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/p/40reuniao/trabalhos>. Acesso em: 26 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDBN 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm> Acesso em: 20 de nov. 2022.

BRASIL. Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005. **Regulamenta a Lei 10.436 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec5626.pdf> . Acesso em: 20 de nov. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

KNECHTEL, M. R. **Metodologia da pesquisa em educação: uma abordagem teórico-prática dialogada**. Curitiba, PR: Intersaberes, 2014.

KYLE, J. O ambiente bilíngüe: alguns comentários sobre o desenvolvimento do bilingüismo para surdos. In: SKLIAR, C. (Org.). *Atualidades da educação bilíngüe para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 15-26.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

MICHELS, M. H. **Formação do professor de Educação Especial no Brasil**. In: 40ª Reunião Anual da ANPED, 2021, Belém. Disponível em: http://anais.anped.org.br/p/40reuniao/trabalhos?field_prog_gt_target_id_entityreference_filter=33. Acesso em 28 nov. 2022.

RUBIO, J. A. S., QUEIROZ, L. S. **A aquisição da Linguagem e Integração Social: A LIBRAS como formadora de identidade do surdo**. São Roque – SP: Faculdade de São Roque, Revista Eletrônica Saberes da Educação, vol. 5, nº 1, 2014.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 22. ed. rev. e ampl. de acordo com a ABNT. São Paulo: Cortez, 2002.

SOUZA, G.M. **A configuração do trabalho docente no processo de inclusão escolar: colaboração entre o/a professor/a do atendimento educacional especializado – (AEE) e os/as professores de sala de aula comum**. 39ª Reunião Anual da ANPED, 2019, Niterói. Disponível em: http://anais.anped.org.br/p/39reuniao/trabalhos?field_prog_gt_target_id_entityreference_filter=33. Acesso em 10 nov. 2022.