



**Universidade de Brasília – UnB
Faculdade de Educação – FE
Curso de Graduação em Pedagogia**

**FORMAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA ESCRITA PARA
ESTUDANTES SURDOS: UMA EXPERIÊNCIA NA ESCOLA
BILÍNGUE DO DF**

SÂMIA DANIZ PEREIRA DE SOUSA

Brasília
2015

SÂMIA DANIZ PEREIRA DE SOUSA

FORMAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA ESCRITA PARA
ESTUDANTES SURDOS: UMA EXPERIÊNCIA NA ESCOLA BILÍNGUE
DO DF

Monografia apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em pedagogia, à comissão examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob orientação da professora Ms Edeilce Aparecida Santos Buzar.

Brasília
2015

SÂMIA DANIZ PEREIRA DE SOUSA

FORMAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA ESTUDANTES SURDOS: UMA EXPERIÊNCIA DA ESCOLA BILÍNGUE DO DF

Monografia apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em pedagogia, à comissão examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob orientação da professora Ms Edeilce Aparecida Santos Buzar.

BANCA EXAMINADORA

Professora Mestre Edeilce Aparecida Santos Buzar - Orientadora
Departamento de Teoria e Fundamentos/TEF
Faculdade de Educação/FE/UnB

Professora Doutora Sônia Marise - Examinador
Departamento de Métodos e Técnicas/MTC
Faculdade de Educação/FE/UnB

Professor Mestre Messias Ramos Costa – Examinador
Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas/LIP
Instituto de Letras/IL/UnB

Professora Mestre Silmara Carina Dornelas Munhoz - Examinador
Departamento de Teoria e Fundamentos/TEF
Faculdade de Educação/FE/UnB

Dedico este trabalho a toda comunidade surda e aos profissionais da área da surdez por serem minha inspiração e a razão para a realização deste.

AGRADECIMENTOS

A Deus pela vida e especialmente por me presentear com dádiva de ter ao meu lado pessoas admiráveis que respeito, admiro e tanto amo.

A minha amada família, em especial meu pai Francisco e minha mãe Irismar, que tanto me incentivaram e me apoiaram em toda a minha trajetória acadêmica, meu irmão Jader e minhas irmãs Janaína e Jaíne pelo companheirismo e incentivo.

Ao meu amado companheiro, Leonardo Henrique, pelo incentivo, apoio, compreensão, paciência e dedicação que em momentos de angústia me trouxe paz, conforto e direcionamento me proporcionando esperança para que eu pudesse prosseguir.

À Maria de Fátima pelo amor, carinho e atenção de sempre.

À Elizabeth e Luiz Henrique que em pouco tempo transmitiram valiosos ensinamentos e me acolheram com muito carinho.

À Débora Deyane por me acompanhar desde o primeiro semestre e, especialmente, pela amizade em toda essa jornada universitária e por caminhar ao meu lado.

A minha orientadora Prof^a Ms Edeilce Buzar, por tudo que me proporcionou e sobretudo pelos valiosos ensinamentos, paciência, perseverança e especialmente pela compreensão das nossas dificuldades, valorização de nossos esforços, apoio e incentivo para a construção deste trabalho.

À Professora Sandra Patrícia por me acolher e permitir minha participação no curso “*Ensino de português-escrito para Surdos: subsídios teóricos e práticos*” proporcionando valiosas contribuições para construção deste trabalho e crescimento pessoal e profissional.

Às participantes do curso “*Ensino de português-escrito para Surdos: subsídios teóricos e práticos*” que auxiliaram direta ou indiretamente na construção deste trabalho.

A todos os profissionais da Escola Bilíngue do DF que me acolheram com tanto carinho e comprometimento.

À banca examinadora por ter aceitado o convite e por também contribuir para o enriquecimento deste trabalho.

A todos os sujeitos Surdos que me motivaram nesta empreitada.

A todos eu dedico a minha sincera admiração, respeito e gratidão!

Então escrever é o modo de quem tem a palavra como isca: a palavra pescando o que não é a palavra. Quando essa não palavra morde a isca, alguma coisa se escreveu. Uma vez que se pescou a entrelinha, podia-se com alívio jogar a palavra fora. Mas aí cessa a analogia: a não palavra, ao morder a isca, incorporou. O que se salva então é ler “distraidamente”.
(Clarice Lispector)

RESUMO

SOUSA. Sâmia Daniz Pereira. **Formação em Língua Portuguesa como segunda língua para estudantes Surdos: uma experiência da Escola Bilíngue do DF.** Trabalho de conclusão de curso. Faculdade de Educação. Universidade de Brasília. Brasília, DF, 2015.

O presente trabalho tem como objetivo geral compreender o processo de formação continuada de professores da Secretaria de Educação do Distrito Federal no ensino de Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para estudantes Surdos. Buscou-se identificar o papel da língua da comunidade ouvinte nas propostas educacionais para Surdos, assim como, a fundamentação do ensino da Língua Portuguesa no currículo nacional e especificamente no que diz respeito ao seu ensino na modalidade escrita para estudantes Surdos, como segunda língua. Para realização desta pesquisa foi utilizada a metodologia qualitativa de cunho exploratório, a partir de observações no curso *Ensino de Português-escrito para Surdos: subsídios teóricos* na Escola Bilíngue do DF, e realização de entrevistas com as cursistas do referido curso. Ao fim desta pesquisa foi possível perceber que há uma lacuna na formação de professores, quer seja àqueles que ainda estão em processo de formação ou àqueles que já atuam na área e principalmente no que concerne à ausência de uma formação mais contundente e obrigatória para o profissional que vai ministrar a disciplina de Língua Portuguesa para estudantes Surdos. A ação observada é relevante, mas ainda torna-se necessário ampliação de modo que contemple cada vez mais professores.

Palavras-chave: Educação de Surdos, Língua Portuguesa, Língua Portuguesa como Segunda Língua para Estudantes Surdos.

ABSTRACT

SOUSA. Sâmia Daniz Pereira. **Formation in Portuguese Language as a Second Language for the Deaf Students: Bilingual School D.C experiment.** Course conclusion work. College Education. Brasília Univesity. Brasília, DF, 2015.

This work has as main objective to understand the process of continuing education of teachers of the Secretary of Education - D.C in teaching Portuguese as a second language in the written form for deaf students. We tried to identify the role of language in the hearing community educational proposals for the deaf as well as the grounds of the teaching of Portuguese in the national curriculum and specifically with regard to their education in the written form for deaf students as a second language. For this research we used the qualitative methodology of exploratory from observations in the course Portuguese-written for Deaf Education: theoretical support in the D.C Bilingual School and interviews with course participants of this course.

At the end of this research was observed there is a gap in teacher education, whether those still are in process of formation or those already in the field and especially with regard to the absence of a more forceful and training required for the professional will teach the discipline of Portuguese Language for deaf students. The observed action is relevant but still it is necessary to expand so that contemplates more faculty.

Keywords: Deaf Education, Portuguese, Portuguese Language as a Second Language for the Deaf Students

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1: Formação Inicial.....	79
GRÁFICO 2: Formação continuada na área da surdez	80
GRÁFICO 3: Formação em língua portuguesa para estudantes Surdos	81
GRÁFICO 4: Formação continuada em PSLs.....	81
GRÁFICO 5: Motivação para fazer o curso	82
GRÁFICO 6: Atuação Profissional	83
GRÁFICO 7: Atuação no ensino de estudantes Surdos	83
GRÁFICO 8: Importância da LP para Surdos.....	84
GRÁFICO 9: Especificidades dos grupos.....	85
GRÁFICO 10: Dificuldades na aprendizagem de LP	85
GRÁFICO 11: Dificuldades no ensino de LP para Surdos.....	86
GRÁFICO 12: Alunos Surdos e LP	87
GRÁFICO 13: Avaliação em LP para Surdos.....	87
GRÁFICO 14: Importância do curso PSLs.....	88

LISTA DE TABELA

TABELA 01: Avaliação	55
TABELA 02: Textos apresentados pelas cursistas.....	66
TABELA 03: Estratégias desenvolvidas para leitura e fixação do vocabulário pela cursista 11.	69
TABELA 04: Estratégias desenvolvidas para leitura do texto e fixação do vocabulário pela cursista 12.....	73

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 01: Relação entre primeira e segunda língua.....	40
FIGURA 02: Diferença aquisição e aprendizagem	42
FIGURA 03: Insumo esquematizado	43
FIGURA 04: Processos do conhecimento implícito	44
FIGURA 05: Critérios de Willians para planejamento de aula de L2.....	45
FIGURA 06: Aquisição de segunda Língua.....	46
FIGURA 07: Ambiente artificial	47
FIGURA 08: Input	48
FIGURA 09: Interação output e feedback.....	48
FIGURA 10: Input contextualizado e descontextualizado	50
FIGURA 11: Texto autêntico, cursista 01	57
FIGURA 12: Texto autêntico, cursista 02	58
FIGURA 13: Texto autêntico, cursista 03	58
FIGURA 14: Atividade diagnóstica, cursista 04	60
FIGURA 15: Teste diagnóstico, cursista 05.....	61
FIGURA 16: Teste diagnóstico, cursista 06.....	62
FIGURA 17: Produção escrita, cursista 07	63
FIGURA 18: Autobiografia professora, cursista 08	64
FIGURA 19: Roteiro para produção escrita, cursista 08	64
FIGURA 20: autobiografia dos alunos, cursista 08	65
FIGURA 21: Significado de autor; autoras e autores, cursista 08.....	66
FIGURA 22: Slide apresentando pela cursista 09	68
FIGURA 23: Slide apresentando pela cursista 10	68
FIGURA 24: Texto autêntico um com tema dengue, cursista 11	70
FIGURA 25: Texto autêntico dois com tema dengue, cursista 11.....	71
FIGURA 26: Atividade um com tema dengue, cursista 11	71
FIGURA 27: Atividade dois com tema dengue, cursista 11	72
FIGURA 29: Atividade três com tema dengue, cursista 11	72
FIGURA 30: Texto autêntico para o kit de aula, cursista 12.	73
FIGURA 31: Explorando o texto autêntico, cursista 12.....	74
FIGURA 32: Associação do termo gente, cursista 12.....	74

FIGURA 33: Conceitos dos termos, cursista 12.	75
FIGURA 34: Atividades de produção, cursista 12.	75
FIGURA 35: Roteiro para atividade desenvolvida em sala, cursista 12.	76
FIGURA 36: Atividades desenvolvidas em sala, cursista 12.	76
FIGURA 37: Atividade realizada pelo aluno, cursista 12.	77
FIGURA 38: Segunda atividade realizada pelo aluno, cursista 12.	78
FIGURA 39: Último dia de aula - Avaliação do curso	79

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado

ASL - America Sign Language

AVA - Ambiente Virtual de Aprendizagem

CNE - Conselho Nacional de Educação

DCNs - Diretrizes Curriculares Nacionais

DF - Distrito Federal

EcoSol - Economia Solidária

EAPE - Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação

EB - Escola Bilíngue LIBRAS e Português Escrito

FE – Faculdade de Educação

L1 - Primeira Língua

L2 - Segunda Língua

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais

LP - Língua Portuguesa

PBSL - Português Brasileiro como Segunda Língua

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

PSLS - Português como Segunda Língua para Surdos

SEDF – Secretaria de Educação do Distrito Federal

TLCE - Termo de Livre Consentimento Esclarecimento

UEFJS - Unidade Escolar Francisco José dos Santos

UnB - Universidade de Brasília

Sumário

MEMORIAL EDUCATIVO	14
1. INTRODUÇÃO	19
2. CAPÍTULO I - O PAPEL DAS LÍNGUAS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS	21
3. CAPITULO II - O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL	31
4. CAPÍTULO III - LÍNGUA PORTUGUESA COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA SURDOS	39
5. METODOLOGIA	52
6. RESULTADOS.....	54
6.1 DESCRIÇÃO DO CURSO.....	54
6.1.1 Módulo 01 – Texto autêntico	56
6.1.2 Módulo 02- Teste Diagnóstico	59
6.1.3 Módulo 03 – Atividade de Produção Escrita	62
6.1.4 Módulo 04 - Socialização das Apresentações dos Textos	66
6.1.5 Kit de Aula.....	68
6.2 ENTREVISTAS COM OS CURSISTAS.....	79
6.2.1 Perfil dos Entrevistados.....	79
6.1.2 Ensino de Língua Portuguesa para estudantes Surdos	84
7 DISCUSSÃO.....	89
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	98
PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS	102

MEMORIAL EDUCATIVO

É com lágrimas nos olhos que inicio este memorial, lágrimas de saudades, de felicidades e especialmente de superação. Depois de muito refletir acerca da minha trajetória acadêmica percebi o quão complicado é narrar a nossa história, o quão desafiante é resgatar na memória os momentos importantes e transformá-los em grafia.

Iniciei minha vida acadêmica aos 07 anos de idade numa pequena escola chamada Colégio Jesus Menino, situada na cidade de Santo Antônio do Descoberto, Goiás. As lembranças são um tanto quanto vagas, mas os primeiros desafios acadêmicos e pessoais que enfrentei iniciaram logo na primeira série, por ter sido uma criança extremamente tímida que mal abria a boca para se comunicar, muito envergonhada em esboçar minha opinião era muito quieta e não costumava participar das aulas. A leitura em voz alta sempre foi uma tortura e para falar a verdade até hoje o fantasma de ler em voz alta para um determinado número de pessoas é muito preocupante e aterrorizador, mas aprendi a lidar com isso. Tudo começou com uma atividade em sala no meio do ano letivo, tal atividade consistia em ir até o quadro e ler um texto para a turma, na qual a turma avaliava o desempenho do aluno, se este possuía o domínio ou não da leitura. O nervosismo e a timidez eram tão grandes que mal conseguia abrir a boca e o som das palavras ficavam presos de tal forma que nem eu conseguia escutar o som da minha própria voz.

Esta cena sempre vem a minha mente toda vez que preciso executar a mesma atividade, a diferença é que agora eu enfrento o medo e não o deixo dominar as minhas emoções a ponto de me travar.

Na segunda série me mudei para uma pequena cidade localizada no interior do Piauí, chamada Santa Rosa. Uma cidade pequena onde todos se conhecem e o modo de vida é muito mais pacato e simples do que eu estava acostumada. Estudei na Unidade Escolar Francisco José dos Santos (UEFJS), uma escola em que todos eram parentes ou conhecidos próximos, desde o corpo docente ao discente, um local onde todos eram conhecidos pela sua tradição familiar.

Em geral, a escola tinha a mesma linha tradicionalista em que o foco concentrava-se no conteúdo didático, recordo-me das provas “Ctrl + C, Ctrl + V” das revisões. Era só decorar a revisão que não tinha muito o que errar na hora das provas. Fiquei nesta escola até a sétima série e sinceramente não tenho recordações tão significativas deste período, por mais que eu me esforce e chame a memória ela simplesmente não se faz presente.

Na oitava série retornamos ao Distrito Federal, mais especificamente para Ceilândia Norte onde ocorreu uma grande mudança pessoal e acadêmica. Estudei numa escola marginalizada com alto índice de evasão, em que o cenário era muito diferente da antiga escola a que eu estava acostumada, pois apesar de todos os defeitos existentes na UESF não se tinha indícios de uso de drogas e nem de violência escolar. Talvez pela minha timidez ficava um pouco isolada e não participava muito da dinâmica da nova escola. Tudo era muito diferente, o ambiente, as conversas, a cultura escolar, me sentia deslocada, e não conseguia achar um espaço que me encaixasse.

Todos os alunos falavam de um tal professor de história, um verdadeiro “carrasco”, que era muito difícil lidar com ele e que passar de ano sem recuperação era quase impossível. E o primeiro bimestre realmente foi muito difícil, talvez pela adaptação em andamento, por mais que estudasse nunca era o suficiente. No entanto, no segundo bimestre ele passou uma atividade em que dois alunos eram responsáveis por defender temas opostos. No meu caso, teria que defender a ditadura militar e o outro aluno a democracia, foi uma atividade muito difícil e complicada a ser realizada, defender o que acreditamos não ser o correto foi desafiante, mas nos trouxe a consciência que tudo tem dois lados e que a verdade depende do lado que estamos.

Não sei ao certo o que aconteceu, qual foi o ponto concreto ou qual foi o fato nesta atividade que mudou-me completamente, mas algo naquela busca por respostas mudou a minha forma de enxergar e me relacionar com o outro. Passei a não ter medo de me expor e não calar a minha voz, aquela menina tímida e cheia de inseguranças deu lugar a alguém que continua com muitas angústias, mas que não tem empecilho em enfrentá-los todos os dias. Neste momento percebi o papel transformador que um professor pode ter na vida de um educando, como disse Paulo Freire o “homem pode transformar-se e transformar o seu contexto social. Para o que é necessário a formação do

homem realmente livre.” Foi neste momento que tive a certeza que gostaria de ajudar na transformação de outras pessoas através da docência. Comecei a refletir acerca do papel da docência na formação não só acadêmica, mas especialmente na transformação social e pessoal que os educandos sofrem ao ser influenciados pelo papel docente de seus educadores, quer seja para superação ou estagnação do educando.

No Ensino Médio fui para o Centro de Ensino Médio Ave Branca, localizada em Taguatinga/DF. O ensino médio foi muito mais leve e significativo, graças ao tal professor de História da oitava série, a minha participação nas aulas era muito efetiva e a articulação nas aulas mais expressiva.

A escola passou a ser um lugar acolhedor, onde eu não sentia o peso da sua obrigatoriedade, claro que mais professores ruins apareceram, mas ótimos professores também chegaram, como a professora de Filosofia que se emocionava com as nossas produções. O meu olhar era outro e a vontade de sempre viver neste contexto escolar foi se fortalecendo.

Ao término dessa etapa, a faculdade era um desejo e a Universidade de Brasília um sonho. Por tropeços do destino não pude iniciar a faculdade assim que terminei o Ensino Médio, o sonho de entrar na UnB foi protelado por cinco anos, outras responsabilidades tiveram que ser desempenhadas neste momento. E quando a Universidade parecia distante e esquecida, decidi recomeçar a estudar para o temido vestibular, e para minha surpresa, passei. Digo sempre que eu não escolhi o curso de Pedagogia, ele me escolheu, pois a vontade de ser educadora nunca me abandonou. Nas palavras de Marisa Monte “Lá o mundo tem razão, terra de heróis, lares de mãe, o paraíso se mudou para lá...” e foi este o sentimento de fazer parte do corpo discente de uma universidade pública federal.

A graduação me trouxe não apenas conhecimento acadêmico, mas transformou minha visão de mundo. A princípio me interessei pelas práticas inovadoras na educação com o belíssimo trabalho da professora Fátima Vidal. Como sempre fui uma estudante trabalhadora e os projetos eram complicados de acompanhar, já que a maioria eram durante a semana em horário de expediente. Foi quando a colega Débora Deyane me levou para conhecer o projeto de Economia solidária (EcoSol) desenvolvido pela professora Sônia

Marise, um espaço de pesquisa e discussão temático de EcoSol que alinha formação e ação multidisciplinar, possibilitando ao estudante a construção de projetos sociais multidisciplinares e, sua consequente aplicação em comunidades com baixo IDH. Participei deste grupo durante dois anos e aprendi muito com a comunidade, alunos e professores envolvidos. Neste projeto, vivenciei pela primeira vez o tripé da Universidade, Ensino, Pesquisa e Extensão.

No entanto, quando tive o primeiro contato com a educação de Surdos me encontrei totalmente nessa área. Tive o primeiro contato com a surdez e a LIBRAS ainda criança, através de uma prima, Danusa Bezerra, que após ter sarampo ficou surda, ela me ensinou o alfabeto e alguns sinais para que pudéssemos nos comunicar. Na faculdade, tive a disciplina Escolarização de Surdos e LIBRAS com a professora Aliny, considero que a disciplina era muito boa, mas era preciso ir além para que o professor fosse apto para atuar nesta área. A falta de disciplinas na Faculdade de Educação relacionadas a surdez me fez buscar o curso de LIBRAS oferecido pelo Departamento de Letras da universidade, uma disciplina muito importante que me deu mais segurança e expandiu meu conhecimento com esta língua que considero tão importante. Com a chegada da professora Edeilce Aparecida Santos Buzar o campo da surdez começou a se abrir na Faculdade de Educação. Comecei a ter aulas como ouvinte da disciplina Escolarização de Surdos e LIBRAS e no semestre seguinte fui monitora da mesma disciplina. O interesse a respeito do tema só foi aumentando e tive a oportunidade de participar do Projeto de Iniciação Científica “FAMÍLIA E SURDEZ: Um contradiscurso à luz da perspectiva sociocultural” o qual resultou no artigo “As implicações dos relacionamentos família/familiares da pessoa surda no sofrimento psíquico do sujeito Surdo”, sob à orientação da professora Edeilce. Tal estudo me fez buscar por uma vasta bibliografia e especialmente entrar no contexto de vida da pessoa surda, afim de entender como é o processo de constituição do sujeito Surdo.

Passei por professores inspiradores, símbolos de luta por uma educação digna e transformadora. Que auxiliaram na minha concepção do que é ser educador, fazendo com que a prática reflexiva seja elemento transformador do cotidiano educativo. Assim, considero que a prática educativa deve ser pautada

no ciclo ação-reflexão-ação, em busca de uma educação condizente com as necessidades do educando.

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho teve como objetivo compreender como se dá a formação do ensino de Língua Portuguesa (LP) para estudantes Surdos, para tanto participamos de um curso, *Ensino de Português-escrito para Surdos: subsídios teóricos e práticos*, oferecido pela Escola Bilíngue LIBRAS e Português Escrito (EB) localizada na cidade de Taguatinga, Distrito Federal (DF), em parceria com a Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE) onde pudemos acompanhar a metodologia de trabalho, além de entrevistar os cursistas.

Optamos em efetivar a pesquisa neste local por ser a única escola bilíngue do DF focada no ensino de estudantes Surdos e própria Secretaria de Educação do DF (SEDF) ofereceu um curso de formação de professores de LP para Surdo na escola, o que foi bastante conveniente para a concretização da pesquisa.

A construção do trabalho se deu inicialmente por uma revisão bibliográfica com a perspectiva de verificar como a LP encontra-se presente nas filosofias educacionais para Surdos ao longo do processo histórico, assim como o ensino de LP é pensado no ensino regular e qual a proposta para o ensino do Português como Segunda Língua Para Surdos (PSLS), resultando em três capítulos.

O primeiro capítulo, O papel das línguas na Educação de Surdos, buscou identificar como a língua oral estava presente nas diferentes abordagens educacionais promovidas durante o processo histórico da Educação de Surdos.

No segundo capítulo, O ensino de Língua Portuguesa no Brasil, adentramos na importância do ensino de LP, a forma que a LP é pensada pelos documentos legais que norteiam o ensino, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PNCs) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs).

No último capítulo, Língua Portuguesa como segunda língua para Surdos focamos especificamente o ensino de LP para Surdos da perspectiva teórica, o que os pesquisadores da área dissertam a respeito deste tema e qual a melhor estratégia para o ensino de PSLS.

Vale ponderar que o foco desta monografia se dá no ensino de Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua para estudantes Surdos, nesta linha compreendemos que o ensino de LP para Surdos difere da linha adotada para o ensino de LP para estudantes ouvintes, pois está última segue perspectiva oral-auditiva e a primeira a perspectiva visual-espacial.

Para alcançarmos o objetivo proposto, a pesquisa qualitativa foi escolhida para realizá-la, por meio de observação do curso e entrevistas com as cursistas. Buscando assim, conhecer e entender como se dá a formação continuada na perspectiva bilíngue para Surdos.

A relevância desta pesquisa para área da surdez e para a sociedade em geral é trazer a divulgação de um curso pioneiro no ensino de PLSL, feito por uma das maiores pesquisadoras da área de surdez do DF, montado numa perspectiva de respeito à pessoa surda, de valorização e reconhecimento de sua cultura e identidade, além disso que essa experiência possa ser multiplicada para outras escolas do DF e até mesmo do Brasil.

2. CAPÍTULO I - O PAPEL DAS LÍNGUAS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Este capítulo visou identificar a presença da língua oral nas distintas abordagens educacionais proporcionadas aos sujeitos Surdos ao longo do processo histórico da Educação de Surdos.

Historicamente as propostas educacionais para a Educação de Surdos estiveram atreladas ao desenvolvimento da habilidade oral nos sujeitos Surdos. Nas civilizações grega e romana, por exemplo, as pessoas surdas eram sacrificadas, por acreditar-se que estes não possuíam a capacidade de pensar, consideravam que a linguagem estava diretamente associada ao pensamento e a língua oral assumia um valor incondicional.

Segundo Dias (2006), até meados do século XVI, os Surdos eram tratados como seres ineducáveis e, conseqüentemente, deixados à margem como inúteis à coletividade. O Surdo era visto com olhar de desprezo e inferioridade, com total descrédito acerca de suas potencialidades.

Mesmo com a marginalização do Surdo, as primeiras experiências educacionais voltadas para a pessoa surda datam do começo do século XVI, inicialmente com o médico italiano Gerolamo Cardano (1501-1576), que acreditava que o Surdo poderia se expressar pela escrita, assim a surdez não seria um empecilho para a aprendizagem. Dias coloca que na visão de Cardano “os Surdos-mudos podiam ser postos em condições de “ouvir lendo e de falar escrevendo” (2006, P. 26).” Neste momento, observa-se um redirecionamento para a língua em sua modalidade escrita e não oral.

Em 1520 nasce Pedro Ponce de Leon, monge beneditino católico, pioneiro na educação de Surdos, considerado o primeiro professor de Surdo. Ensinava a língua articulada aos Surdos, ou seja, a língua oral, no entanto apenas os Surdos das famílias que faziam parte da nobreza, para que estivessem preparados quando precisassem administrar os bens da família. Tinha por objetivo ensinar aos possíveis herdeiros ler e escrever, entretanto, Gomes (2008, p.9) afirma que “com o alfabeto bi-manual o estudante aprendia a soletrar, letra por letra, qualquer palavra, mas não a se comunicar”. Com sua

morte, 1589, sua metodologia foi perdida, já que não deixou registros escritos, ficando apenas relatos de terceiros e uma folha manuscrita pelo monge. Sabe-se que fazia uso dos rótulos, nomeava tudo com etiquetas escritas.

Juan Pablo Bonet (1579-1633), foi o primeiro a idealizar e desenhar o alfabeto manual, na obra *Reducción de las letras y arte de enseñar a hablar a los mudos*, explicita como treinar a pessoa surda para a emissão de sons. Sua metodologia tomava como parâmetro a língua oral, na qual partia da aprendizagem das letras do alfabeto manual, depois treinava a parte auditiva, à pronúncia dos sons das letras, em seguida as sílabas sem sentido, as palavras concretas e as abstratas e por fim as estruturas gramaticais.

No século XVIII, a Linguagem de Sinais manuais é vista pelo abade francês Charles Michel de L'Épée. Conhecido como o “pai dos Surdos”, L'Épée, iniciou sua trajetória na educação de Surdos após conhecer duas gêmeas surdas, na qual passou a dedicar-se ao ensino das mesmas. Posteriormente, graças a esse encontro, L'Épée passou a empenhar-se inteiramente à educação de Surdos.

O abade observou surdos se comunicando por sinais e verificou:

Todas as palavras de uma língua são, assim, suscetíveis de serem expressas por meio de sinais? Sim, sem a menor dúvida; e se isso não fosse assim, a sua significação não entraria jamais em nossos espíritos pelas orelhas. É necessário que na origem, aprendamos a convenção feita entre os homens de tal ou tal país, de utilizar tal ou tal palavra, para expressar esta ou aquela coisa que nos indicam. Essas palavras seriam absolutamente incapazes de nos fornecer qualquer ideia se elas não tivessem nenhuma ligação natural. (GOLDFELD. 2001, p. 17)

Para o religioso, por meio dos sinais é possível obter uma língua visual para a comunicação com os indivíduos Surdos. Tal língua seria, para ele, “a língua mais expressiva que todas as outras, porque é natural, e que as demais não são” (GOLDFELD, 2002, p. 17). L'Épée criou o Método de Sinais Metódicos, na qual se utiliza de sinais para significar a ideia da palavra. No caso dos pronomes, Câmara (2012) exemplifica o método da seguinte forma: escreveria na lousa o pronome eu e com uma das mãos apontar para a palavra e a outra apontar para si. A associação entre a palavra e o sinal é clara, pois a palavra não está solta e passa a ter um sentido para a pessoa surda, ou seja, o indivíduo associa a ideia com a representação escrita.

Sacks (1990), defende a ideia que L'Épée criou a partir da :

[...] linguagem de ação, uma arte metódica, simples e fácil, pela qual transmitia a seus pupilos a ideia de todos os tipos e até mesmo, ousou dizer, ideias mais precisas do que as geralmente adquiridas através da audição. Enquanto a criança ouvinte está reduzida a julgar o significado de palavras ouvidas, e isto acontece com frequência, elas aprendem apenas o significado aproximado; e ficam satisfeitas com essa aproximação por toda a vida. É diferente com os Surdos ensinados por L'Épée. Ele só tem um meio de transmitir ideias sensoriais: é analisar e fazer o pupilo analisar com ele. Assim, ele os conduz de ideias sensoriais a abstratas; podemos avaliar como a linguagem de ação de L'Épée é vantajosa sobre os sons da fala de nossas governantas e tutores". (SACKS, 1990, p. 37).

Em 1775, a primeira escola pública para pessoas surdas é fundada em Paris por L'Épée, onde professores e alunos faziam uso dos sinais metódicos, pois o religioso acreditava que a comunicação dos Surdos é por meio dos sinais, sendo ela o meio de desenvolver o pensamento e a comunicação da pessoa surda. Em 1776, torna-se o Instituto Nacional para Surdos-Mudos.

O Instituto não se limitava a priorizar a Língua de Sinais, também ensinava o francês oral:

"[...] tinha como eixo orientador à formação profissional, cujo resultado era trazido na formação de professores Surdos para as comunidades surdas e a formação de profissionais em escultura, pintura, teatro e artes de ofício, como litografia, jardinagem, marcenaria e artes gráficas" (SILVA et al, 2006, pág. 24).

O método de L'Épée recebeu uma série de críticas acerca de sua aplicabilidade. Para Heinicke e Pereira, por exemplo, o método era ineficiente, pois acreditavam que o pensamento só era alcançado através da língua oral, a língua escrita seria secundária no processo de comunicação e pensamento.

Na época, o embate entre as propostas educacionais era direcionado entre as filosofias a favor do método de Sinais, bem como na crença desta como meio de garantir a constituição e desenvolvimento da escrita e do outro lado aqueles que criticavam esta prática, por acreditarem que a fala (língua oral) era o único meio para se garantir o pensamento de um indivíduo.

Em 1878, ocorreu o I Congresso Internacional sobre a Instrução de Surdos, que teve como intuito discutir a educação dos indivíduos com surdez.

Mas foi em 1880 no Congresso Internacional do Surdo-Mudez, conhecido como Congresso de Milão, que houve um marco histórico na educação de Surdos.

O congresso contava com a participação de educadores de vários países do mundo. Idealizado para discutir os métodos utilizados na educação das pessoas com surdez, sua bancada era constituída em maioria por defensores da corrente oralista e também por defensores das propostas gestualistas. Apenas um Surdo estava entre os congressistas participantes, mas os professores Surdos eram proibidos de votar.

Com a maioria dos votos a favor da filosofia oralista para a educação de Surdos, determinando como proposta oficial para direcionar o ensino do educando com surdez, a metodologia dos sinais metódico passa a não ser recomendada.

O congresso, considerando a incontestável superioridade da palavra sobre os signos para devolver o Surdo à sociedade e para dar-lhe um melhor conhecimento da língua, declara que o método oral deve ser preferido ao da mímica para a educação e instrução dos Surdos-mudos. [...] O Congresso, considerando desvantagem de inibir a leitura labial e a precisão das ideias, declara que o método oral puro deve ser preferido. (GRÉMION, 1991, p. 195)

Para Silva (2003), a linguagem oral se torna um símbolo de repressão física e psicológica, proibindo a utilização da comunicação pelos sinais ou gestuais, mesmo que para melhor aprendizagem do aluno.

A condição do domínio da língua oral pelo Surdo/surda passou a ser indispensável para sua inclusão e aceitação dentro da comunidade ouvinte. Outra consequência significativa é:

A proporção de professores Surdos, que em 1850 beirava-se os 50%, diminuiu para 25% na virada do século e para 12% em 1960 [...] Nada disso teria importância se o oralismo funcionasse. Mas o efeito, infelizmente foi contrário ao desejado – pagou-se um preço intolerável pela aquisição da fala. Os alunos Surdos da década de 1850 que haviam passado pelo Asilo Hartford ou por outras escolas desse tipo tinham um alto nível de alfabetização e instrução – plenamente equiparável ao de seus equivalentes ouvintes. Hoje em dia ocorre o inverso. O oralismo e a suspensão da Língua de Sinais acarretaram uma deterioração marcante no aproveitamento educacional das crianças surdas e na instrução dos Surdos em geral. (SACKS, 1998, p. 41)

Com esta decisão tem-se ascensão do Oralismo. Segundo Souza (1998), o oralismo foi criado em 1750, pelo médico alemão Samuel Heinicke. Esta filosofia educacional está centrada na compreensão de que a surdez é uma patologia, podendo ser tratada pela correção do “defeito”.

Além disso, encontra-se sustentada pela ideia clínica da surdez, onde a diferença entre Surdos e ouvintes deve ser superada através do desenvolvimento da língua oral pelos sujeitos Surdos. Luria (1978) destacava que a diferença entre Surdos e ouvintes decorre da influência da palavra no desenvolvimento do pensamento. Defendia que a atividade consciente do homem estaria relacionada a três pontos: amplia sua percepção sobre o mundo, assegura o processo de abstração e generalização e serve como um meio de intercâmbio social, funcionando como veículo de transmissão de informação.

No caso da criança surda, para este autor, a ausência da fala ou a limitação da mesma interfere diretamente no desenvolvimento pleno das funções mentais superiores, impossibilitando que a criança surda forme conceitos abstratos, de sistematizar os fenômenos do mundo.

Para Goldfeld (2002), o oralismo está enquadrado no molde clínico, com o intuito de integrar a pessoa surda na comunidade ouvinte. A “fala” do sujeito Surdo nesse contexto deve, portanto, ser reabilitada rumo à “normalidade”. A autora destaca que:

O Oralismo percebe a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada pela estimulação auditiva. Essa estimulação possibilitaria a aprendizagem da língua portuguesa e levaria a criança surda a integrar-se na comunidade ouvinte e desenvolver uma personalidade como a de um ouvinte. Ou seja, o objetivo do Oralismo é fazer uma reabilitação da criança surda em direção à normalidade. (GOLDFELD, 2002, p. 34).

Capovilla e Capovilla (2002, pág. 130), esclarecem que “a ênfase no ensino da língua oral por parte do oralista era consequência direta de sua consciência da importância da linguagem e da competência linguística”. A surdez, para esta corrente, é considerada como um defeito e a superação desse defeito é fator determinante se alcançar o sucesso comunicacional e inter-relacionável dentro da comunidade ouvinte.

Os autores declararam, que a finalidade da educação nos moldes oralista é:

[...] levar o Surdo a falar e a desenvolver competência linguística oral, o que lhe permitiria desenvolver-se emocional, social e cognitivamente de modo mais normal possível integrando-se como um membro produtivo ao mundo dos ouvintes. (CAPOVILLA E CAPOVILLA, 2002, p. 130)

Diversas propostas educacionais surgiram baseando-se nos ideais oralista, na qual a língua oral considerada por todas como a única forma eficaz para a comunicação e aprendizagem da pessoa com surdez. Alguns exemplos desse desdobramento oralista são: Verbo-tonal, audiofonatória, aural, acupédico, entre outros.

Partindo do pressuposto adotado por esta corrente, a reabilitação da pessoa com surdez deve ser iniciada o mais cedo possível, a fim de evitar o desenvolvimento de gestos para que não interfira na estimulação da fala, da língua oral. A sala de aula passa a ser um ambiente de tratamento em busca da reabilitação e superação do defeito.

O processo para metamorfosear a pessoa surda em alguém apto a comunicar-se como um ouvinte, por meio da língua oral, pode acarretar um olhar negativo da sociedade e até mesmo do Surdo para consigo. Lopes (2011), afirma que:

Uma das concepções que mais contribuíram para o fracasso da educação de Surdos e dos projetos de incluí-los na sociedade ouvinte. Devido ao limite da comunicação, pela impossibilidade surda de conseguir apropriar-se da língua portuguesa, os sujeitos Surdos foram vistos como incapazes e considerados pessoas que, devido à surdez, apresentam déficit cognitivo e dificuldade de socialização. (LOPES, 2011, p. 59)

Mesmo com o intuito de desenvolver a habilidade oral nos sujeitos Surdos, os poucos que conseguiam alcançar tais objetivos, tinham a barreira do estranhamento social e interno pela forma a qual se expressavam. Capovilla e Capovilla (2002, p. 131), colocam que “[...] sua articulação incomum tende a ser recebida com estranhamento pelos ouvintes, muitos dos que conseguiram aprender a oralizar sentem-se inibidos e desencorajados em fazê-lo fora de seu círculo de amizade no dia a dia”.

Na década de 60 William Stokoe publica o artigo *Sign Language Structure*, na qual demonstra que a Língua de Sinais constitui-se em uma língua com as mesmas características das línguas orais. Um estudo a respeito da America Sign Language (ASL), Língua de Sinais oficial estadunidense, que analisou características fonológicas, morfológicas e sintáticas da língua, chegando à conclusão que as palavras sinalizadas são formadas por estruturas gramaticais e a Língua de Sinais possui gramática própria. Tal estudo, abriu portas para o surgimento de outros em vários países acerca da utilização de uma Língua de Sinais.

No fim do século XX, o oralismo perde força e uma nova organização educacional para a educação de Surdos começa ser desenhada. Abre-se espaço para qualquer meio que possa favorecer a comunicação, não ficando restrito a língua oral. Surge a proposta educacional nomeada de Comunicação Total na qual seu objetivo fundamental é a comunicação.

Stewart (1993, p. 118) expõe que a Comunicação Total “[...] é a prática de usar sinais, leitura orofacial, amplificação e alfabeto digital para fornecer *inputs* linguísticos para estudantes Surdos, ao passo que eles podem expressar-se nas modalidades preferidas”. Tem a finalidade de propiciar à criança uma real comunicação em todos os ambientes em que convive.

Cicccone (1996) define esta proposta como:

[...] uma filosofia de trabalho voltada para o atendimento e a educação de pessoas surdas. Não é, tão somente, mais um método na área e seria realmente, um equívoco considerá-la, inicialmente, como tal [...] não se preocupa com ideais paternalistas. O que ela postula, isto sim, é uma valorização de abordagens alternativas, que possam permitir ao Surdo ser alguém, com quem se possa trocar ideias, sentimentos, informações, desde sua mais tenra idade. Condições estas que permitam aos seus familiares (ouvintes, na grande maioria das vezes) e às escolas especializadas, as possibilidades de, verdadeiramente, liberarem as ofertas de chances reais para um seu desenvolvimento harmônico. Condições, portanto, para que lhe sejam franqueadas mais justas oportunidades, de modo que possa ele, por si mesmo lutar em busca de espaços sociais a que, inquestionavelmente tem direito. (CICCONE, 1996, pág. 06-08)

A Comunicação Total, então, não se opõe ao oralismo e sim é uma configuração complementar para sua prática. No entanto, a pessoa surda, nesta corrente, é vista como uma pessoa com traços que implicam no seu

modo de relacionar-se com o mundo, com o outro e consigo. Ao contrário do oralismo, o defeito não é agente norteador da constituição do sujeito nesta percepção. Nas palavras de Goldfeld, surdez é, portanto, “uma marca que repercute nas relações e no desenvolvimento afetivo e cognitivo dessa pessoa”. (Goldfeld, 2002, pág. 39)

A prática bimodal na Comunicação Total, ou seja, uso de duas línguas (fala e sinais), dificultava a aprendizagem do aluno, pois cada língua apresenta uma estrutura específica. O sinal era, basicamente, utilizado de forma auxiliar da fala, não preocupavam-se em desenvolvê-lo e o acesso ao sinal era meramente ilusório, pois não havia uma preocupação em compreender os sinais como uma língua, assim, o sinal constitui-se um apoio para a língua oral. Neste contexto, a criança com surdez deve ter contato com o alfabeto digital, a Língua de Sinais, a amplificação sonora, o português sinalizado (ou a língua oral local), ou quaisquer outros recursos que possam facilitar o processo de comunicação, socialização e aprendizagem desta criança.

Vale evidenciar que a comunicação entre Surdos e ouvintes apresentou uma certa melhora por meio da Comunicação Total, no entanto não foi de forma significativa e especialmente eficaz. Capovilla (2000, p. 109) chama atenção para o fato do uso bimodal da língua “uma amostra linguística incompleta e inconsistente, em que nem os sinais nem as palavras faladas podiam ser compreendidos plenamente por si sós”. Assim, a pessoa surda não tinha um domínio bimodal, muito pelo contrário, não dominava nem a língua oral, tão pouco os sinais. Esta filosofia educacional “não objetiva que os Surdos cheguem ao domínio de duas línguas. Ao contrário, o objetivo linguístico é o aprendizado da língua na modalidade oral, sendo os sinais apenas meio para isso.” (BRITO, 1993, p. 55)

A eficiência desta proposta passou a ser avaliada, e começou a não atender às necessidades educacionais dos Surdos, embora melhor que o Oralismo.

Os estudos sobre a Língua de Sinais foram cada vez mais sendo desenvolvidos em vários países e com isso uma nova proposta educacional surge, o chamado Bilinguismo.

Lacerda (1998) declara que o Bilinguismo:

[...] contrapõe-se ao modelo oralista porque considera o canal viso gestual de fundamental importância para a aquisição de linguagem da pessoa surda. E contrapõe-se à comunicação total porque defende um espaço efetivo para a Língua de Sinais no trabalho educacional; por advogar que cada uma das línguas apresentadas ao Surdo mantenha suas características próprias e que não se 'misture' uma com a outra. (LACERDA, 1998, pág. 10)

O canal visual e o uso de duas línguas é meio pelo qual a pessoa surda adquire conhecimento. Coloca que a Comunicação Total confunde a pessoas surdas com o uso de duas línguas de forma simultânea.

Grosjean (1996) destaca que todos os sujeitos Surdos, quer seja parcial ou profundo, tem o direito de ter contato e crescer bilíngue. O desenvolvimento real das suas capacidades linguísticas e sociais devem estar apoiados ao conhecimento da língua oral e da Língua de Sinais. Grosjean alega que:

O bilinguismo é o conhecimento e uso regular de duas ou mais línguas. Um bilinguismo oral/Língua de Sinais é a única via através da qual a criança surda poderá satisfazer suas necessidades, como por exemplo: comunicar-se desde a infância com seus pais, desenvolver suas capacidades cognitivas, adquirir conhecimentos sobre a realidade externa, comunicar-se plenamente com o mundo ao seu redor e se tornar um membro tanto com mundo Surdo e quanto do mundo ouvinte. (GROSJEAN, 1996, pág. 21)

A educação bilíngue defende que a Língua de Sinais é a língua materna do sujeito Surdo, é a sua língua natural e a língua oral oficial de seu país passa a ser sua segunda língua. A Língua de Sinais passa a ser o meio pelo qual o Surdo se comunica, no entanto a língua oral não é marginalizada.

Para Skliar (2013) a língua natural:

Não se refere a uma certa espontaneidade biológica. Língua natural, aqui, deve ser entendida como uma língua que foi criada e é utilizada por uma comunidade específica de usuários, que se transmite de geração em geração, e que muda tanto estrutural como funcionalmente com o passar do tempo. (SKLIAR, 2013, p. 26)

A proposta bilíngue é um marco importantíssimo na trajetória da educação das pessoas surdas, primeiro por ver o Surdo como um ser integral, segundo por reconhecer a Língua de Sinais como primeira língua, entendendo esta deve ser mediadora da segunda língua (no caso Brasil a Língua

Portuguesa) e também por reconhecer no Surdo um sujeito com cultura própria capaz de se transformar e transformar o mundo que o cerca.

Dessa forma, fica evidente o papel das línguas no contexto histórico da educação dos Surdos. E também percebe-se o valor dado ao ensino da língua oral, como único meio de desenvolvimento linguístico, cognitivo e emocional do sujeito Surdo, principalmente em sua modalidade oral. E momentos marcantes em prol dessa atitude em relação aos Surdos, como o Congresso de Milão e a própria organização da filosofia oral.

Por outro lado, elenca-se como posturas em favor do ensino da Língua de Sinais a experiência desenvolvida por L'Épée e os estudos linguísticos de William Stocke, como desencadeadores de uma nova perspectiva educacional que promova o desenvolvimento em Língua de Sinais, como língua natural da pessoa surda.

No próximo capítulo, destacaremos o ensino de Língua Portuguesa de um modo geral, de como é visto em nosso currículo e da forma como é pensado o seu ensino nas escolas.

3. CAPÍTULO II - O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL

Neste capítulo verificou-se a importância do ensino de LP, como é pensada pelos documentos legais que direcionam o ensino como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PNCs) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs).

A Língua Portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil, conforme art. 13º da Constituição Federal de 1988.

O ensino da língua portuguesa foi institucionalizado com tal denominação no Brasil como disciplina curricular escolar a partir do século XIX, pelas Reformas Pombalinas, “até então a língua era estudada na escola sob a forma das disciplinas Gramática, Retórica e Poética” (Soares, 1998, p. 55).

Em meados do século XVII, a escola ensinava o português como instrumento para a alfabetização de alguns privilegiados, não era ainda componente curricular, por não configurar-se como língua dominante. Mesmo o Português sendo a língua oficial trazida pelos colonizadores, possuía pouco valor cultural sendo pouco utilizada. A Língua geral formada pelas línguas indígenas faladas e latim fundamentado no ensino até então pelos jesuítas suplantava a Língua Portuguesa, as línguas indígenas por serem nativas do país e o latim por ser parte do *Rátio studiorum* (Programa de Ensino da companhia de Jesus), neste cenário a língua portuguesa não se caracterizava como uma área do conhecimento capaz de constituir-se como um componente curricular, mas estava presente na escola.

O ensino do português estava baseado no estudo das normas e regras de funcionamento da língua, no ensino da gramática, a leitura e escrita. O ensino da gramática portuguesa por sua vez era utilizado como base para a gramática latina, mas à medida que a Língua Portuguesa foi ganhando espaço e valor social o latim foi se extinguindo no ensino fundamental e médio

Em 1759, a Reforma Pombalina torna o ensino de português obrigatório no Brasil (e em Portugal) visando eliminar o uso das “línguas gerais”, frutos dos contatos linguísticos de mais de 200 anos.

[...] para desterrar este perniciosíssimo abuso será um dos principais cuidados dos Diretores estabelecer nas suas

respectivas povoações o uso da língua portuguesa. Não consentindo por modo algum que os Meninos e Meninas, que pertencem às escolas, e todos aqueles índios, que forem capazes de instrução nesta matéria, usem da língua própria das suas nações ou da chamada geral, mas unicamente da Portuguesa, na forma que S. M. tem recomendado em repetidas ordens, que até agora não se observaram, com total ruína Espiritual e Temporal do Estado. (1757, apud Trouche 2000.)

Buscavam ainda transmitir o conhecimento da norma culta da língua materna àqueles das classes mais abastadas.

O Brasil não é contemplado com as novas propostas que objetivavam a modernização do ensino pela introdução da filosofia moderna e das ciências da natureza, com a finalidade de acompanhar os progressos do século. Restam no Brasil, na educação, as aulas régias para a formação mínima dos que iriam ser educados na Europa. (ZOTTI, 2004, p. 32)

Até aproximadamente os anos 40, o ensino do português focava-se no estudo da gramática da língua e leitura por meio de manuais didáticos divididos em antologia e gramáticas normativa e expositiva.

Em todo esse período, a concepção de língua que informava o ensino do português foi a concepção de língua como sistema: ensinar a conhecer/reconhecer o sistema linguístico, ou apresentando e fazendo aprender a gramática da língua, ou usando textos para buscar neles estruturas linguísticas que eram submetidas à análise gramatical. (SOARES, 1998, p. 55)

Nos anos 60 a democratização da escola se afirma, o direito à escolarização é conquistado pelas camadas populares e conseqüentemente a configuração social da escola altera, especialmente as escolas públicas que passa a ter um alunado com padrões culturais e variantes linguísticos diferentes daqueles que a escola convivia.

A fim de atender as novas demandas e condições sociopolíticas da época, em que buscava o desenvolvimento do capitalismo um novo sistema de ensino foi criado com a Lei nº 5692/71, fixava Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, conferia à escola o papel de capacitar e fornecer mão de obra para tal expansão.

A nova Lei traz dois aspectos importantes em seu texto: o primeiro é o registro oficial da expressão Língua Nacional quando coloca no art. 1º inciso 2º

“o ensino de 1º e 2º graus será ministrado obrigatoriamente em língua nacional” e o segundo é a aceitação de Língua como parte cultural do indivíduo.

Se a concepção de língua como sistema era adequada a um ensino de português dirigido a alunos das camadas privilegiadas, em condições sociopolíticas em que cabia à escola atender a essas camadas, ela torna-se inadequada a um ensino de português dirigido a alunos das camadas populares, aos quais a escola passa a também servir, e em condições sociopolíticas em que é imposto um caráter instrumental e utilitário. (SOARES, 1998, p 57)

A gramática como objeto de estudo fora substituída pela teoria da comunicação em que os objetivos da língua são pragmáticos e utilitários em que cabe ao aluno o papel de emissor-codificador e receptor-decodificador de mensagens, ou seja, fazer com que o aluno desenvolva habilidades de expressão e compreensão de mensagens. Tal teoria substitui o termo português ou Língua Portuguesa por comunicação e expressão e comunicação em língua portuguesa.

Em meados da década de 80 a teoria da comunicação recebe inúmeras críticas quer seja das correntes tradicionalistas que visam à volta do ensino do português tradicional, ou daqueles que mostram os inúmeros insucessos desse método com problemas graves de leitura e escrita do alunado. Graças aos diversos protestos educacionais, nesta década, recupera-se a denominação Português ou Língua Portuguesa por meio do Conselho Federal de Educação.

A concepção de língua como um instrumento de comunicação e um ensino da língua por ela mesma não davam conta de atender às novas demandas sociopolíticas e ideológicas da época contribuindo para o surgimento de novos campos no ensino da língua materna.

Ainda nos anos 80, a linguística, estudo científico da linguagem humana e das línguas naturais; línguas faladas por toda a comunidade humana para a interação social, chega à escola desdobrando-se em Psicolinguística, Sociolinguística, Linguística Teórica, Pragmática, Análise do Discurso, voltadas ao ensino da Língua Materna. Instaura-se uma “concepção que vê a língua como enunciação, discurso, não apenas como comunicação que, portanto, inclui as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada, com as condições sociais e históricas de sua utilização” (Soares,

1998, p. 59), implicando num novo entendimento, papel e função da gramática no ensino da Língua Portuguesa.

O aluno passa a ser considerado sujeito ativo que constrói suas habilidades e conhecimentos da linguagem oral e escrita em interação com os outros e com a própria língua, objeto do conhecimento, em determinadas circunstâncias de enunciação e no contexto das práticas discursivas do tempo e espaço em que vive (SOARES, 1998, p.59).

Alterações no ensino surgem pelo insucesso das propostas tecnicistas que trazem um modelo pedagógico reprodutivista e mecanicista no ensino da Língua Portuguesa impedindo a capacidade criativa dos estudantes ocasionando um ensino precário. Em 1995 Inicia-se o processo de elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) visando atender as necessidades de alterações no plano educacional.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais reconhece o ensino de Língua Portuguesa como meio de instrumentalizar o aluno no domínio pleno e efetivo do uso da linguagem oral e da linguagem escrita, a fim de descontinuar com o modelo tradicional que satura o ensino de Língua Materna. A língua passa a ter uma nova concepção deixando de ser configurada como mera expressão do pensamento ou mero instrumento de comunicação, mas defende a língua como meio de interação entre sujeitos. Ou seja, a finalidade do ensino de Língua Portuguesa não se prende exclusivamente ao desenvolvimento de habilidade de leitura e de produção ou o domínio da língua escrita padrão, passa a defender o domínio da competência textual para além dos limites escolares, na resolução de conflitos do cotidiano como participação plena no mundo letrado.

Os PCNS consideram que o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa na escola é o resultado da articulação entre: aluno, língua e o ensino.

O primeiro elemento dessa tríade, o aluno, é o sujeito da ação de aprender, aquele que age sobre o objeto de conhecimento. O segundo elemento, o objeto de conhecimento, é a Língua Portuguesa, tal como se fala e se escreve fora da escola, a língua que se fala em instâncias públicas e a que existe nos textos escritos que circulam socialmente. E o terceiro elemento da tríade, o ensino, é, neste enfoque teórico, concebido como a prática educacional que organiza a mediação entre sujeito e objeto do conhecimento. (PCN, 1998, p. 25)

No tocante à prática docente do ensino de Língua Portuguesa, os PCNs almejavam promulgar mudanças substanciais nas práticas pedagógicas presentes no processo de escolarização brasileiro. O professor possui um papel fundamental nesse processo de ensino e aprendizagem, cabendo a ele “planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno” (PCN, 1998, p. 25). O professor passa a ser considerado como mediador da construção social do conhecimento do aluno. Essa nova concepção da função do professor surge em contraposição à postura adotada pelos modelos tradicionais, pelos quais o professor era concebido como centro dos processos de ensino e de aprendizagem. Com isso, o ensino focava no professor, e colocava o aluno como sujeito passivo no processo de ensino e aprendizagem restringindo-se à recepção/reprodução mecânica de conteúdos.

Cabe ao professor promover situações em que exercitem nos alunos as práticas sociais de compreensão e produção de textos (oral e escrito) e de análise/reflexão da língua (oral e escrita) em situações linguisticamente significativas, em situações de uso de fato.

Os PCNs incentivam a formação de leitores competentes, que consigam construir significados a partir de diferentes gêneros textuais. A partir de uma abordagem que vincula a leitura e a escrita, dando a estas o papel de atividades articuladas e complementares. Assim, a leitura tem o papel de atividade de construção e elaboração de sentido. Opondo-se a prática da leitura como decodificação. Nessa nova perspectiva, promovem-se vários tipos de leitura (silenciosa, em voz alta, individual, em conjunto, entre outras) e o desenvolvimento de diversas atividades afins como projetos de leitura, atividades sequenciadas.

Mais do que oferecer o contato do aluno com a linguagem, os PCNs buscam oferecer ao aluno convívio com práticas sociais de compreensão e produção de textos e de análise linguística, nas modalidades oral e escrita, de maneira constante e progressiva em sua diversidade partindo das possibilidades de aprendizagem do cotidiano do aluno, para conhecimentos de mundo cada vez mais crescentes e mais complexos.

O ler e o escrever conservam-se como dirigentes do processo de inserção do sujeito no âmbito escolar e fora dela, mesmo com as inúmeras

mudanças didático-metodológicas do ensino e aprendizagem da Língua portuguesa. Britto (1997, p.100), “o aprendizado efetivo da escrita (e aqui eu acrescentaria: e da leitura) não decorre de um processo de treinamento, mas da inserção do sujeito no mundo, da relação que estabelece entre o que aprende e seu universo sócio-histórico”.

Nessa perspectiva, Fonseca e Fonseca (1977) afirmam que “a aula de português é sempre aula de língua, de linguagem, de comunicação”. Caracterizando-se como um espaço de interlocução, múltiplas situações e de contato com a pluralidade de discursos verbais e não-verbais. A leitura não está limitada apenas ao livro, a leitura abrange tudo o que nos cerca. Nessa dimensão, o ensino de Língua Portuguesa é instigar o aluno a ser um usuário desenvolvido da língua oral e da língua escrita, nas diversas situações de uso e registro.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), fixadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), são normas obrigatórias para a Educação Básica que tem por objetivo orientar o planejamento curricular das escolas e sistemas de ensino. As DCNs têm origem na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, que assinala ser incumbência da União:

Estabelecer, em colaboração com os Estados, Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e os seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum. (BRASIL, LDB, 1996)

As DCNs fomentam as instituições a construírem sua proposta curricular, contribuindo na elaboração de suas políticas de gestão, bem como de seus projetos político-pedagógicos com o intuito de garantir o acesso, a permanência e o sucesso dos alunos na escola.

Enquanto os PCNs não são configurados como lei, são caracterizados como referências curriculares. As DCNs são leis, tecendo metas e objetivos a serem buscados em cada curso.

As diretrizes definem uma política de Estado, que não depende das gestões de governo. Os parâmetros são uma decisão de política educacional da atual administração que pode persistir ou não. As diretrizes são obrigatórias, os parâmetros não. Mas esperemos que as redes públicas tenham maturidade para avaliar esses parâmetros e aperfeiçoá-los. As diretrizes saíram do Conselho Nacional de Educação, que é um órgão de Estado e não de governo (ASSIS, 1999, p. 1)

Nas DCNs, fazem menção a LDB reforçam que a Língua portuguesa faz parte da base nacional comum da Educação Básica.

O currículo da base nacional comum do Ensino Fundamental deve abranger obrigatoriamente, conforme o artigo 26 da LDB, o estudo da Língua Portuguesa e da Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente a do Brasil, bem como o ensino da Arte, a Educação Física e o Ensino Religioso. (DCNs, 2013, p. 114)

Acrescenta que o ensino de Língua portuguesa deve ser promovido “como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania.” (DCNs, 2013, p. 187)

A aula de Língua Portuguesa deve proporcionar um espaço que privilegie o uso da palavra, um espaço de leitura e escrita de si e de tudo que o cerca, marcando verbalmente sua história através da palavra. Nesse contexto, é importante destacar o que o ensino de língua materna não admite o pressuposto da existência de uma língua pronta e acabada, mas sim, de uma língua que é (co) produzida por sujeitos que interagem numa situação de interlocução.

Admite o uso de práticas linguísticas nas escolas diferenciadas para estudantes com necessidades atípicas.

No caso dos estudantes que apresentem necessidades diferenciadas de comunicação, o acesso aos conteúdos deve ser garantido mediante a utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braille e a língua brasileira de sinais, sem prejuízo do aprendizado da língua portuguesa (e da língua indígena), facultando-lhes e às suas famílias a opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequada, ouvidos os profissionais especializados em cada caso voltada à garantia da educação de qualidade social como um direito de todos/as. (Resolução CNE/CEB nº 2/2001)

Nos últimos quinze anos a preocupação com o ensino-aprendizagem de português como língua estrangeira ganharam mais espaço a fim de atender a crescente demanda de estrangeiros que desejam aprender português por motivos profissionais, acadêmicos entre outros. No entanto, o ensino de língua portuguesa para estrangeiros está presente na realidade desde o início da colonização do Brasil, quando os jesuítas portugueses ensinavam os índios

nativos do Brasil. Na década de 50 o ensino de LP tinha pouca notoriedade, segundo Gomes de Matos (1997) utilizavam a obra *Spoken Portuguese* como material didático. A partir da década de 60, nos Estados Unidos, o ensino de Português como língua estrangeira começa a desenvolver-se, O linguista Francisco Gomes Matos lidera uma equipe composta por brasileiros e estadunidenses com o intuito de elaborar um novo material didático chamado de *Morden Portuguese* finalizada apenas em 1971.

Nas décadas seguintes a ascensão da LP como língua estrangeira ganha cada vez mais espaço fazendo com que oficialize o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros, em 1998.

Talvez essa progressão na oferta de ensino de PLE seja uma consequência de novas exigências quanto à demonstração de proficiência em Português. Estrangeiros cujos propósitos sejam ou de exercerem profissões liberais no Brasil ou de estudarem, obrigatoriamente, deverão mostrar seu desempenho na variante brasileira do Português. (CUNHA & SANTOS, 2000, p. 33)

Neste caso a LP é considerada como segunda língua, pois não se configura como língua materna dos aprendizes dessa nova língua. Merecendo metodologia diferenciada do ensino de língua para nativos.

Nos últimos anos, muitas pesquisas têm sido realizadas para esse fim, pois se pressupõe que ensinar Português para estrangeiros implica não oferecer subsídios para aquisição de conhecimentos linguísticos – fonológicos, morfológicos, sintáticos – mas também possibilitar ao aluno experimentar uma nova cultura da língua alvo. Nesse sentido, acredita-se serem necessários, além dos conhecimentos linguísticos, os conhecimentos para linguísticos ligados ao gestual, à mímica, à entonação, entre outros, o conhecimento de normas sociais e o conhecimento da história nacional brasileira. (SELLAN, 2010, p. 114)

No próximo capítulo, destacaremos o ensino de PLS de um modo geral, como é pensando, as estratégias utilizadas e quais são os desafios encontrados.

4. CAPÍTULO III - LÍNGUA PORTUGUESA COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA SURDOS

O presente capítulo evidenciou especificamente no ensino de LP para Surdos a partir da ótica teórica, elencando como alguns pesquisadores da área abordam o tema, quais as melhores estratégias para o ensino de PSLS.

O contato da pessoa surda com a Língua Portuguesa (LP) é na maior parte dos casos iniciado no âmbito escolar, diferentemente das crianças ouvintes que aprendem a usar a Língua Portuguesa dentro de casa a partir da interação familiar.

Historicamente, a aquisição da Língua portuguesa na modalidade oral pelas pessoas com surdez era foco educacional na corrente oralista. Desta forma a finalidade do ensino estava centrada na “reabilitação” da audição e da fala do sujeito Surdo. Apoiavam-se na ideia que a aquisição do conhecimento fonológico da língua portuguesa pelo sujeito Surdo viabilizaria o aprendizado da língua portuguesa em sua modalidade escrita da mesma forma que ocorre com pessoas ouvintes.

Diante do insucesso dessa prática educacional e, conseqüentemente, o baixo nível de aprendizado dos sujeitos Surdos, surgiram novos estudos acerca do tema evidenciando a importância do papel ativo do sujeito na constituição do seu próprio conhecimento possibilitando novo direcionamento metodológico na prática educativa em favor de uma educação bilíngüe.

Educação bilíngüe envolve, pelo menos, duas línguas no contexto educacional. [...] Ao optar-se em oferecer uma educação bilíngüe, a escola está assumindo uma política linguística em que duas línguas passarão a co-existir no espaço escolar. Além disso, também será definido qual será a primeira língua e qual será a segunda língua, bem como as funções que cada língua irá representar no ambiente escolar. (QUADROS E SHIMIEDT, 2006, p.180)

As línguas envolvidas no cenário bilíngüe não competem uma com a outra, cada uma possui um canal diferenciado, mas com o mesmo propósito de interação social. De acordo com a Lei nº 10.436-02, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) não pode substituir a modalidade escrita da LP.

O direito dos sujeitos Surdos a uma educação Bilíngue foi garantido no Brasil através do Decreto Federal nº 5626, de 22 de dezembro de 2005, que estabelece a oferta obrigatória de uma educação bilíngue aos alunos Surdos, desde a educação infantil, definindo-a, bem como os espaços onde deve ser implantada, nos seguintes termos: “São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a **modalidade escrita da Língua Portuguesa** sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo.” (BRASIL, 2005, Artigo 22, §1º) Grifo nosso.

Dispõe ainda, que a educação bilíngue deve ser mediada por professores bilíngues na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Desta forma, os espaços de escolarização inicial devem organizar-se de modo que a LIBRAS seja a língua de interlocução entre professores e alunos, mediadora dos processos escolares e a LP na modalidade escrita, a segunda língua, viabilizando assim uma educação bilíngue. A LP na modalidade oral é colocada como uma possibilidade, mas deve ser trabalhada em turno contrário à escolarização, preservando o direito facultativo da família e do sujeito Surdo. Assim, a Língua de Sinais configura-se como primeira língua (L1) e a Língua Portuguesa como segunda língua (L2) na modalidade escrita, conforme ilustração abaixo:



FIGURA 01: Relação entre primeira e segunda língua
FONTE: Curso de Ensino de português-escrito para Surdos: subsídios teóricos e práticos

O Decreto não exclui a possibilidade da educação de Surdos ser desempenhada em escolas da rede regular de ensino, muito pelo contrário reforça que ela deve ser desempenhada neste espaço, no entanto é necessário que haja tradutores e intérpretes de Libras - língua portuguesa a fim de "viabilizar o acesso dos alunos aos conhecimentos e conteúdos curriculares, em todas as atividades didático-pedagógicas" a partir do 5º ano (BRASIL, art. 21, §1º, Inciso II) e "no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim da instituição de ensino" (Artigo 21, §1º, Inciso III). O Decreto reforça os termos do art. 14 § 2º, a função de tradutores e intérpretes de Libras-língua portuguesa não pode ser confundida com a do professor docente.

Segundo Quadros (1997), apenas 5% das crianças surdas chegam à escola com a L1 adquirida, assim a escola deve criar oportunidades às crianças de adquirir sua língua natural.

Sugere-se que a escola ofereça um ambiente com a presença de pessoas que sejam falantes nativas dessa língua, preferencialmente pessoas surdas. Os objetivos desse ambiente são os seguintes: oportunizar o desenvolvimento da cultura específica da comunidade surda, oferecer modelos bilíngue e bicultural à criança e oportunizar o desenvolvimento de uma cultura específica da comunidade surda." (Quadros, 1997, p. 109)

O aprendizado de uma segunda língua (L2) é um processo dinâmico de construção e re-construção de significados da língua a ser adquirida. Ellis (1994) afirma que "a aquisição de segunda língua pode ser definida como um caminho no qual uma pessoa aprende uma língua que não é a sua língua materna, a aquisição de segunda língua pode acontecer dentro ou fora da sala de aula".

Para Salles *et al.* (1994) a aquisição de L2 é similar a aprendizados do cotidiano como dirigir carros, tocar um instrumento musical, por serem atividades aprendidas com instruções direcionadas, com estratégias específicas, ou seja, de forma sistematizada e não de forma natural como ocorre no ensino de L1.

A LIBRAS é adquirida pelos Surdos brasileiros de forma natural mediante contato com sinalizadores, sem ser ensinada [...] A aquisição dessa língua precisa ser assegurada para realizar um trabalho sistemático com a L2, considerando a realidade do ensino formal. A necessidade formal do ensino da língua

portuguesa evidencia que essa língua é, por excelência, uma segunda língua para a pessoa surda. (QUADROS, 1997, p. 84)

Krashen (apud Westphal, 1995) aponta cinco hipóteses para o ensino de línguas:

A primeira hipótese diferencia os termos aquisição e aprendizagem, caracterizando aquisição a um processo inconsciente sendo adquirida de forma naturalmente, ou seja, o subsídio para aprender a língua se dá a partir do contato com outros falantes nativos da língua, ocorre num processo informal. Enquanto a aprendizagem ocorre de forma consciente, necessitando de uma ambiente formal com metodologias sistematizadas, depende de atividades didáticas ou auto didáticas para que se concretize de forma efetiva. Tal hipótese aponta que a L1 é aplicada pela aquisição e a L2 pela aprendizagem. Conforme esquema abaixo:

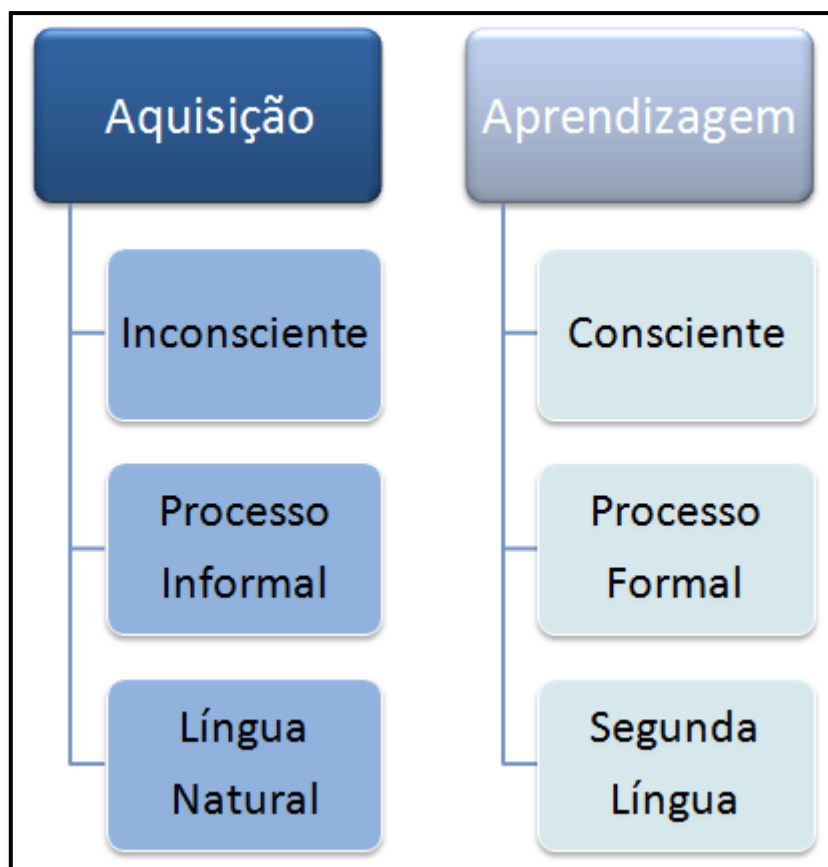


FIGURA 02: Diferença aquisição e aprendizagem

A segunda hipótese - Ordem Natural - diz respeito à aquisição e não à aprendizagem de uma língua. Para o linguista, a aquisição de estruturas

gramaticais de uma língua respeita uma ordem previsível, ou seja, algumas regras gramaticais são internalizadas pelo aprendiz antes de outras. No entanto, esta ordem não possui uma tendência hierárquica determinada pela simplicidade ou complexidade da regra. Esta hipótese não se aplica para o ensino de segunda língua para Surdos.

A terceira hipótese empregada é o Insumo (*Input* compreensível), prega que o aprendizado de uma L2 só ocorre se o aprendiz for exposto a input linguístico, ou seja, o aprendiz avança numa ordem natural quando ao receber da segunda língua insumo um pouco mais complexo que o estágio que se encontra. O aprendiz encontra-se no estágio i^1 e para que o aprendizado ocorra é preciso receber um insumo compreensível maior ($i+ 1$).

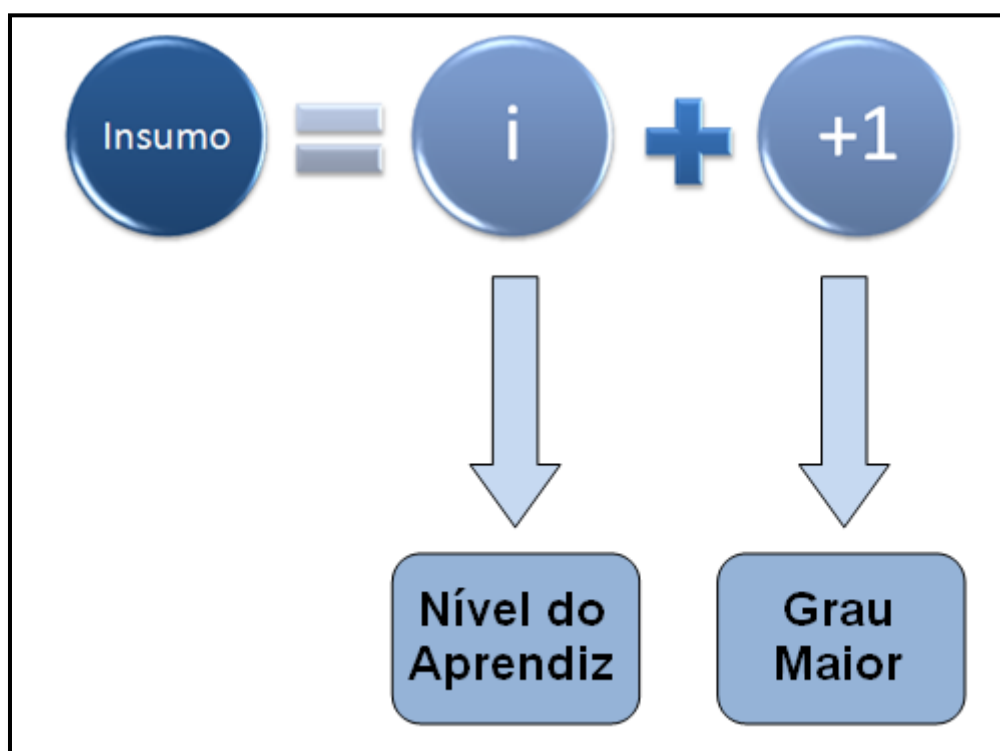


FIGURA 03: Insumo esquematizado

A quarta hipótese é a do Monitor, nesta hipótese a aprendizagem precisa ser monitorada para ser efetiva. O aprendiz desenvolve-se como um, usando as palavras de Quadros (1997, p. 87) “editor” policiando conscientemente sua produção.

¹ i é o estágio que o aprendiz da nova língua se encontra.

A quinta hipótese reporta-se ao Filtro Afetivo, neste caso os fatores emocionais do aprendiz influenciam na aprendizagem da segunda língua. O linguista caracteriza-o como o bloqueio mental que impede os aprendizes da língua alvo tenham plena utilização do input compreensível que recebem para a aquisição da linguagem. Este filtro precisa ser baixo para que a relação professor-aluno favoreça a aprendizagem.

Ellis (1994), também abordou a questão natural na perspectiva de segunda língua, para o autor não a diferença entre os termos aquisição e aprendizagem, expõe que um o conhecimento é dividido em dois pontos: implícito e explícito, o primeiro remete-se ao conhecimento que independe de outro, e segundo é entendido como a consciência da língua.

O conhecimento explícito é colocado como facilitador no processo de aquisição de segunda língua sendo instruído de forma direcionada (prática controlada), desde que esteja imersa no processo comunicativo, ou seja, com base na natureza do significado, ou seja, tange ao conhecimento que é analisado.

A aquisição de um conhecimento implícito engloba três processos: percepção, comparação e integração.

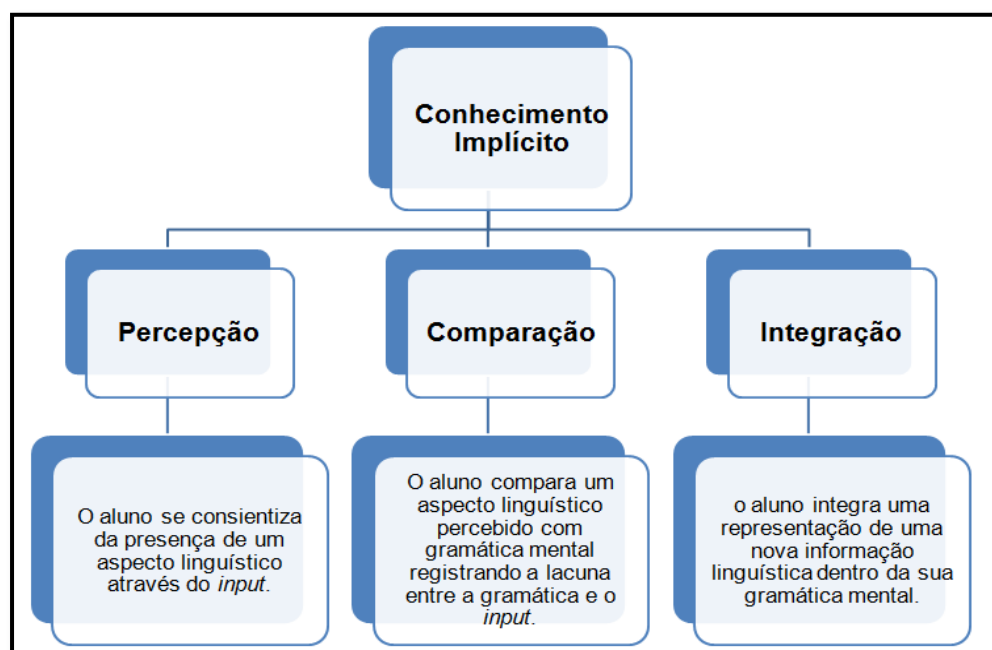


FIGURA 04: Processos do conhecimento implícito

No conhecimento implícito o aprendiz não percebe como e quando ocorreu o aprendizado, ocorre de modo intuitivo. O autor levanta que os dois conhecimentos devem ser utilizados pelo professor de forma equilibrada.

Willians (apud Quadros, 1997) aponta que o conteúdo deve ser o foco da organização das atividades, partindo da concepção que o aluno precisa aprender algo e o professor deve criar oportunidades para que o aluno tenha contato com a linguagem. Para tanto, recomenda que durante no planejamento da atividade o professor deve atentar-se aos seguintes critérios:

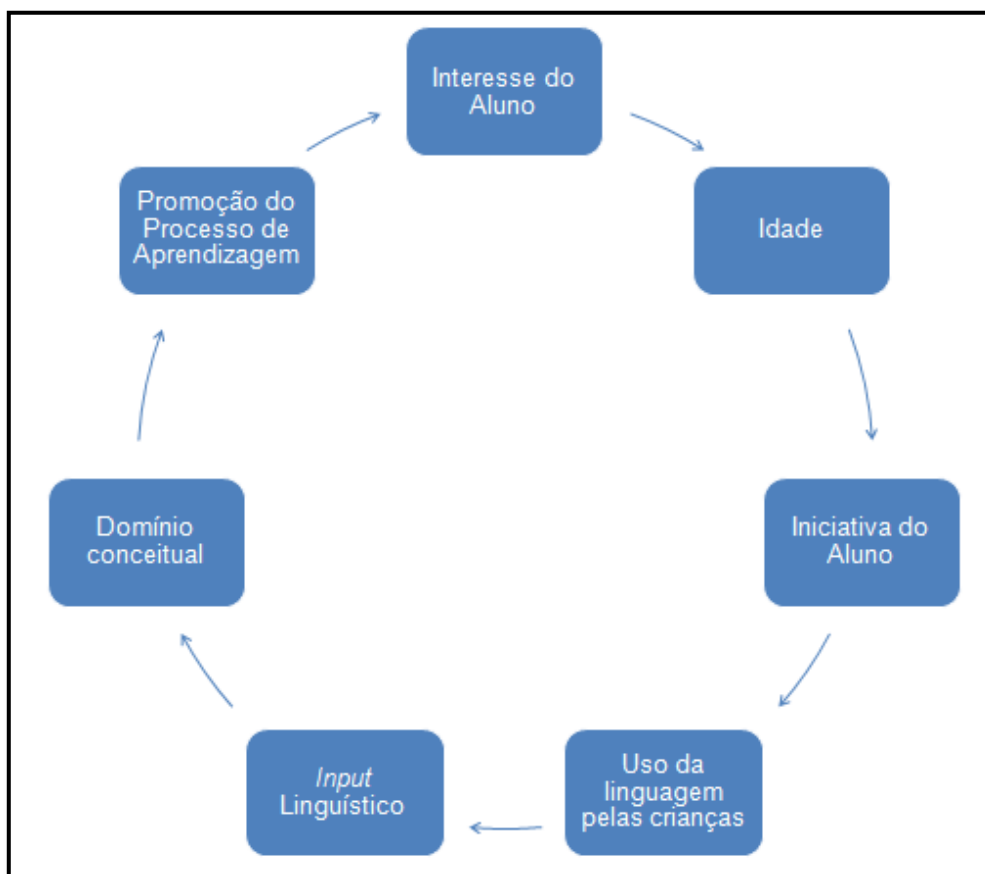


FIGURA 05: Critérios de Willians para planejamento de aula de L2

O ambiente apropriado é fundamental no processo de aquisição de uma segunda língua. A qualidade deste ambiente engloba dois eixos fundamentais, internos (universais) e externos (variáveis). Quadros (1997) sintetizou boa parte dos estudos de L2 da seguinte forma:

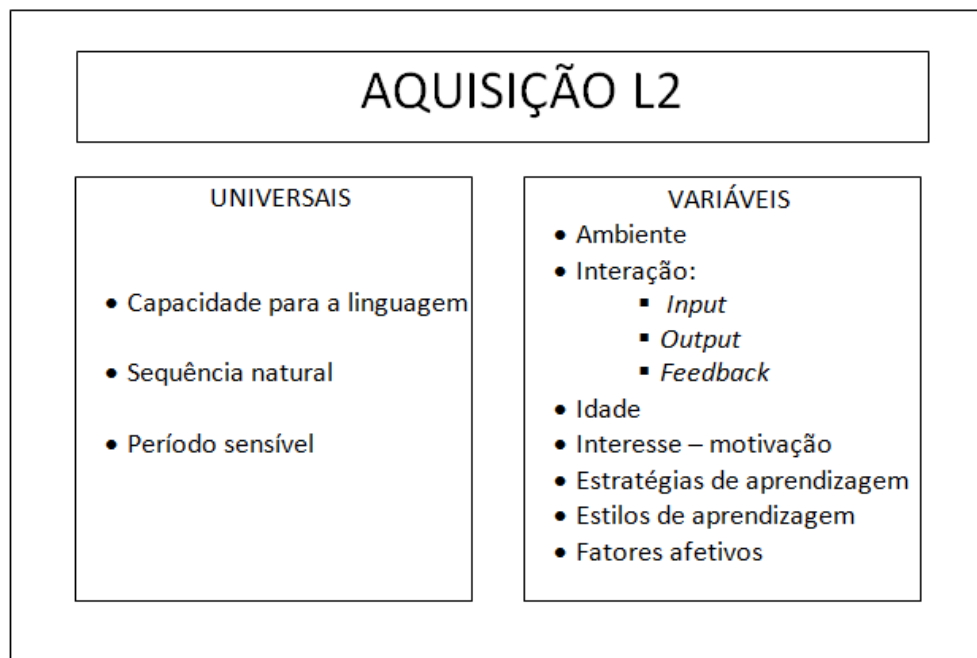


FIGURA 06: Aquisição de segunda Língua.
 FONTE: Quadros, 1997, p. 112

Os fatores universais englobam as manifestações da faculdade da linguagem, assim envolve os processos de aquisição tanto de L1 quanto L2. “Tais processos são determinantes pela capacidade para a linguagem específica dos seres humanos e apresentam uma sequência natural. A criança constrói hipóteses mediante o *input* e ativa representações mentais” (Quadros, 1997, p. 112). Aponta que o ensino de línguas deve criar um ambiente favorável para o contato do aluno com a língua a ser aprendida beneficiando seu desenvolvimento de forma natural.

Os fatores variáveis estão relacionados ao sistema morfológico e léxico, por demonstrarem as variações da língua. Cada ponto abordado a seguir.

O ambiente refere-se ao local de ensino da língua portuguesa como segunda língua para estudantes Surdos caracterizado como artificial, pois o processo de aprendizado da língua ocorre dentro da escola configurando sua forma não-natural.

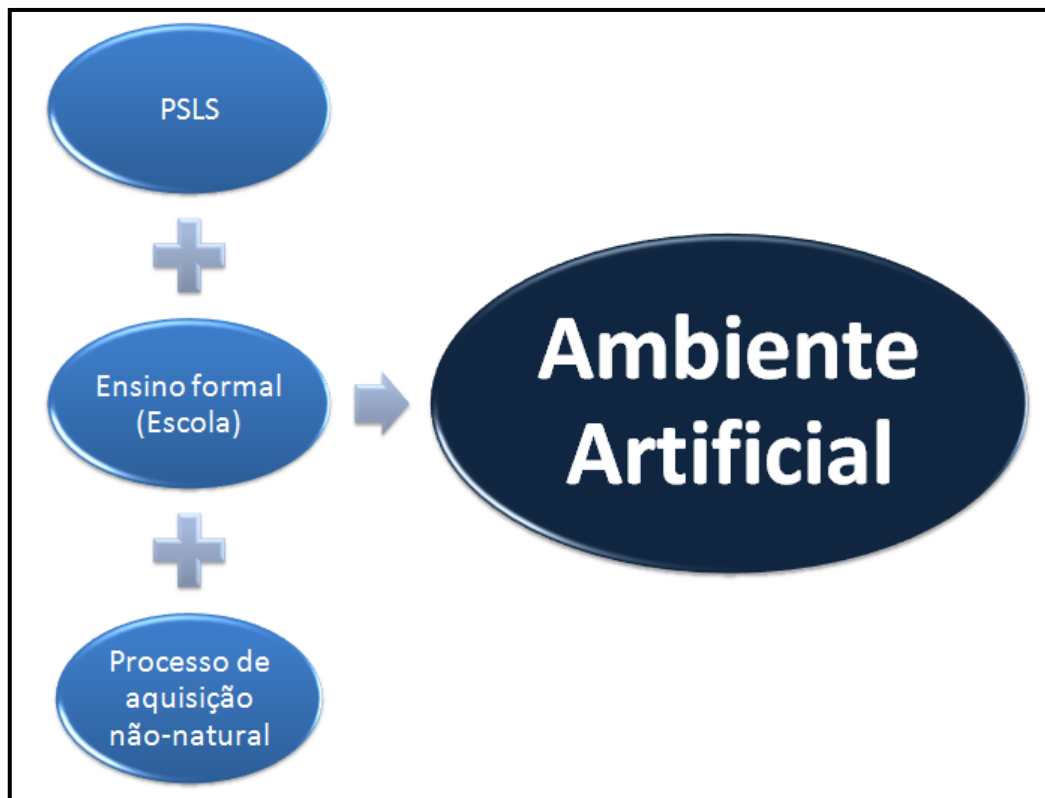


FIGURA 07: Ambiente artificial

Quanto ao tipo de interação, o *Input* possui quatro aspectos que merecem destaque: Qualidade, quantidade, forma e base comunicativa.

A qualidade do *input* deve ser compreensível, ou seja, não pode ser complexo demais nem simples demais, deve ser um nível a mais que o atual do aluno. Em relação a quantidade, como o *input* da L2 é essencialmente visual para os Surdos, deve-se ampliar o tempo de contato com a língua alvo. A forma como o input é exposto para o sujeito Surdo deve ter base silenciosa e a base comunicativa deve ser visual-espacial apoiada especialmente pela condição do sujeito Surdo, “É importante ter em mente o que é especial nos Surdos: eles não podem ouvir.” (Svartholm Aput QUADROS, 1997, p. 83)

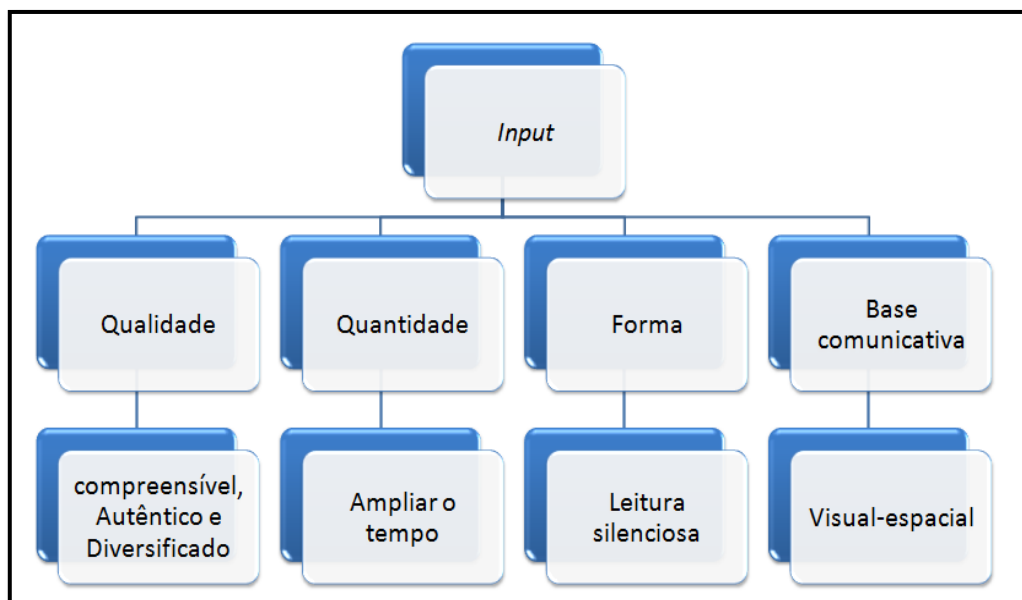


FIGURA 08: Input

Ainda em relação à interação, o professor deve alertar-se ao *output*, ou seja a forma com que o aluno representa sua L2. A intervenção feita pelo professor atua como feedback para o aluno Surdo, propiciando reflexão do *output*.

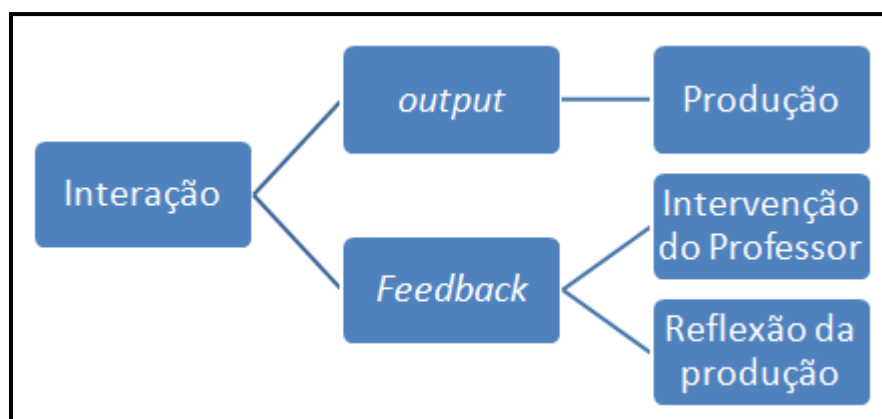


FIGURA 09: Interação output e feedback

A idade deve ter atenção quanto à adequação do uso e procedimentos diferentes no processo de ensino de L2, de acordo com a faixa etária.

As estratégias de aprendizagem devem ser adotadas com base nas predileções dos alunos, considerando que as classes de crianças surdas apresentam um número reduzido há possibilidade de conhecer o perfil de cada aluno.

Os fatores afetivos podem atrapalhar o processo de aprendizado de L2, “as crianças podem estar sofrendo algum

grau de pressão emocional familiar em função da surdez, e os adultos podem manifestar resistências em relação à L2 decorrentes dos constantes fracassos e frustrações geradas por ensino inadequado.” (QUADROS, 1997, p.115)

O ensino de PLSL deve apresentar-se numa natureza interativa com intenção, para além da comunicação, como também de acesso à informação e ao lazer. O ensino deve partir do texto para a gramática, nunca o contrário, um aprendiz de PLSL desenvolve habilidades com fins específicos de segunda língua.

Segundo Faria-Faria-Nascimento (2012), os aprendizes Surdos de uma segunda língua podem ou devem desenvolver habilidades específicas como a leitura e a escrita. No que diz respeito a leitura, primeiramente é preciso evidenciar a relação entre ler e ver, partindo daí a necessidade de evidenciar a premissa que o Surdo é um indivíduo visual, encaminhando a prática educativa a uma pedagogia visual (pedagogia pautada na utilização de recursos visuais) como suporte para tal aquisição. A habilidade de escrita se dá a partir do input lido pelo aprendiz, Faria-Nascimento (2012, p.89) declara que a “produção escrita não é uma etapa estanque; ela faz parte de um processo de escrita e reescrita, que demanda aperfeiçoamento dos alunos e das estratégias de produção.”

Grande parte dos alunos Surdos não apresentam escrita em conformidade com o padrão da escrita da LP, Faria-Faria-Nascimento (2012, p. 90) afirma que:

Numa visão geral do contexto educacional, é possível perceber, a partir do depoimento de profissionais atuantes no ensino de PLSL, nos diferentes estados brasileiros, que os problemas no ensino têm início na falta de formação e informação dos professores.

A falta de formação especializada dos professores acarreta no uso de práticas metodológicas pensada no ensino de Língua Portuguesa para estudantes ouvintes, ou se utilizam de estratégias focando “a aquisição da palavra por palavra”, ensino de palavras isoladas e desconexas. “Por isso, é preciso quebrar paradigmas e mudar as estratégias que perpassam o ensino de PLSL, a fim que esses equívocos não se repitam.” (Faria-Nascimento, 2012, p. 90)

O despreparo dos docentes os levam muitas vezes a frustração e sentimento de impotência, pois veem que seus alunos não “aprendem”, não escrevem, não ampliam seu vocabulário, mas é preciso ter em mente que a limitação esta no professor e não no aluno.

Se avaliamos por que nossos alunos Surdos continuam escrevendo frases como “menino bola amigo casa”, vamos entender que a qualidade do Input, por muitos anos disponibilizada a eles, não tem sido visual, nem contextualizada o suficiente para que o aprendiz assimile língua; ao invés, os alunos Surdos assimilam um conjunto de palavras soltas. (FARIA-NASCIMENTO, 2012, p. 91)

O ensino de palavras deve ser contextualizado, não se deve trabalhar com palavras soltas, afinal as palavras não tem sentido sozinhas, desconexas. Este fato mostra um input descontextualizado, oferecido aos alunos ao longo dos anos. Para combater esta prática é preciso utilizar-se de um *input* contextualizado, escrito e autêntico (texto autêntico tem fim social e não pedagógico). A ilustração a seguir mostra um input descontextualizado e um input contextualizado:



FIGURA 10: Input contextualizado e descontextualizado

Nesta perspectiva, A intenção é que a criança surda amplie e desenvolva sua habilidade de leitura visual. Com “o *input*, muda-se o paradigma e reconhece que, numa pedagogia visual, os alunos Surdos precisam ver a língua, ver sua forma, ver seu uso, ver como ela funciona, ver

como seus termos combinam, ver como os sentidos são construídos a partir do ver.” (FARIA-NASCIMENTO, 2012, p. 92)

O aprendizado de L2 abrange aplicação de metodologias distintas da aquisição de L1, especialmente por se configurarem como modalidades diferentes. A aprendizagem de uma segunda língua implica no encontro de expressões, com palavras que carecem de sedimentação, pois trazem em si valores socioculturais diversos daqueles constitutivos da primeira língua. Por esse motivo

A aprendizagem de línguas estrangeiras esbarra na dificuldade que há para cada um de nós, não somente de aceitar a diferença, mas de explorá-la, de fazê-la sua, admitindo a possibilidade de despertar os jogos complexos de sua própria diferença interna, da não coincidência de si consigo, de si com os outros, de aquilo que se diz com aquilo que se desejaria dizer. (REVUZ, 1998, p. 230)

Superar tal dificuldade implica possibilitar ao aprendiz o sentimento de estar diante de outra cultura, de outra comunidade linguística que lhe está acolhendo, e, portanto, experimentar um deslocamento em relação à sua comunidade de origem.

5. METODOLOGIA

Esta obra teve o intuito de compreender o processo de formação continuada de professores da Secretaria de Educação do Distrito Federal no âmbito do ensino de Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para estudantes Surdos.

Para o desenvolvimento da pesquisa, a construção dos dados foi fundamentada a partir da metodologia qualitativa por meio de observação no curso “Ensino de português-escrito para Surdos: subsídios teóricos e práticos” oferecido na Escola Bilíngue LIBRAS e Português-escrito localizada em Taguatinga - DISTRITO FEDERAL e entrevistas com as alunas do referido curso, a fim de responder a seguinte questão: O ensino de língua portuguesa é obrigatório para estudantes brasileiros. No caso dos Surdos brasileiros este ensino deve adotar a ótica de segunda língua. O nosso questionamento é como se processa este ensino na perspectiva da escola bilíngue?

O método desta pesquisa está voltado para a pesquisa de campo, no qual o interesse está centrado na compreensão do ensino de língua portuguesa para estudantes Surdos na perspectiva da escola bilíngue do Distrito Federal. Neste caso, o campo de pesquisa foi abordado por meio de observações e entrevistas, assim como, a partir da participação nas aulas do curso mencionado.

A pesquisa qualitativa preocupa-se com a compreensão de um grupo social, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, focando na compreensão e explicação das relações sociais. Segundo Minayo (2001), a pesquisa qualitativa busca discutir um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

A forma, o método e aos objetivos são características essenciais para fundar este tipo de pesquisa, segundo Godoy (1995, p. 62), “o ambiente natural como fonte direta de dados e os pesquisados como instrumento fundamental; o caráter descritivo; o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida como preocupação do investigador; enfoque indutivo.”

A escolha da técnica observação se justifica por permitir ao pesquisador observar o cotidiano dos sujeitos que estão sendo estudados.

A observação direta permite também que o observador chegue mais perto da “perceptiva dos sujeitos”, um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações. (LUDKE & ANDRÉ, 1986, p. 26)

A observação é uma técnica para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se desejam estudar. A observação auxilia o pesquisador a identificar e a obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orienta seu comportamento. Desempenha papel importante nos processos observacionais, no contexto da descoberta, e obriga o investigador a um contato mais direto com a realidade. A técnica de entrevista é um meio importante de comunicação e coleta de dados dos participantes da pesquisa. Minayo (2010) coloca como um dos meios mais utilizados no trabalho de campo e a define como:

[...] uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador, destinada a construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes tendo em vista este objetivo. (MINAYO, 2010, p. 261)

Foram entrevistadas 11 participantes do curso Ensino de português-escrito para Surdos: subsídios teóricos e práticos oferecido pela Escola Bilíngue LIBRAS e Português-escrito, por email e telefone. É importante salientar que todos os entrevistados tiveram esclarecimentos acerca do Termo de Livre consentimento Esclarecimento (TLCE) com assinatura dos mesmos.

6. RESULTADOS

Durante a pesquisa, que durou o período compreendido entre 19 de agosto de 2014 e 16 de dezembro de 2014, acompanhamos e participamos do curso “Ensino de português-escrito para Surdos: subsídios teóricos e práticos” na Escola Bilíngue LIBRAS e Português Escrito e realizamos entrevistas com os cursistas, a fim de compreender as especificidades do ensino de Língua Portuguesa para estudantes Surdos, na modalidade escrita, na respectiva escolar.

6.1 DESCRIÇÃO DO CURSO

O curso “*Ensino de português-escrito para Surdos: subsídios teóricos e práticos*”, ministrado pela Professora Sandra Patrícia de Faria do Faria-Nascimento na Escola Bilíngue LIBRAS e Português Escrito (EB), certificado pela Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação (EAPE), tem por objetivo oferecer formação continuada teórica e prática a cerca do ensino de língua portuguesa na modalidade escrita com foco no aluno Surdo à professores da Secretaria de Educação do Governo do Distrito Federal (SEDF) que atuam na educação de Surdos e que possui interesse em relação à área, constituiu-se com a carga horária de 80h/aula, distribuída em 17 encontros presenciais de 3 horas cada, totalizando 51 horas diretas, 14 horas indiretas para leitura de textos e elaboração do material fora dos encontros presenciais, além de 15 horas para participação e envio de atividades no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). A plataforma AVA era de uso exclusivo das cursistas, portanto não tive contato com a mesma.

O curso destinou-se a professores da EB e de outras escolas da Secretaria de Educação do Distrito Federal, que atuam exclusivamente na educação de Surdos, interessados em conhecer mais sobre o ensino de português-escrito como segunda língua para Surdos.

As aulas foram direcionadas a partir dos seguintes temas: Introdução à Educação Bilíngue. A construção da linguagem. Pressupostos Teóricos para o ensino de Português-Escrito como Segunda Língua para Surdos na Educação

Básica e no Ensino Médio. A educação bilíngue na prática: procedimentos operacionais. Os pilares da prática pedagógica. Pedagogia visual na educação de Surdos. O currículo na educação bilíngue de Surdos. Planejamento do ensino de PLSL. O papel dos materiais didáticos e da tecnologia nas atividades pedagógicas da Disciplina de Português-Escrito como segunda língua: análise e elaboração. A produção escrita dos estudantes Surdos: análise e avaliação de textos-Surdos. Avaliação da aprendizagem na disciplina de Português-Escrito como Segunda Língua.

As aulas contaram com apresentação de slides em power point, acrescidos de orientações expositivas, trabalhos em grupo, materiais didáticos variados, CD-ROM com atividades ilustrativas para o ensino. Houve dinâmicas variadas entre as quais, roda de leitura, apresentação de vídeos, roda de leitura entre os participantes, discussão coletiva ou em pequenos grupos com registro de síntese das discussões, laboratório de ensino, incluindo aula prática, com a presença de alunos na construção do sentido do texto apresentado em aula, oficinas práticas para elaboração de material didático, presencialmente e a distância, com propostas para aplicação de experimentos, apresentação de material didático elaborado pelo próprio cursista, socialização de trabalhos desenvolvidos durante o curso. As horas indiretas foram destinadas à leitura de textos, pesquisa, elaboração de trabalhos e participação no AVA.

A avaliação das cursistas era realizada por módulo com a seguinte proposta:

TABELA 01: Avaliação

Módulo	Tema	Avaliação
1	Texto Autêntico	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Postar um texto autêntico ✓ Sugerir propostas de atividades e estratégias para a utilização pedagógica de algum(s) texto(s) postado(s) pelos colegas. ✓ Comentar o texto dos outros colegas.

2	Teste Diagnóstico	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Postar uma atividade a ser empregada em um teste diagnóstico. ✓ Propor as habilidades a serem identificadas na realização dessa atividade.
3	Atividade De Produção Escrita	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Postar uma proposta de produção escrita. ✓ Discutir no fórum o nível de aprendizagem em que a atividade deve ser aplicada.
4	Socialização das Apresentações dos Textos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Postar o Power Point com a síntese do texto lido.
5	Kit de Aula	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Postar um Power Point <ul style="list-style-type: none"> ✓ Texto autêntico escolhido ✓ Imagens relacionadas ao texto ✓ Atividades relacionadas ao texto – leitura e escrita ✓ Planejamento da aplicação da proposta ✓ Série para utilização do KIT.

Descrição dos Módulos

6.1.1 Módulo 01 – Texto autêntico

A proposta avaliativa para o primeiro módulo é a postagem de um Texto Autêntico a ser trabalhado em sala de aula. Neste caso o texto autêntico é:

Um texto é considerado autêntico se ele não foi escrito com propósitos pedagógicos (não para ilustrar pontos específicos de uma língua), mas com um propósito comunicativo da vida real, onde o escritor tem uma determinada mensagem para passar para o leitor. (LEE, 1995, p.324)

Neste contexto, um texto autêntico é aquele que possui uma qualidade fundamentalmente comunicativa, o texto autêntico contrapõe-se ao texto didático.

Um texto autêntico é um material escrito, de qualquer natureza, veiculado socialmente, para satisfazer um propósito específico, desde que não seja pedagógico. São exemplos deste tipo de texto artigos de jornal, revistas, propagandas, embalagens, recibo de cartão de crédito, cardápio de restaurantes, bulas de remédio, catálogos, filmes, vídeos, música entre outros.

A proposta avaliativa para este módulo foi estruturada de forma que cada cursista deveria montar uma atividade pedagógica a partir de um texto autêntico. Segue algumas atividades sugeridas:

Cursista² 01 – A proposta sugerida teve como tema “Cuidar do Planeta Terra”, seriam entregues aos alunos três imagens inter-relacionadas. Após uma roda de conversa com a turma a fim de explorar o tema, cada aluno teria que escrever frases relacionadas às imagens. Não houve aplicação em sala de aula desta proposta.



FIGURA 11: Texto autêntico, cursista 01

FONTE: Curso Ensino de português-escrito para Surdos: subsídios teóricos e práticos

² Cursista: Cada atividade era desenvolvida por todas as cursistas, escolhemos algumas das propostas apresentadas com o intuito de ilustrar as atividades desenvolvidas.

Cursista 02 – Neste caso, a cursista apresentou uma propaganda com o tema Dengue, após explorar o tema solicitou aos alunos que escrevessem combater a Dengue. A atividade não foi desenvolvida em sala de aula.



FIGURA 12: Texto autêntico, cursista 02

FONTE: Curso Ensino de português-escrito para Surdos: subsídios teóricos e práticos

Cursista 03 – Neste caso, a cursista apresentou o poema-código de José de Arimateia intitulado “Fome” à turma. Após exploração do poema, os alunos deveriam traduzi-lo para português-escrito. Atividade aplicada em sala, a cursista reproduziu um dos textos escrito pelos alunos.

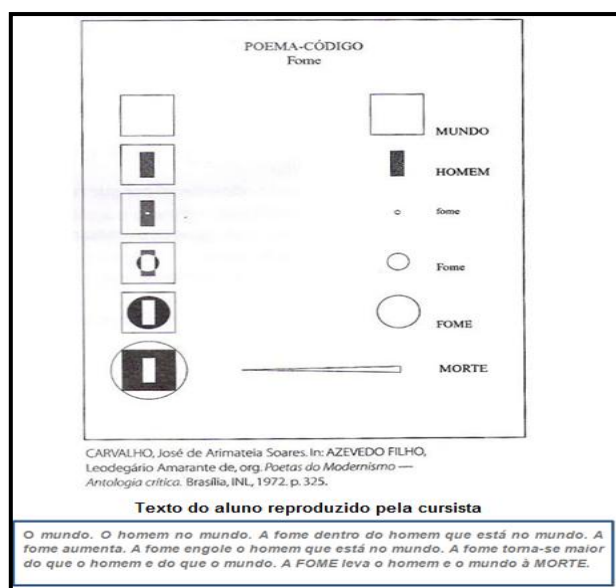


FIGURA 13: Texto autêntico, cursista 03

FONTE: Curso Ensino de português-escrito para Surdos: subsídios teóricos e práticos

6.1.2 Módulo 02- Teste Diagnóstico

O tema do segundo módulo refere-se ao teste diagnóstico também chamado de sondagem inicial, tal atividade tem a intenção de investigar o que cada aluno sabe para assim planejar o que eles devem aprender. Caracterizado como um processo avaliativo inicial. Segundo Jussara Hoffman (2005), todo processo avaliativo tem por intenção três momentos: conhecer o que os alunos sabem, analisar e compreender suas estratégias de aprendizagem e planejar situações de aprendizagem favoráveis a esse processo.

Segundo David Paul Ausubel (1976), o conhecimento prévio da criança oferece pontos de ancoragem para que o novo conteúdo possa se desenvolver seja qual for ele. No entanto, não é possível levantar todo o conhecimento do aluno numa única sondagem. Para tanto o professor precisa identificar quais habilidades e competências o aluno deve ter na série que esta, criando assim uma matriz de referência a fim de auxiliar neste processo.

As atividades foram direcionadas com o propósito de conhecer o perfil curricular dos alunos Surdos, para assim poder delimitar o currículo e direcionar as atividades escolares empregando metodologias e estratégias pedagógicas adequadas para o ensino.

Cursista 4: Neste teste, a cursista propôs como atividade diagnóstico que os alunos recortassem os nomes e colasse no local referente, com o objetivo de verificar se o aluno consegue relacionar a imagem ao texto. A atividade não foi executada em sala de aula.

RECORTE COLE OS NOMES NA IMAGEM ABAIXO:

berracha - lixe - cadeira - quadro branco - lápis - janela - caneta -
 mesa - livro - régua - estojo - mochila - armário

borracha	lixo	cadeira	porta	lápiz
janela	caneta	mesa	livro	régua
estojo	mochila	armário	quadro branco	

FIGURA 14: Atividade diagnóstica, cursista 04
 FONTE: Curso Ensino de português-escrito para Surdos: subsídios teóricos e práticos

Cursista 05: A atividade diagnóstica sugerida tem por objetivo identificar como esta o processo de leitura e escrita do português pelo aluno Surdo, bem como identificar se consegue associar a figura à palavra escrita. A cursista aplicou a atividade em sala.

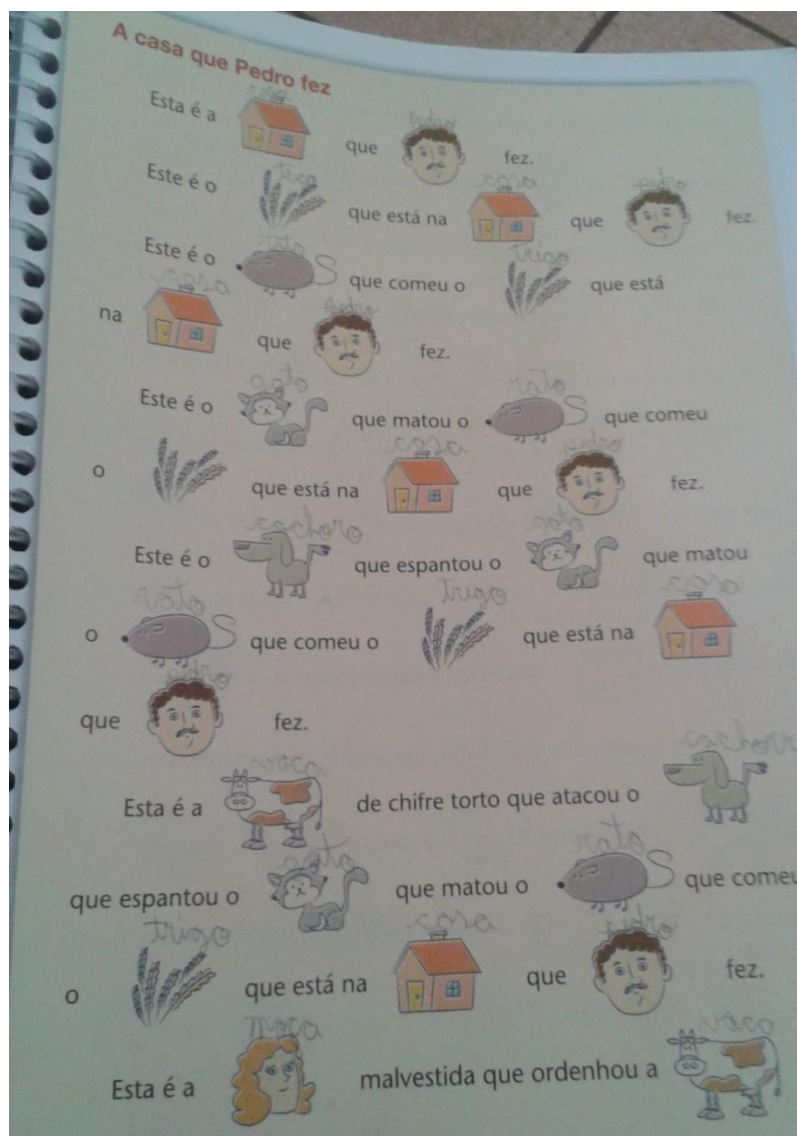


FIGURA 15: Teste diagnóstico, cursista 05

FONTE: Curso Ensino de português-escrito para Surdos: subsídios teóricos e práticos

Cursista 06: A atividade proposta tem o intuito verificar o nível de conhecimento do aluno em Língua de Sinais e que letras e palavras domina em português. A atividade foi realizada em sala de aula, cabendo ao aluno escolher imagens com as iniciais propostas, fazer o sinal em LIBRAS para cada gravura e escrever a palavra em português, conforme imagem abaixo:

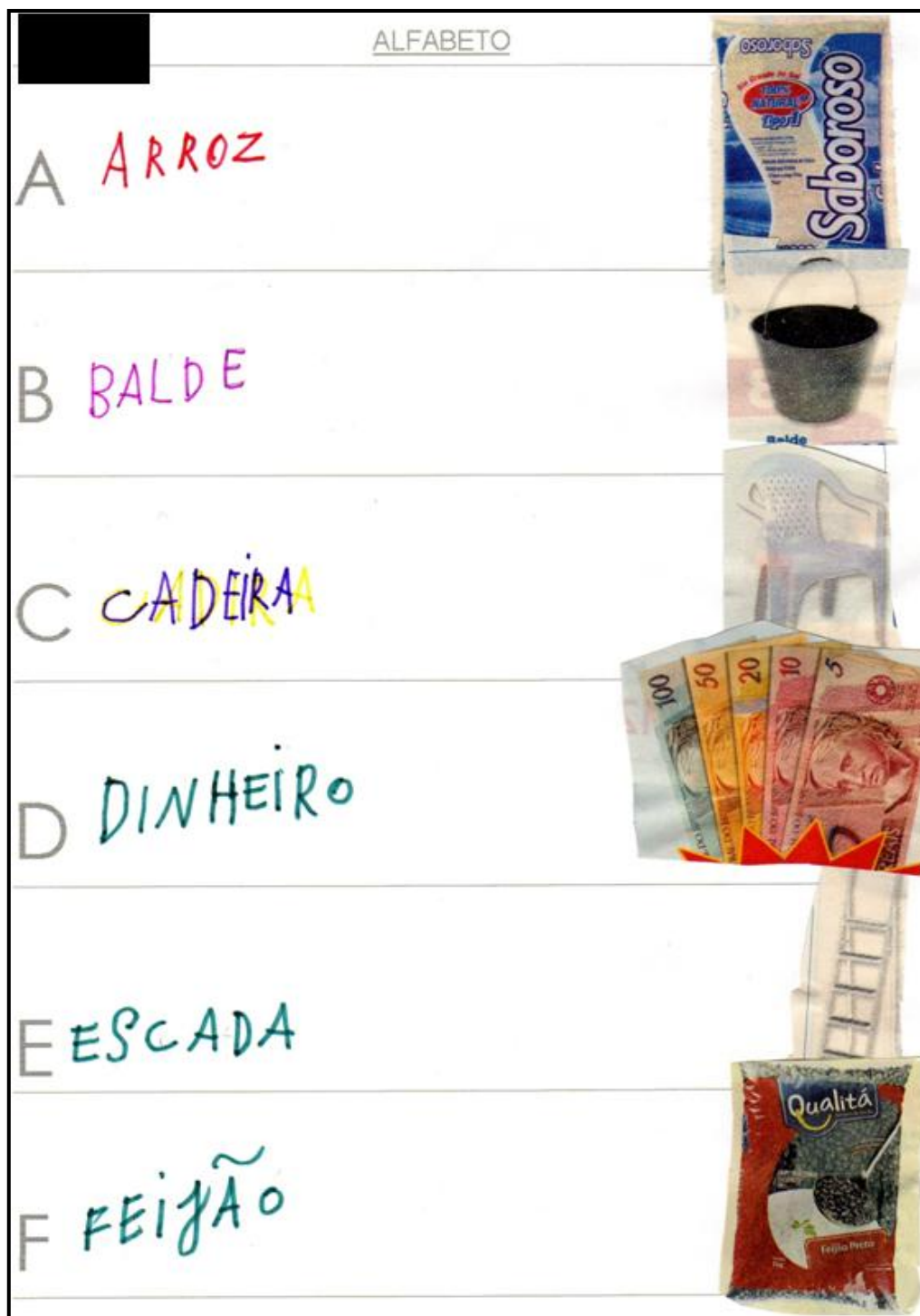


FIGURA 16: Teste diagnóstico, cursista 06

FONTE: Curso Ensino de português-escrito para Surdos: subsídios teóricos e práticos

6.1.3 Módulo 03 – Atividade de Produção Escrita

A produção de textos deve fazer parte da rotina escolar do aluno, o ato de escrever desencadeia uma série de interações com mundo.

No entanto, o conhecimento do sistema alfabético não é um pré-requisito para a elaboração de um texto. Definir o conteúdo que será escrito, adequá-lo a um propósito comunicativo e organizar as ideias são comportamentos escritores que não dependem da representação gráfica das palavras e que as crianças devem praticar desde a educação infantil.

Cursista 08: A atividade sugerida “leitura da imagem” objetiva proporcionar ao aluno desenvolver a criatividade, expressando sua opinião, resolvendo situações problemas semelhantes à história e o desenvolvimento da escrita. Nessa atividade as imagens deverão ser apresentadas uma a uma e com dialogo sinalizado entre a professora e os alunos.

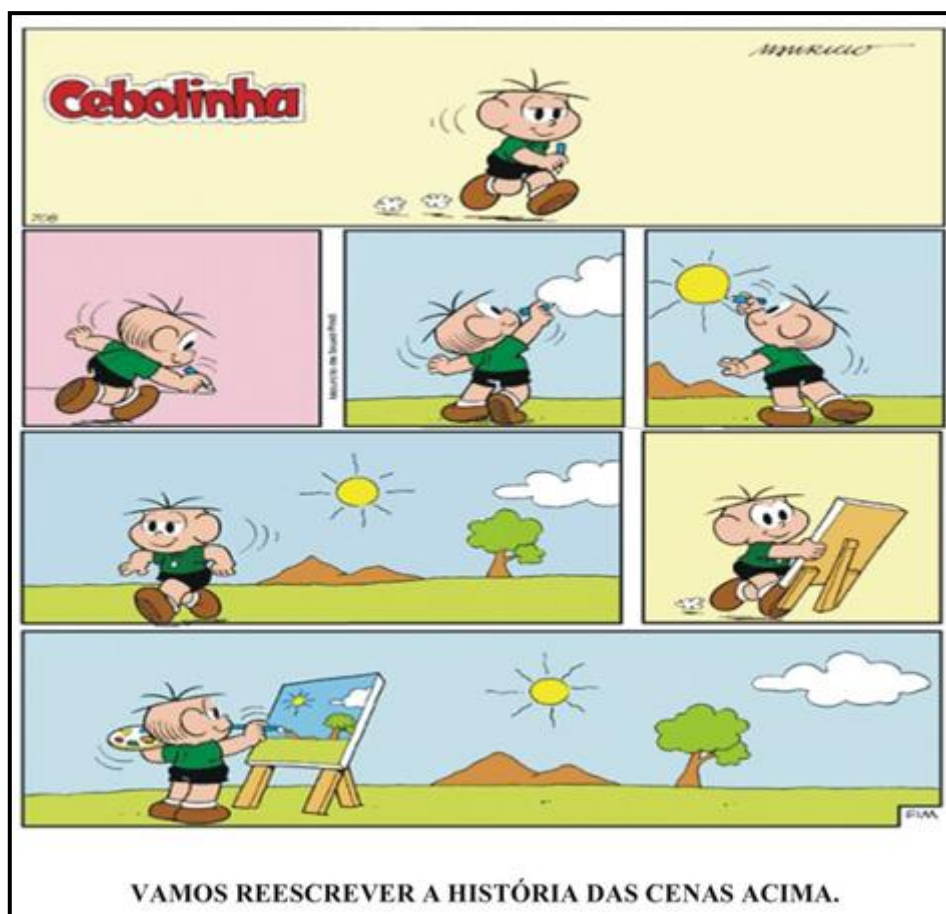
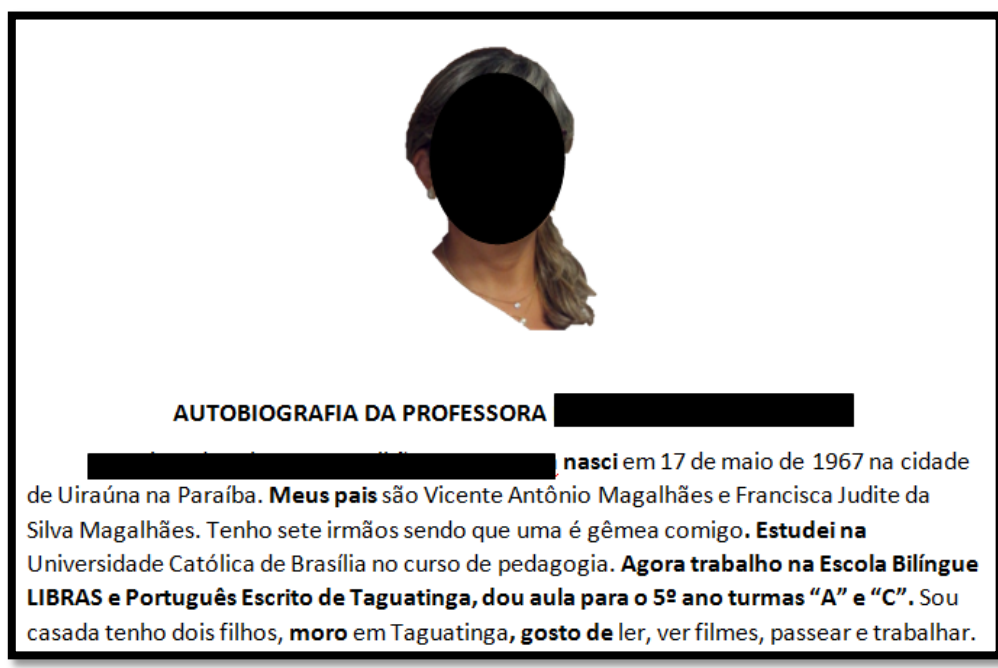


FIGURA 17: Produção escrita, cursista 07

FONTE: Curso Ensino de português-escrito para Surdos: subsídios teóricos e práticos

Cursista 08: A atividade “Biografia” visa promover situações de escrita e leitura de biografias e autobiografias. Inicialmente o termo biografia foi discutido e definido, em seguida as biografias dos autores Monteiro Lobato e Maurício de

Sousa foram exploradas, depois a professora introduziu a autobiografia e após todas estas etapas a professora fez sua auto biografia como modelo e em seguida cada aluno e escreveu a própria autobiografia com base no roteiro.

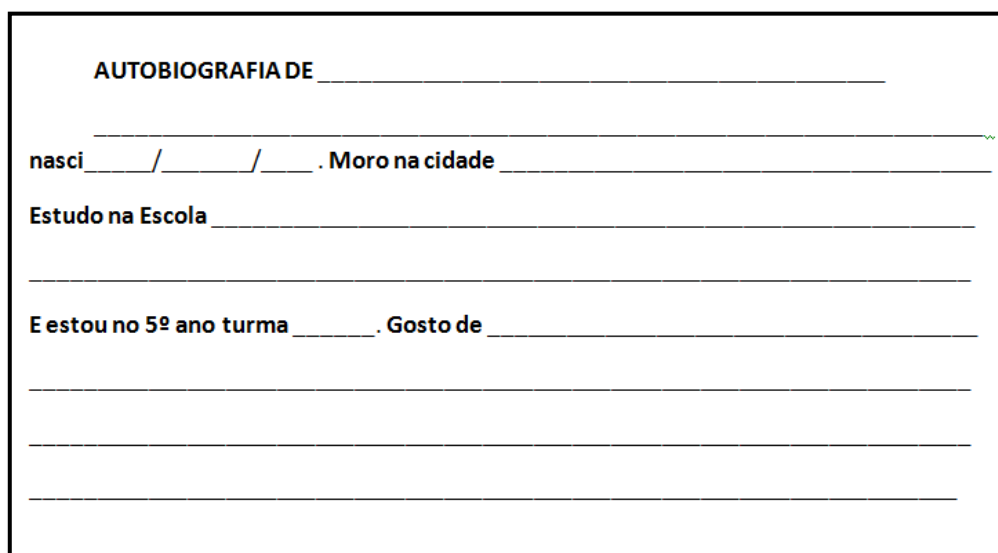


AUTOBIOGRAFIA DA PROFESSORA [REDACTED]

[REDACTED] nasci em 17 de maio de 1967 na cidade de Uiraúna na Paraíba. **Meus pais** são Vicente Antônio Magalhães e Francisca Judite da Silva Magalhães. Tenho sete irmãos sendo que uma é gêmea comigo. **Estudei na** Universidade Católica de Brasília no curso de pedagogia. **Agora trabalho na Escola Bilingue LIBRAS e Português Escrito de Taguatinga, dou aula para o 5º ano turmas "A" e "C"**. Sou casada tenho dois filhos, **moro** em Taguatinga, **gosto de** ler, ver filmes, passear e trabalhar.

FIGURA 18: Autobiografia professora, cursista 08

FONTE: Curso Ensino de português-escrito para Surdos: subsídios teóricos e práticos



AUTOBIOGRAFIA DE _____

nasci ____ / ____ / ____ . Moro na cidade _____

Estudo na Escola _____

E estou no 5º ano turma ____ . **Gosto de** _____

FIGURA 19: Roteiro para produção escrita, cursista 08

FONTE: Curso Ensino de português-escrito para Surdos: subsídios teóricos e práticos










 <p>AUTOBIOGRAFIA DA PROFESSORA [REDACTED] nasci em 17 de maio de 1967 na cidade de Uruaia na Paraíba. Meus pais são Vicente Antônio Magalhães e Francisca Judite da Silva Magalhães. Tenho sete irmãos sendo que um é gêmeo consigo. Estudei na Universidade Católica de Brasília no curso de pedagogia. Agora trabalho na Escola Bilingue LIBRAS e Português Escrito de Taguatinga, dou aula para o 5º ano turmas "A" e "C". Sou casada tenho dois filhos, moro em Taguatinga, gosto de ler, ver filmes, passear e trabalhar!</p> <p>AUTOBIOGRAFIA DE _____</p> <p>nasci _____ Moro na cidade _____</p> <p>Estudo na Escola _____</p> <p>E estou no 5º ano turma _____ Gosto de _____</p>	 <p>AUTOBIOGRAFIA DE [REDACTED]</p> <p>[REDACTED], nasci em 13 de março de 2002. Moro na cidade de Águas Claras. Estudo na Escola Bilingue LIBRAS e Português Escrito de Taguatinga. Estou no 5º ano turma "A". Gosto de passear, futebol, nadar e computador.</p>	 <p>AUTOBIOGRAFIA DE [REDACTED]</p> <p>[REDACTED] nasci em 19 de maio de 2002. Moro na cidade de Taguatinga. Estudo na Escola Bilingue LIBRAS e Português Escrito de Taguatinga. Estou no 5º ano turma "C". Gosto de futebol, de frutas, de sorvete, passeios, índio, bola, avião, cachorro, tatu, wafer, yakissoba, helicóptero, filmes O Homem de Ferro e o Homem Aranha.</p>
 <p>AUTOBIOGRAFIA DE [REDACTED]</p> <p>[REDACTED] nasci em 27 de agosto de 2003. Moro na cidade de Ceilândia. Estudo na Escola Bilingue LIBRAS e Português Escrito de Taguatinga. Estou no 5º ano turma "C". Gosto de filmes do Homem Aranha, da casa da minha mãe, bola, do dia 27 de agosto meu aniversário, do Evandro, da Manuela e da Maria.</p>	 <p>AUTOBIOGRAFIA DE [REDACTED]</p> <p>[REDACTED] nasci em 24 de abril de 2004. Moro na cidade de Taguatinga. Estudo na Escola Bilingue LIBRAS e Português Escrito de Taguatinga. Estou no 5º ano turma "C". Gosto de maçã, banana, morango, ovos, queijo, kiwi, bola, dado e avião.</p>	 <p>AUTOBIOGRAFIA DE [REDACTED]</p> <p>[REDACTED] nasci em 29 de Julho de 2003. Moro na cidade de Águas Claras. Estudo na Escola Bilingue LIBRAS e Português Escrito de Taguatinga. Estou no 5º ano turma "A". Gosto de passear, de futebol, de nadar e usar computador.</p>
 <p>AUTOBIOGRAFIA DE [REDACTED]</p> <p>[REDACTED] nasci em 13 de dezembro de 1997. Moro na cidade de Ceilândia Norte. Estudo na Escola Bilingue LIBRAS e Português Escrito de Taguatinga. Estou no 5º ano turma "A". Gosto de brincar e de dormir.</p>	 <p>AUTOBIOGRAFIA DE [REDACTED]</p> <p>[REDACTED] nasci em 04 de junho de 2002. Moro na cidade Parque Santo Antônio-Go. Estudo na Escola Bilingue LIBRAS e Português Escrito de Taguatinga. Estou no 5º ano turma "C". Gosto de ver filmes, ler, passear, frutas, de casa, cachorro, viagem e ganhar.</p>	 <p>AUTOBIOGRAFIA DE [REDACTED]</p> <p>[REDACTED] nasci em 03 de dezembro de 1999. Moro na cidade de Ceilândia. Estudo na Escola Bilingue LIBRAS e Português Escrito de Taguatinga. Estou no 5º ano turma "A". Gosto de passear, de computador, de ver histórias e comer.</p>

FIGURA 20: autobiografia dos alunos, cursista 08

FONTE: Curso Ensino de português-escrito para Surdos: subsídios teóricos e práticos

Por fim, foi estudado o sentido da palavra autor, autoras e autores com o apoio de livros trabalhados em sala durante o período letivo.

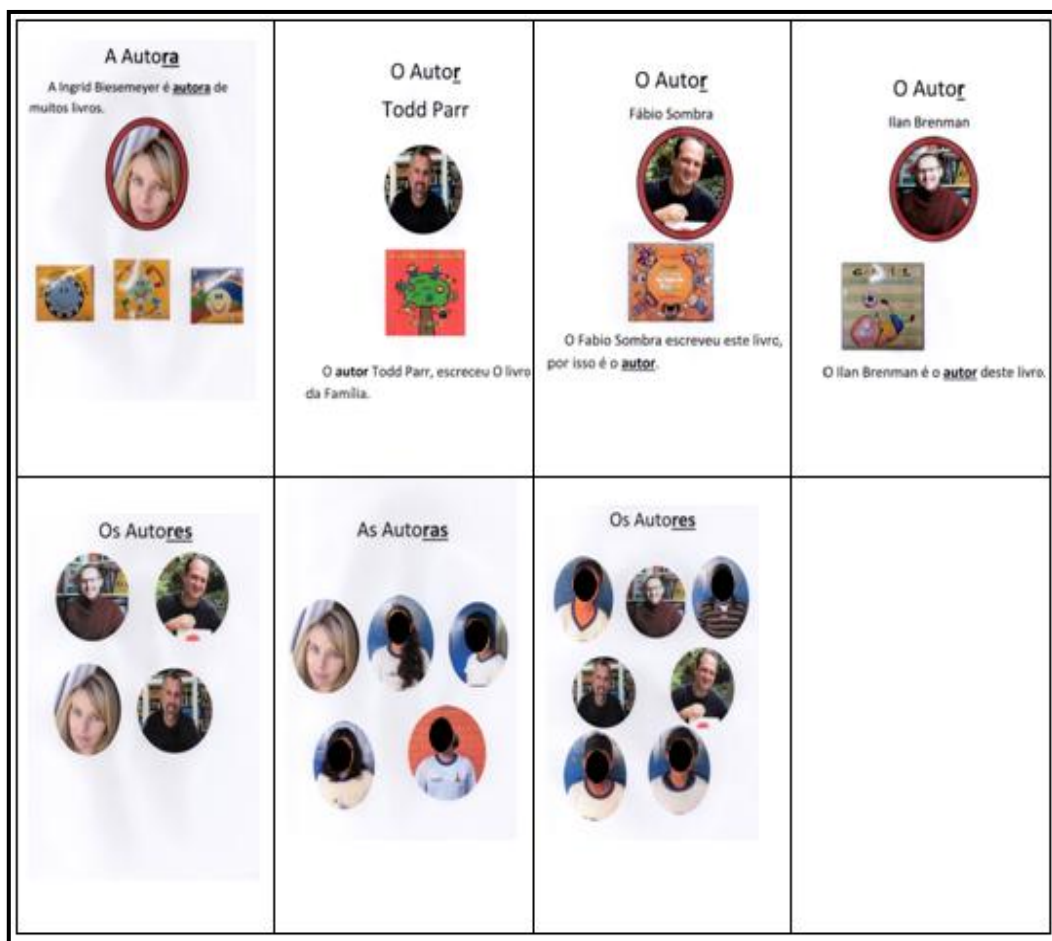


FIGURA 21: Significado de autor; autoras e autores, cursista 08
 FONTE: Curso Ensino de português-escrito para Surdos: subsídios teóricos e práticos

6.1.4 Módulo 04 - Socialização das Apresentações dos Textos

Os textos, base teórica do curso, foram divididos entre as cursistas e apresentados a turma em dias específicos (em grupo ou individualmente) sendo necessário entregar um resumo para turma e postagem do slide utilizado na plataforma AVA.

Os textos apresentados foram:

TABELA 02: Textos apresentados pelas cursistas.

Texto	Autor
Ao Pé Da Letra, Não! Mitos Que Permeiam O Ensino Da Leitura Para Surdos	Sandra Patrícia De Faria Nascimento
Perspectiva De	Sandra Patrícia De Faria

Aprendizagem Da Linguagem Escrita E Da Língua De Sinais	Nascimento
O Bilinguismo Como Proposta Educacional Para Crianças Surdas	Cristiane Kubaski E Violeta Moraes
As Produções Escritas De Sujeitos Surdos	Ana Cristina Guarinello E Reny Maria Gregolin
Interface Da Língua De Sinais Brasileira-LSB Com A Língua Portuguesa-LP E Suas Implicações No Ensino De Português Como Segunda Língua Para Os Surdos	Sandra Patrícia De Faria Nascimento
Libras Como Possibilidade E Alternativa Para O Ensino Da Língua Portuguesa Para O Aluno Surdo	Rosa Teresinha Bortoloti
O Processo De Construção Da Língua Portuguesa Escrita (L2) De Crianças Com Surdez	Fernanda Maria Almeida Dos Santos
Quando Alunos Surdos Escolhem Palavras Escritas Para Nomear Figuras: Paralexias Ortográficas, Semânticas E Quirêmicas	Fernando César Capovilla; Alessandra Gotuzo Seabra Capovilla; Cláudia Zocal Mazza; Roseli Ameni; Maria Vilalba Neves
O Ensino De Português Para Surdos: O Texto Didático E Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)	Regina Maria De Souza, Alice Freire E Wilma Favorito
Avaliação Em Língua Portuguesa Para Alunos Surdos: Algumas Considerações	Sueli Fernandes
Em Busca De Uma Pedagogia Surda	Sandra Patrícia Faria Nascimento

Alguns exemplos de slides apresentados:

Cursista 09: Apresentação expositiva do texto “O Ensino de Português Para Surdos: O Texto Didático e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)”

Autoria Regina Maria De Souza, Alice Freire e Wilma Favorito.



FIGURA 22: Slide apresentando pela cursista 09
 FONTE: Curso Ensino de português-escrito para Surdos: subsídios teóricos e práticos

Cursista 10: Apresentação expositiva do texto “Libras como Possibilidade e Alternativa para o Ensino da Língua Portuguesa para o Aluno Surdo”

autoria Rosa Teresinha Bortoloti.

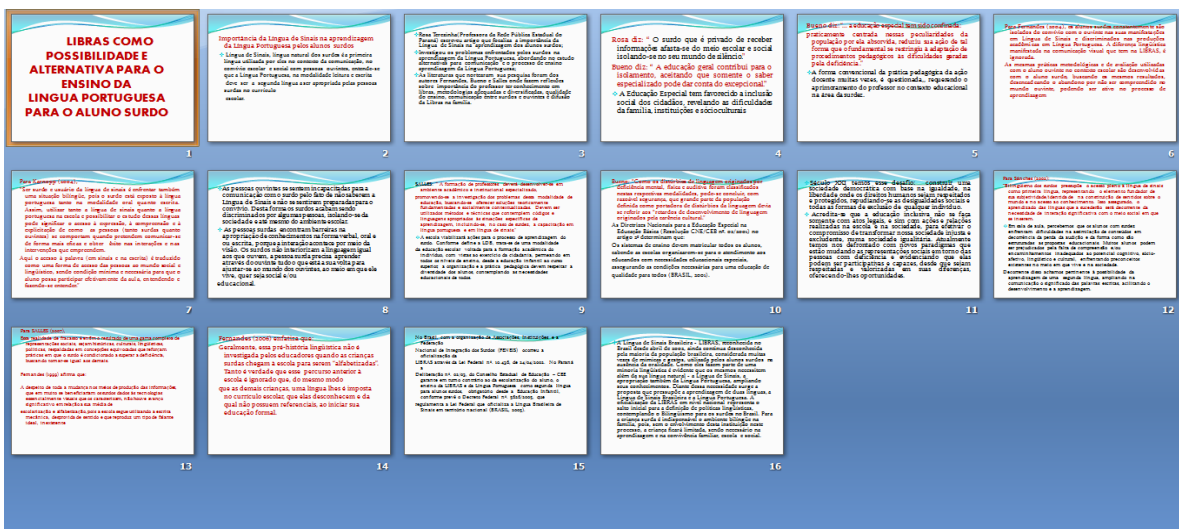


FIGURA 23: Slide apresentando pela cursista 10
 FONTE: Curso Ensino de português-escrito para Surdos: subsídios teóricos e práticos

6.1.5 Kit de Aula

O kit de aula é a última atividade avaliativa do curso, consistia no planejamento, construção e se possível aplicação do trabalho com base em tudo que foi estudado no decorrer do curso. O kit foi apresentado em Power point com os seguintes componentes: texto autêntico; imagens relacionadas ao texto – leitura e escrita; planejamento da aplicação da proposta, série para utilização no kit. Atentando às seguintes etapas: definição do nível da turma com a qual será trabalhado o material; estratégia empregada para a leitura do texto; Estratégia empregada para a fixação do vocabulário; no mínimo, dois textos autênticos relacionados entre si e atividade de produção texto.

Cursista 11 – Escolheu o tema dengue para a atividade a ser trabalhada no 5º ano, não conseguiu aplicá-la em sala de aula.

TABELA 03: Estratégias desenvolvidas para leitura e fixação do vocabulário pela cursista 11.

Estratégias empregadas para a leitura do texto	Estratégia empregada para a fixação do vocabulário
Interpretação, dos estudantes, da primeira imagem do slide induzindo-os a chegar ao tema e a partir daí sondar o que cada um sabe sobre a Dengue.	Lista das palavras significativas usadas no texto;
Iniciando pelo título, explicar com o auxílio do hiperlink (na palavra Ciclo) o significado da palavra CICLO exemplificando com os diferentes ciclos existentes, como por exemplo, o ciclo da água, ciclo da vida e ciclo de vida do mosquito Aedes Aegypti.	Ilustração das palavras, construindo coletivamente um glossário para pesquisa;
Apresentar o texto, esperar que os estudantes apresentem a leitura e interpretação de cada um e depois explicá-lo.	A partir das imagens do glossário perguntar aos alunos qual a utilidade dos objetos apresentados no texto 1;

Buscar saber se os estudantes conhecem as características do mosquito.

Em um segundo momento, trabalhar com os alunos palavras primitivas e derivadas a partir do exemplo: Mosquito/ mosquiteiro.

Apresentar o texto 2, explicando as características do mosquito e em seguida utilizar o hiperlink (na imagem do 3º slide) para apresentar imagens reais do Aedes Aegypti em ação.

FONTE: Curso Ensino de português-escrito para Surdos: subsídios teóricos e práticos

Texto Autêntico



FIGURA 24: Texto autêntico um com tema dengue, cursista 11

Fonte: Curso Ensino de português-escrito para Surdos: subsídios teóricos e práticos



FIGURA 25: Texto autêntico dois com tema dengue, cursista 11
 Fonte: Curso Ensino de português-escrito para Surdos: subsídios teóricos e práticos

Atividade de produção

RELACIONE a coluna da esquerda com a da direita para saber o que devemos fazer para evitar a Dengue:

<p>A-</p>	<p>1- LIXO FECHADO</p>
<p>B-</p>	<p>2- PRATOS DE PLANTAS SECOS</p>
<p>C-</p>	<p>3- Esvaziar garrafas e pneus</p>
<p>D-</p>	<p>4- Tampar caixa d'água</p>

FIGURA 26: Atividade um com tema dengue, cursista 11
 Fonte: Curso Ensino de português-escrito para Surdos: subsídios teóricos e práticos

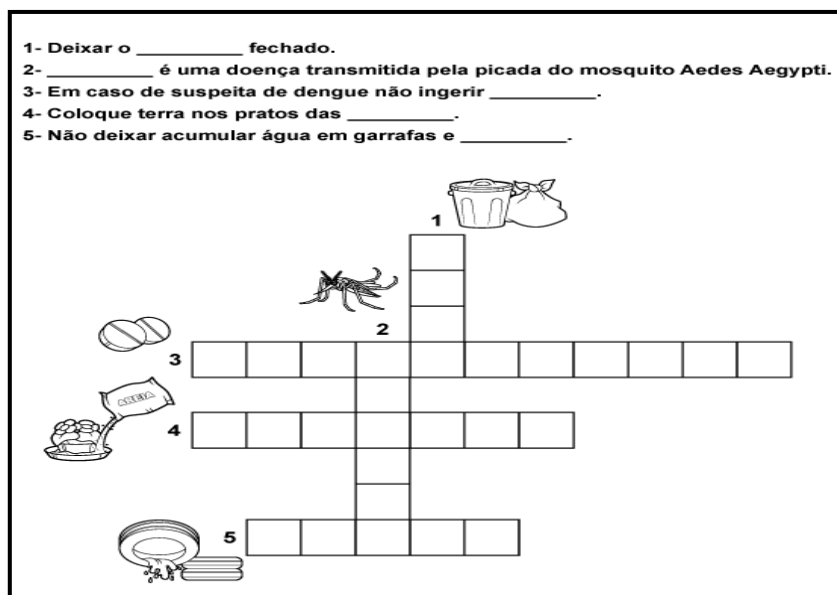


FIGURA 27: Atividade dois com tema dengue, cursista 11
 Fonte: Curso Ensino de português-escrito para Surdos: subsídios teóricos e práticos

ESCREVA um parágrafo sobre o que você aprendeu sobre a Dengue:

FIGURA 28: Atividade três com tema dengue, cursista 11
 Fonte: Curso Ensino de português-escrito para Surdos: subsídios teóricos e práticos

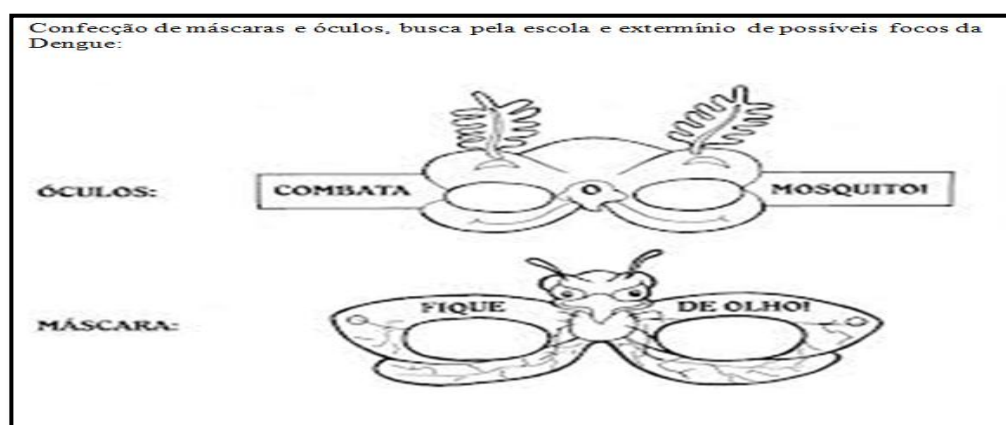


FIGURA 29: Atividade três com tema dengue, cursista 11
 Fonte: Curso Ensino de português-escrito para Surdos: subsídios teóricos e práticos

Cursista 12: O livro: “*Gente que mora dentro da gente*” de Jonas Ribeiro, foi escolhido como base para montagem do kit. Aplicaram a atividade numa sala do 5º ano da Escola Bilíngue.

TABELA 04: Estratégias desenvolvidas para leitura do texto e fixação do vocabulário pela cursista 12.

Estratégias empregadas para a leitura do texto	Estratégia empregada para a fixação do vocabulário
Projetar as imagens do livro, para que a professora relacione a sinalização com o que esta escrito.	Explicar o significado do termo gente e relacionar com outros termos.
Explorar a leitura de imagens.	Explorar palavras novas presentes no texto.
Questionar os alunos sobre o que estão entendendo.	Trabalhar com os alunos os conceitos desconhecidos.
Ativar o conhecimento prévio, questionando.	

FONTE: Curso Ensino de português-escrito para Surdos: subsídios teóricos e práticos

Texto autêntico

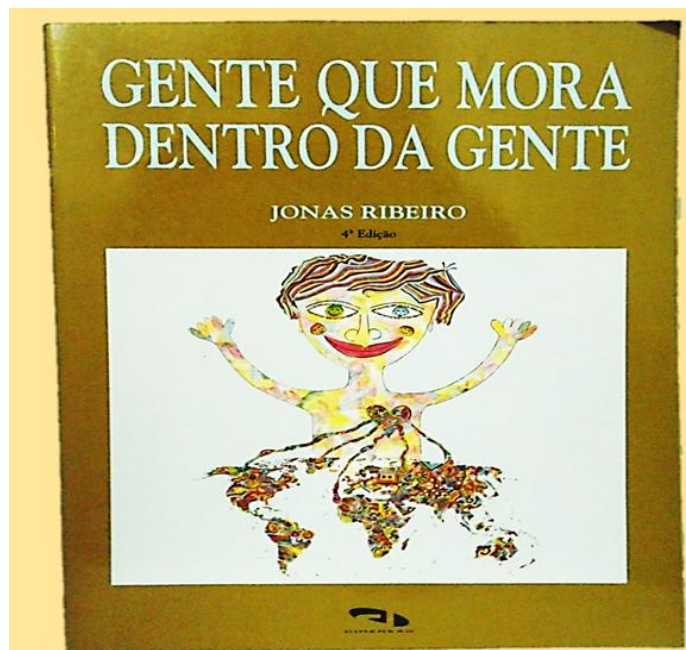


FIGURA 30: Texto autêntico para o kit de aula, cursista 12.

Fonte: Curso Ensino de português-escrito para Surdos: subsídios teóricos e práticos

Estratégias para leitura do texto e fixação do vocabulário:

GENTE = PESSOA



FIGURA 31: Explorando o texto autêntico, cursista 12.

Fonte: Curso Ensino de português-escrito para Surdos: subsídios teóricos e práticos



FIGURA 32: Associação do termo gente, cursista 12.

Fonte: Curso Ensino de português-escrito para Surdos: subsídios teóricos e práticos



FIGURA 33: Conceitos dos termos, cursista 12.

Fonte: Curso Ensino de português-escrito para Surdos: subsídios teóricos e práticos

Atividades de produção

FIGURA 34: Atividades de produção, cursista 12.

Fonte: Curso Ensino de português-escrito para Surdos: subsídios teóricos e práticos

Atividades desenvolvidas

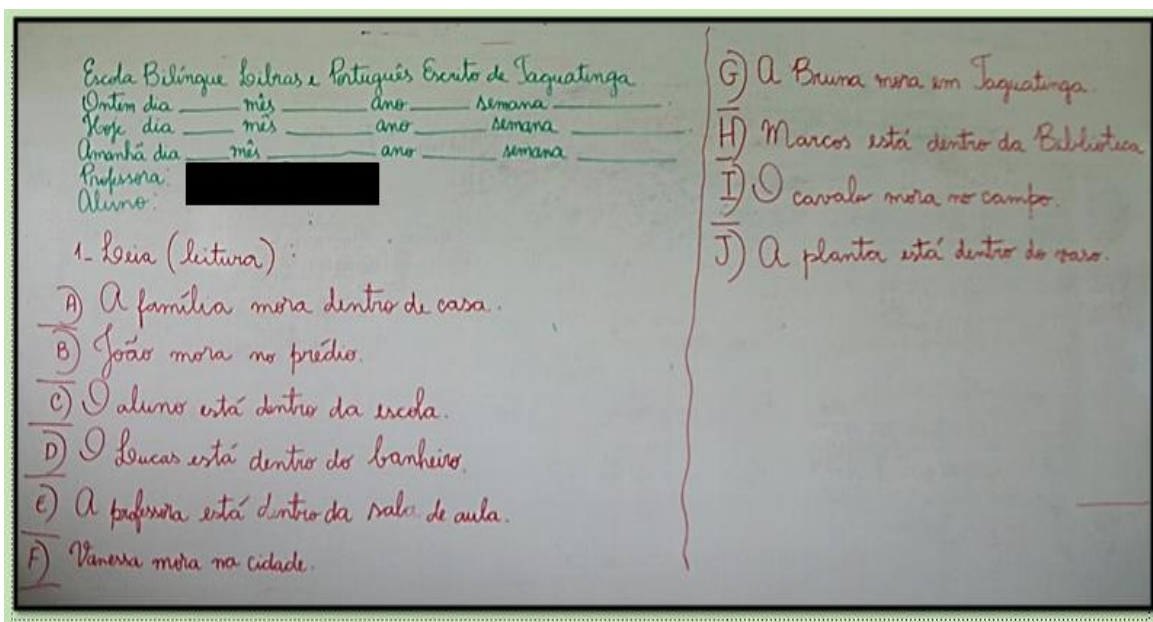


FIGURA 35: Roteiro para atividade desenvolvida em sala, cursista 12.
Fonte: Curso Ensino de português-escrito para Surdos: subsídios teóricos e práticos

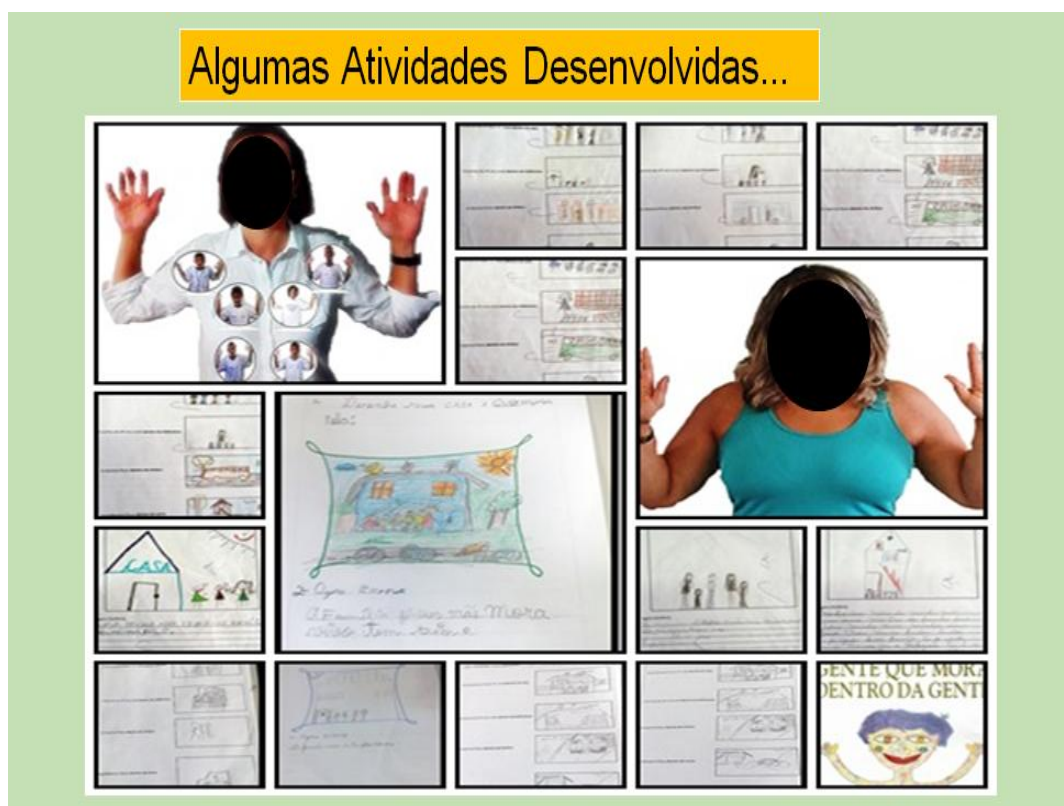
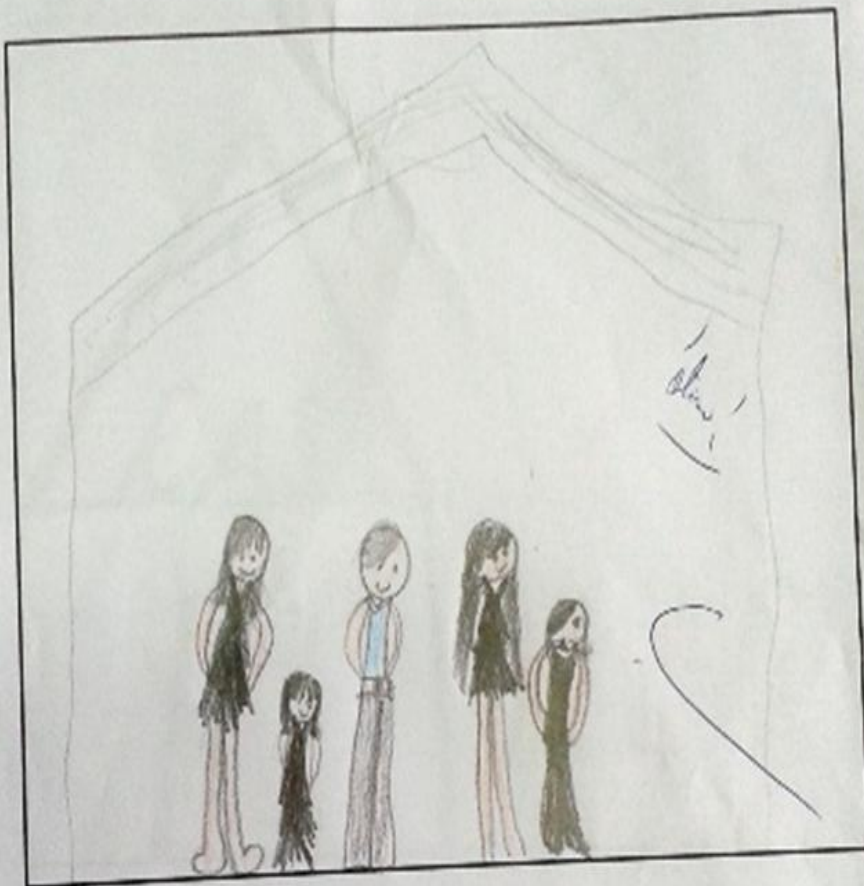
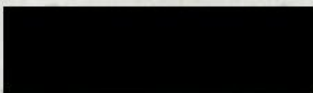


FIGURA 36: Atividades desenvolvidas em sala, cursista 12.
Fonte: Curso Ensino de português-escrito para Surdos: subsídios teóricos e práticos

DESENHE sua casa e quem mora nela:



Agora ESCREVA;

Eu moro em uma casa com minha mãe, irmã,
tia, tio, minha amiga e meu
Eu sou muito feliz aqui, sou muito amado
eu amo muito todos os que estão aqui, eu
sou muito feliz aqui, sou muito amado
Eu amo muito todos os que estão aqui, eu
sou muito feliz aqui, sou muito amado

FIGURA 37: Atividade realizada pelo aluno, cursista 12.
Fonte: Curso Ensino de português-escrito para Surdos: subsídios teóricos e práticos

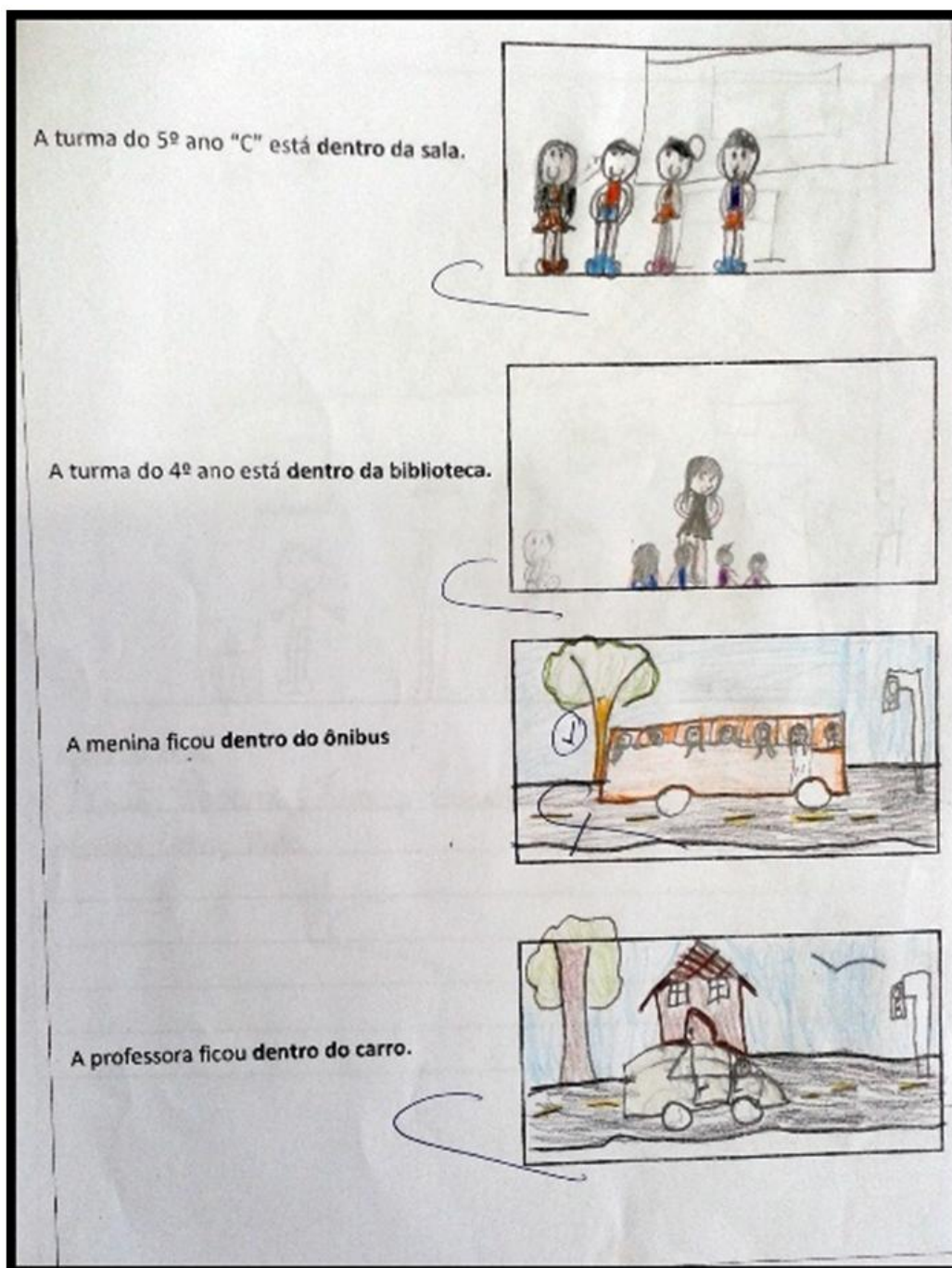


FIGURA 38: Segunda atividade realizada pelo aluno, cursista 12.
Fonte: Curso Ensino de português-escrito para Surdos: subsídios teóricos e práticos

O curso finalizou com uma roda de conversa entre os participantes, a fim de avaliar todo o processo vivenciado naquele espaço. Como ponto positivo declararam que o curso trouxe um novo olhar em relação ao ensino de PSLs, sugeriam que mais cursos na área fossem oferecidos, pois ainda tinham muito a ser aprendido e discutido.



FIGURA 39: Último dia de aula - Avaliação do curso

6.2 ENTREVISTAS COM OS CURSISTAS

O curso Ensino de português-escrito para Surdos: subsídios teóricos e práticos iniciou suas atividades com 26 cursistas e ao longo do curso houveram dez desistências. Foram entrevistadas onze cursistas do sexo feminino. As entrevistas foram realizadas após o término do curso via email e por telefone. As entrevistas foram interpretadas e organizadas, para efeito didático, nas seguintes categorias: **Perfil dos Entrevistados e Ensino de Língua Portuguesa Para Surdos.**

6.2.1 Perfil dos Entrevistados

Formação Inicial

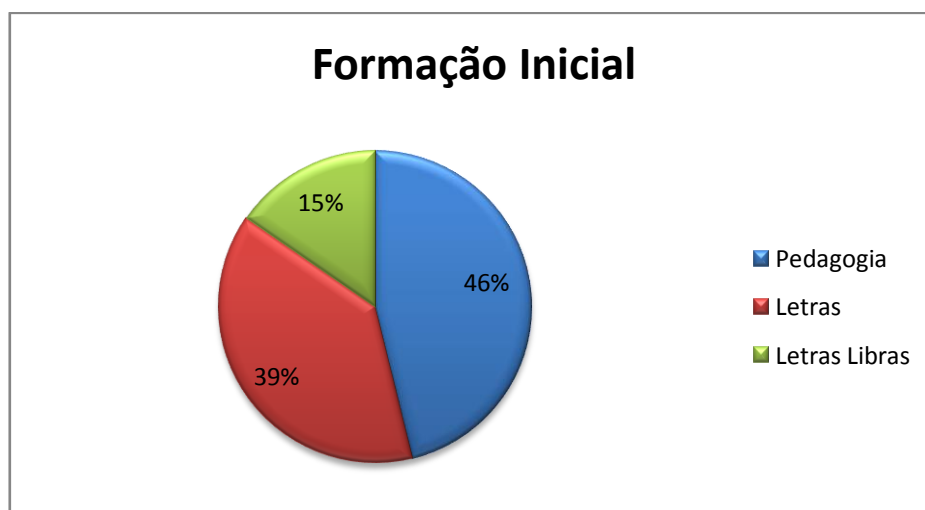


GRÁFICO 1: Formação Inicial

Todos os entrevistados possuem curso de nível superior, sendo Pedagogia e Letras os cursos preponderantes. O curso de Letras/Libras foi criado no Brasil a partir do Decreto 5626/05 e já se percebe professores da SEDF com essa formação. É importante destacar que duas modalidades de cursos foram criadas: Letras/Libras (licenciatura e bacharelado), o primeiro habilita professores de Libras e o segundo tradutores e intérpretes de Libras.

Formação continuada na área da surdez

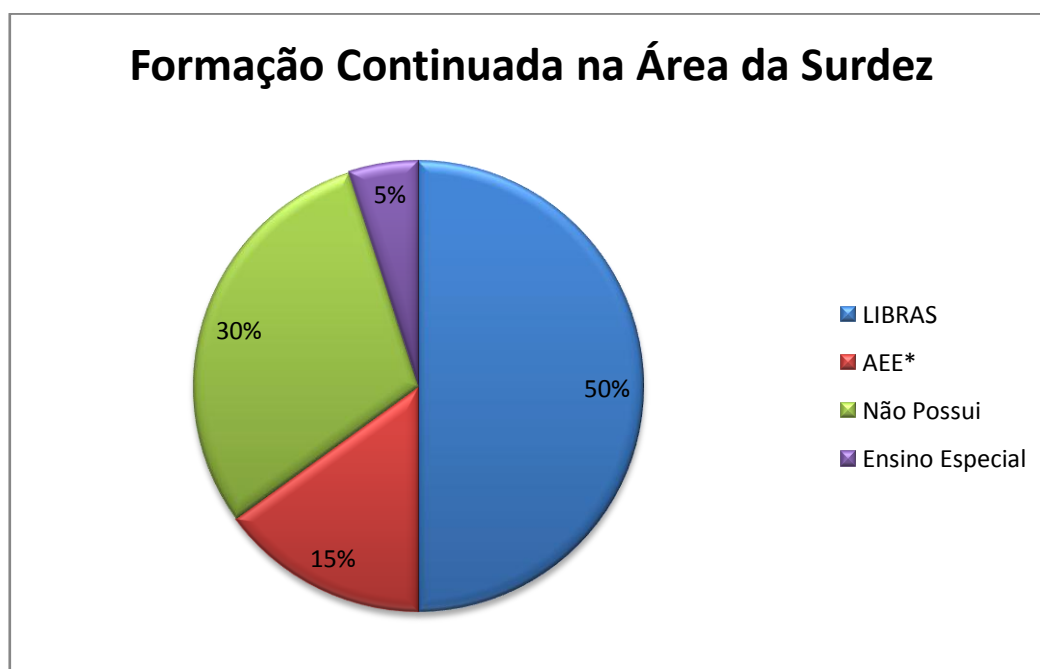


GRÁFICO 2: Formação continuada na área da surdez

Observa-se que 50% das entrevistadas possuem formação na área da surdez, especificamente em Libras, evidenciando mudanças ainda que paulatinas no acesso a formação específica nesta área. Outro ponto a destacar é o fato de 20% dos professores só terem formação continuada em Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Ensino Especial necessitando ampliar sua formação para trabalhar com estudantes Surdos. Porém, o alto índice de profissionais sem nenhuma formação é alarmante, de acordo com essa pesquisa 30% dos entrevistados não possuem qualquer tipo de formação nem na grande área, nem na área específica.

Formação em Língua Portuguesa para estudantes Surdos

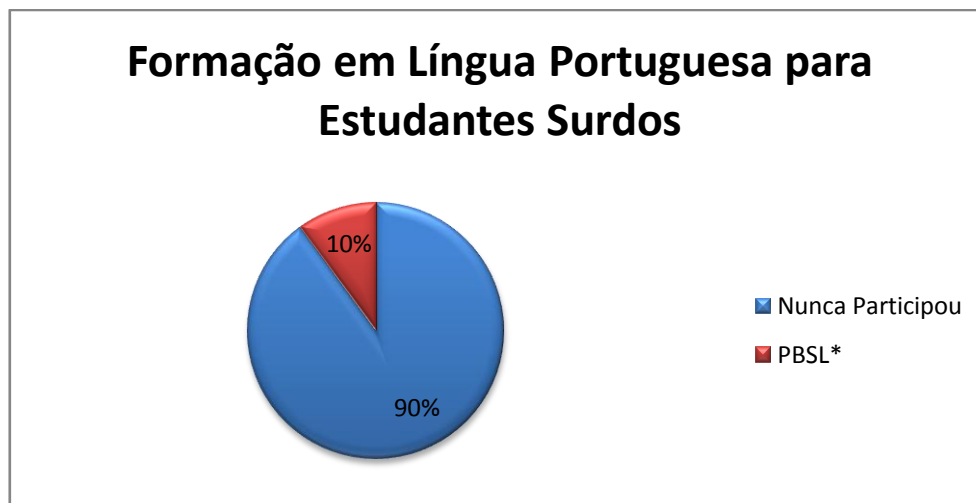


GRÁFICO 3: Formação em língua portuguesa para estudantes Surdos

Nota-se pelos resultados que ainda há um déficit muito grande na formação de professores para ensinar LP para estudantes Surdos. Apenas 10% das entrevistadas possuem formação em PBSL, que é um curso oferecido pela UnB com foco na formação de professores para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua (PSL) e uma das linhas de pesquisa refere-se ao ensino de Língua Portuguesa para estudantes Surdos.

Primeira formação em PSLS

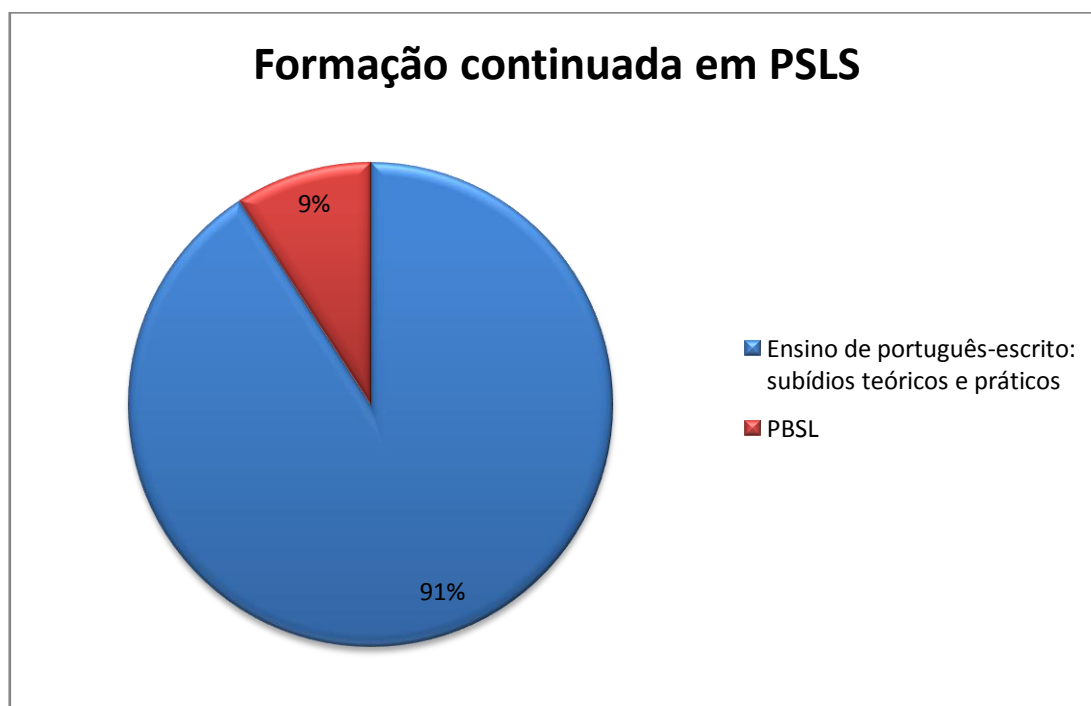


GRÁFICO 4: Formação continuada em PSLS

Ao serem questionados se já haviam feito algum curso voltado para o ensino de PSLS 91% dos entrevistados responderam que o curso ensino de português-escrito: subsídios teóricos e práticos foi o primeiro curso na área realizado, dado preocupante, pois muitos destes profissionais já atuam no ensino de PSLS. Apenas 9% dos entrevistados possuem a especialização PBSL, oferecida pela UnB.

Motivação para fazer o curso Ensino de português-escrito: subsídios teóricos e práticos

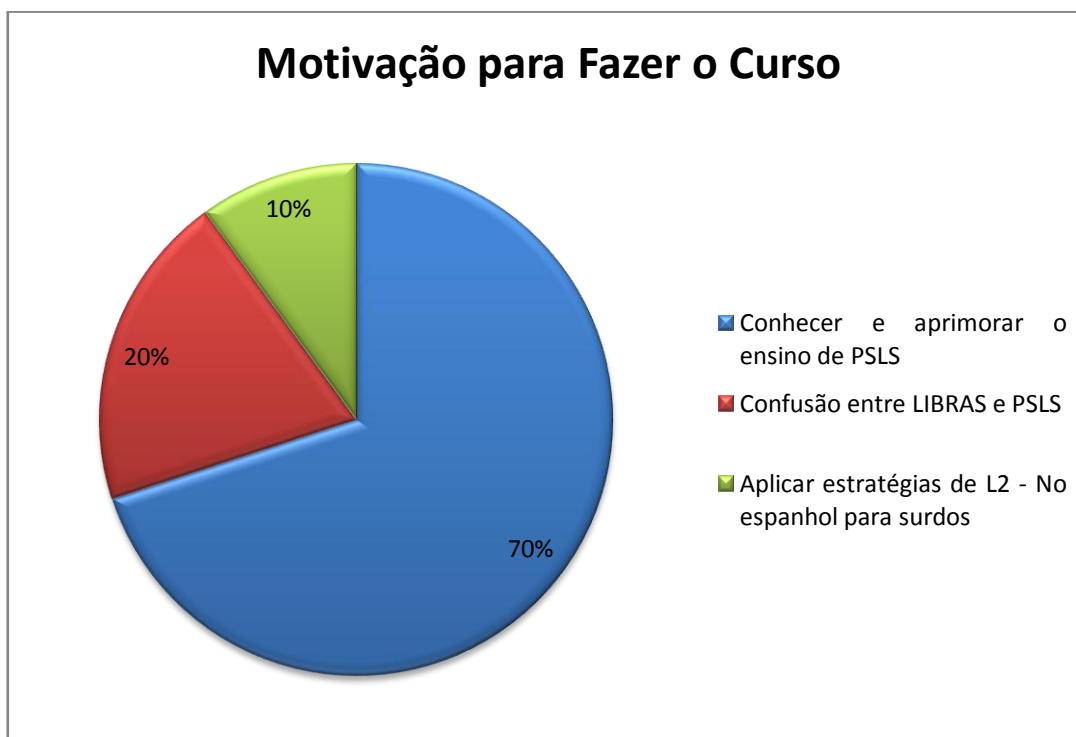


GRÁFICO 5: Motivação para fazer o curso

Em relação ao interesse em se inscreverem no curso, 70% das entrevistadas responderam que se motivaram para aprender ou aprimorar técnicas de ensino de segunda língua para estudantes Surdos. Um fato que merece destaque é 20% das entrevistadas afirmarem que se matricularam no curso porque confundiram a proposta com um curso de Libras.

Atuação profissional



GRÁFICO 6: Atuação Profissional

Apesar da maioria das entrevistadas atuarem no Ensino Fundamental I, percebe-se um interesse crescente dos profissionais que já atuam a partir do 6º ano nessa ótica. O gráfico atuação profissional mostra dados muito próximos em relação a professores que atuam tanto no ensino fundamental I quanto no fundamental II, ou seja, há uma necessidade de informação de ensino de língua portuguesa para Surdos desde os anos iniciais, conforme o Decreto 5626-05 preconiza.

Atuação no ensino de estudantes Surdos

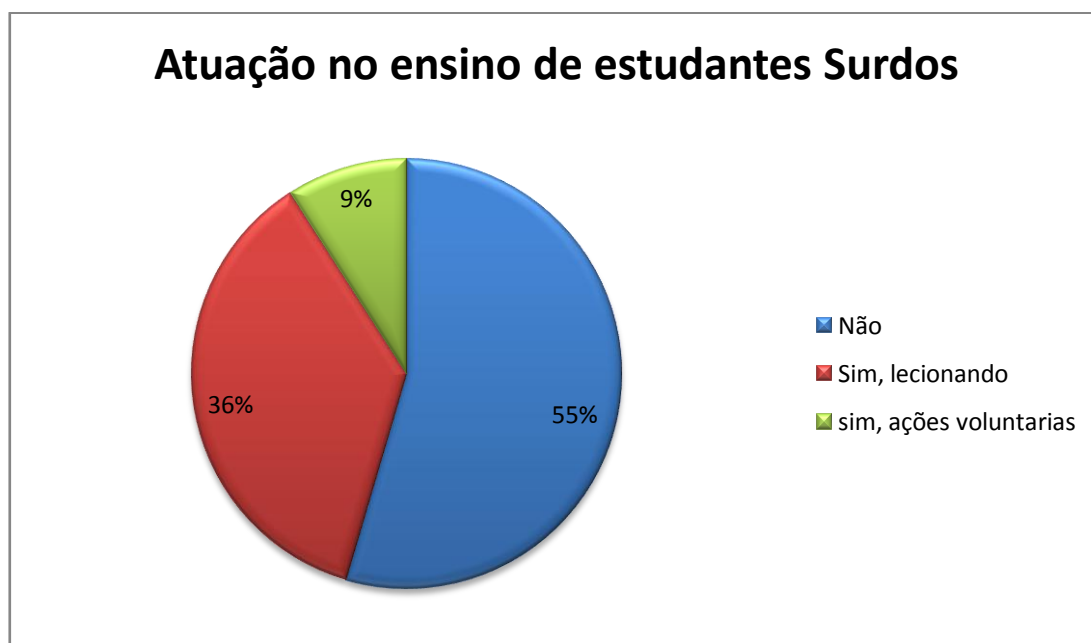


GRÁFICO 7: Atuação no ensino de estudantes Surdos

Com relação à atuação no ensino de estudantes Surdos, 36% das entrevistadas responderam que atuam na área, mas chama atenção 53% dos professores entrevistados responderem não possuir aluno Surdo.

6.1.2 Ensino de Língua Portuguesa para estudantes Surdos

Importância de LP para Surdos

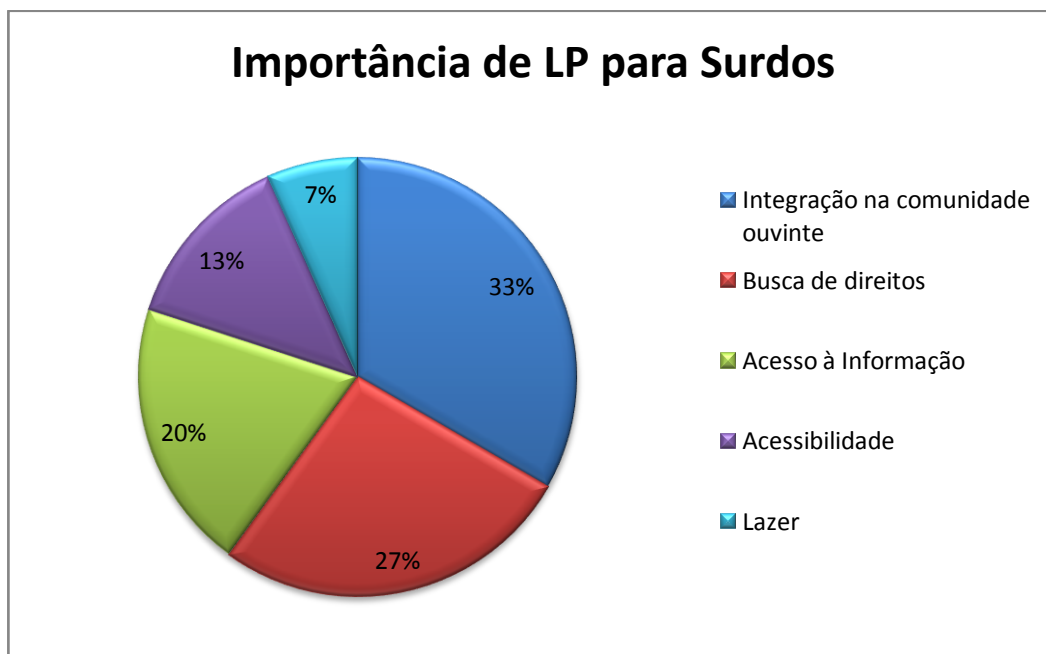


GRÁFICO 8: Importância da LP para Surdos

No que concerne a importância da LP para Surdos, na visão de 33% dos professores entrevistados ela se deve à integração do Surdo na comunidade ouvinte. Outro levantamento importante refere-se ao caráter comunicativo reportado ao acesso à informação e ao lazer. Neste caso, lazer está relacionado ao uso de internet, de redes sociais, de mensagens escritas por meio de celulares, ou seja, aos momentos de lazer em que o Surdo utiliza a língua portuguesa.

Diferenças da LP para Surdos e ouvintes

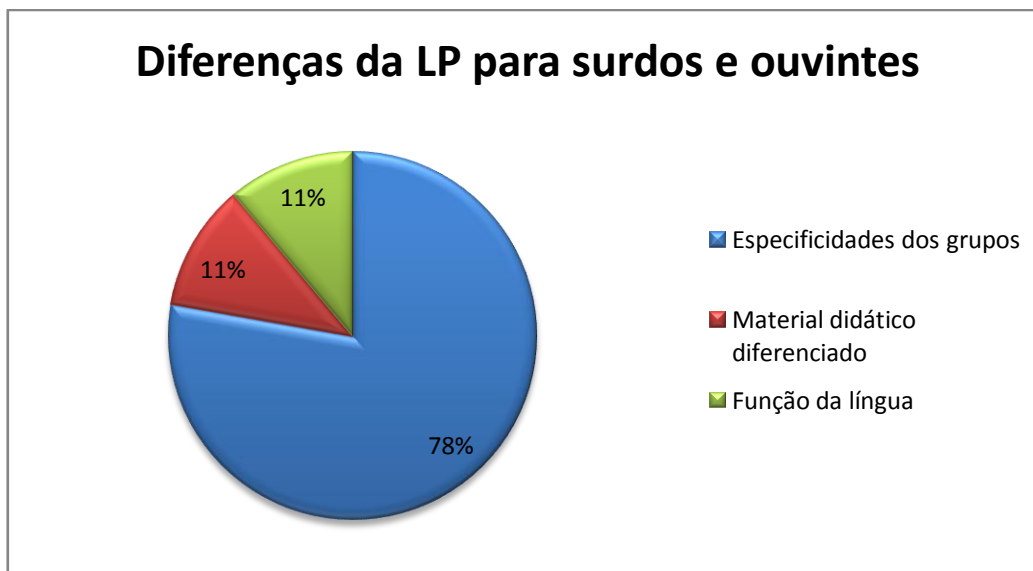


GRÁFICO 9: Especificidades dos grupos

No tocante às diferenças da LP para Surdos e para ouvintes, 76% das entrevistas relacionaram que a que a distinção entre as duas centra-se no nas especificidades dos grupos, ou seja, uso de metodologias visual-espacial para direcionar o processo de aprendizagem da LP pelo Surdo e no caso do ouvinte deve-se oferecer uma base oral-auditiva. Outro aspecto significativo dá-se a função da língua (uma é situada como L1 e a outra L2) em que 11% dos entrevistados esclarecem que são duas línguas distintas com funções diferenciadas, logo não podem ser tratadas da mesma forma.

Dificuldades aprendizagem da LP

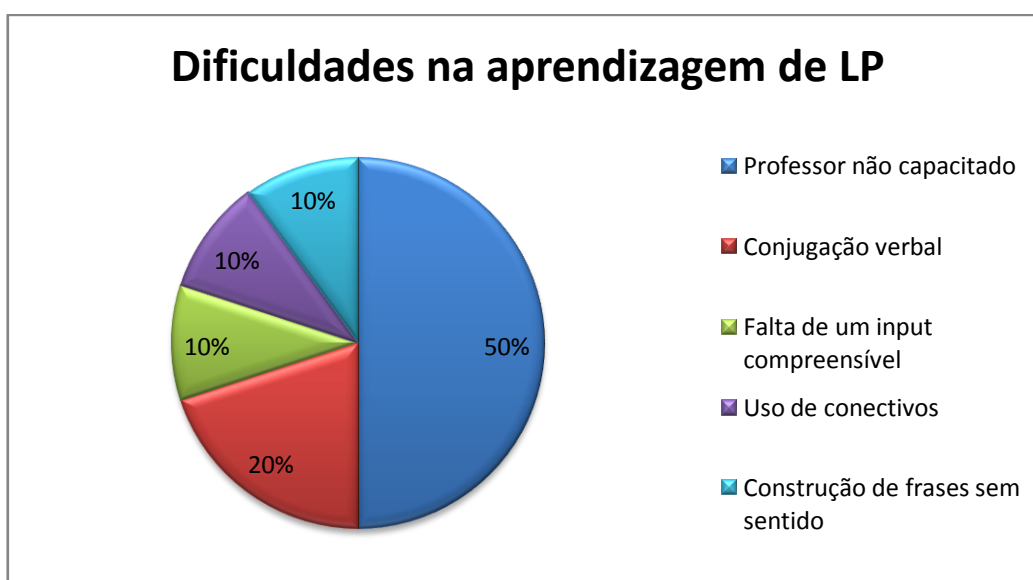


GRÁFICO 10: Dificuldades na aprendizagem de LP

Ao perguntarmos a respeito das dificuldades na aprendizagem da língua portuguesa pelo estudante Surdo, 50% das entrevistadas consideraram a falta de capacitação do professor como maior empecilho na efetivação dessa aprendizagem. As demais entrevistadas relacionaram as dificuldades à questões linguísticas em língua portuguesa que os alunos Surdos não adquirem, inclusive 10% apontou a questão da ausência de input compreensível, que significa, para o ensino de segunda língua, a informação de entrada oferecida para o aprendiz da língua alvo.

Dificuldades no ensino de LP para Surdos

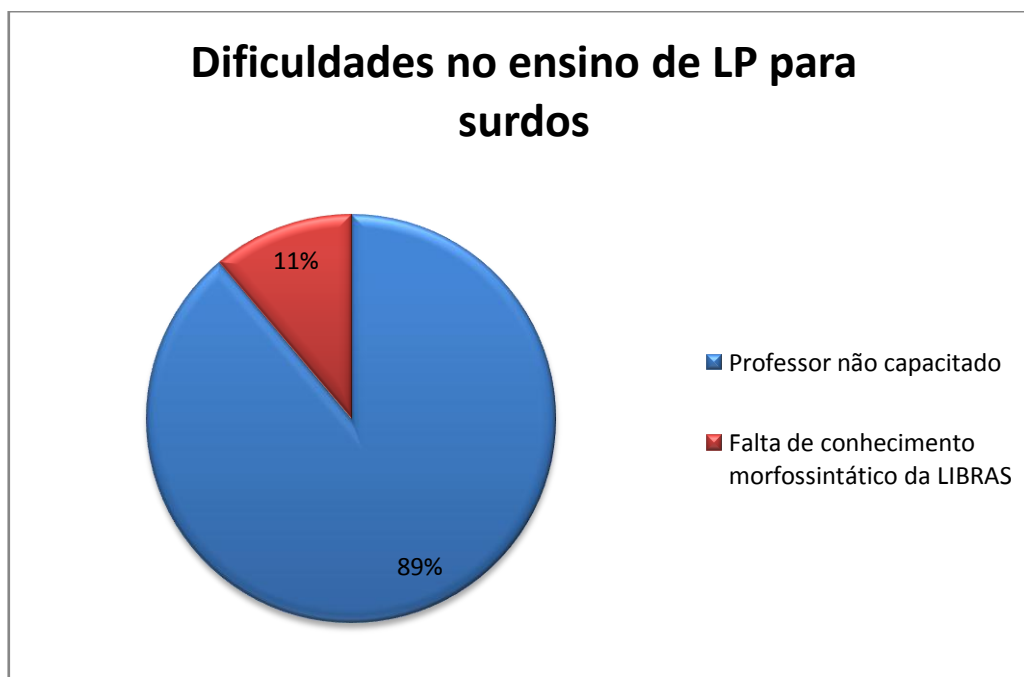


GRÁFICO 11: Dificuldades no ensino de LP para Surdos

Ao nos reportar às dificuldades de ensino de Língua Portuguesa para estudantes Surdos encontradas pelos professores entrevistados 89% das respostas apontam a falta de capacitação como principal fator dificultador.

Alunos Surdos e LP

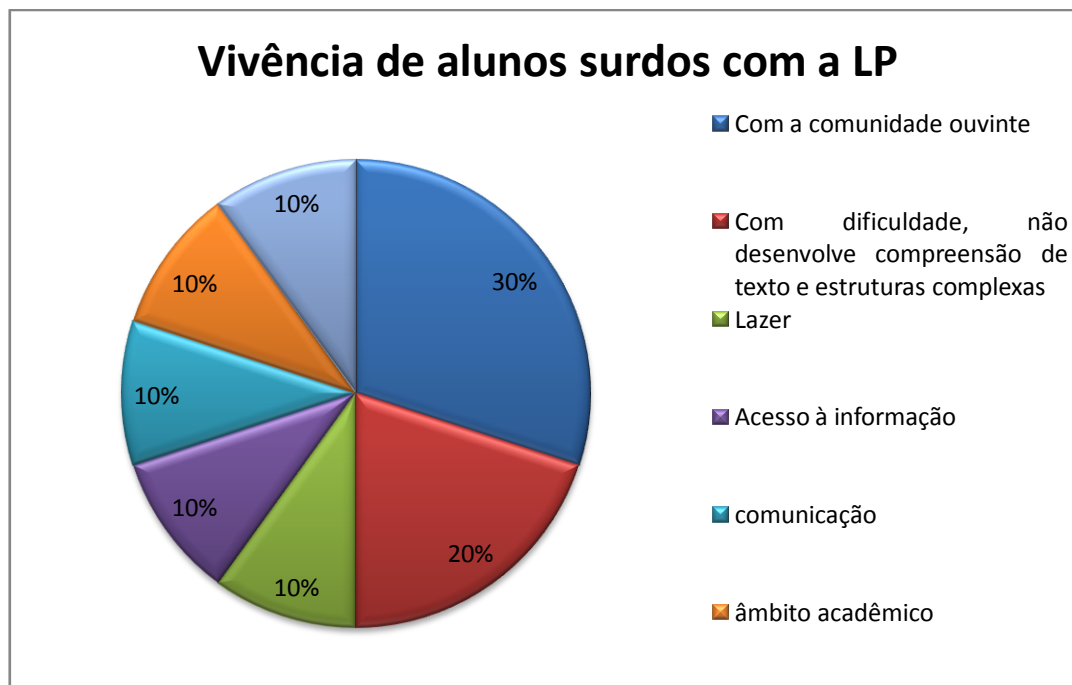


GRÁFICO 12: Alunos Surdos e LP

No que diz respeito à forma com que os alunos Surdos vivenciam a LP, 30% das entrevistadas atribuem o uso da LP pelo Surdo a espaços voltados para comunidade ouvinte, limita o uso da língua portuguesa à comunidade ouvinte não cabendo, o que evidencia mais uma vez que o foco a aprendizagem de LP, segundo estes professores, só apresenta um caráter de interação.

Avaliação em LP para Surdos

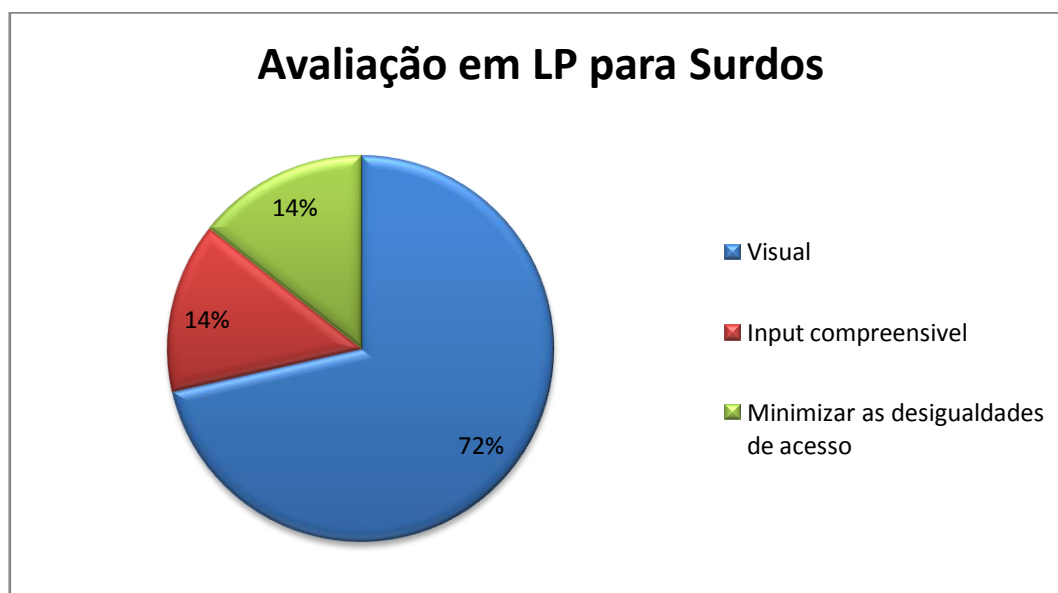


GRÁFICO 13: Avaliação em LP para Surdos

Ao serem questionados como deve ser o planejamento da avaliação em LP para Surdos, 72% dos entrevistados apontaram a visualidade como fator mais importante para o processo de elaboração, aplicação e avaliação das atividades de LP para Surdos, já mostra certo rompimento com a tendência oral auditiva.

Importância do curso

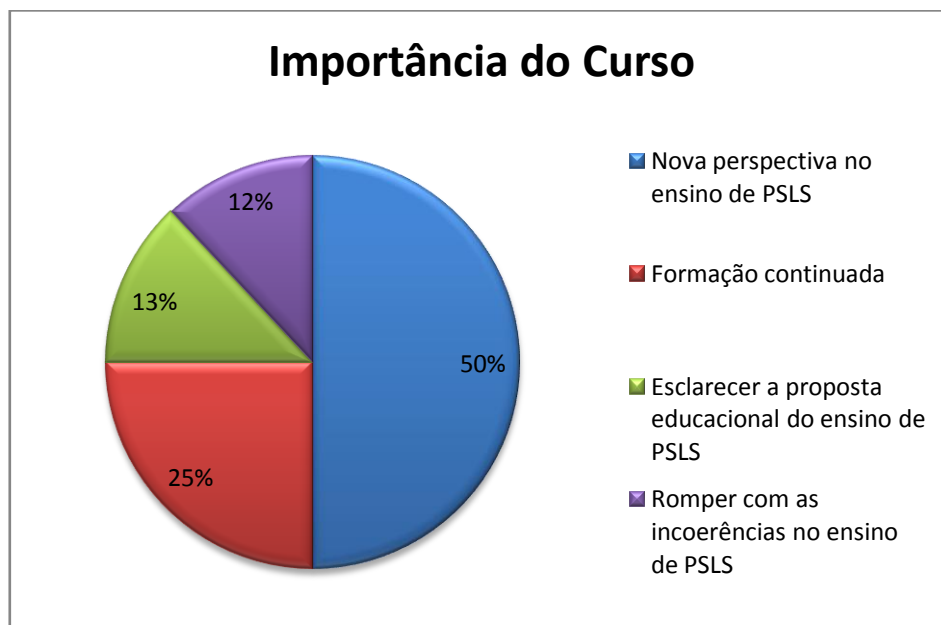


GRÁFICO 14: Importância do curso PSLS

Nota-se que 50% das entrevistadas atribuíram a importância do curso a nova perspectiva no ensino de PSLS, 12% anunciam o rompimento de incoerências e esclarecimentos da proposta educacional no ensino de PSLS reforçando a magnitude de cursos como este.

7 DISCUSSÃO

A aprendizagem da LP escrita pelo sujeito Surdo deve ser encarada como uma língua de acesso ao conhecimento, devendo ser ensinada a partir da Língua de Sinais, baseando-se em técnicas de ensino de segunda língua, no entanto, é importante salientar que não se trata de uma mera transferência da primeira língua para a segunda, mas sim um processo paralelo de aquisição e aprendizagem em que cada língua expressa seus papéis e valores sociais.

De modo geral, o curso “*Ensino de português-escrito: subsídios teóricos e práticos*” trabalhou o processo de como se dá o ensino de português como segunda língua na modalidade escrita para alunos Surdos, sua aplicabilidade no contexto de sala de aula, partindo da LIBRAS, sua primeira língua. O curso foi importante por construir um espaço de reflexão da prática docente na educação bilíngue para estudantes Surdos, indicando a relevância da capacitação do papel docente para o desempenho nesse processo.

Outra vertente interessante explorada pelo curso diz respeito à avaliação das cursistas com base em sugestões de atividades práticas a serem desenvolvidas em sala de aula bilíngue para Surdos. Tal proposta alinhava teoria e prática, como construtoras do processo de aprendizagem. O ponto positivo foi as aplicações reais em sala de aula com estudantes Surdos, tanto para as cursistas que aplicaram servindo de avaliação da práxis quanto para as cursistas que não participaram da atividade. No entanto, o ponto negativo foi o fato que muitas cursistas não conseguiram realizar a aplicação real em sala impossibilitando a visualização da prática e o exercício da práxis pedagógica ação-reflexão-ação. Outro ponto a destacar foi a ausência de um plano de aula para as atividades propostas pelas cursistas, muitas vezes estavam soltas sem um roteiro de aplicação. Tal motivo se faz pertinente, para auxiliar outros professores que não tiveram a oportunidade de participar do curso e encontrar um material de apoio com inspirações significativas.

O Kit de aula sugerido como atividade avaliativa ao fim do último módulo (módulo 5) teve como objetivo montar um conjunto de atividades a fim de se trabalhar um conteúdo completo com foco no ensino do português escrito como segunda língua com base nas propostas e módulos anteriores. As

cursistas planejaram, construíram e algumas aplicaram a atividade em sala de aula com estudantes Surdos, o que proporcionou melhor compreensão de cada etapa do curso realizada desde o primeiro módulo.

Tal atividade proporciona ao professor suporte aos ensinamentos transmitidos aos alunos e isso faz toda a diferença na forma como eles compreenderão esse conhecimento, especialmente pela valorização da visualidade nesse processo. No entanto, é preciso ter clareza e objetivos bem definidos ao aplicar o kit em sala de aula, caso contrário as aulas se tornarão desorganizadas, desestimulantes, tomando efeito contrário ao esperado.

Além disso, o apontamento da visualidade como meio principal para o direcionamento das atividades é essencial, especialmente pelo fato do Surdo possuir uma cultura construída pelo visual.

As entrevistas mostraram que o curso foi pertinente por apresentar uma perspectiva inovadora no ensino de PSLS, simboliza a necessidade de capacitação nessa área, reforçada pelas declarações dadas pelas entrevistadas ao colocar o curso como meio de rompimento de incoerências e esclarecimentos da proposta educacional no ensino de PSLS o que retrata a importância de mais cursos com esta linha metodológica e teórica para o aprimoramento do exercício docente nesta área.

Corroborando com esses dados, a pesquisa mostrou que há uma considerável carência de profissionais capacitados nesta área, justificado pelo fato de a maioria absoluta dos entrevistados acusar o curso como primeiro e único até o momento voltado para o ensino de PSLS, um dado alarmante, pois muitos professores são atuantes na área, o que demonstra o despreparo destes profissionais em atenção ao ensino de PSLS, no entanto o fato de estarem no curso coloca que algumas transformações estão ocorrendo em relação a necessidade de se construir uma formação específica nesta área.

Outro dado que mostra esse avanço é o fato de 50% dos entrevistados possuírem formações complementares relacionadas com a Libras. No entanto, uma parcela das professoras entrevistadas só possuem formação continuada em AEE e Ensino Especial assinalando uma formação limitada às necessidades educacionais dos estudantes Surdos. Mas, o mais negativo ainda é que 30% dos profissionais não possuem qualquer tipo de formação nem na área macro, tão pouco na área específica, demonstrando que é preciso

que a SEDF promova mais cursos que tratem dessa temática, principalmente no que diz respeito aos professores que já atuam em educação de Surdos a fim de causar menos danos educacionais aos estudantes Surdos, sem, no entanto, fechar a oportunidade para demais professores que tenham interesse na área. Em relação à formação inicial dos professores pesquisados, constata-se a formação em Pedagogia e Letras são majoritárias, no entanto já aparece no quadro de professores da SEDF profissionais com formação em Letras/Libras, um curso recentemente criado pelo Decreto 5626-05. O Decreto dispõe que o ensino de PLSL deve ser ministrado por profissionais da educação infantil e anos iniciais, nesta fase o professor deverá ser bilíngue. Já para os anos finais do ensino fundamental e ensino médio a recomendação é a de professor específico para o ensino de LP como L2 para estudantes Surdos, bem como professor regente de classe ciente da especificidade linguística manifestada pelos estudantes.

A motivação inicial para fazerem o curso partiu da necessidade de conhecer e aprimorar técnicas de ensino de PLSL, ancorada na responsabilidade de ensino de português para Surdo que muitas vezes, erroneamente, é conduzida nos moldes de ensino de português para ouvintes, estes profissionais conseguem perceber este equívoco e viram no curso a oportunidade para aprimorar esta questão. Um fato intrigante é o caso de 20% das entrevistadas confundirem que o curso fosse a respeito de Libras e não LP isso nos leva a refletir como estes profissionais vêem a questão educacional do Surdo, se eles não têm capacidade de aprender a língua portuguesa ou se o ensino de pessoas surdas tem que ser restrito à Língua de Sinais.

Com relação à atuação no ensino de estudantes Surdos, 36% das entrevistadas atuam na área, porém o grande percentual de profissionais que não atuam nessa área chama atenção, 53% dos professores entrevistados não possuem aluno Surdo em suas salas, levanta-se a questão qual seria motivação para isso, mediante as respostas o motivo se deve uma antecipação a um futuro aluno Surdo que porventura possa vir a ter.

Mais de um terço dos professores entrevistados conceberam o aprendizado de LP pelo Surdo para fim de integração do Surdo na comunidade ouvinte, fato curioso que mesmo depois de décadas a concepção de que o Surdo deve caminhar em direção a um “padrão de normalidade” ouvinte ainda

esta enraizado no pensamento dos professores. Em contrapartida, 67% do entrevistados justificam esse ensino como forma de acesso ao conhecimento e garantia de direitos, com o qual corroboro.

No que tange às diferenças entre a LP para Surdos e para ouvintes as entrevistadas atribuíram às especificidades dos grupos (base visual espacial para Surdos e base oral auditiva para ouvintes) o fator predominante, nota-se que os cursistas seguiram a mesma linha teórica explorada no curso que defende que:

A necessidade de se enfatizar o aspecto visual que é evidenciado pela própria característica do Surdo de ser um indivíduo visual por excelência. Essa percepção leva-nos a preparar uma pedagogia visual, que resgata e enfatiza a característica e os recursos mais evidentes e relevantes ao ensino de PSLs: a visão/os recursos visuais. (FARIA-NASCIMENTO, 2012, p. 89)

Outro aspecto significativo é o que diz respeito à função da língua, uma tem função de língua materna (LS) e a outra tem função de segunda língua (LP), 11% das entrevistadas esclareceram que são línguas diferentes com funções diferentes e por este motivo não podem ser trabalhadas em sala de aula com a mesma abordagem. Retratando “o ensino de LP para Surdo, necessariamente, precisa de metodologia de ensino de segunda língua [...] a LP para Surdo não é estrangeira (doravante LE) para o Surdo, no entanto, a metodologia de ensino é a mesma de LE” (Faria-Nascimento, 2010, p. ii)

As dificuldades de aprendizagem de LP pelos estudantes Surdos reforça a questão mencionada acima, metade dos professores entrevistados atribuíram essa dificuldade à falta de capacitação do professor, evidenciando mais uma vez o déficit no processo de formação do professor. 10% apontaram a falta de um input compreensível como fator preponderante dessa dificuldade, importante destacar que essa indicação pode direcionar para a concepção abordada pelo curso em que encara o papel do input fundamental na aquisição da L2, atuando como facilitador do processo de ensino e aprendizagem, assim o input relaciona-se como um mecanismo de entrada que possibilita o investimento inicial de novos dados. Nessa linha o termo compreensível aparece para caracterizar este input, não é qualquer input que funciona como

mediador do aprendizado eficiente ele precisa ser contextualizado precisa fazer e dar sentido ao que aprendiz está sendo exposto.

No que se refere a como o Surdo vivencia a LP, 30% limitaram o uso aos espaços da comunidade ouvinte, no entanto é preciso ter atenção a esta questão, pois o Surdo vivencia a LP em diversos ambientes não apenas em interação com a comunidade ouvinte. Por exemplo, na escola onde tem aula de LP, no acesso à internet, acesso à informação, na comunicação por mensagens de texto, redes sociais, aplicativos de celular onde se relacionam com Surdos e ouvintes. Outro ponto é a dificuldade em desenvolver e compreender textos e estruturas complexas, mas a que isso está atrelado? Com base nesta pesquisa notamos que isso se justifica pela falta de contato à um input contextualizado, bem como a falta de formação específica do professorados.

Nesta dimensão a avaliação deve ser trabalhada com a mesma ideia do desenvolvimento das atividades, com planejamento. O professor deve ter critérios bem definidos ao elaborar, aplicar, corrigir uma avaliação. A avaliação deve ter um viés diagnóstico, como os alunos estão assimilando a LP a correção por sua vez deve ser encaminhada junto com o aluno com estratégias que possibilite mostrar de forma comparativa a estrutura realizada e a desejada, sem esquecer que tais propostas também devem se utilizar de recursos visuais. A visualidade é uma premissa que nunca pode ser deixada de lado em se tratando do ensino de pessoas surdas. E o fato de 72% dos entrevistados considerarem este recurso como meio de avaliação também mostra um avanço significativo na perspectiva da aprendizagem do estudante Surdo, deixando de evidenciar a ótica oral-auditiva como foco para criação de estratégias de intervenção no ensino de PSLS.

A maior dificuldade elencada pelos entrevistados em relação ao ensino de LP para Surdos, é a falta de capacitação do professor, respaldado de 89% das respostas. Este dado evidencia uma formação deficitária na perspectiva do ensino de LP para Surdos, fato preocupante que comprova o despreparo dos professores que atuam nesta área, desconhecendo metodologias adequadas para o ensino de PSLS. É necessário destacar que a responsabilidade desse despreparo envolve diversas questões, como o próprio descomprometimento

do professor, a ausência de políticas públicas pelo governo e a falta de oferta de cursos com essa temática.

Vale destacar que inúmeros professores realizam belíssimos trabalhos coerentes com os objetivos no ensino de PSLS, as atividades realizadas pelos cursistas são exemplo do comprometimento, responsabilidade e anseio em melhorar o trabalho docente e o ensino de PSLS às crianças surdas. Que estas cursistas se transformem em multiplicadoras e reverberem em cada espaço escolar ou não escolar os pressupostos aprendidos durante o curso.

Desde modo, a SEDF precisa promover mais cursos como este com o intuito de qualificar todo o quadro docente que assiste estes estudantes Surdos proporcionando uma educação sem barreiras, e especialmente de atenção e respeito a esses educandos.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Começo minhas considerações finais relatando um pouco do meu processo de formação no curso de pedagogia pela UnB. A docência sempre foi uma certeza em minha vida, a pedagogia uma consequência deste desejo. O curso de Pedagogia me proporcionou uma base teórico-prática fundamental para a formação de um professor acerca da ação educativa provocando uma ressignificação constante do meu olhar perante o ensino e o mundo que me cercava.

No entanto, apesar de termos disciplinas fundamentais na área de educação inclusiva no curso de Pedagogia/UnB, como Educando com Necessidades Educacionais Especiais, Aprendizagem e Desenvolvimento da Pessoa com Necessidades Educacionais Especiais e Escolarização de Surdos e Libras, o debate acerca do ensino de língua portuguesa para estudantes Surdos ainda é bastante limitado, restringe-se a uma das temáticas da disciplina de Libras, o que não é suficiente para compreendermos o processo e a ação pedagógica a ser realizada nesse âmbito.

Dessa forma, me questiono: Como podemos ter um Decreto que busca ampliar e qualificar a educação bilíngue para Surdos e enfatiza que o ensino de língua portuguesa deve ser realizado em modalidade escrita, como segunda língua, se na própria formação em Pedagogia, não temos sequer uma disciplina que nos habilite a trabalhar com a referida situação?

Atualmente a educação de Surdos é vista a partir de um patamar bilíngue e esta proposta é entendida pela maioria dos sujeitos Surdos e teóricos da área como a melhor oferta para o ensino de pessoas surdas. Nesta linha é entendida como escola bilíngue aquela que possui duas línguas atuantes no cotidiano do aluno, a língua portuguesa na modalidade escrita e a LIBRAS. São duas línguas que convivem no mesmo ambiente, mas a língua de instrução é a Língua de Sinais por ser entendida como a língua materna do Surdo. O papel da LP neste cenário se revela como segunda língua, assim deve ser ensinada neste entendimento.

A LP para Surdo assume sua importância como meio de acesso ao conhecimento. O Surdo possui as mesmas capacidades cognitivas que um

ouvinte, assim é tão capaz quanto o ouvinte de aprender as estruturas escritas da língua portuguesa a única diferença entre os dois está na maneira que este ensino se processa. O primeiro com aspectos de segunda língua e com uma base visual-espacial, o segundo com moldes de primeira língua com base oral-auditiva.

Equívocos em tentar ajustar o sujeito Surdo a um “padrão de normalidade” ouvinte, não podem ser admitidos nos espaços educacionais e para tanto a formação profissional dos professores merece atenção especial da SEDF e Ministério da Educação (MEC) tanto para aqueles que ainda estão em processo de formação, quanto os que almejam ou preveem um futuro aluno Surdo em sua sala de aula e especialmente àqueles que já atuam na área e muitas vezes se sentem desmotivados pelas inúmeras tentativas fracassadas.

Durante a pesquisa, tive a oportunidade de participar do curso de formação de professores no ensino de PSLS ministrado por uma das maiores profissionais da área no ensino de PSLS no Brasil, oportunidade que meus pares não tiveram e talvez não venham a ter.

O curso proporcionou aos professores uma formação teórica e prática direcionada para o ensino de LP na modalidade escrita para estudantes Surdos, vale ressaltar que a demanda do curso partiu dos professores da Escola Bilíngue de Taguatinga, mostrando mais uma vez que os professores anseiam por uma capacitação eficaz, concreta e especialmente condizente com as necessidades educacionais destes estudantes e professores.

O objetivo de compreender como se processa a formação do ensino de língua portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para estudantes Surdos brasileiros e como esses profissionais veem esta modalidade de ensino foi alcançado, na medida que esta formação ainda é restrita à ações isoladas, como é o caso do importante curso observado.

Assim, acredito que a melhor estratégia para mudar o quadro educacional na área de PSLS é com investimento na capacitação dos profissionais que atuam nessa área, é preciso quebrar paradigmas e romper com as falhas na formação docente com vistas ao ensino de PSLS eficiente.

Por fim, ainda temos muito a aprender, a pesquisar em relação a este tema, mas avanços estão ocorrendo paulatinamente e o entendimento que a prática histórica de ensinar LP para estudantes Surdos como se ensina para

estudantes ouvintes, não é a forma adequada ao ensino de PSLS, para tanto é preciso que se reveja a prática docente apostando em novas estratégias em relação ao ensino de PSLS.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASSIS, Regina de. 1999. Qualidade definida. *Jornal do Brasil*, Caderno Empregos, Rio de Janeiro, 12 de dezembro de 1999, p. 1-2. Entrevista
- AUSUBEL, David Paul. *Psicologia educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Cidade do México: Trillas, 1976.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. Decreto n. 5692/71, 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Lex: Coletânea de Legislação e Jurisprudência*, 1971.
- BRASIL. Decreto nº 5626 de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos.
- BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, v. 134, n. 248, p. 27833-841, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Resolução n. 2, de 7 abril de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 15 abr. 1998a
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CEB n. 4/98. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília, DF: MEC/CNE, 1998b.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências.
- BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Introdução. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- Brito, L.F. *Integração social e educação de Surdos*. Rio de Janeiro: Babel, 1993.

- CÂMARA, L. C. ABADE DE L'ÉPÉE: escolarização, linguagem e governo dos Surdos, 2012, 76 pág. Dissertação Pós-Graduação Lato Sensu, UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZI, São Paulo 2012.
- CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. Problemas de leitura e escrita: como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica. São Paulo: Memnon, Fapesp, 2000.
- CICCONE, Marta. Comunicação total: introdução, estratégias a pessoa surda. 2ªed. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1996.
- DIAS, V. L. L. Rompendo a barreira do silêncio: interações de uma aluna surda incluída em uma classe do ensino fundamental. 2006. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2006.
- ELLIS, Rod. *Second language Acquisition and Language Pedagogy. Multilingual Matters and the Minimalist program.* Blackwell. Oxford & Cambridge USA. 1994.
- FARIA-NASCIMENTO, S. P. Interface da Língua Brasileira de Sinais – Libras (Variante falada pela comunidade de Brasília) com a Língua Portuguesa e suas implicações no ensino de Português, como segunda língua, para Surdos, IN: Revista Pesquisa Linguística – Programa de Pós- Graduação da UnB. Brasília: UnB, 2001, nº 6 (2). (Versão manuscrita, atualizada em 2010)
- FARIA-NASCIMENTO, S. P. Perspectivas de aprendizagem da linguagem escrita e da Língua de Sinais. XI Congresso Internacional e XVII Seminário Nacional do Ines. Instituto Nacional de Educação de Surdos (Brasil). Congresso Internacional. 11, 2012. Rio de Janeiro. 2012.
- FERREIRA BRITO, Lucinda. A aquisição do português por Surdos sob uma perspectiva semântico-pragmática. In: Anais do III Congresso da SIPLE – Desafios e respostas para o ensino de português como segunda língua. Universidade de Brasília, Brasília, 2001.
- FONSECA, F. I. e FONSECA, J. (; Pragmática Linguística e Ensino do Português, Coimbra: Almedina, 1977
- GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, mai/jun, 1995.
- GOLDFELD, M. A criança surda. Linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. São Paulo: Plexus, 1997.
- GOLDFELD, Márcia. A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sóciointeracionista. 2 ed. São Paulo: Plexus, 2002.
- GOMES, Morgana. Pedagogia no século XVI: Pedro Ponce de Leon. Educativa: a Revista do Professor. n.3. Edição Especial. São Paulo: Minuano Cultural, 2008.

GRÉMION, J. La Planète des sourds. Paris: Presses Pocket, 1991.

GROSJEAN, F. Living with two languages and two cultures. In Ila Parasnis (ed.) Cultural and language diversity and the deaf experience. Cambridge: Cambridge University Press, 1996, 20-37.

HOFFMANN, Jussara. O jogo do contrário em avaliação. Porto Alegre: Mediação, 2005.

LACERDA, C. B. F. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação de Surdos. Caderno Cedes, vol. 19, n 46. Campinas, 1998.

LEE, W.Y. Authenticity revisited: Text authenticity and learner authenticity. ELT Journal, v. 49, n. 4, p. 323-28, 1995.

LOPES, Maura Corcini. Surdez & Educação. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

LUDKE, M. & André, M.E.D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LURIA, A., YUDOVICH. R. Lenguaje y desenrollo intelectual en el niño. Madri: Pablo de Rio, 1978.

MATOS, F. G. Quando a prática precede a teoria. In: AIMEIDA FILHO & LOMBELLO (orgs.). O Ensino de português para Estrangeiros. Campinas: Pontes, 2ª Ed. 1997.

MELLO, Ana Catarina M. R. N. de.; SANTOS, Danúsia T.; ALMEIDA, Patrícia Maria C. de. Leitura em PLE: Reflexões. In: CUNHA, Maria Jandyra C. & SANTOS, Percília (orgs). Tópicos em Português Língua Estrangeira. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2002.p.95-105.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MINAYO, Maria. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria. C. S (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p.09-29.

QUADROS, R. M. Idéias para ensinar português para alunos Surdos / Ronice Muller Quadros, Magali L. P. Schmiedt. – Brasília : MEC, SEESP, 2006. 120 p.

QUADROS, R.M. Educação de Surdos - a aquisição da linguagem. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1997.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, I. (Org.). Língua(gem) e Identidade: elementos de uma

- discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado das Letras; São Paulo: Fapesp, 1998, p. 213-230.
- SACKS, O. Vendo vozes: uma jornada pelo mundo dos Surdos. Rio de Janeiro: Imago, 1990.
- SACKS, Oliver W. Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos Surdos; tradução Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- SELLAN, A.R.B. O Ensino De Português Língua Estrangeira: O Livro Didático Numa Visão Interculturalista. Revista Electrónica interuniversitária de Formacion Del Profesorado, v. 1, p. 114-117,2010.
- SILVA, Vilmar . Educação Profissional para Surdos: Uma Vivência Político Pedagógica no Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina. Ponto de Vista , Florianópolis: NUP/CED, v. 5, p. 151-178, 2003.
- SILVA, Vilmar ; QUADROS, Ronice Muller ; PERLIN, Gladis ; MACHADO, Paulo Cesar . Educação de Surdos: Uma Releitura da Primeira Escola Pública para Surdos em Paris e do Congresso de Milão em 1880. In: Ronice Muller de Quadros. (Org.). Estudos Surdos I. 1ed.Petrópolis: Arara Azul, 2006, v. 1, p. 14-37
- SKLIAR, C. Os Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade. In: _____. (org.). A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2013. P. 26.
- SOARES, M. B. Que professor de português queremos formar? Boletim da Associação Brasileira de Linguística. Fortaleza: UFC, v. 1, p. 211-218, 2000.
- STEWART, D. A. "Pesquisa sobre o uso de Língua de Sinais na educação de crianças surdas", In: MOURA, M.C. et alii; Língua de Sinais e educação do Surdo. São Paulo: Tec Art, 1993.
- TROUCHE, L. M. G. 2000. O Marquês de Pombal e Implantação da Língua Portuguesa no Brasil: Reflexões sobre a proposta do diretório de 1757. In: Anais do iv Congresso Nacional de Linguística e Filosofia, iv , 2000, Rio de Janeiro.
- WESTPHAL, G. F. La Enseñanza de Lenguas y El Enfoque natural. Paper apresentado no no II seminário de Linguística e Ensino de Línguas Maternas. Setembro de 1995. Departamento de Letras. PUCRS. 1995.
- ZOTTI, Solange Aparecida. *Sociedade, Educação e Currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos de 1980*. Campinas: Autores Associados, 2004.

PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS

Neste momento a sensação de dever cumprido é notória. É com entusiasmo que escrevo agora, pois sei que as noites de insônia e trabalho árduo não foram em vão, cada desafio encontrado serviu para me fortalecer mais e me tornar alguém melhor e mais agradecido. A sensação é de gratidão por todos que fizeram parte dessa jornada, especialmente ao corpo docente da Faculdade de Educação da UnB, que melhoraram e ampliaram a minha visão de mundo, meu olhar ao outro e especialmente a mim. Agora o desejo é de continuar nessa jornada acadêmica rumo a uma nova etapa, especialização e mestrado na área da surdez com foco em PBSL, a fim de me tornar uma profissional qualificada e preparada para lidar com a rotina e os desafios que é lecionar na Educação Bilíngue para estudantes Surdos.

APÊNDICE 1 – Roteiro da Entrevista

Entrevista

Perfil

1 – Qual a sua formação inicial?

2 – Fez formação continuada na área de educação de Surdos? Se sim, qual?

3 – Já participou ou participou alguma ação de formação de professores, especificamente no que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa para estudantes Surdos? (Citar cursos, seminários, grupos de estudo ou qualquer outro evento)

4- O que o motivou a fazer o curso Ensino de português-escrito: subsídios teóricos e práticos?

5 – Em que área você atua profissionalmente?

Professora 4º ano

6– Se trabalha no ensino de pessoas surdas, há quanto tempo?

7– Qual a importância do ensino de Língua Portuguesa para os Surdos?

8– Quais as principais diferenças entre o ensino de Língua Portuguesa para ouvintes e para Surdos?

9– Quais as principais dificuldades encontradas pelos estudantes Surdos no aprendizado de Língua Portuguesa?

8Quais os maiores obstáculos encontrados no ensino de Língua Portuguesa para Surdos?

9 – Como os alunos Surdos vivenciam a Língua Portuguesa em seu cotidiano?

10 – Quais as implicações na elaboração, aplicação e correção de avaliações de estudantes Surdos em Língua Portuguesa?

11 – Qual a importância do curso *Ensino de Português-escrito para Surdos: subsídios teóricos e práticos* na atuação em sua sala de aula?

APÊNDICE 2 – Termo de consentimento livre e esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**Titulo da pesquisa:*****FORMAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA ESCRITA PARA ESTUDANTES SURDOS: Uma experiência da escola bilíngue***

Prezados(as) Senhores(as):

Gostaríamos de convidá-los (as) a participarem como sujeitos colaboradores da pesquisa de conclusão do curso de Pedagogia ***FORMAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA ESCRITA PARA ESTUDANTES SURDOS: Uma experiência da escola bilíngue***, da aluna Sâmia Daniz Pereira de Souza, da Universidade de Brasília, cujo objetivo é compreender como se processa o ensino de língua portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para Surdos brasileiros, considerando que os senhores(as) foram parte integrante do curso *Ensino de Português-escrito para Surdos: subsídios teóricos e práticos*, foco primordial desta análise.

Gostaríamos de esclarecer que a participação é totalmente voluntária, podendo os senhores recusarem-se a participar ou mesmo desistirem a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo. As informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a identidade dos participantes.

Caso os(as) senhores(as) tenham dúvidas ou necessitem de maiores esclarecimentos podem contatar-me Sâmia Daniz Pereira de Souza (61) 92694895, samiadps@gmail.com ou Edeilce Aparecida Santos Buzar, (61) 8308 4729, edeilcebuzar@gmail.com.

Brasília, ____ de _____ de 2014.

Sâmia Daniz Pereira de Souza – RG 2505644 – SSP-DF

