

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

**CLAUDIA DE SOUZA MARTINS LIMA**

**A FORMAÇÃO DOCENTE DO PEDAGOGO E SUA RELAÇÃO NO PROCESSO  
DE ALFABETIZAÇÃO DA CRIANÇA SURDA**

**Rio Branco  
2018**

**CLAUDIA DE SOUZA MARTINS LIMA**

**A FORMAÇÃO DOCENTE DO PEDAGOGO E SUA RELAÇÃO NO PROCESSO  
DE ALFABETIZAÇÃO DA CRIANÇA SURDA**

Dissertação apresentada no curso de Mestrado em Educação, vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, da Universidade Federal do Acre, na Linha de Pesquisa “Formação de Professores e Trabalho Docente”, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

**Orientadora:** Profa. Dra. Ednacelí Abreu Damasceno

**Rio Branco  
2018**

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

---

L732f Lima, Claudia de Souza Martins, 1982 -

A formação docente do pedagogo e sua relação no processo de alfabetização da criança surda / Claudia de Souza Martins Lima; orientadora: Dra. Ednaceli Abreu Damasceno. – 2018.

140 f.: il. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Acre, Mestrado Nacional Profissional em Educação, Rio Branco, 2018.

Inclui referências bibliográficas e apêndices.

1. Formação docente. 2. Alfabetização de criança surda. 3. Libras. I. Damasceno, Ednaceli Abreu (orientadora). II. Título.

CDD: 370

---

**CLAUDIA DE SOUZA MARTINS LIMA**

**A FORMAÇÃO DOCENTE DO PEDAGOGO E SUA RELAÇÃO NO PROCESSO  
DE ALFABETIZAÇÃO DA CRIANÇA SURDA**

Dissertação apresentada no curso de Mestrado em Educação, vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, da Universidade Federal do Acre, na Linha de Pesquisa “Formação de Professores e Trabalho Docente”, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

**Orientadora:** Profa. Dra. Ednacelí Abreu Damasceno

Data da aprovação: 19 de outubro de 2018.

**BANCA EXAMINADORA**

**Profa. Dra. Ednacelí Abreu Damasceno**  
Orientadora e Presidente da Banca (PPGE/Ufac)

**Profa. Dra. Marília Lima Pimentel Cotinguiba**  
Examinadora Externa (PPGL/UNIR)

**Profa. Dra. Lúcia de Fátima Melo**  
Examinadora Interna (PPGE/Ufac)

Rio Branco, 19 de outubro de 2018

*A todos que amontoam conhecimentos e utilizam com discernimento o entendimento dos homens.*

## AGRADECIMENTOS

A Jeová, Deus, que ao me ceder o dom da vida, permitiu que eu trilhasse esse percurso acadêmico. Meu refúgio e minha fortaleza nos momentos de aflição, concedeu-me força necessária para concluir esta dissertação;

À minha mãe, Maria Alves de Souza, que trabalhou diuturnamente para que a minha irmã e eu pudéssemos estudar. Quando pôde, pagou escolas, cursos, transportes, comprou livros, gibis e revistas. Quando não pôde, mostrou-nos uma realidade dura, mas necessária para enxergarmos a vida que ela, na sua labuta, esforçava-se para que não tivéssemos. Em sua perspicácia, ensinou-nos as lições mais valiosas, as lições de vida. Apesar de, algumas vezes, eu não ter sido tão aplicada, elas foram fundamentais para eu chegar até aqui;

À minha companheira de mestrado, de trabalho, de conquistas e, principalmente, de vida, Karlene Ferreira de Souza, que diversas vezes deixou de lado suas necessidades para priorizar as minhas. Com sua capacidade ímpar de resiliência, ensinou-me a resistir e a superar minhas limitações, extraindo o melhor de mim. Como uma casa que serve de proteção contra uma tempestade, ela foi para mim refúgio nos momentos de aflição;

À minha orientadora, Profa. Dra. Ednacelí Abreu Damasceno, por compartilhar seus conhecimentos, por ceder seu tempo, pela paciência, dedicação e, principalmente, pelo desafio de orientar-me ao longo deste percurso;

À Profa. Dra. Ronice Müller de Quadros, por suas valorosas contribuições no período de qualificação;

À Profa. Dra. Lúcia de Fátima Melo e Profa. Dra. Marília Lima Pimentel Cotinguiba, por aceitarem participar da banca e pelas contribuições para o aperfeiçoamento do texto;

Aos participantes desta investigação que possibilitaram a realização deste estudo;

Aos professores do programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Ufac pelos ensinamentos nas disciplinas ministradas;

Às minhas amigas:

Eliane Barth Tavares, pelo encorajamento em todos os momentos deste processo, pelos conselhos e conversas intelectuais que me ajudaram a aprimorar este texto;

Ademárcia Lopes de Oliveira Costa, mulher de intelecto e humanidade incomparáveis. Obrigada pelos infindáveis momentos de escuta e contribuições no desenvolvimento desta dissertação;

Ana Regina Azevedo Feitosa, por seu exemplo de humildade, positividade e mansidão. Obrigada pelas horas de conversas e incentivos, principalmente, durante as madrugadas, pela dedicação e pelas afetuosas palavras calorosas, pelas orações e por sempre emanar energias positivas;

Tenho orgulho extremado por tê-las em minha vida e por poder chamá-las de amigas.

*“A escrita linear foi dada aos homens para que eles possam ler entre linhas”.*

*Massimo Bontempelli*

## RESUMO

Diante do cenário educacional que inclui estudantes surdos na rede regular de ensino e da formação de professores que os alfabetizam, este trabalho analisa como ocorre o processo de alfabetização de uma criança surda, em classe comum, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando a formação docente do pedagogo e dos demais sujeitos envolvidos no trabalho docente. Para conduzir o desenvolvimento desta pesquisa, a investigação assenta-se nos pressupostos metodológicos de uma abordagem qualitativa, de natureza aplicada, na forma de estudo de caso. Logo, considerando os elementos que delineiam este estudo, foi investigado o caso de uma criança surda em processo de alfabetização, em sala comum, de uma escola de Ensino Fundamental, com a participação dos seguintes sujeitos: professora (sala de aula), professor da Educação Especial, aluno surdo e tradutora e intérprete de Língua Brasileira de Sinais. Para a condução deste estudo de caso foram realizadas entrevistas e aplicados formulários para caracterização dos sujeitos, como técnica de coleta de dados, no período de 14 a 25 de junho de 2018. Para além disso, foi realizada uma análise documental do projeto do curso da instituição de ensino em que a professora (sala de aula) foi formada, bem como análise dos portfólios, avaliações diagnósticas e cadernos, dos 1º, 2º e 3º anos, da criança surda. Alguns documentos oficiais e aportes teóricos foram utilizados na discussão sobre formação docente (BRASIL, 1996, 1997, 2001<sub>a</sub>, 2001<sub>b</sub>, 2001<sub>c</sub>, 2001<sub>d</sub>, 2005, 2006, 2008, 2011<sub>a</sub>, 2011<sub>b</sub>, 2012<sub>a</sub>, 2012<sub>b</sub>, 2014<sub>a</sub>, 2014<sub>b</sub>, 2015, 2018; FREITAS, 2002, 2007; GATTI & BARRETO, 2009; GATTI, 2011) e em alguns temas sobre a educação de surdos foram utilizados os seguintes autores: aquisição da linguagem (QUADROS, 1997; GOLDFELD, 2002), propostas educacionais para surdos (QUADROS, 1997; SOARES, 1999; MOURA, 2000; GOLDFELD, 2002), e ensino de português como segunda língua (QUADROS & SCHMIEDT, 2006). Os resultados do estudo de caso demonstram que os papéis desempenhados pelos profissionais envolvidos nesse processo de escolarização da criança surda têm se entrelaçado. A tradutora e intérprete de Libras concentra-se na tarefa de ensinar os conteúdos curriculares para a criança surda, com a prerrogativa de ser a profissional que saber a Libras. À professora (sala de aula), cabe a tarefa de planejar, atribuir à intérprete a tarefa de adaptar as atividades para a criança surda e ministrar as aulas. E ao professor da Educação Especial, cabe a responsabilidade de ensinar a língua portuguesa escrita. Constatou-se, também, que a formação inicial e continuada da professora (sala de aula) não a habilitou para atuar na alfabetização dos anos iniciais do Ensino Fundamental, dificultando o processo de ensino da leitura e escrita da criança surda. Sem a formação necessária para alfabetizar a criança surda, os métodos empregados no ensino da Língua Portuguesa como segunda língua estão vinculados às metodologias de primeira língua, na relação grafema-fonema. Assim, respondendo ao problema deste estudo, no processo de alfabetização da criança surda os métodos utilizados não a permitiram progredir nos níveis evolutivos da escrita, impossibilitando-a de estabelecer relações de significação do sistema alfabético, iniciando e permanecendo no nível pré-silábico, primeira fase de representação da escrita.

**Palavras-chave:** Formação Docente; Alfabetização de Criança Surda; Libras; Aquisição da Escrita.

## ABSTRACT

In view of the educational scenario that includes deaf students in the regular network of education and the training of teachers who teach them, this paper analyzes how the process of literacy of a deaf child in a common classroom occurs in the initial years of elementary school, considering the formation teacher and other subjects involved in teaching work. To conduct the development of this research, the research is based on the methodological assumptions of a qualitative approach, of an applied nature, in the form of a case study. Therefore, considering the elements that outline this study, we investigated the case of a deaf child in a literacy process in a common room of a Primary School, with the participation of the following subjects: teacher (classroom), teacher of Special Education, deaf student and translator and interpreter of Brazilian Sign Language. For the conduction of this case study, interviews and applied forms were used to characterize the subjects, as data collection technique, from June 14 to 25, 2018. In addition, a documentary analysis of the course design of the teaching institution where the teacher (classroom) was formed, as well as analysis of portfolios, diagnostic assessments and notebooks of the 1st, 2nd and 3rd years of the child deaf. Some official documents and theoretical contributions were used in the discussion about teacher education (BRASIL, 1996, 1997, 2001<sub>a</sub>, 2001<sub>b</sub>, 2001<sub>c</sub>, 2001<sub>d</sub>, 2005, 2006, 2008, 2011<sub>a</sub>, 2011<sub>b</sub>, 2012<sub>a</sub>, 2012<sub>b</sub>, 2014<sub>a</sub>, 2014<sub>b</sub>, 2015, 2018; FREITAS, 2002, 2007; GATTI & BARRETO, 2009; GATTI, 2011) and in some subjects on the education of the deaf the following authors were used: acquisition of the language (QUADROS, 1997; GOLDFELD, 2002), educational proposals for the deaf (QUADROS, 1997; SOARES, 1999; MOURA, 2000; GOLDFELD, 2002) and teaching Portuguese as a second language (QUADROS & SCHMIEDT, 2006). The results of the case study demonstrate that the roles played by professionals involved in this process of schooling of the deaf child have intertwined. The translator and interpreter of Libras focuses on the task of teaching the curricular contents to the deaf child, with the prerogative of being the professional that knows the Libras. The teacher (classroom) has the task of planning, assigning to the interpreter the task of adapting the activities to the deaf child and giving the lessons. And to the teacher of Special Education, it is the responsibility of teaching the written Portuguese language. It was also verified that the initial and continued formation of the teacher (classroom) did not enable her to act in the literacy of the initial years of Elementary School, making difficult the process of teaching the reading and writing of the deaf child. Without the necessary training to teach the deaf child, the methods used in teaching the Portuguese as a second language are linked to the first language methodologies in the grapheme-phoneme relationship. Thus, responding to the problem of this study, in the process of literacy of the deaf child the methods used did not allow it to progress in the evolutionary levels of writing, making it impossible to establish relations of signification of the alphabetical system, starting and remaining at the pre-syllabic level, first writing phase.

**Keywords:** Teacher Training; Deaf Child Literacy; Pounds; Acquisition of Writing.

## LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
Capex	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAS	Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
dB	Decibéis
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
EaD	Educação à Distância
Feneis	Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
IC	Implante Coclear
IFG	Instituto Federal de Goiás
IFSC	Instituto Federal de Santa Catarina
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Ines	Instituto Nacional de Educação de Surdos
INSM	Instituto Collégio Nacional para Surdos-Mudos
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Libras	Língua Brasileira de Sinais
LS	Língua de Sinais
LSF	Língua de Sinais Francesa
L1	Primeira Língua
L2	Segunda Língua
MEC	Ministério da Educação
NEO	Núcleo de Educação Online
PCCR	Plano de Cargos, Carreira e Remuneração
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
PEDEaD	Pedagogia à Distância
PMAIfa	Programa Mais Alfabetização
Pnaic	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico Curricular
PPP	Projeto Político Pedagógico
PSLS	Português como Segunda Língua para Surdos
Profa	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
Prouni	Programa Universidade para Todos
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Reuni	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SEB	Secretaria de Educação Básica
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEE/AC	Secretaria de Estado de Educação e Esporte do Acre
SEME	Secretaria Municipal de Educação
UEA	Universidade do Estado do Amazonas
Uepa	Universidade do Estado do Pará
Ufac	Universidade Federal do Acre
Ufam	Universidade Federal do Amazonas
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFC	Universidade Federal do Ceará
Ufes	Universidade Federal do Espírito Santo
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFLA	Universidade Federal de Lavras
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UFVJM	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UnB	Universidade de Brasília
Unicap	Universidade Católica de Pernambuco
Univas	Universidade do Vale do Sapucaí
Unisantos	Universidade Católica de Santos

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Classificação do grau da perda auditiva.....	65
Quadro 2	Disciplinas curriculares .....	89
Quadro 3	Categorias de análise temática .....	97

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Par mínimo dos sinais CAR/DRIVER e WHICH na ASL .....	66
Figura 2	Par mínimo dos sinais CHINESE e SOUR na ASL .....	67
Figura 3	Par mínimo dos sinais NAME, SHORT e CHAIR na ASL.....	67
Figuras 4, 5, 6	Primeiro nível de escrita .....	78
Figuras 7, 8, 9	Segundo nível de escrita.....	79
Figuras 10 e 11	Terceiro nível de escrita.....	79
Figura 12	Atividade de escrita livre (Pré-silábica) .....	92
Figura 13	Atividade – nomeando as figuras (Alfabética) .....	92
Figura 14	Avaliação individual .....	93
Figura 15	Atividade silábica 1 .....	94
Figura 16	Atividade silábica 2 .....	94
Figuras 17 e 18	Atividades de escrita de palavras.....	95
Figuras 19 e 20	Avaliação diagnóstica .....	96

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>14</b>
1.1 O problema da pesquisa .....	23
1.2 Pressupostos metodológicos da pesquisa .....	24
1.3 Estrutura da dissertação .....	32
<b>2 A FORMAÇÃO DOCENTE PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: DA FORMAÇÃO INICIAL À FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES</b> .....	<b>33</b>
2.1 Formação inicial de professores alfabetizadores.....	33
2.2 Formação continuada de professores alfabetizadores .....	36
2.3 Políticas de formação de professores bilíngues de surdos.....	44
2.3.1 Política de educação de surdos no Acre .....	58
<b>3 O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS SURDAS</b> .....	<b>64</b>
3.1 Surdez, surdo e a aquisição da língua de sinais .....	64
3.2 Propostas educacionais para surdos.....	71
3.3 Métodos de alfabetização e aquisição da escrita .....	75
<b>4 ANALISANDO O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DA CRIANÇA SURDA: O QUE MOSTRAM OS DADOS</b> .....	<b>83</b>
4.1 Mapeando o perfil dos participantes da pesquisa.....	83
4.2 Análise dos resultados da pesquisa: o que dizem os documentos .....	87
4.3 Apropriação da escrita da língua portuguesa – como segunda língua – em classe comum, pela criança surda: fatores envolvidos no processo de escolarização .....	97
4.3.1 Formação docente .....	98
4.3.2 Alfabetização.....	103
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>109</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>113</b>
<b>APÊNDICES</b> .....	<b>119</b>

Apêndice A – Formulário – Professora (sala de aula) .....	119
Apêndice B – Roteiro da Entrevista Semiestruturada - Professora (sala de aula) .....	123
Apêndice C – Formulário – Professor da Educação Especial.....	125
Apêndice D – Roteiro de Entrevista Semiestruturada – Professor da Educação Especial .....	128
Apêndice E – Formulário - Tradutora e Intérprete de Libras.....	130
Apêndice F – Roteiro da Entrevista Semiestruturada - Tradutora e Intérprete de Libras .....	134
Apêndice G – Formulário – Aluno Surdo .....	136

## 1 INTRODUÇÃO

A gênese desta pesquisa tem sua fonte em diferentes fases de minha trajetória profissional com surdos. Em meados de 2005 sou contratada, provisoriamente, pelo Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS), que está vinculado à Secretaria de Estado de Educação e Esporte do Acre (SEE/AC) para trabalhar em escolas de ensino básico, na função de intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras). Essa etapa fez-me ponderar sobre a inclusão de surdos na rede regular de ensino, posto que a ausência de qualificação de grande parte dos professores e profissionais da educação resultava na concepção de que o estudante surdo era apenas um apêndice do trabalho pedagógico do professor e, talvez, por essa razão, cabia ao intérprete a responsabilidade de ensinar a esse estudante.

Convém mencionar que, desde a década de 1990, a inclusão educacional de pessoas com deficiência, no sistema regular de ensino, é tema que permeia o campo científico. O despertar para satisfazer as necessidades educativas de crianças, jovens e adultos, ainda que para atender à nova ordem do capital, foi marcado por grandes eventos. A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia (1990), e a Conferência de Salamanca, em Salamanca, na Espanha (1994), foram eventos que culminaram com a Declaração Mundial de Educação para Todos. E, em seguida, com a Declaração de Salamanca, documento que defende a inclusão de crianças e jovens com necessidades educativas especiais nas escolas regulares e a adequação pedagógica centrada nas necessidades. É importante destacar que, ao tratar da educação de surdos, o documento recomenda ser mais adequado às Escolas Especiais ou classes especiais e unidades em Escolas Regulares (BRASIL, 1994).

Em 2007, sou redirecionada para trabalhar no Núcleo de Capacitação do CAS que, em suas atribuições, ofertava o Curso de Formação Continuada para Docentes das Escolas Inclusivas. Este incluía o ensino de Libras e sugestões de atividades pedagógicas, ministradas, principalmente, pelo profissional surdo. Todavia, ainda que esse processo formativo fosse contínuo nas escolas inclusivas, não era suficiente. Eis que minha atenção recai para o processo de formação inicial dos docentes, principalmente, dos que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nesse mesmo ano, ingressei no Curso de Pedagogia à Distância (PEDEaD), oferecido pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB), por meio de contrato firmado entre a UnB e a SEE/AC aos professores em exercício do quadro de magistério daquela Secretaria. Diante desses critérios e após processo seletivo, fiquei em uma turma composta por professores da Educação Especial, Surdos e Intérpretes de Libras que atuavam nas escolas estaduais. Tendo em vista a necessidade de interpretar para os 5 (cinco) surdos presentes na turma, eu e os demais colegas intérpretes de Libras revezávamos na interpretação das aulas.

Nesse ínterim, duas situações ficaram evidentes, a primeira estava relacionada ao meu processo de formação, uma vez que, com base no currículo proposto para o curso, eu não estaria preparada para alfabetizar surdos. A segunda estava na dificuldade de a professora mediadora ensinar os surdos, considerando que a ausência de conhecimento de Libras era evidente. Assim, era inevitável indagar se, diante do processo de inclusão dos surdos na rede regular de ensino, o currículo não deveria estar voltado para as suas especificidades educacionais e linguísticas e se o ensino deveria ser ou não na sua língua materna.

Em 2010, após ser diplomada em Pedagogia, ingressei, por meio de concurso público, na Universidade Federal do Acre (Ufac), no cargo de Professora do Magistério Superior, compondo o quadro de docente efetiva da área de Libras. Essa fase da minha trajetória profissional suscitou outras inquietações relacionadas ao ensino de Libras nos cursos de formação de professores, especialmente, no Curso de Pedagogia, posto que os anos iniciais do Ensino Fundamental constituem-se no campo de atuação do profissional formado nesse curso.

Cabe salientar que, desde o reconhecimento linguístico das Línguas de Sinais (LS), a partir de 1960, como língua natural e que, portanto, é adquirida pelo surdo espontaneamente, tem-se evidenciado, em diferentes países, a aceitação da LS como primeira língua e a língua oficial de cada país como uma segunda língua. No Brasil, esse reconhecimento é sancionado pela Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que, para além de reconhecer a Libras como língua, determina a inclusão, nos cursos de formação de professores e Fonoaudiologia, do ensino da Libras. Não obstante, foi somente a partir da sua regulamentação, pelo Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que a inclusão da Libras como disciplina curricular tornou-se obrigatória.

A Ufac, por meio da Resolução nº 09, de 05 fevereiro de 2009, estabeleceu no Art. 7º a adoção da Libras como disciplina curricular obrigatória, primeiramente, nos Cursos de Licenciatura em Pedagogia e Letras, expandindo-se progressivamente para as demais licenciaturas, e, nos demais cursos de graduação, a disciplina constituir-se-ia optativa. Assim sendo, a disciplina de Libras foi elaborada com ementa, carga horária e créditos (teórico/prático) únicos, para todos os cursos de formação de professores.

É pertinente esclarecer que o dispositivo legal que determina a inclusão da disciplina de Libras como obrigatória não regulamenta os pormenores quanto à carga horária, créditos (teórico/prático) e ementa da disciplina. Dessa forma, considerando que as universidades gozam de autonomia didático-científica, conforme previsto no Art. 207 da Constituição Federal de 1988, a criação de disciplinas e elaboração da ementa ficam sob a responsabilidade das universidades.

Diante dessas considerações, é possível inferir que o componente curricular de Libras não atende às especificidades de cada área de formação, oferecendo a todos apenas um conhecimento basilar da língua. No que se refere ao curso de Pedagogia, minha atuação como professora na oferta da disciplina de Libras, que tem a função de preparar os futuros docentes para desenvolverem habilidades na utilização desta língua ao receberem educandos surdos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, induz-me a investigar como ocorre o processo de alfabetização de uma criança surda considerando a formação docente do pedagogo e dos demais sujeitos envolvidos no trabalho docente.

Esta pesquisa tem uma relevância social, uma vez que poderá revelar os efeitos da proposição de alfabetizar crianças surdas, na rede regular de ensino inclusivo, à medida que a formação do docente não é específica para o ensino *de e em* Libras. Desde a década de 1990, as políticas públicas educacionais fomentam a Educação Inclusiva, promovendo mudanças consideráveis na educação de surdos, e, conseqüentemente, remodelando a formação docente. Há que se ressaltar que a pesquisa também possui uma relevância acadêmica, uma vez que agregará, ao conjunto de estudos científicos, mais conhecimentos para a área de educação. No aspecto pessoal, a pesquisa constitui-se como um dos caminhos para produção de conhecimentos e aperfeiçoamento na área de atuação.

Tendo em vista que este estudo analisa como ocorre o processo de alfabetização de uma criança surda, em classe comum, nos anos iniciais do Ensino

Fundamental, considerando a formação docente do pedagogo e dos demais sujeitos envolvidos no trabalho docente, está vinculado à linha de pesquisa *Formação de Professores e Trabalho Docente*, do Mestrado em Educação, posto que busca compreender os dispositivos que estruturam a organização do trabalho docente e as práticas pedagógicas desenvolvidas por estes profissionais.

Para conversar sobre formação docente, alguns documentos oficiais e aportes teóricos foram utilizados (BRASIL, 1996, 1997, 2001<sub>a</sub>, 2001<sub>b</sub>, 2001<sub>c</sub>, 2001<sub>d</sub>, 2005, 2006, 2008, 2011<sub>a</sub>, 2011<sub>b</sub>, 2012<sub>a</sub>, 2012<sub>b</sub>, 2014<sub>a</sub>, 2014<sub>b</sub>, 2015, 2018; FREITAS, 2002, 2007; GATTI & BARRETO, 2009; GATTI, 2011) e para dialogar sobre os temas relativos à educação de surdos foram utilizados os seguintes autores: aquisição da linguagem (QUADROS, 1997; GOLDFELD, 2002), propostas educacionais para surdos (QUADROS, 1997; SOARES, 1999; MOURA, 2000; GOLDFELD, 2002), e ensino de português como segunda língua (QUADROS & SCHMIEDT, 2006). Contudo, coube analisar, por meio de pesquisa empírica, como ocorre o processo de alfabetização de uma criança surda, considerando a formação docente do pedagogo e dos demais sujeitos envolvidos no trabalho docente, principalmente, nos atuais moldes em que está estabelecido o ensino de surdos no Estado do Acre.

Realizar este estudo possibilitou trazer reflexões quanto ao modelo educacional que oferece a alfabetização da criança surda, especialmente, a formação docente necessária para o ensino de surdos, dentro dos limites, é claro, de um estudo de caso que, geralmente, não pode ser generalizado ou aplicado em outro contexto, haja vista as características que reúne este caso específico em torno do perfil dos sujeitos envolvidos no processo. Para tanto, é imprescindível responder como ocorre o processo de alfabetização de uma criança surda, em classe comum, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando a formação docente do pedagogo e as variáveis presentes nesse processo, a partir da atuação de outros sujeitos na organização do trabalho pedagógico.

Para analisar o objeto proposto, realizou-se uma revisão de literatura utilizando-se como base de dados o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Utilizou-se, primeiramente, o descritor "*Formação Docente e Alfabetização de Surdos*", contudo, nenhum registro foi encontrado. E, para não incorrer no lapso de afirmar que não há no Brasil pesquisas que investigaram a alfabetização de crianças surdas

na perspectiva da formação docente, buscou-se pelo descritor: “*Alfabetização de Surdos*” e obteve-se, após refinar o resultado por Área Conhecimento: Educação, Administração de Unidades Educativas e Psicolinguística, 10 produções científicas, a saber: 1 (uma) dissertação de Mestrado Profissional; 8 (oito) dissertações de Mestrado Acadêmico, das quais 2 (duas) não puderam ser analisadas por não estarem no domínio da biblioteca depositária ou qualquer outro sitio da web, e 1 (uma) tese.

O trabalho *A formação docente continuada PNAIC 2013: uma análise da situação dos professores alfabetizadores de surdos*, de Greyd Cardoso Mattos (MATTOS, 2016), fundamentado no objetivo principal do programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), de que todas as crianças sejam alfabetizadas até os oito anos de idade, analisou o programa Pnaic de formação continuada de professores alfabetizadores de surdos.

Mattos (2016) discutiu a formação de professores alfabetizadores, contextualizando o início da formação de professores no Brasil e seu desenvolvimento. Explanou, também, sobre a formação continuada a partir das determinações expostas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96. De acordo com Mattos (2016), a exigência da formação dos profissionais da educação em nível superior fortalece o discurso sobre a educação como direito de todos e dever do Estado. Todavia, a formação continuada como capacitação profissional em serviço foi se modificando para uma formação destinada a compensar as falhas da formação inicial, até dar lugar ao modelo voltado para a construção coletiva de saberes e reconstrução das práticas docentes a partir de suas experiências profissionais.

A referida dissertação debate sobre as políticas nacionais de inclusão educacional, com destaque para a inclusão do surdo, na escola regular e no ciclo de alfabetização. Seus escritos percorrem a educação dos surdos no Brasil, descrevendo os métodos e filosofias educacionais que permearam o ambiente escolar e linguístico dos surdos. E, ao destacar a inclusão dos surdos na escola regular, expôs, com base nos documentos legais, que é obrigação dos sistemas de ensino assegurar que os conteúdos curriculares sejam ensinados por meio da LS. Nesse sentido, Mattos (2016), tendo como base as políticas de inclusão e o processo de formação de professores no Brasil, analisou como o Pnaic, programa

de formação continuada de professores alfabetizadores, possibilitou a formação dos professores alfabetizadores de surdos.

Após investigar todos os documentos do Pnaic (2013), incluindo os cadernos de formação, seus resultados apontaram que o objetivo principal do programa não alcançou todas as crianças, posto que não ofereceu uma formação que atendesse às necessidades dos professores alfabetizadores de surdos.

A dissertação *Alfabetização de surdos no ensino regular: inclusão ou segregação?*, de Roberto Fonseca (FONSECA, 2013), analisou se a inclusão dos alunos surdos no período da alfabetização, com a implementação da legislação inclusiva, incluiu-os ou segregou-os. Para isso, discorreu sobre as duas etapas da história da educação de surdos, a primeira antecede o reconhecimento da Libras e a segunda posterior à legalização da Libras. Com isso, Fonseca (2013) averiguou as políticas de inclusão, principalmente, de surdos, além das políticas inclusivas do estado de São Paulo.

Em suas análises, Fonseca (2013) abordou a política curricular que contempla a educação inclusiva e inferiu que a construção do currículo deve estar vinculada à realidade dos alunos com necessidades especiais, além de contemplar um planejamento adaptado e que atenda às especificidades dos alunos. A inclusão de surdos no ensino regular, especialmente nos anos iniciais, que envolvem a alfabetização, requer a utilização da língua materna dos surdos, a Libras, e, conforme aponta Fonseca (2013), ainda que o Projeto Político Pedagógico (PPP) do estado de São Paulo garanta currículos adaptados [...], o acesso e participação de todas as crianças (incluindo as minorias linguísticas, étnicas, deficientes ou crianças com dificuldades de aprendizagem) “parece impossível impedir a segregação e o isolamento destas crianças” (FONSECA, 2013, p. 31).

Ao tratar da situação do ensino do aluno surdo, Fonseca (2013) dissertou sobre as metodologias adotadas na educação de surdos (oralismo, comunicação total e bilinguismo), desde o Brasil império até o reconhecimento linguístico da Libras. E apontou para os estudos que demonstram a importância da língua de sinais para o desenvolvimento cognitivo e social dos surdos. Com isso, após análise realizada por observações em sala de aula, entrevistas e questionários sobre o desenvolvimento cognitivo, desempenho linguístico e comunicativo (oral e gestual) do surdo, por meio de uma experiência de escolarização dos surdos em um instituição de Cubatão, Fonseca (2013) concluiu que a inclusão não contempla um

espaço bilíngue, privando o aluno surdo da comunicação e, por consequência, colocando-o na condição de segregação.

Na dissertação *Práticas cotidianas de ensino da língua escrita em classe especial para surdos*, de Mauriza Moura Dantas (DANTAS, 2006), verificaram-se as práticas pedagógicas utilizadas no ensino da língua escrita para surdos em classe especial. Para isso, versou sobre as políticas educacionais para surdos por meio de documentos oficiais e sobre as correntes teóricas sobre educação de surdos (do oralismo ao bilinguismo) e, ainda, sobre linguagem escrita e surdez. Este último, segundo Dantas (2006), apontou para os métodos de alfabetização (alfabético, fônico e silábico – quando partia das unidades menores para as maiores; e método da palavra, sentencição e global – quando partia das unidades maiores em direção às unidades menores) que se caracterizava, nos anos 1980, pelos usos alternados entre os métodos sintéticos e analíticos.

Dantas (2006) investigou as práticas pedagógicas no processo de ensino da língua escrita para os alunos surdos e descreveu os principais achados da pesquisa: as atividades desenvolvidas tiveram como princípio a perspectiva da escrita como transcrição de vocábulos da língua de sinais; ensino da escrita por meio da produção de vocábulos isolados, como a nomeação de objetos e eventos; restrição à cópia quando a produção escrita não está com base na língua de sinais ou no alfabeto manual, indicando que os procedimentos de ensino serviam muito mais para a fixação de elementos da Libras do que da apropriação e desenvolvimento da língua escrita.

Nesse movimento de pesquisas sobre a aquisição da língua escrita por surdos, a dissertação *A construção da língua portuguesa escrita pelo surdo não oralizado*, de José Edmilson Felipe da Silva (SILVA, 2009), analisou as produções escritas de crianças surdas não oralizadas, por meio de um diálogo entre Ferreiro e Teberosky, que advogam um momento, em seus pressupostos teóricos, acerca da construção de uma escrita fonográfica.

O mencionado trabalho abordou a política pública da educação inclusiva com foco na educação de surdos e os desafios do modelo “inclusivo” que concebe “a inclusão educacional de surdos como sinônimo de inserção em classes mistas com alunos ouvintes” (SILVA, 2009, p. 24). Com a oficialização da Libras (Lei 10.436/02) e sua regulamentação pelo Decreto 5.626/05, a língua materna dos surdos (língua de sinais) deve ser a língua de instrução no modelo inclusivo, ainda

que, por força da lei, ela não substitua o português escrito. Assim, no processo de alfabetização de crianças surdas, os métodos adotados para o ensino de uma segunda língua, se ensinados como primeira língua, podem ser contraditórios em relação à proposta de política linguística.

Assim sendo, Silva (2009), analisou as construções escritas de vinte crianças surdas sem oralização, matriculadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental I de duas escolas públicas do Recife/PE. Em suas conclusões, os dados apontam que os métodos de ensino, na modalidade escrita da língua portuguesa para os surdos, são semelhantes aos métodos utilizados no ensino de primeira língua portuguesa para ouvintes.

O trabalho *História da alfabetização: leitura e escrita para surdos (1962-1986)*, de Kleyver Tavares Duarte (DUARTE, 2013), investigou a história da alfabetização dos surdos de Uberlândia, Minas Gerais, no período de 1962 a 1986. Nesse enredo, os métodos de alfabetização alfabético, fônico, silábico e analíticos, foram analisados, possibilitando a identificação destes na Associação Filantrópica de Atendimento do Deficiente Auditivo (AFADA), local em que os sujeitos da pesquisa foram alfabetizados.

A história da educação de surdos, narrada no texto, foi delineando os contornos dos métodos de ensino de linguagem que coadunaram com os métodos de alfabetização utilizados na educação de surdos. E após uma retrospectiva histórica, Duarte (2013), por meio de narrativas de sujeitos que tiveram envolvidos nesse processo, afirmou que os métodos de alfabetização sintéticos e analíticos não atendem ao processo de alfabetização de uma criança surda, visto que a rigidez que apresentam quanto às fases de desenvolvimento não condiz com as especificidades básicas dos surdos.

A dissertação *Um estudo sobre a escrita inicial de crianças surdas em fase de alfabetização*, de Ezer Wellington Gomes Lima (LIMA, 2014), analisou o processo de aquisição da escrita pela criança surda, em fase inicial de escolarização, no ensino regular.

Contextualizando o cenário educacional dos surdos ao longo do tempo, Lima (2014) registrou as metodologias e programas educacionais que foram construídos historicamente, principalmente, no Brasil. Debruçou-se, também, sobre a língua materna dos surdos, Libras, e seu uso no processo de alfabetização de surdos em uma escola pública regular. Ao tratar dos desafios e possibilidades para a

alfabetização de crianças surdas, Lima (2014) dialogou com Soares (2000, 2006, 2006), Cardoso (2000, 2003, 2008) e Mortatti (2004), com a finalidade de compreender as razões do fracasso escolar, no tocante à aprendizagem de leitura e escrita. Apesar dos métodos utilizados na alfabetização, a língua de sinais deve ser utilizada para alfabetizar crianças surdas, considerando que é a forma natural de organizar seu pensamento e, portanto, adquirir conhecimento.

Todavia, Lima (2014) constatou que a falta de suporte teórico-metodológico que priorize o processo de alfabetização de crianças surdas no ensino regular constituiu-se em uma das dificuldades experienciadas em sala de aula. Assim, inferiu que existem barreiras que dificultam a aquisição da língua portuguesa escrita, uma vez que é necessário conhecimento de mundo para (re)contextualizar o escrito e derivar o sentido.

A dissertação *Análise de atividades de alfabetização de estudantes surdos*, de Raquel de Oliveira Nascimento (NASCIMENTO, 2015), analisou as atividades de alfabetização elaboradas por professoras, para alunos surdos.

Nascimento (2015) apresentou um relato histórico da educação de surdos, destacando três abordagens educacionais (oralismo, comunicação total e bilinguismo) que diferem nas estratégias de alfabetização, mas que tinham por objetivo integrar a criança surda pelo método alfabético de leitura e escrita. Para além disso, as leis que tratam da educação inclusiva, especialmente as que tratam da inclusão educacional de surdos, foram detalhadas no trabalho.

No que se refere à apropriação da língua portuguesa por estudantes surdos, Nascimento (2015) descreve o que as pesquisas apontam sobre algumas recomendações para aquisição de uma segunda língua, pois não há um método para o ensino da Língua Portuguesa escrita na educação inclusiva.

Após investigação e análise das atividades, seus principais resultados mostraram que “as atividades devem conter propostas que apresentem a Língua Portuguesa escrita e a Língua Brasileira de Sinais (Libras), simultaneamente, como base para o aprendizado de alunos surdos” (NASCIMENTO, 2015, p. 7).

A tese *A alfabetização/educação de surdos na história da educação do Espírito Santo*, de Ednalva Gutierrez Rodrigues (RODRIGUES, 2014), investigou a história da alfabetização de surdos no referido estado, nas décadas de 1950 a 1970, sob a premissa de que, nesse período, a alfabetização ocorria por meio do ensino da língua nacional, ou seja, da oralização. Por meio de análise documental, o

trabalho apontou que, em decorrência da criação das primeiras salas de alfabetização no Brasil terem surgido da política do Governo Federal, na alfabetização de crianças surdas, nas décadas de 1950 e 1960, ensinavam a língua nacional, pelo método oral. Nessa direção, sua conclusão ressalta que o projeto educacional, no período analisado, era coerente com os pressupostos da época.

Após um breve mapeamento dos trabalhos mencionados, constata-se que há pesquisas sobre alfabetização de crianças surdas, ainda que na perspectiva da formação docente tenha sido encontrado apenas um trabalho que focou na formação continuada. Nesse contexto, cabe salientar a importância de mais pesquisas que investiguem o processo de alfabetização de crianças surdas com enfoque na formação docente. Assim, o presente estudo propõe contribuir com as pesquisas referentes à educação de surdos, principalmente no contexto acreano, uma vez que não há ainda uma produção científica que trata, especificamente, da alfabetização de crianças surdas com foco na formação docente.

### **1.1 O problema da pesquisa**

A pesquisa nas ciências humanas, tal como a pesquisa em geral, instiga o pesquisador a perceber um problema, induzindo-o a encontrar as possíveis soluções. No entanto, para isso, é imprescindível delinear o caminho ou o método, para garantir que os resultados sejam seguros.

Diante disso, considerando que o objeto que orientou esta pesquisa foi a formação docente e o processo de alfabetização de uma criança surda, o problema pesquisado é: Como ocorre o processo de alfabetização de uma criança surda, em classe comum, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando a formação docente do pedagogo e dos demais sujeitos envolvidos no trabalho docente?

Dessa questão surgem outras indagações corolárias que nortearam esta pesquisa, a saber: Em que medida a formação docente do pedagogo possibilita o processo de alfabetização da criança surda? Em que medida as atividades de leitura e escrita, proporcionadas pelo processo de escolarização, viabilizam a aquisição e desenvolvimento da língua portuguesa da criança surda em classe comum? Como ocorre a apropriação da escrita da língua portuguesa - como segunda língua - em classe comum, pela criança surda que deve ter como primeira língua a Língua Brasileira de Sinais e qual o papel desempenhado pelo profissional envolvido nesse

processo de escolarização? Quais metodologias e ações pedagógicas são empregadas para alfabetizar a criança surda na língua portuguesa?

Em razão da possibilidade de se chegar a importantes descobertas em torno do objeto a ser estudado e do problema a ser pesquisado, esta investigação propõe-se responder às preocupações que conduzem, justificam e dão sentido à presente proposição.

Assim, diante desses questionamentos, este trabalho objetiva analisar o processo de alfabetização de uma criança surda, em classe comum, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando a formação docente do pedagogo e dos demais sujeitos envolvidos no trabalho docente. Por conseguinte, esse objetivo geral foi desmembrado nos seguintes objetivos específicos:

a) Verificar em que medida a formação docente do pedagogo possibilita o processo de alfabetização da criança surda;

b) Verificar em que medida as atividades de leitura e escrita, proporcionadas pelo processo de escolarização, viabilizam a aquisição e desenvolvimento da língua portuguesa da criança surda em classe comum;

c) Identificar como ocorre a apropriação da escrita da língua portuguesa - como segunda língua - em classe comum, pela criança surda que deve ter como primeira língua a Língua Brasileira de Sinais e qual o papel desempenhado pelo profissional envolvido nesse processo de escolarização;

d) Identificar e analisar quais metodologias e ações pedagógicas são empregadas para alfabetizar a criança surda na língua portuguesa.

Diante dos objetivos e questões de estudo acima mencionados, serão apresentados, a seguir, os pressupostos metodológicos da pesquisa.

## **1.2 Pressupostos metodológicos da pesquisa**

Para conduzir o desenvolvimento desta pesquisa, em conformidade com as questões elaboradas e os objetivos propostos, este estudo assenta-se nos pressupostos metodológicos de uma abordagem qualitativa, visto que objetiva analisar o processo de alfabetização de uma criança surda, em classe comum, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando a formação docente do pedagogo e dos demais sujeitos envolvidos no trabalho docente.

A fundamentação para tal abordagem está nos escritos de Ludke e André (1986) que, esteadas no livro *A Pesquisa Qualitativa em Educação*, de Bogdan e Biklen (1982), apontaram cinco características que configuram esse tipo de pesquisa, a saber:

1. [...] A pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo; [...]. 2. [...] O material obtido nessas pesquisas é rico em descrições de pessoas, situações, acontecimentos; inclui transcrições de entrevistas e de depoimentos, fotografias, desenhos e extratos de vários tipos de documentos; [...]. 3. [...] O interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas. [...]. 4. [...] há sempre uma tentativa de capturar a “perspectiva dos participantes”, isto é, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas. Ao considerar os diferentes pontos de vista dos participantes, os estudos qualitativos permitem iluminar o dinamismo interno das situações, geralmente inacessível ao observador externo. [...]. 5. [...]. Os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos. As abstrações se formam ou se consolidam basicamente a partir da inspeção dos dados num processo de baixo para cima (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 11-13).

Em conformidade com esses aspectos básicos que configuram a pesquisa qualitativa, entende-se que é possível a utilização dessa abordagem. Outrossim, considerando a necessidade de utilizar os conhecimentos científicos para o desenvolvimento da pesquisa, esta investigação é de natureza aplicada. De acordo com Gil (2008, p.27), esse tipo de pesquisa “tem como característica fundamental o interesse na aplicação, utilização e consequências práticas dos conhecimentos”.

Dando forma ao universo da pesquisa, propõe-se, como procedimento metodológico, o estudo de caso qualitativo. Ludke e André (1986) afirmam que o estudo de caso, além de ser o estudo de *um* caso, deve ser bem delimitado e definido no decorrer do estudo. Apontam, também, que o interesse incide naquilo que ele tem de único, de particular e que devemos escolher esse tipo de estudo quando queremos estudar algo singular.

Para Yin (2001), a definição técnica de estudo de caso possibilita compreender e distinguir esse procedimento metodológico de outras estratégias de pesquisa e de não o usar deliberadamente. Ao definir estudo de caso, Yin (2001, p. 22) afirma que “é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”.

O estudo de caso, como estratégia de pesquisa, deve ser escolhido ao se examinarem eventos contemporâneos, desde que os comportamentos relevantes não sejam manipulados e, ainda, conta com as técnicas de observações diretas e entrevistas sistemáticas (YIN, 2001). O estudo de caso possibilita "lidar com uma ampla variedade de evidências - documentos, artefatos, entrevistas e observações" (YIN, 2001, p. 18).

Considerando os elementos que delineiam esta pesquisa, foi investigado o caso de uma criança surda em processo de alfabetização, em sala comum, de uma escola de Ensino Fundamental, com a participação dos seguintes sujeitos: professora (sala de aula), professor da Educação Especial, aluno surdo e tradutora e intérprete de Libras. Este último compõe o grupo de sujeitos da pesquisa por fazer parte, no âmbito educacional, do quadro de profissionais que atuam na acessibilidade das pessoas surdas, conforme preconizado na Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000 e Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Assim, a partir da identificação dos sujeitos, seguiu-se para a fase exploratória para localizar o ambiente e a situação a ser investigada.

Inicialmente, cabe salientar que a Constituição Federal de 1988, em relação à educação, definiu que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios devem organizar os sistemas de ensino em regime de colaboração. Assim, ficam dispostos da seguinte forma: à União, compete a organização do sistema federal de ensino; aos Estados e o Distrito Federal, prioritariamente, o Ensino Fundamental e Médio; e aos Municípios, prioritariamente, o Ensino Fundamental e Educação Infantil, conforme estabelecido na Emenda Constitucional nº 14/96.

Por conseguinte, a partir da Lei nº 1.694, de 21 de dezembro de 2005, o sistema público de educação básica do Estado do Acre, em face da determinação expressa na Constituição, estabelece o regime de colaboração entre as redes de ensino do Estado e Municípios. E, a datar de 20 de junho de 2006, a Lei Complementar nº 162 institui e organiza o sistema estadual de ensino, pertencendo aos Municípios a oferta progressiva de Educação Infantil; o Ensino Fundamental completo será ofertado por meio de ações integradas entre o Estado e Municípios, e o Ensino Médio, pelo Estado.

Diante da forma de organização do sistema de ensino no Estado do Acre e Município de Rio Branco, foram localizadas, primeiramente, as escolas de Ensino Fundamental I, da rede Municipal de Educação, e o número de crianças surdas, em

fase de alfabetização (1º, 2º e 3º anos), matriculadas em 2017, posto que a fase exploratória ocorreu em meados 2017 e, portanto, as matrículas de alunos para o ano de 2018 não haviam ocorrido.

A partir do mapeamento realizado, por meio da Secretaria Municipal de Educação (SEME), foi identificada apenas 1 (uma) criança surda que cursava o 3º (terceiro) ano na escola Municipal Ismael Gomes de Carvalho. Todavia, consta nos dados apresentados que a criança fez o procedimento de reabilitação auditiva, denominado de Implante Coclear (IC)<sup>1</sup>. Diante do exposto, considerando que a criança é usuária de IC e que em 2018 estaria no 4º (quarto) ano, ela não se enquadrava no perfil do objeto de pesquisa.

Apoiando-se na proposição de que, na organização dos sistemas de ensino, o regime de colaboração pode ser definido entre Estado e Municípios e que a oferta do Ensino Fundamental, no Estado do Acre, é realizada por ações integradas entre Estado e Município, obteve-se, na SEE, o Censo escolar da Educação Especial. Nesse banco de dados, verificou-se que foram matriculados, em 2017, 7 (sete) crianças surdas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em fase de alfabetização (1º, 2º e 3º anos).

Esses alunos estavam distribuídos da seguinte forma: 5 (cinco) crianças surdas matriculadas no 1º (primeiro) ano, nas escolas estaduais: Frei André Maria Ficarelli, Iza Mello, Maria Raimunda Balbino e Ramona Mula Pastor de Castro; 1 (uma) no 2º (segundo) ano, na escola estadual João Paulo I, e 1 (uma) no 3º (terceiro) ano, na escola estadual Marechal Humberto de Alencar Castelo Branco. Destes, optou-se por investigar a Escola Estadual João Paulo I, uma vez que, em 2018, a criança surda estaria no 3º ano, último ano em que deve ser garantida a alfabetização, conforme Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007.

Cabe destacar que a Escola João Paulo I é uma escola pública da rede estadual de educação básica que oferta a etapa do Ensino Fundamental I (1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos) nos turnos matutino e vespertino. Sua edificação é estruturada com 10 (dez) salas de aula, biblioteca, sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), 2 (dois) banheiros para funcionários, 2 (dois) banheiros para as crianças e 1 (um) banheiro adaptado para crianças usuárias de cadeiras de rodas, cozinha,

---

<sup>1</sup> Esse procedimento consiste em uma cirurgia que insere dentro da cóclea um dispositivo eletrônico, estimulando o nervo auditivo e possibilitando aos usuários a sensação de audição e reconhecimento dos sons da fala (FORTUNATO-QUEIROZ, 2007).

refeitório, espaço administrativo com sala da direção, sala da coordenação/professores e sala da secretaria. Com 36 (trinta e seis) anos de funcionamento, atualmente a Escola João Paulo I conta com 20 (vinte) professores que atendem cerca de 623 (seiscentos e vinte e três) alunos oriundos da comunidade local, 14 (quatorze) Atendentes Educacionais, 1 (uma) Intérprete de Libras e 32 (trinta e dois) funcionários de apoio administrativo (ACRE, PPP, 2018).

A Escola João Paulo I está localizada no bairro João Eduardo I, na cidade de Rio Branco, estado do Acre. A comunidade local possui um perfil socioeconômico diversificado que imprime um perfil de estudantes igualmente variados. A Unidade escolar propõe, dentre outros objetivos, educar para a transformação da realidade social, valorizando a vida e a dignidade humana, orientada pelo conhecimento e pela ética (ACRE, PPP, 2018).

Quanto à inclusão de alunos com deficiência, a Escola João Paulo I buscando alinhar a qualificação docente e o fortalecimento da prática inclusiva, atende, de forma específica, alunos com:

Síndrome de Asperger, Deficiência Auditiva parcial (de 41 a 55 dB – moderada), Síndrome de Down (com retardo mental leve e moderado), Deficiência Intelectual (leve e moderada), Transtorno ou Síndrome do Aspecto de Autismo e Transtornos de aprendizagem (ACRE, PPP, 2018, p. 18).

Especificamente em relação ao atendimento a criança surda, este estudo inclinou-se a analisar como ocorre o processo de alfabetização dessa criança, considerando a formação docente do pedagogo e dos demais sujeitos envolvidos no trabalho docente.

Assim, após definição do contexto escolar, seguiu-se para a descrição dos sujeitos da pesquisa, conforme apresentado na seção quatro deste estudo. Efetivamente, após caracterização da professora (sala de aula), professor da Educação Especial, aluno surdo e tradutora e intérprete de Libras, por meio dos instrumentos de coletas de dados, foi realizada uma análise documental do projeto do curso da instituição de ensino em que a professora (sala de aula) foi formada, bem como análise dos portfólios, avaliações diagnósticas e cadernos, dos 1º, 2º e 3º anos, da criança surda, ainda que para obter informações mais detalhadas sobre o processo de alfabetização fossem necessários testes de leitura e produção de escrita longitudinalmente e observações *in loco* das aulas, observando a criança

surda no contexto escolar. Todavia, as circunstâncias impossibilitaram uma análise mais minuciosa, posto que as ausências constantes do aluno, em consequência de uma enfermidade causada pela asma, reduziram significativamente o tempo de investigação.

A pesquisa documental como técnica de análise de dados foi utilizada, uma vez que a natureza da fonte “vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa” (GIL, 2008, p. 51).

Posto isto, para a condução deste estudo de caso foram realizadas entrevistas que, de acordo com Marconi e Lakatos (2012), consistem em uma conversação face a face, efetuada de maneira metódica. Elas permitem obter informações relevantes para um objeto de pesquisa. No entanto, considerando que existem diferentes tipos de entrevistas, optou-se pela forma semiestruturada, visto combinar perguntas fechadas e abertas, possibilitando ao entrevistado “discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada” (MINAYO, 2009, p. 64). Essa técnica, para a pesquisa desejada, possibilitou o levantamento de dados sobre o problema a ser investigado.

Para além da entrevista semiestruturada, utilizou-se, ainda, nesta investigação, um formulário como instrumento de coleta de dados para traçar o perfil dos sujeitos. De acordo com Marconi e Lakatos (2012, p. 100) “o que caracteriza o formulário é o contato face a face entre o pesquisador e informante e ser o roteiro de perguntas preenchido pelo entrevistador no momento da entrevista”.

Dessa forma, no dia 14 de junho de 2018, às 13h30min, na Escola João Paulo I, foram realizadas as perguntas do formulário e da entrevista semiestruturada<sup>2</sup> com o professor da Educação Especial. A escolha do local e do horário para a coleta de dados foi determinada pelo entrevistado, uma vez que a partir das 15h20min seu tempo seria dedicado ao AEE. Considerando o tempo para realização das perguntas do formulário e da entrevista, foi possível, com 1h20min, colher os dados dos instrumentos selecionados. Após transcrição do áudio, obtiveram-se 23 (vinte e três) páginas para análise dos dados.

---

<sup>2</sup> As entrevistas aplicadas, com todos os sujeitos, foram gravadas em mídia eletrônica e transcritas conforme a fala dos entrevistados.

No dia 19 de junho de 2018, às 15h20min, a Tradutora e Intérprete de Libras sugeriu que a entrevista fosse realizada em um local mais reservado. Considerando o pedido oportuno, a pesquisadora sugeriu sua sala de trabalho localizada na UFAC, que logo foi acatada pela entrevistada. Desta feita, as perguntas do formulário e da entrevista foram realizadas num período de 1h16min e, após transcrição do áudio, 19 (dezenove) páginas foram extraídas para análise dos dados.

Dando sequência à coleta de dados, no dia 21 de junho de 2018, às 15h20min, a professora (sala de aula), utilizando-se de uma tarde disponível e considerando que seu horário de trabalho é apenas no turno matutino, concordou em responder às questões do formulário e da entrevista na sala de trabalho da pesquisadora localizada na Ufac. Assim, foi possível, no período de 1h, colher os dados para a pesquisa e, após transcrição do áudio, 15 (quinze) páginas foram extraídas para análise.

Por fim, no dia 25 de junho de 2018, às 13h30min, na Escola João Paulo I, utilizando-se do horário do AEE, cedido pelo professor da Educação Especial, a pesquisadora, acompanhada da mãe da criança surda, da Tradutora e Intérprete de Libras e do Professor Instrutor Surdo, fez as perguntas do formulário de caracterização do perfil, em Libras, para a criança surda. Cabe lembrar que, no caso da criança surda, os dados para análise foram os portfólios, as avaliações diagnósticas e os cadernos, dos 1º, 2º e 3º anos. A presença da mãe deveu-se ao fato da necessidade de ter um responsável pela criança no momento da coleta de dados. Entretanto, a participação da Tradutora e Intérprete de Libras e do Professor Instrutor Surdo foi necessária devido ao pouco conhecimento da criança, tanto na Língua Portuguesa quanto na Libras. Desse modo, a pesquisadora pôde ser assistida por esses profissionais quando a comunicação não era estabelecida. Contudo, mesmo com o auxílio desses profissionais, algumas respostas só puderam ser obtidas com a mãe da criança.

Assim, a análise da consolidação dos dados coletados no estudo de caso foi realizada por meio da análise de conteúdo, por se assentar em um conjunto de técnicas que descreve e interpreta diferentes conteúdos (verbais ou não-verbais).

De acordo com Bardin (2011, p. 48), a análise de conteúdo é:

Um conjunto de técnicas de análises das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de

conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

A análise de conteúdo, como conjunto de técnicas de análise das comunicações, analisa a mensagem (conteúdo) do que é questionado e observado pelo pesquisador. Quanto à interpretação da mensagem, a análise de conteúdo oscila entre dois polos: o rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade (BARDIN, 2011).

Portanto, a utilização da análise de conteúdo para o tratamento dos dados desta pesquisa possibilitou analisar como ocorre o processo de alfabetização de uma criança surda, em classe comum, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando a formação docente do pedagogo e dos demais sujeitos envolvidos no trabalho docente.

Para conferir significado aos dados coletados, foram empregadas as etapas da técnica de Bardin (2011), composta por três fases: (1) pré-análise, (2) exploração do material e (3) tratamento dos resultados obtidos e interpretação.

A pré-análise, fase da organização, corresponde ao desenvolvimento das ideias iniciais que conduzem a elaboração de um plano de análise preciso, com procedimentos definidos, embora flexíveis, para a interpretação do conteúdo coletado. “Geralmente, esta primeira fase possui três missões: a *escolha dos documentos* a serem submetidos à análise, a formulação das *hipóteses* e dos *objetivos* e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final” (BARDIN, 2011, p. 125).

Ainda de acordo com Bardin (2011), essa fase compreende: a *leitura “flutuante”*, que consiste no contato com os documentos que serão escolhidos para a coleta de dados – atividade que requer do pesquisador um contato direto e intenso com material de análise; *escolha dos documentos*, que requer a definição do universo estudado, sendo necessário obedecer às regras de *exaustividade* (consiste em considerar todos os elementos do *corpus*, sem omitir da pesquisa qualquer um dos elementos, independente das razões), *representatividade* (a amostra deve representar o universo da pesquisa), *homogeneidade* (os documentos retidos devem ser homogêneos. No caso de entrevistas, os dados devem referir-se ao tema, serem obtidas por técnicas idênticas e realizadas por indivíduos semelhantes) e *pertinência* (os documentos retidos devem adaptar-se aos objetivos que suscita a análise); *formulação das hipóteses e dos objetivos*, que se caracteriza pela retomada da

leitura dos dados iniciais; *referenciação dos índices e a elaboração de indicadores* refere-se à interpretação dos documentos coletados, e *preparação do material*, em que o material deve estar adequado para efetuar a análise.

A segunda fase, exploração do material, consiste na codificação, decomposição ou enumeração do material coletado, em função de regras previamente formuladas (BARDIN, 2011). E a terceira fase, tratamento dos resultados obtidos e interpretação, refere-se ao tratamento dos resultados a partir do material coletado.

Fechou-se, então, o processo de organização da análise proposta por Bardin e propôs-se, para fins desta pesquisa, a utilização desta técnica como possibilidade de delinear metodologicamente o estudo empírico através do rigor científico.

### **1.3 Estrutura da dissertação**

Este trabalho está organizado em quatro seções, iniciando por esta introdução, que trouxe o contexto geral da pesquisa. Na sequência, a Seção 2 discorre sobre a formação do docente que atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental, perpassando pelas formações inicial e continuada, com observância nas leis que regem a formação de professores alfabetizadores, principalmente, professores bilíngues de surdos, sendo observada, também, a política de educação de surdos no Acre.

A Seção 3 versa sobre o processo de alfabetização de crianças surdas, trazendo, em sua estrutura, as definições de surdo e surdez, bem como uma discussão sobre como ocorre o processo de aquisição da língua de sinais. Nesse contexto, serão apresentadas as propostas educacionais que estiveram presentes na educação de surdos e as metodologias para alfabetização e aquisição da língua portuguesa escrita.

Na Seção 4, são apresentadas as análises dos dados que constituíram o *corpus* desta pesquisa. Propôs-se, dessa forma, responder às questões que conduzem e justificam esta pesquisa. Por fim, na Seção 5, são realizadas as considerações finais da pesquisa.

## **2 A FORMAÇÃO DOCENTE PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: DA FORMAÇÃO INICIAL À FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES**

Esta seção tem por finalidade apresentar a política de formação de professores alfabetizadores, com base nos aportes teóricos e legais. Apontando, principalmente, o tipo de formação necessária para alfabetizar crianças surdas que estão incluídas na rede regular de ensino.

Dividida em três subseções, esta seção abordará a formação inicial, continuada e específica para alfabetizar crianças surdas, respectivamente. A primeira subseção versa sobre o *locus* de formação e a proposta curricular para os cursos de pedagogia.

A subseção seguinte trata da formação continuada, especialmente da formação continuada para professores alfabetizadores. Serão apresentados alguns programas de formação gerenciados pelo Ministério da Educação (MEC), com as parcerias dos governos estaduais e municipais, que têm por finalidade a melhoria da qualidade da educação e, por extensão, da alfabetização.

A última subseção, fundamentada nos documentos oficiais, analisa as políticas de formação de professores bilíngues para surdo, contextualizando os marcos legais que possibilitam a Educação Bilíngue por meio da formação de professores. E, como parte dessa discussão, um subtópico dessa subseção situará o contexto da política de educação de surdos no Acre.

### **2.1 Formação Inicial de Professores Alfabetizadores**

A formação destinada aos profissionais que exercem a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental deve ser em nível superior, nos cursos de Pedagogia, conforme exigência da LDBEN nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, admitindo-se, todavia, a formação mínima em nível médio na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro

primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

Contudo, ainda que pelos escritos da lei o *locus* institucional de formação pudesse ser a Escola Normal, hoje o espaço de formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental é realizado exclusivamente no curso de Ensino Superior de Licenciatura Plena em Pedagogia, conforme Resolução CNE/CP nº 01, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura.

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;

III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares (BRASIL, 2006).

Dessa maneira, para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, é obrigatória a formação inicial no magistério superior. Todavia, esse espaço de formação deve subsidiar conhecimentos teórico-metodológicos que contemplem a natureza pedagógica, teórico-prática, da formação de professores. No que tange à formação inicial do professor alfabetizador, a configuração da matriz curricular do curso de licenciatura em Pedagogia, exposta no Art. 7º da Resolução CNE/CP nº 01/2006, deve ter a carga horária mínima de 3.200 horas, distribuídas da seguinte forma:

I - 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos;

II - 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição;

III - 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria (BRASIL, 2006).

O conteúdo do Caput do artigo estabelece a distribuição da carga horária mínima em atividades formativas, atividades teórico-práticas e estágio supervisionado que deverá ter, prioritariamente, como campo de atuação, a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental. Com essa ordenação, o curso de Pedagogia, que em seu currículo exige uma concepção teórico-prática, possibilita, por meio do estágio, o contato direto com o cotidiano das escolas, tornando mais próxima a teoria da prática.

Todavia, cabe salientar que o currículo do curso deve estar alinhado com a área de formação. Para isso, no que se refere à organização curricular dos cursos de licenciatura em Pedagogia, as DCNs apontam três Núcleos de formação: *Núcleo de Estudos Básicos*, que abrange os fundamentos teóricos da educação; *Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos*, que engloba os conhecimentos pertinentes à atuação profissional do professor e *Núcleo de Estudos Integradores*, que propõe o enriquecimento curricular por meio da participação em atividades formativas. (BRASIL, 2006). Esses Núcleos de formação integram os diferentes componentes e atividades curriculares que estruturam o currículo e se articulam durante todo percurso acadêmico.

Sendo assim, os componentes curriculares, com seus objetivos, ementas e conteúdos, constituem o conjunto de conhecimentos necessários à formação profissional dos futuros docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, responsáveis pelo processo de alfabetização. Contudo, quando verificada a pesquisa realizada por Gatti (2011) sobre formação de professores para os anos iniciais da educação básica, essa formação desaponta. Após analisar as ementas e propostas curriculares dos 71 cursos presenciais de Licenciatura em Pedagogia, divididos em todo Brasil, Gatti (2011, p. 82) infere:

Em síntese, pela análise realizada, foi possível constatar que: (a) o currículo proposto pelos cursos de formação de professores tem uma característica fragmentária, apresentando um conjunto disciplinar bastante disperso; (b) a análise das ementas revelou que, mesmo entre as disciplinas de formação específica, predominam as abordagens de caráter mais descritivo e que se preocupam menos em relacionar adequadamente as teorias com as práticas; (c) as disciplinas referentes à formação profissional específica apresentam ementas que registram preocupação com as justificativas sobre por que ensinar, entretanto, só de forma muito incipiente registram o quê e

como ensinar; (d) a proporção de horas dedicadas às disciplinas referentes à formação profissional específica está em torno de 30%, sendo 70% delas dedicadas a outro tipo de matérias oferecidas nas instituições formadoras; cabe aqui a ressalva, já feita na análise das ementas, segundo a qual, nas disciplinas de formação profissional, predominam os referenciais teóricos, seja de natureza sociológica, psicológica ou outros, com associação, em poucos casos, às práticas educacionais; (e) os conteúdos das disciplinas a serem ensinadas na educação básica (Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências e Educação Física) aparecem apenas esporadicamente nos cursos de formação e, na grande maioria dos cursos analisados, eles são abordados de forma genérica ou superficial, sugerindo frágil associação com as práticas docentes; e (f) poucos cursos propõem disciplinas que permitam algum aprofundamento em relação à educação infantil (GATTI, 2011, p. 82).

Nesses termos, a ausência de suficientes conteúdos de disciplinas que correspondem ao currículo de ensino da Educação Básica e a carga horária dedicada aos aspectos teóricos em detrimento às práticas educacionais, comprometem a formação de professores alfabetizadores. Gatti (2011, p. 82) conclui, “a parte curricular responsável por propiciar o desenvolvimento de habilidades profissionais específicas para a atuação nas escolas e nas salas de aula fica bem reduzida”. A partir dessa elucidação, é possível perceber as fragilidades dos cursos de formação para professores alfabetizadores.

Há que se equilibrar os componentes curriculares dos cursos de Pedagogia, de modo que as práticas educacionais não sejam elemento ausente nas ementas dos cursos. As disciplinas que fazem parte do currículo da educação básica (Alfabetização, Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso) devem compor a grade curricular dos cursos de formação de forma aprofundada, permitindo incorporá-las com as práticas docentes (GATTI, 2011).

Os licenciados em Pedagogia são protagonistas na alfabetização de crianças e, por essa razão, quando a formação inicial não for suficiente para essa demanda, faz-se necessário aperfeiçoar seus conhecimentos por meio da formação continuada.

## **2.2 Formação Continuada de Professores Alfabetizadores**

A formação continuada de docentes está inserida na política educacional que propõe aprimorar conhecimentos por meio da capacitação em serviço. Essa formação do profissional em serviço, que ocorre após a formação inicial, destina-se

à atualização e aprofundamento de conhecimentos oriundos da profissão e das mudanças sociais, tecnológicas e culturais. Porém, conforme assinalam Gatti e Barreto (2009, p. 200),

com problemas crescentes nos cursos de formação inicial de professores, a ideia de formação continuada como aprimoramento profissional foi se deslocando também para uma concepção de formação compensatória destinada a preencher lacunas da formação inicial.

Assim, a concepção de formação continuada como capacitação profissional converte-se para um processo contínuo entre a formação inicial e continuada.

Todavia, nos processos de formação continuada, predominava o modelo comumente conhecido como reciclagem, atualização ou aperfeiçoamento na carreira, que ocorria por meio de cursos com receitas prontas e/ou com pacotes pedagógicos que não supriam as necessidades formativas dos professores.

Contudo, de acordo com Gatti e Barreto (2009, p. 202), ocorreu uma redefinição do conceito de formação continuada, de modo que:

as propostas inspiradas no conceito de capacitação cedem lugar a um novo paradigma, mais centrado no potencial de autocrescimento do professor, no reconhecimento de uma base de conhecimentos já existente no seu cabedal de recursos profissionais [...].

Desse modo, os novos modelos de formação continuada priorizam e valorizam os processos formativos que o professor percorre ao longo do exercício profissional.

Nesse cenário, foram criados diversos programas de formação continuada com efeito de implementar uma reforma educativa. Com a LDBEN 9394/96, se encetam novas reformas de ensino, incluindo a formação continuada de professores.

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade Normal.

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

[...]

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes:

[...]

II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

[...]

V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho (BRASIL, 1996).

A partir da LDBEN houve um crescimento significativo na oferta de cursos de especialização ou programas de educação continuada. Contudo, ainda que a lei, no Art. 67, determine um aperfeiçoamento profissional continuado e período reservado na carga horária para estudos, planejamentos e avaliações, não foi previsto o tipo de formação a ser ofertada aos docentes.

De acordo com Freitas (2002, p. 148),

[...] os professores têm sido levados a frequentar cursos de qualidade duvidosa em grande parte pagos por eles. Em vários estados tais cursos são, em geral, uma demanda das prefeituras que os terceirizam ou “contratam” as IES – públicas ou privadas –, as quais realizam processo seletivo especial de modo que possam atender a esta demanda específica. [...] O “aligeiramento” da formação inicial dos professores em exercício começa a ser operacionalizado, na medida em que tal formação passa a ser autorizada fora dos cursos de licenciatura plena como até então ocorria e como estabelece o art. 62 da LDB.

Assim, importa dizer que, ao tratar da formação continuada de professores, não se pode dissociar a formação do trabalho docente. Isso implica, conforme salienta Diniz-Pereira (2010), no princípio da indissociabilidade entre a formação e as condições de trabalho docente, posto que, se garantidas as condições objetivas de realização do trabalho docente (valorização profissional, salário, jornada de trabalho, maior autonomia profissional, número de alunos por turma, condições de formação continuada, etc.), concebe-se uma formação que subsidia notadamente o desenvolvimento profissional.

Visando atender ao que a LDBEN determina sobre a formação continuada, o Governo Nacional aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) por meio da Lei nº

10.172, de 9 de janeiro de 2001. O PNE (2001-2010), no tópico Formação dos professores e valorização do magistério, expressa em suas diretrizes:

A qualificação do pessoal docente se apresenta hoje como um dos maiores desafios para o Plano Nacional de Educação, e o Poder Público precisa se dedicar prioritariamente à solução deste problema. A implementação de políticas públicas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação é uma condição e um meio para o avanço científico e tecnológico em nossa sociedade e, portanto, para o desenvolvimento do País, uma vez que a produção do conhecimento e a criação de novas tecnologias dependem do nível e da qualidade da formação das pessoas (BRASIL, 2001a, p. 65).

Nessa perspectiva, cabe destacar que a meta 22 do PNE (2001-2010) previa a formação continuada de professores alfabetizadores por meio de programas mantidos pelos sistemas de ensino estaduais e municipais e com a parceria das instituições de Ensino Superior.

Nesse íterim, o Governo Federal implementou políticas públicas de formação continuada para a melhoria da qualidade de ensino, da qualificação do pessoal docente e da alfabetização. Em 2001, o MEC lançou o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), que se orientava pelo compromisso de desenvolver competências profissionais necessárias a todo professor que ensina a ler e escrever (BRASIL, 2001b).

Apoiado no novo modelo de alfabetização, advindo das pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky sobre a Psicogênese da Língua Escrita, o Profa oferecia aos professores dos anos iniciais uma formação continuada que adotava essa nova proposta de alfabetização (BRASIL, 2001b).

A nova técnica de alfabetização alicerçava-se no chamado construtivismo, em que o aprendente apropria-se dos conceitos e habilidades de ler e escrever. Dessa forma, foi preciso rever os modelos tradicionais de alfabetização, ou seja, não era possível “conceber a escrita exclusivamente como um código de transcrição gráfica dos sons [...]” (BRASIL, 2001b, p. 8).

Entretanto, para o êxito desse programa de formação, o professor formador teria que desempenhar algumas tarefas, tais como: ler os *Referenciais para a Formação de Professores*, estudar o *Guia de Orientações Metodológicas Gerais* e demais textos das unidades do curso, assistir previamente aos vídeos das unidades dos módulos, coordenar os encontros, “atuando como parceiro, buscando propiciar a interação dos professores e a aprendizagem coletiva” (BRASIL, 2001c, p. 5), dentre

outras atividades. Nessas condições, o professor assumia o compromisso com sua formação no “processo de construção/reconstrução do conhecimento que ele realiza individualmente” (BRASIL, 2001c, p. 7).

A proposta pedagógica do Profa para a formação de professores concebia o aprendiz como produtor do conhecimento, isso se harmonizava com o modelo construtivista de aprendizagem. Nesse sentido, ao agregar novos significados aos conhecimentos já adquiridos anteriormente, o desenvolvimento da aprendizagem do professor propiciava construir novos conhecimentos a partir da proposta do programa.

Em síntese, o Profa foi projetado para atender à demanda de formação continuada dos professores alfabetizadores, com vistas à melhoria dos processos de aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos.

Em 2005, o MEC criou a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, que estabeleceu parceria e convênios com as universidades. De acordo com Gatti e Barreto (2009, p. 207),

A Rede nasceu em função da constatação de que a formação continuada vem se integrando cada vez mais às perspectivas dos docentes, das escolas e dos gestores educacionais em diferentes níveis, e também das análises sobre formações continuadas que mostravam a dispersão excessiva das iniciativas, sua superposição e, muitas vezes, superficialidade.

Assim, a formação continuada de professores passou a ser fomentada pela Rede e por meio dela foram criados novos programas. Conforme sinaliza Freitas (2007, p.1209, 1210),

As ações do MEC têm se pautado pela continuidade de programas de caráter continuado e compensatório, destinados à formação de professores leigos, em exercício a distância, em cooperação com os sistemas de ensino. Situam-se, nessa perspectiva, os programas vinculados à Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, na qual se inserem os Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, criados em 2003: o Pró-Formação, [...] direcionado à formação em nível médio dos professores de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental; [...]. O Pró-Letramento, no âmbito da Secretaria de Educação Básica (SEB), desenvolvido em parceria com os sistemas de ensino e com as universidades da Rede de Formação Continuada e Desenvolvimento da Educação, constitui-se o único programa de formação continuada de professores das séries iniciais do ensino fundamental centrado em alfabetização e matemática.

Em 2006, foi lançado o Pró-Letramento, um programa de formação continuada de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Cabe situar que, nesse mesmo ano, foi aprovado o projeto político que ampliava o Ensino Fundamental, de oito para nove anos, conforme Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006. Nesse novo cenário da educação brasileira, discutiam-se questões em torno do fracasso na alfabetização e do como o aumento do tempo de escolarização poderia reverter o quadro negativo das avaliações nacionais da Educação Básica. Como parte da medida de promoção da melhoria da alfabetização, o programa Pró-Letramento foi criado com o objetivo de melhorar a qualidade de aprendizagem da leitura, da escrita e da matemática dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Por meio desse programa pretendia-se:

- Oferecer suporte à ação pedagógica dos professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental, contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática;
- Propor situações que incentivem a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente;
- Desenvolver conhecimentos que possibilitem a compreensão da matemática e da linguagem e seus processos de ensino e aprendizagem;
- Contribuir para que se desenvolva nas escolas uma cultura de formação continuada;
- Desencadear ações de formação continuada em rede, envolvendo Universidades, Secretarias de Educação e Escolas Públicas dos Sistemas de Ensino (BRASIL, 2012a, p. 1).

A formação continuada como exigência profissional não deveria ser vista como um nivelamento da formação inicial. Efetivamente, “o conhecimento adquirido na formação inicial se reelabora e se especifica na atividade profissional, para atender a mobilidade, a complexidade e a diversidade das situações que solicitam intervenções adequadas” (BRASIL, 2012a, p. 1).

Posto isto, o Pró-Letramento foi configurado como formação continuada de caráter reflexivo, que concebe o professor sujeito da ação, valorizando suas experiências pessoais, profissionais, teóricas e, sobretudo, a capacidade de atribuir novos significados a sua prática para enfrentar os obstáculos do dia-a-dia (BRASIL, 2012a).

O campo das políticas públicas da educação para a formação continuada de professores, especialmente dos professores alfabetizadores, vem ganhando espaço, principalmente pela constatação de que muitas crianças concluem sua escolarização

sem apresentarem as habilidades de leitura e escrita adequadas, ou seja, sem estarem alfabetizadas.

Diante desse fato, os governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e Municípios assumem um compromisso formal por meio do Pnaic, atendendo ao compromisso previsto no Decreto nº 6.094/07 de alfabetizar todas as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental.

Assim, em 2012, foi instituído o Pnaic, que tem por objetivo principal a garantia de uma alfabetização plena para todas as crianças, até o 3º ano do Ensino Fundamental e, como consequência, contribuir para a melhoria da formação continuada dos professores alfabetizadores (BRASIL, 2012b).

Uma das ações do Pnaic corresponde ao eixo da formação continuada de professores alfabetizadores, que se caracteriza por:

- I - formação dos professores alfabetizadores das escolas das redes de ensino participantes das ações do Pacto;
- II - formação e constituição de uma rede de professores orientadores de estudo (BRASIL, 2012b, p.23).

Esse eixo principal pauta-se na necessidade de qualificação e valorização dos professores, agentes indispensáveis para assegurar que todas as crianças sejam alfabetizadas ao final do 3º ano do Ensino Fundamental. Assim, o programa propõe uma formação continuada presencial para professores alfabetizadores com a finalidade de dilatar as discussões sobre a alfabetização na perspectiva do letramento.

O novo PNE (2014-2024), Lei nº 13.005/2014, ao tratar da formação continuada, apresenta, na meta 16, a projeção de:

formar, em nível de pós-graduação, cinquenta por cento dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014b, p.80).

Para isso, uma das estratégias consiste em “consolidar a política nacional de formação de professores e professoras da educação básica, definindo diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas” (BRASIL, 2014b, p.80).

Mais recentemente, o MEC instituiu o Programa Mais Alfabetização (PMAIfa), por meio da Portaria nº 142, de 22 de fevereiro de 2018, com a finalidade de fortalecer e apoiar as instituições de ensino no processo de alfabetização dos alunos matriculados no 1º e 2º anos do Ensino Fundamental.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) divulgou, no final de 2017, os resultados da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) de 2016, apontando que os níveis de alfabetização de 2016 são aproximadamente os mesmos registrados em 2014. A proficiência diminuta na leitura e escrita, para a idade, revela que não houve avanços nos últimos anos. Em resposta, o MEC cria o PMAIfa, que propõe um apoio adicional por meio do assistente de alfabetização que, no turno regular, auxiliará o professor alfabetizador.

No Manual Operacional do PMAIfa, as descrições das atividades desenvolvidas pelo professor alfabetizador e assistente de alfabetização são assim definidas:

I - Professor alfabetizador é responsável:

- pelo planejamento, pela coordenação, organização e desenvolvimento das atividades na sala de aula; pela articulação das ações do Programa, com vistas a garantir o processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental regular;
- pela interação entre a escola e a comunidade, pela prestação de informações sobre o desenvolvimento das atividades para fins de monitoramento;
- pela supervisão do trabalho do assistente de alfabetização e pela integração do Programa com o PPP da escola.

II - Assistente de Alfabetização é responsável:

- pela realização das atividades de acompanhamento pedagógico sob a coordenação e supervisão do professor alfabetizador, conforme orientações da secretaria de educação e com o apoio da gestão escolar;
- pelo apoio na realização de atividades, com vistas a garantir o processo de alfabetização de todos os estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental.
- pela participação do planejamento das atividades juntamente com a Coordenação do Programa na escola;
- pelo cumprimento da carga horária de acordo com as diretrizes e especificidades do Programa;
- por auxiliar o professor alfabetizador nas atividades estabelecidas e planejadas por ele;
- pelo acompanhamento do desempenho escolar dos alunos, inclusive efetuando o controle da frequência;
- pela elaboração e apresentação à coordenação de relatório dos conteúdos e de atividades realizadas mensalmente;
- pelo acesso ao Sistema de Orientação Pedagógica e Monitoramento do PMALFA/CAEd digital para o cadastro das

- atividades pedagógicas desenvolvidas, para que o Professor ou o Coordenador da escola analisem e validem posteriormente;
- pelo cumprimento com responsabilidade, pontualidade e assiduidade de suas obrigações com o Programa;
  - pela participação nas formações indicadas pelo MEC (BRASIL, 2018, p. 9 e 10).

Entende-se que, diante das atribuições vinculadas, especialmente para o assistente da alfabetização, a formação desses professores não pode estar desvinculada do programa. De acordo com o MEC, para a formação inicial, o PMAI, articulado com a Política Nacional de Formação, possibilitará uma residência pedagógica<sup>3</sup> para os estudantes de Pedagogia, nos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental. A formação continuada, para os professores regentes, dar-se-á por meio do mestrado profissional em alfabetização e didática aplicada, com foco na alfabetização e gestão da aprendizagem (BRASIL, 2018).

Diante do exposto, pode-se inferir que os programas de formação continuada de professores, implementados a partir das políticas públicas educacionais, possibilitam o aprimoramento do ensino com propósito de desenvolver um ensino público de qualidade. Contudo, é necessário apurar do que tratam as políticas de formação de professores que alfabetizam crianças surdas, objeto deste estudo.

### **2.3 Políticas de Formação de Professores Bilíngues de Surdos**

A Carta Magna do Brasil, a Constituição da República Federativa de 1988, define, no Art. 205, a educação como um direito de todos e garante, no inciso I do Art. 206, “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988). E especificamente às pessoas com deficiência, assegura, no Art. 208, o AEE, preferencialmente na rede regular de ensino.

Dessa forma, a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, define normas que asseguram os direitos das pessoas com deficiência, garantindo na área da educação, a inclusão da Educação Especial como modalidade educativa e, na área

---

<sup>3</sup> Composto uma das ações da Política Nacional de Formação de Professores, o MEC e a Capes, por meio da Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018, instituíram o Programa de Residência Pedagógica. Com objetivo de aperfeiçoar o Estágio Supervisionado nos cursos de Licenciatura, o programa possibilitará, a partir do 5º período, que os licenciandos exercitem a relação entre teoria e prática nas escolas de Educação Básica.

de recursos humanos, a formação e qualificação, nas diversas áreas do conhecimento, que atendam às necessidades das pessoas com deficiência.

Para isso, o Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, que regulamenta a Lei nº 7.853/89, estabelece, no parágrafo 2º do Art. 27, que sejam incluídos nos currículos dos programas de educação superior disciplinas, itens ou conteúdos relacionados à pessoa com deficiência.

É importante destacar a Resolução do Conselho Nacional de Educação, nº 03, de 8 de outubro de 1997, que, anteriormente ao decreto supracitado, determina, no Art. 5º, que os sistemas de ensino “devem implementar programas de desenvolvimento profissional dos docentes em exercício, incluída a formação em nível superior, em instituições credenciadas, bem como em programas de aperfeiçoamento em serviço” (BRASIL, 1997).

A promoção da Educação Especial e a ampliação do AEE na rede regular de ensino implica em serviços especializados que garantam as necessidades educacionais das pessoas com deficiência. Para esse fim, a Lei 9.394/96, no Art. 59, inciso I, afirma que os sistemas de ensino devem garantir aos educandos com deficiência, “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (BRASIL, 1996). No que tange à formação de professores para atuação na Educação Especial, o artigo 59, inciso III, da mesma Lei, diz que será assegurado aos alunos especiais, “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (BRASIL, 1996).

Outrossim, o Parecer CNE/CEB 02/2001, que institui as Diretrizes Curriculares para a Educação Especial na Educação Básica, no Art. 18, parágrafos 1º ao 4º esclarecem quem são os professores capacitados e especializados, conforme previsto na alínea III do Art. 59 da LDBEN.

§ 1º São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para:

I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;

II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;

- III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;
- IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial.

§ 2º São considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

§ 3º Os professores especializados em educação especial deverão comprovar:

I - formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental;

II - complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio;

§ 4º Aos professores que já estão exercendo o magistério devem ser oferecidas oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização, pelas instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 2001d).

Nessa direção, o Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução CNE/CP nº 01/2002, instituiu as DCNs para a Formação de Professores da Educação Básica, definindo que, na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes, devem ser considerados os conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Nesse aspecto, em relação à educação de surdos, a Declaração de Salamanca, assinada em 1994, na Conferência Mundial sobre as necessidades educativas especiais, considera as línguas de sinais como meio de comunicação dos surdos.

Políticas educacionais deveriam levar em total consideração as diferenças e situações individuais. A importância da linguagem de signos como meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso a educação em sua língua nacional de signos. Devido às necessidades particulares de comunicação dos surdos e das pessoas surdas/cegas, a educação deles pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes especiais e unidades em escolas regulares (BRASIL, 1994, p. 7).

Por conseguinte, as políticas educacionais devem assegurar que todos os surdos recebam o ensino em língua de sinais. Igualmente, as ações educacionais devem garantir a formação de professores para possibilitar o ensino capaz de promover uma educação bilíngue.

Em 2001, o PNE (2001-2010), ao se referir à Educação Especial, estabelece na meta 11,

Implantar, em cinco anos, e generalizar em dez anos, o ensino da Língua Brasileira de Sinais para os alunos surdos e, sempre que possível, para seus familiares e para o pessoal da unidade escolar, mediante um programa de formação de monitores, em parceria com organizações não-governamentais (BRASIL, 2001a).

Contudo, é somente a partir da aprovação da Lei nº 10.436/2002 que a Libras é reconhecida, no Brasil, como meio legal de comunicação e expressão e, por meio dela, são garantidos o uso e a difusão dessa língua, bem como a inclusão da disciplina de Libras no currículo dos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia.

Sobre a educação bilíngue para surdos, as políticas públicas educacionais garantem, por meio da legislação vigente, o ensino de Libras nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Todavia, para que seja possível uma educação bilíngue, em que Libras e Língua Portuguesa escrita sejam línguas de instrução, a formação de docentes deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, contanto que ambas as línguas tenham se constituído como língua de instrução durante a formação.

Durante o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), houve um significativo crescimento de ações e programas voltados à inclusão das pessoas com deficiência, principalmente, após o lançamento do programa *Educação Inclusiva: Direito à Diversidade*<sup>4</sup>, conforme serão destacados a seguir.

Em relação à formação de professores bilíngues, desde a promulgação do Decreto nº 5.626/05, assinado pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva (Lula), a formação de professores para o ensino *de* e *em* Libras e Língua Portuguesa escrita,

---

<sup>4</sup> Em 2003, o MEC, por meio da Secretaria de Educação Especial, assumiu o compromisso de transformar as escolas brasileiras num sistema de ensino inclusivo. Para que fosse possível oferecer uma educação na perspectiva da educação inclusiva, o objetivo do programa era fomentar a formação continuada de professores e gestores dos sistemas de ensino estaduais e municipais (BRASIL, 2004).

na educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, compõe o quadro das políticas educacionais.

Durante algum tempo, as propostas educacionais não priorizavam, na formação do professor, o ensino bilíngue para surdos, em que Libras e Língua Portuguesa se constituíssem línguas de instrução (BRASIL, 2005). Em decorrência da limitação formativa, os professores não eram capazes sequer de estabelecer comunicação com os surdos. Lacerda e Lodi (2009) afirmam que, devido a uma série de entraves, muitos surdos não concluíam o Ensino Fundamental e os que terminavam, não tinham domínio dos conteúdos ensinados e nem eram capazes de escrever e ler adequadamente.

No tocante à proposta de formação de professores, o Decreto N° 5.626/05 determina a inclusão da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura, conforme descrito no Art. 3º:

Art. 3º A LIBRAS deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério (BRASIL, 2005).

Fica estabelecido que todos os cursos de formação de professores devem incluir no currículo a disciplina de Libras. Contudo, em relação à formação do professor de Libras e bilíngue, os Art. 4º e 5º determinam:

Art. 4º A formação de docentes para o ensino de LIBRAS nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: LIBRAS ou em Letras: LIBRAS/Língua Portuguesa como segunda língua.

Art. 5º A formação de docentes para o ensino de LIBRAS na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que LIBRAS e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue (BRASIL, 2005).

A inclusão da disciplina de Libras nos cursos de formação de professores e a formação de professores bilíngues devem qualificar os docentes a utilizarem a

Libras como língua de instrução, viabilizando uma educação capaz de atender às especificidades linguísticas dos surdos.

Sobre a proposta de educação bilíngue, o Art. 22, nas suas alíneas e parágrafos, descreve o que são e como devem ser as escolas ou classes de ensino bilíngue:

I - escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

II - escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa.

§ 1º 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.

§ 2º Os alunos têm o direito à escolarização em um turno diferenciado ao do atendimento educacional especializado para o desenvolvimento de complementação curricular, com utilização de equipamentos e tecnologias de informação.

§ 3º As mudanças decorrentes da implementação dos incisos I e II implicam a formalização, pelos pais e pelos próprios alunos, de sua opção ou preferência pela educação sem o uso de Libras.

§ 4º O disposto no § 2º deste artigo deve ser garantido também para os alunos não usuários da Libras (BRASIL, 2005).

Conforme assegurado pelo Decreto supracitado, a educação bilíngue deve ser ofertada nas escolas e classes da rede pública de ensino. Com relação ao ensino bilíngue, em 2008, o Governo Federal, no conjunto dessas ações, publica o documento *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, e por ele é descrito que a educação bilíngue para surdos deve ser por meio da Libras e da Língua Portuguesa escrita como segunda língua.

Para o ingresso dos estudantes surdos nas escolas comuns, a educação bilíngüe – Língua Portuguesa/Libras desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para estudantes surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais estudantes da escola. O atendimento educacional especializado para esses estudantes é ofertado tanto na modalidade oral e escrita quanto na língua de sinais. Devido à diferença lingüística, orienta-se que o aluno surdo esteja com outros surdos em turmas comuns na escola regular (BRASIL, 2008).

Nessa perspectiva, os professores que atuam com alunos surdos precisam de uma formação que os possibilite ter conhecimento específico da área para o exercício da docência. Ainda conforme o documento referido, o AEE para os alunos surdos deve ser “realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua” (BRASIL, 2008).

Cabe ressaltar que a Resolução CNE nº 4, de 2 de outubro de 2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, modalidade Educação Especial, afirma, no Art. 2º, que este tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno. Dessa forma, fazem parte do público-alvo do AEE os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidade/superdotação. Estes, no contraturno da sua escolarização, podem receber atendimento na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular.

O AEE para os alunos surdos deve ser desenvolvido num contexto bilíngue, em que a Libras e a Língua Portuguesa se constituam como parte do trabalho pedagógico. Para isso, três momentos didático-pedagógicos fazem parte do AEE na escola comum. São eles: *Momento do Atendimento Educacional Especializado em Libras*, que oferece explicação dos diferentes conteúdos curriculares em Libras, devendo ser realizado por professores especializados, preferencialmente surdos, com pleno domínio da língua, em conjunto com os professores da sala e de Língua Portuguesa; *Momento do Atendimento Educacional para o ensino de Libras*, que prioriza o ensino de Libras, preferencialmente por professores ou instrutores surdos que realizam o diagnóstico do nível de desenvolvimento que o aluno tem de Libras, para organização do trabalho no AEE; *Momento do Atendimento Educacional Especializado para o ensino da Língua Portuguesa*, no qual, à parte das aulas da turma, é ensinada a Língua Portuguesa por professores licenciados em parceria com os professores de Libras e da sala de aula. Ao explorar a estrutura gramatical da Língua Portuguesa, os sentidos das palavras devem ser contextualizados para que compreendam como são organizadas as frases e textos nas suas diferentes formas. Esse processo deve iniciar na Educação Infantil, intensificar-se na alfabetização e continuar até o Ensino Superior (BRASIL, 2007).

O Art. 10, inciso VI, da Resolução referida, prevê para o AEE profissionais tradutores e intérpretes de Libras, guia-intérpretes e outros que atuem no apoio

(BRASIL, 2009). Vale frisar que o tradutor e intérprete de Libras/Língua Portuguesa é um profissional com proficiência e competência linguística na interpretação das duas línguas, conforme Lei 12.319/10 que regulamenta a profissão desse profissional. Dentre suas atribuições está a interpretação e tradução das atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino. Assim, não faz parte de suas incumbências o ensino *de* e *em* Libras de quaisquer conteúdos curriculares.

Em 2006, atendendo ao que determinava o Decreto 5.626/05, sobre a criação de cursos de formação de professores de Libras, a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) ofereceu o primeiro curso de Letras Libras, na modalidade de Educação à Distância (EaD).

A proposta do oferecimento na modalidade a distância apresentou um cunho multiplicador. O objetivo da formação desses profissionais em vários estados do Brasil garantia a multiplicação de formadores em todo território brasileiro. Esta área, por ser nova, não contava ainda com profissionais suficientes para o seu desenvolvimento. Assim, confiamos com especialistas espalhados pelo Brasil para compor a produção dos materiais e garantir um curso com excelência. A primeira turma foi de Licenciatura e contou com quase que exclusivamente com alunos surdos (em torno de 90% dos alunos) (QUADROS, 2014, p. 10).

Nessa modalidade, a primeira turma concluiu em 2010 e a segunda em 2012. Em 2008, foram abertas novas turmas de Licenciatura e Bacharelado em Letras Libras, Tradução/Interpretação, presencial e a distância, com finalidade de formação de profissionais tradutores/intérpretes da Libras em nível superior. Assim, “o Curso de Letras Libras, Licenciatura e Bacharelado tornou a Universidade Federal de Santa Catarina em um centro de referência na área de Libras” (QUADROS, 2014, p. 11). Nesse contexto, após a criação do Curso de Letras Libras pela UFSC, outras Instituições de Ensino Superior tomaram-na por referência e criaram cursos com a mesma especialidade.

Cabe ressaltar que a expansão do acesso ao Ensino Superior ocorre com os programas do governo do presidente Lula, como o Programa Universidade para Todos (Prouni), que concede bolsas de estudos, integrais ou parciais, para estudantes de cursos de graduação ou sequenciais de formação específica, em instituições particulares (MEC, 2018) e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), que tem como finalidade ampliar o acesso e a permanência às universidades públicas (MEC,

2010). Este último ofereceu condições para que as universidades federais promovessem a expansão física, acadêmica e pedagógica de educação superior, além da ampliação das políticas de inclusão (BRASIL, 2007).

Em 2011, na gestão da Presidenta Dilma Rousseff (2011-2016), foi criado e implementado o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite, por meio do Decreto nº 7.612/11, com a “finalidade de promover, por meio da integração e articulação de políticas, programas e ações, o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência” (BRASIL, 2011a). Dentre as metas estabelecidas para a Educação Bilíngue, com projeção para alcançá-las até 2014, está a criação de 27 cursos de Letras Libras, Licenciatura e Bacharelado e 12 cursos de Pedagogia na perspectiva bilíngue (Libras/Língua Portuguesa), além da contratação de 690 professores e tradutores/intérpretes de Libras nas Instituições Federais de Educação (BRASIL, 2013).

Com essa projeção, a Ufac, por exemplo, aprova, em 2013, o Projeto Pedagógico Curricular (PPC) do Curso de Licenciatura em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda Língua, na modalidade presencial, na perspectiva da Educação Bilíngue. Esse curso, atende à demanda nacional de formação de professores de Libras, por meio do programa *Viver sem Limite*, e agrega o ensino de Língua Portuguesa como segunda Língua na modalidade escrita, como previsto no Decreto 5.626/05. Todavia, a proposta do curso é formar professores para o ensino de Libras e Língua Portuguesa como segunda Língua na Educação Básica, atendendo aos anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior.

Em 2015, o Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines), atendendo ao Plano Viver sem Limite, por meio do Núcleo de Educação Online (NEO), iniciou o Curso de Pedagogia – Licenciatura (EaD), na perspectiva bilíngue, na modalidade semipresencial. Cabe ressaltar que o Ines, desde 2006, oferecia o Curso Bilíngue de Pedagogia – Licenciatura, na modalidade presencial. Seu principal objetivo era promover a formação, a qualificação e a educação continuada na perspectiva bilíngue. Convém destacar que a terminologia “Curso Bilíngue de Pedagogia – Licenciatura” é utilizada pelo Ines, porém apresenta-se no sistema e-mec a inscrição “Curso de Pedagogia – Licenciatura”.

O Curso de Pedagogia – Licenciatura (EaD) foi implementado em 12 polos, distribuídos, de acordo com as orientações do MEC, segundo os seguintes critérios:

(1) demanda de docentes de acordo com a quantidade de estudantes surdos/as matriculados/as na Educação Infantil e primeiro segmento do Ensino Fundamental (censo do IBGE 2010); (2) experiência da instituição com Educação a Distância (EaD); (3) experiência do/a coordenador/a de polo com ensino e pesquisa na área da surdez; (4) infraestrutura tecnológica do polo para acolher um curso de EaD; e (5) facilidade de acesso para aulas presenciais nas instituições polo (INES, 2015, p.29).

Desta feita, formaram polos as seguintes Instituições Públicas de Ensino Superior: Universidade Federal do Amazonas (Ufam), Universidade do Estado do Pará (Uepa), Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Instituto Federal de Goiás (IFG), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de Lavras (UFLA), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e Ines (INES, 2015).

Cada região conta com 2 polos e cada um oferece 30 vagas, com exceção da Região Nordeste, que oferece 3 polos, desse total de vagas, 50% são destinadas para os surdos. A seleção ocorre por meio de provas de vestibular com 50% em Libras e 50% em português escrito. O tempo regular para integralização do curso é de nove períodos ou quatro anos e meio. O campo de atuação desse profissional licenciado em Pedagogia, na perspectiva bilíngue, concentra-se nas seguintes áreas:

**Docência**, que para além da noção simplificada de “regência de classe”, deve ser entendida em sentido amplo, como ação educativa intencional e sistemática, relativa à condução dialógica das interações sociais de ensino e aprendizagem, socialização e construção de conhecimento, em ambientes escolares e não escolares. Dentro da concepção deste Projeto, ela deve ser, por excelência, uma prática intercultural. No campo profissional do magistério, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006, do CNE e Parecer nº 5, de 13 de dezembro de 2005) definem que a formação oferecida abrangerá a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

**Pesquisa**, entendida como processo de produção e difusão de conhecimento científico e tecnológico na área educacional, articulado aos conhecimentos oriundos das práticas educativas do contexto local e global. O/a pedagogo/a, considerado/a como um/a pesquisador/a, deverá investigar sua própria prática profissional com um olhar crítico, elaborar material didático original – especialmente para atuação junto a estudantes surdos/as – e investigar formas de intervenção nas instituições onde atuará.

**Gestão educacional**, vista como perspectiva de intervenção democrática organizativa que integre as diversas funções do trabalho pedagógico e dos processos educativos escolares e não escolares. Essa dimensão da gestão educacional do fazer pedagógico está especialmente presente no planejamento, na administração, na coordenação, no acompanhamento, na avaliação de planos e projetos pedagógicos, bem como na análise, na formulação, na implementação, no acompanhamento e na avaliação de políticas públicas e institucionais na área da educação. Tal como postulam

as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, essas funções devem estar integradas à docência (INES, 2015, p.29).

Enfim, o Curso de Pedagogia – Licenciatura (EaD), com a finalidade de formar professores e gestores educacionais (surdos ou não), na perspectiva bilíngue (Libras/ Língua Portuguesa) e intercultural na modalidade online, contribui com os determinantes legais, principalmente, no que se refere à formação de professores bilíngues para surdos.

Em 2016, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC) – Campus Palhoça Bilíngue, é autorizado a ofertar o Curso de Licenciatura em Pedagogia Bilíngue (Libras/Português), na modalidade a distância. Seu objetivo é formar profissionais bilíngues para atuação na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, incluída nessa formação a aptidão para o trabalho que favoreça e atenda às especificidades pedagógicas e linguísticas dos surdos.

Diferentemente dos cursos de Licenciatura em Letras Libras e Letras: Libras/Português como segunda Língua, que qualificam para ensinar em Libras, o curso de Pedagogia Bilíngue possibilita, além do ensino *de* e *em* Libras como primeira língua (L1), o ensino de Português como segunda língua (L2), na modalidade escrita, para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

De acordo com o Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa, designado pelo MEC, a Educação Bilíngue de surdos deve favorecer a aprendizagem da Libras como L1 e do Português como L2 na língua materna do surdo.

A Educação Bilíngue de surdos envolve a criação de ambientes linguísticos para a aquisição da Libras como primeira língua (L1) por crianças surdas, no tempo de desenvolvimento linguístico esperado e similar ao das crianças ouvintes, e a aquisição do português como segunda língua (L2). A Educação Bilíngue é regular, em Libras, integra as línguas envolvidas em seu currículo e não faz parte do atendimento educacional especializado. O objetivo é garantir a aquisição e a aprendizagem das línguas envolvidas como condição necessária à educação do surdo, construindo sua identidade linguística e cultural em Libras e concluir a educação básica em situação de igualdade com as crianças ouvintes e falantes do português. Neste documento, a Educação Bilíngue Libras - Português é entendida, como a escolarização que respeita a condição da pessoa surda e sua experiência visual como constituidora de cultura singular, sem, contudo, desconsiderar a necessária aprendizagem escolar do português. Demanda o desenho de uma política linguística que defina a participação das duas línguas na escola em todo o processo de escolarização de forma a conferir legitimidade e

prestígio da Libras como língua curricular e constituidora do pessoa surdo (BRASIL, 2014a, p.6).

Observando-se que a Educação Bilíngue não faz parte do AEE e que deve ser ofertada de forma regular, é importante ressaltar que as classes bilíngues, nos termos do Decreto 5.626/05, são classes implementadas nas escolas comuns e que garantem a educação bilíngue, todavia, elas não se constituem escolas bilíngues.

O MEC, no item 6 da Nota Técnica Nº 62/11, destaca como possibilidade de organização educacional, o curso de Pedagogia com ênfase na educação bilíngue.

6. A organização da educação bilíngue nas escolas da rede pública de ensino.

Ao caracterizar-se em compêndio dos principais aspectos legais, que regulam a educação das pessoas com deficiência no Brasil, o Decreto nº 7.611/2011 considera as disposições constantes do Decreto nº 5.626/2005, que institui a educação bilíngue e define estratégias para sua construção nos sistemas de ensino.

Com a finalidade de cumprir o estabelecido nesse Decreto, o MEC orienta e monitora a inserção progressiva da disciplina de LIBRAS nos cursos de formação de professores e de fonoaudiólogos, das instituições públicas e privadas de educação superior. Também foram criados os cursos de Letras/LIBRAS, visando a formação inicial de professores e tradutores/intérpretes da LIBRAS; o curso de Pedagogia com ênfase na educação bilíngue; o Exame Nacional para Certificação de Proficiência no Uso e no Ensino da Libras e para Certificação de Proficiência na Tradução e Interpretação da Libras/Português/Libras – PROLIBRAS (BRASIL, 2011b).

Ainda sobre as políticas de formação de docentes, a Resolução CNE/CP Nº 2/2015, no inciso V, parágrafo 6 do Art. 3º, destaca a “ampliação e o aperfeiçoamento do uso da Língua Portuguesa e da capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos fundamentais da formação dos professores, e da aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (Libras)”.

O PNE (2014-2024), por meio da Lei 13.005/2014, estabelece nas estratégias 4.7 e 4.13, da meta 4, o ensino em escolas e classes bilíngues, e, ampliação do quadro de profissionais da educação, professores bilíngues, tradutores intérpretes de Libras.

4.7. Garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, aos(às) alunos(as) surdos e com deficiência auditiva de zero a dezessete anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do sistema braile de leitura para cegos e surdos-cegos;

4.13. Apoiar a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos(das) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores(as) do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores(as) e intérpretes de libras, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues (BRASIL, 2014b, p. 56, 57).

Diante do exposto, a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis), em Nota Oficial sobre Educação de Surdos, na Meta 4 do PNE (2014-2024), caracteriza as escolas bilíngues, inclusivas e classes bilíngues.

- **escolas bilíngues** (onde a língua de instrução é a Libras e a Língua Portuguesa é ensinada como segunda língua, mediada pela língua de instrução, Libras; essas escolas se instalam em espaços arquitetônicos próprios e nelas devem atuar professores bilíngues, sem mediação por intérpretes e sem a utilização do português sinalizado. Os alunos não precisam estudar no contraturno em classes de Atendimento Educacional Especializado – AEE, dado que a forma de ensino é adequada e não demanda atendimento compensatório);
- **as classes bilíngues** (que podem ocorrer nos municípios em que a quantidade de surdos não justificar a criação de uma escola bilíngue específica para surdos). Podem existir na mesma edificação de uma escola inclusiva;
- **as escolas inclusivas**, onde o português oral é a língua de instrução, algumas vezes mediada por intérpretes, o aluno surdo tem que estudar dois períodos, participando do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contraturno e, são matriculados duas vezes (dupla matrícula) (FENEIS, 2013).

De acordo com esse documento, num ambiente linguístico bilíngue, em que a Libras é ensinada como L1 e o Português como L2, mediada pela língua de instrução, Libras, é possível garantir, nos termos da lei, a aquisição e o desenvolvimento das línguas envolvidas no processo educacional dos surdos.

É pertinente situar que, no período de governo do Presidente Lula, a política de inclusão escolar teve um grande impulso, ainda que as condições materiais e objetivas não fossem as desejáveis. Entretanto, embora o sistema educacional inclusivo necessitasse de mais investimento, sobretudo nas condições de trabalho, salário, qualidade de formação docente e valorização profissional, cabe ressaltar os esforços do governo Lula para organizar e efetivar uma política pública acessível às pessoas com deficiência em meio às barreiras historicamente impostas pelo aparelho estatal.

Vale destacar que a política de Educação Especial assumiu um formato inclusivo a partir da gestão do Governo Lula, superando o modelo de integração. Com isso, o processo de expansão do atendimento às pessoas com deficiência nos sistemas de ensino passou a ser crescente. Nesses termos, com maior número de alunos com deficiência matriculados na Educação Básica, a formação de professores na educação superior foi impulsionada.

Na gestão da Presidenta Dilma Rousseff, a Educação Especial assumiu a condição de diretoria no setor da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), garantindo o direito de todos, o acesso e a permanência na educação. A atuação da SECADI envolve a educação para a diversidade e a inclusão com a implementação de políticas educacionais nas modalidades de Educação de Jovens e Adultos; Educação Especial; Educação Escolar Indígena; Educação Escolar Quilombola; Educação em direitos humanos; Educação do Campo e Educação para as Relações Étnico-raciais. Considera, ainda, nos processos educacionais, as questões de gênero, orientação sexual, raça, cor, etnia, origem, posição econômica e social, deficiências e outras.

Todavia, após o Vice-Presidente da República Michel Temer assumir em 31 de agosto de 2016 o cargo de Presidente da República, em decorrência do processo de *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff, houve um desmonte da política de educação inclusiva. Com cortes de recursos, a SECADI sofre com o desmonte das políticas públicas, posto que são os recursos que viabilizam a maioria das ações previstas na política de inclusão brasileira com consequência à formação de professores. A Proposta de Emenda à Constituição (PEC) nº 55, de 2016, que reduz os gastos sociais por 20 (vinte) anos, praticamente inviabilizou os investimentos na educação, posto que o engessamento do orçamento impede a efetivação das metas previstas no PNE (2014-2024).

Ainda que o cenário político apresente muita preocupação, é inegável que nas gestões dos Governos Lula e Dilma as políticas educacionais promoveram a educação inclusiva e bilíngue para surdo, em que a Libras e a língua portuguesa escrita se constituem línguas de instrução no processo educacional. Favoreceram, também, a capacitação do profissional docente que recebe qualificação específica para atender às necessidades linguísticas e educacionais dos surdos. Assim, diante do exposto, convém situar como está estruturada a educação de surdos no Acre, conforme definem e determinam as leis.

### 2.3.1 Política de Educação de Surdos no Acre

O principal marco Legal, no Estado do Acre, relacionado à educação de surdos, emerge com a aprovação da Lei nº 1.487/03, que institui a Libras no Estado do Acre. A capital Rio Branco, porém, só reconhece oficialmente a Libras, como meio de comunicação e expressão dos surdos, no âmbito do município, por meio da Lei nº 1.954/2012.

Mais tarde, o Decreto Municipal nº 890/14, que regulamenta a Lei nº 1.954/12, define que, para atuar no ensino de Libras, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a formação mínima deve ser em Pedagogia ou Curso Normal Superior. Para além disso, determina que seja incluído nas formações continuadas de professores o ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, numa perspectiva bilíngue.

Recentemente, o Art. 6º da Resolução CEE/AC nº 277/2017, que estabelece normas para a Educação Especial no Acre, propôs que os sistemas de ensino implementassem classes de educação bilíngue (Libras/Língua Portuguesa) na educação básica, com professores bilíngues, na educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Porém, conforme previsto no parágrafo único desse mesmo artigo, será responsabilidade da coordenação do Ensino Especial em parceria com o CAS, o assessoramento, acompanhamento e planejamento técnico-pedagógico dessas classes bilíngues. Cabe destacar que o parágrafo 2º do Art. 23 exige uma formação em Pedagogia, para atuar na regência da sala regular bilíngue dos anos iniciais do Ensino Fundamental, além do domínio de Libras comprovado por certificação e avaliação prática (ACRE, 2017).

É pertinente situar que, com o intuito de promover a mudança dos sistemas educacionais para o desenvolvimento dos sistemas de ensino inclusivo, o MEC implementou Centros de Formação e Recursos, e dentre eles está o CAS, que tem por finalidade fomentar a educação bilíngue, por meio da formação continuada dos profissionais da educação para a oferta do AEE e da produção de materiais didáticos acessíveis para estudantes surdos e com deficiência auditiva (BRASIL, 2016). Em 2005, em parceria com a SEE, foi implementado o CAS no estado do ACRE e por ele são promovidas ações que incluem a formação continuada de profissionais da educação para o atendimento as pessoas surdas e surdocegas. Atualmente, as formações para profissionais da educação atendem os professores

do AEE, com o curso de Português como Segunda Língua para Surdos (PSLS); professores de Libras, com curso de capacitação de Libras e professor tradutor intérprete de Libras, com capacitação profissional de Libras.

Sobre este último profissional, com a aprovação da Lei Complementar nº 274, de 09 de janeiro de 2013, que dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais (PCCR) do Ensino Público Estadual, foram instituídas, para a área de Educação Especial, as carreiras de professor de Libras e a de professor Tradutor Intérprete Educacional em Libras, ambas com formação mínima de nível superior.

Porém, no sistema de educação do Estado do Acre, o profissional Professor Tradutor e Intérprete de Libras/Língua Portuguesa atua somente no Ensino Fundamental II e Ensino Médio. No Ensino Fundamental I, conforme Resolução CEE/AC 277/2017, o profissional de apoio especializado é o Professor Bilíngue e este assume as seguintes atribuições:

- a) Atuar em parceria com o professor do ensino regular, por meio do ensino colaborativo, na promoção do ensino bilíngue, auxiliando na proposição de ações pedagógicas que enfatizam a aprendizagem da LIBRAS e da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita;
- b) Efetuar comunicação entre surdos e ouvintes, por meio da LIBRAS para a língua oral e vice-versa;**
- c) Promover a acessibilidade comunicativa aos serviços e às atividades fins da instituição de ensino;
- d) Participar do planejamento com o coordenador pedagógico, com os professores da classe comum e da sala de recurso multifuncional;
- e) Participar das atividades de formação de oferecidas pela Secretaria de Educação Estadual e Municipais e do planejamento de estudos realizados na escola (ACRE, 2017a, p. 10, grifo meu).

Ainda que esse profissional de apoio especializado seja descrito como Professor Bilíngue, dentre suas atribuições, está a de efetuar a comunicação entre surdos e ouvintes, função disposta no cargo de Professor Tradutor e Intérprete de Libras, conforme descrição das atribuições:

- a) Efetuar comunicação entre surdos e ouvintes, por meio da LIBRAS para a língua oral e vice-versa;**
- b) Interpretar, em Língua Brasileira de Sinais – Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental II e médio, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares;
- c) Promover à acessibilidade comunicativa aos serviços e às atividades fins da instituição de ensino;

- d) Participar das atividades de planejamento com o coordenador pedagógico, com os professores das classes de educação básica comum e da sala de recursos multifuncionais;
- e) Participar dos cursos de formação oferecidos pela Secretaria de Educação Estadual, Municipais e do planejamento de estudos realizados na escola (ACRE, 2017a, p. 10, grifo meu).

Percebe-se que as atribuições de ambos agregam funções semelhantes para cargos diferentes, ao mesmo tempo em que descaracterizam as atividades que são próprias do profissional tradutor e intérprete de Libras/Língua Portuguesa e do Professor Bilíngue, conforme preconizado pela Lei 12.319/10 e Decreto 5.626/05.

No âmbito municipal, a Lei Complementar nº 35, de 19 de dezembro de 2017, institui o PCCR dos servidores da Educação Pública do Município de Rio Branco, implementando, na categoria de assistente administrativo educacional, o cargo de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais e, na categoria profissional do magistério, o cargo de Professor da Educação Especial, que assume as seguintes atribuições:

**Descrição Sintética:** identificar, elaborar e organizar os recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando com suas necessidades específicas e complementando e/ou suplementando a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência, articulando com a proposta pedagógica do ensino comum na atuação do Atendimento Educacional Especializado – AEE. Ministrar o ensino de Libras - Língua Brasileira de Sinais ao aluno da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos em quaisquer atividades, constantes dos planos de estudos da Unidade Escolar e da Secretaria Municipal de Educação e assessorar, dirigir, supervisionar, coordenar, orientar, planejar, avaliar as atividades inerentes ao ensino e a educação a cargo do Município, atuando na área de Libras (Língua Brasileira de Sinais). Interpretar a língua portuguesa para língua de sinais ou vice versa na sala de aula e em outros espaços educacionais, bem como ensinar a língua de sinais e media situações pedagógicas e de comunicação que envolva as pessoas com surdez na escola, atuando com a Libras/Língua Portuguesa: Bilíngue. Mediar interações sociais, tanto na sala quanto nos outros ambientes da escola, organizar a rotina e as atividades dos alunos por meio da comunicação, assim como mediar às ações relativas ao currículo e outras situações pertinentes ao aluno com Transtorno do Espectro Autista – TEA, TDAH, cegueira e deficiência intelectual na escola, comprovada a sua necessidade, atuando como Mediador (ACRE, 2017b, p. 65).

De acordo com a descrição do cargo, este único profissional assume e atua em diferentes funções na modalidade da Educação Especial. Contudo, essas atividades estão divididas em atribuições típicas do AEE, Mediador e áreas de Libras e Libras/Língua Portuguesa Bilíngue. São atribuições da área de Libras:

**Das atribuições típicas na área de Libras (Língua Brasileira de Sinais):**

- Planejar as ações pedagógicas da área disciplinar respeitando e articulando-as aos objetos do Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal na qual atua;
- Promover avaliação baseada na integridade do(a) aluno(a), com acompanhamento individualizado, possibilitando a recuperação paralela ao longo do processo ensino aprendizagem;
- Elaborar e realizar registros solicitados pela Escola e pela SEME, em documentos como: planos de trabalho, cadernos de frequência, relatórios, pareceres descritivos, entre outros;
- Participar da elaboração da Proposta Pedagógica da escola, bem como de suas reuniões administrativas e pedagógicas, de espaços de formação e projetos promovidos pela SEME e pela Escola;
- Comparecer ao local de trabalho com assiduidade e pontualidade, executando suas atribuições com eficiência, presteza e ética;
- Realizar trabalhos de pesquisa e proporcionar o estudo possibilitando conhecimentos sobre Línguas de Sinais, Língua Brasileira de Sinais (Libras), Língua Portuguesa como Segunda Língua, Cultura, Identidade e História da Educação das pessoas com surdez;
- Participar do planejamento, execução e avaliação de atividades de formação em Libras dos trabalhadores de educação da Rede Municipal;
- Promover espaços nos quais os alunos possam expressar suas idéias, avaliar suas possibilidades, participar em grupos, desenvolvendo o conhecimento da Língua de Sinais Brasileira, bem como a conservação e fluência nesta língua;
- **Ensinar Libras para os alunos com surdez matriculados na Sala de Recursos Multifuncionais;**
- **Ensinar Libras em colaboração com o intérprete para toda a comunidade escolar;**
- **Participar dos planejamentos pedagógicos juntamente com os professores de sala de aula comum e AEE para atuar nos momentos Em Libras, De Libras e Língua Portuguesa na modalidade escrita mediando o acesso aos conteúdos proporcionando experiências para a aprendizagem;**
- Participar dos processos de confecção de materiais visuais utilizados no ensino dos alunos usuários de Libras;
- Participar das formações oferecidas pela SEME para o aprimoramento das suas atribuições como instrutor e/ou professor de Libras;
- Orientar professores, famílias e comunidade escolar sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno com surdez para sua comunicação de forma a promover sua participação com autonomia e independência na sociedade;
- Acompanhar e avaliar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade linguística, desenvolvidos para atender as necessidades específicas dos alunos usuários de Libras;
- Manter-se em constante interlocução com o professor da sala de aula comum e com o professor do atendimento educacional especializado;
- Manter-se atualizado em relação aos temas relacionados a sua prática como Professor de Libras;
- Manter sigilo e ética profissional;
- Pesquisar, questionar e avaliar suas práticas pedagógicas;
- Sugerir medidas que visem à melhoria do Sistema de Ensino inclusivo (ACRE, 2017b, p. 68, 69, grifo meu).

Em conformidade com as atribuições típicas para atuar na área de Libras, o professor da Educação Especial precisará ter conhecimento e domínio da Libras e da Língua Portuguesa, compreendendo que, nesta última, deverá conhecer os

métodos de ensino de segunda língua, que, conseqüentemente, exigirá uma formação diferente da determinada pelo cargo. Ainda na descrição das funções para o cargo de professor da Educação Especial, a lei descreve as atribuições típicas da área de Libras/Língua Portuguesa Bilíngüe:

**Das atribuições típicas na área da Libras/Língua Portuguesa (Língua Brasileira de Sinais): Bilíngüe.**

- Intermediar a participação do aluno em todas as ações vivenciadas no contexto escolar, utilizando a Língua Brasileira de Sinais;
- Assegurar, por meio da língua de sinais, a participação do aluno em todas as situações oferecidas no contexto escolar;
- Intermediar as relações entre os professores e os alunos utilizando a Língua Brasileira de Sinais interpretando, em Língua Brasileira de Sinais
- Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de Educação Básica, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares;
- Manter sigilo e ética profissional;
- Apoiar, na comunidade escolar, o uso e o ensino da Libras;
- Acompanhar e avaliar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade desenvolvidos para atender às necessidades específicas dos alunos usuários da língua de sinais;
- Participar das formações oferecidas pela SEME;
- Participar dos planejamentos para compreender o processo de ensino aprendizagem dos alunos usuários da Libras, visando o desenvolvimento de estratégias de flexibilização que oportunizem a aprendizagem e as práticas pedagógicas inclusivas;
- Mediar à comunicação, viabilizando o processo inclusivo, bem como na construção de redes de apoio, com a participação da família e da comunidade escolar;
- Manter-se em constante interlocução com o professor da sala de aula comum e com o professor do Atendimento Educacional Especializado;
- Participar do planejamento com o Professor Coordenador, professor do Atendimento Educacional Especializado e professor da sala de aula comum para garantir a melhor participação do aluno;
- Mediar os processos de avaliação coerentes com o aprendizado na correção das provas escritas valorizando os aspectos semânticos e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa;
- Não assumir regência de sala de aula;
- Manter-se atualizado em relação aos temas relacionados a sua prática como Intérprete da Língua Brasileira de Sinais;
- Ser pesquisador, questionador e avaliador de suas práticas pedagógicas;
- Sugerir medidas que visem à melhoria do sistema de ensino inclusivo (ACRE, 2017b, p. 69, 70).

É intrigante como esse profissional conseguirá atuar nas áreas de Libras e Libras/Língua Portuguesa Bilíngüe, posto que para o cargo de Professor da Educação Especial são atribuídas funções que a formação exigida não contempla. Conforme disposto na Lei complementar Nº 35, o pré-requisito para assumir o cargo é ter “diploma em curso de licenciatura plena em qualquer área de formação e formação continuada na área de educação especial, com carga horária mínima de

360h e/ou especialização na área de educação especial, com carga horária mínima de 360h” (ACRE, 2017b, p.37).

Compreendendo que para atuar nos ensinos de Libras e Bilíngue é indispensável a formação em curso de Licenciatura plena em Letras: Libras e Pedagogia Bilíngue respectivamente, percebe-se que há uma tentativa de atender, de forma equivocada, à exigência de formação e atuação, conforme previsto no Decreto 5.626/05.

Assim, diante da legislação apresentada, há a proposta de uma educação bilíngue de formação de profissionais intérpretes de Libras e de professores bilíngues. Não obstante, ainda que o estado não disponha de escolas e classes bilíngues, há na rede de ensino a inclusão de estudantes surdos, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Conseqüentemente, as escolas estaduais para os anos iniciais do Ensino Fundamental estão configuradas nos seguintes moldes: professor regente licenciado em Pedagogia; professor bilíngue, mais reconhecido como tradutor e intérprete de Libras/Língua Portuguesa e professor do AEE.

É nesse formato que esta pesquisa se debruçará para analisar como ocorre o processo de alfabetização de uma criança surda, em classe comum, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando a formação docente do pedagogo e dos demais sujeitos envolvidos no trabalho docente, conforme será visto na próxima seção.

### 3 O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS SURDAS

Objetiva-se, nesta seção, apresentar o processo de alfabetização de crianças surdas, analisando a trajetória, propostas e métodos utilizados na educação de surdos. Assim, esta seção foi dividida em três subseções para melhor compreensão da análise. A primeira subseção conceitua a surdez, o surdo e descreve como ocorre o processo de aquisição da língua materna dos surdos.

A segunda subseção apresenta as propostas educacionais que estiveram presentes na educação de surdos, destacando as primeiras iniciativas de utilização da LS. Os métodos de ensino de surdos passaram pelas filosofias educacionais *oralista*, *comunicação total* e *bilinguismo*. A terceira e última subseção tratará dos métodos de alfabetização e aquisição da Língua Portuguesa escrita adotados nas escolas.

#### 3.1 Surdez, Surdo e a Aquisição da Língua de Sinais

Definir a surdez não é definir o sujeito surdo. Afinal, a surdez tem tipos (condutiva, neurosensorial e mista) e graus variados (leve, moderada, moderadamente severa, severa e profunda), que determinam, clinicamente, a capacidade de ouvir o som da fala.

De acordo com Santos, Lima & Rossi (2003, p. 36), a surdez de tipo condutiva é “causada por uma alteração que ocorre na orelha externa (meato acústico) e/ou média (membrana timpânica, cadeia ossicular, janelas oval e redonda e tuba auditiva)”. A neurosensorial atinge a cóclea e/ou nervo auditivo. E a surdez de tipo mista possui características dos tipos de surdez, condutiva e neurosensorial. Uma vez identificado o tipo de surdez, deve-se aferir o grau para a caracterização da perda auditiva.

A média dos limiares auditivos em decibéis (dB) é recomendado por Silman & Silverman (1991, *apud* Santos, Lima & Rossi, 2003) nas frequências de 500, 1000 e 2000 Hz. Dessa forma, a classificação do grau da perda auditiva é descrita da seguinte forma:

Quadro 1 – Classificação do grau da perda auditiva

Designação	Média em Decibéis
Normal	até 25 dB
Leve	de 26 a 40 dB
Moderada	de 41 a 55 dB
Moderadamente severa	de 56 a 70 dB
Severa	de 71 a 90 dB
Profunda	maior que 91 dB

Fonte: SANTOS, LIMA e ROSSI (2003, p. 37).

Compreender que o tipo e grau de surdez, associados à causa, que pode ser congênita ou adquirida, classifica apenas a surdez e não o sujeito e permite desassociá-la da capacidade do surdo de adquirir uma língua.

Cabe esclarecer que, oficialmente, as nomenclaturas *deficiência auditiva* e *surdez* possuem igualmente o mesmo significado, conforme inciso II do Art. 4º do Decreto nº 5.296/04. Contudo, compreende-se que o termo *deficiência* transfere para o sujeito surdo uma carga estereotipada associada à incapacidade, defeito, privação, inabilidade, etc. que, marcadamente, imprimiram a história dos surdos. A representação do surdo na sociedade é percebida numa perspectiva puramente fisiológica, agregando, erroneamente, a ausência de comunicação pelo déficit auditivo. A perda auditiva não impossibilita os surdos de estabelecerem uma comunicação, uma vez que a surdez não agrega déficits cognitivos ou outras deficiências. Assim, o termo *surdez*, adequadamente, confere ao surdo uma única condição, de não ouvir nos níveis de dB que possibilitam ouvir o som da fala.

Dessa forma, a linguagem oral-auditiva não corresponde ao canal comunicativo dos surdos, visto que essa representação é sonora. Essencialmente, por não terem acesso ao canal auditivo, sua comunicação passa a ser por meio da modalidade espaço-visual, forma natural e primária do surdo manifestar suas ideias, pensamentos, sentimentos. À vista disso, é indispensável que a produção linguística dos surdos seja por meio da língua de sinais, língua de modalidade espaço-visual.

É importante frisar que em relação às línguas de sinais, desde 1960, é possível afirmar que possuem estruturas linguísticas similares às línguas orais. As pesquisas de William Stokoe, linguista que estudou a língua de sinais americana, comprovaram que a configuração de mãos (formato da(s) mão(s) para a realização do sinal), a localização (lugar para a produção do sinal) e o movimento (movimento da(s) mão(s)) – parâmetros/fonemas de uma língua espaço-visual – estruturam e atribuem sentido linguístico à língua de sinais.

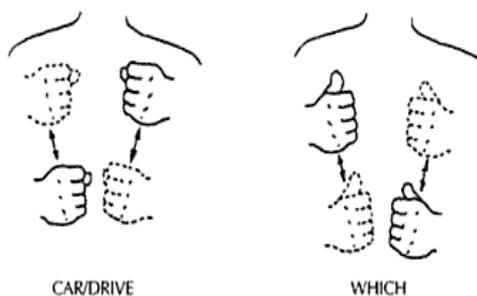
Paralelo aos fonemas das línguas orais-auditivas, Stokoe (1976) comprovou que para os três parâmetros há um número limitado de símbolos diferentes que cada um desses pode assumir e que esses podem reaparecer na composição de outros itens lexicais.

Em *Sign Language Structure*, publicado em 1960, ele delineou dezenove configurações de mão diferentes, doze localizações distintas e vinte e quatro tipos de movimentos como os componentes básicos dos sinais. Além disso, inventou um sistema de notação para tais elementos (STOKOE et al., 1976 *apud* QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 31).

Em seus estudos, Stokoe identificou contraste entre pares mínimos que diferem em um único parâmetro e que apresentam significados distintos. Battison (2000) exemplifica esse contraste na Língua de Sinais Americana (ASL) utilizando os pares CAR/DRIVE e WHICH; CHINESE e SOUR; NAME e SHORT/BRIEF.

Para os pares CAR/DRIVE (carro/dirigir) e WHICH (qual), as figuras abaixo ilustram o contraste entre as configurações de mão, WHICH diferencia-se do CAR/DRIVE pelo polegar estendido, permanecendo idênticos a localização e o movimento.

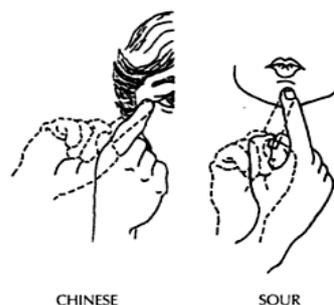
Figura 1: Par mínimo dos sinais CAR/DRIVER e WHICH na ASL



Fonte: Battison (2000, p. 236)

Nos pares CHINESE (chinês) e SOUR (azedo) os sinais contrastam somente no parâmetro localização, CHINESE é feito na têmpora e SOUR no queixo, os parâmetros configuração de mãos e movimento permanecem os mesmos.

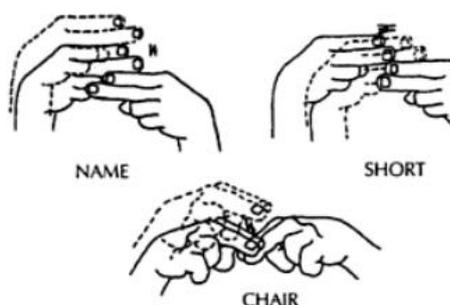
Figura 2: Par mínimo dos sinais CHINESE e SOUR na ASL



Fonte: Battison (2000, p. 237)

E nos pares NAME (nome) e SHORT/BRIEF (curto/breve) o movimento é o único valor contrastivo, NAME é feito com um simples contato vertical (às vezes repetido), enquanto SHORT/BRIEF é feito com movimento horizontal, os outros dois parâmetros são semelhantes.

Figura 3: Pares mínimos de sinais NAME, SHORT e CHAIR na ASL



Fonte: Battison (2000, p. 237)

Assim, as pesquisas de Stokoe representaram um marco para os estudos das línguas de sinais. Estudos posteriores trouxeram novos elementos fonológicos. Battison (2000) acrescentou um quarto parâmetro, orientação da palma, como parâmetro fonológico das línguas de sinais. A figura 3 também mostra o contraste no par mínimo NAME (nome) e CHAIR (cadeira), em que NAME diferencia-se de CHAIR através da orientação da palma. Battison demonstra que mesmo utilizando os parâmetros configuração de mãos, localização e movimento iguais, dois sinais podem mudar de significado de acordo com a orientação da palma.

Baker (1976) e Liddell (1980) citados por Quadros (2006, p. 170) “apresentam uma descrição [...] de expressões faciais que coocorrem com os sinais manuais de forma sistemática. [...] tais expressões faciais são lexicais, uma vez que são altamente restringidas ao contexto dessas classes de palavras”.

Desse modo, pode-se afirmar que as descobertas fonológicas para as línguas de sinais reforçam o status de língua natural e minimizam os conceitos equivocados, que consideram a LS uma língua adaptada das línguas orais, sem gramática, limitada, artificial, etc.

No Brasil, as pesquisas linguísticas a respeito da Libras passam a ser objeto de estudo de pesquisadores como Felipe (1988)<sup>5</sup>, Ferreira Brito (1984)<sup>6</sup>, Ferreira Brito Langevin (1994)<sup>7</sup>, Karnopp (1994)<sup>8</sup>, Quadros (1995)<sup>9</sup>, Quadros e Karnopp (2004)<sup>10</sup> entre outros, que comprovam que a Libras é uma língua natural e com estrutura gramatical própria. Seu sistema linguístico também é regido pelos princípios universais, ou seja, apresenta os níveis fonológico (unidades mínimas de uma língua), morfológico (unidades que formam as palavras), sintático (estrutura da frase), semântico (significado da palavra e da sentença) e pragmático (contexto).

Assim, considerando que a exposição a uma língua oral-auditiva não ocorre de forma espontânea para o surdo, posto que há comprometimento no sistema auditivo, e que a modalidade espaço-visual da língua de sinais representa o meio de comunicação natural dos surdos, pode-se inferir que a surdez não compromete o desenvolvimento cognitivo e linguístico dos surdos. Goldfeld (2002, p. 81) ressalta que “[...] em relação à qualidade comunicativa e constituição do pensamento, as mãos (e todo o esquema corporal) podem executar com perfeição o mesmo papel que o sistema fonador, por meio das línguas de sinais”.

---

<sup>5</sup> FELIPE, T. A. O signo Gestual-Visual e sua Estrutura Frasal na Língua dos Sinais dos Centros Urbanos Brasileiros (LSCB). Dissertação de Mestrado. Recife, UFPE, 1988. In: FERREIRA BRITO, L. **Por uma gramática de língua de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

<sup>6</sup> FERREIRA BRITO, L. *et alii*. Morfo-fonologia e Sintaxe da Língua de Sinais das Cidades Brasileiras. Anais do IX Encontro Nacional de Linguística, Rio de Janeiro: PUC-RJ, 1984. In: FERREIRA BRITO, L. **Por uma gramática de língua de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

<sup>7</sup> FERREIRA BRITO, L; LANGEVIN, R. **Isometrias e negações na língua dos sinais das cidades brasileiras**. Anais do XI encontro Nacional de Linguística, PUC-RJ, 1990.

<sup>8</sup> KARNOPP, L. Aquisição do parâmetro configuração de mão na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS): estudo sobre quatro crianças surdas, filhas de pais surdos. 1994. Dissertação de Mestrado - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 1994. In: CAMPELLO, A. R. e S. **A Constituição Histórica da Língua de Sinais Brasileira: Século XVIII A XXI**. Revista Mundo & Letras, José Bonifácio/SP, v. 2, Julho/2011.

<sup>9</sup> QUADROS, R. M. de. As categorias vazias pronominais: uma análise alternativa com base na língua de sinais brasileira e reflexos no processo de aquisição. Porto Alegre: PUCRS, Dissertação de Mestrado, 1995. In: QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. **Língua de Sinais Brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

<sup>10</sup> QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. **Língua de Sinais Brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

É necessário que o surdo seja exposto o mais cedo possível a sua língua materna para que não sofra atraso de linguagem e, por conseguinte, no desenvolvimento intelectual. Portanto, é fundamental o contato com o ambiente linguístico que permita a aquisição da língua de sinais. Por exemplo, crianças surdas que são expostas, desde o nascimento, à sua língua nativa, ou seja, a Libras (no caso de surdos brasileiros), adquirirão sua língua de forma natural, igualmente às crianças ouvintes que adquirem a língua portuguesa (no caso de crianças ouvintes brasileiras).

Sobre os estágios de aquisição da linguagem, Quadros (1997) demonstra que o processo de aquisição das línguas de sinais é semelhante às línguas orais. No período *Pré-linguístico* (desde o nascimento até 1 ano). Petitto & Marantette (1991 *apud* Quadros, 1997, p. 70, 71),

[...] verificaram que o balbucio é um fenômeno que ocorre em todos os bebês, sejam estes surdos ou ouvintes, como fruto da capacidade inata para a linguagem. As autoras constataram que essa capacidade inata é também manifestada não só através de sons, mas também através de sinais [...].

Nos bebês surdos, foram detectadas duas formas de balbucio manual: o balbucio silábico e a gesticulação. O balbucio silábico apresenta combinações que fazem parte do sistema fonético das línguas de sinais. Ao contrário, a gesticulação não apresenta organização interna.

Os dados apresentam um desenvolvimento paralelo do balbucio oral e do balbucio manual. Os bebês surdos e os bebês ouvintes apresentam os dois tipos de balbucio até um determinado estágio e desenvolvem o balbucio da sua modalidade. É por isso que os estudos afirmam que as crianças surdas balbuciavam (oralmente) até um determinado período. As vocalizações são interrompidas nos bebês surdos assim como as produções manuais são interrompidas nos bebês ouvintes, pois o *input* favorece o desenvolvimento de um dos modos de balbuciar.

No *Estágio de um Sinal* (de 1 ano a 2 anos), a ação de apontar para indicar objetos e pessoas, comuns em bebês surdos e ouvintes, é interrompida para dar lugar às primeiras produções linguísticas do sistema gramatical da língua de sinais, de igual modo a criança ouvinte faz ao pronunciar suas primeiras palavras gramaticais da língua oral.

O *Estágio das Primeiras Combinações* (a partir de 2 anos) consiste na organização e junção de dois sinais para estabelecer relação semântica. A criança surda pode estabelecer relações gramaticais ordenando palavras na estrutura (sujeito-verbo), (verbo-objeto) ou (sujeito-verbo-objeto).

O *Estágio de Múltiplas Combinações* (de 2 anos e meio a 3 anos), que se refere basicamente à ampliação do vocabulário que, no caso das crianças surdas, apresenta-se através da utilização de vários sinais. Lillo-Martin (1986 *apud* QUADROS, 1997, p. 74) destaca “que nesse período começam a ocorrer distinções derivacionais (por exemplo, a diferenciação entre CADEIRA e SENTAR)”. E que somente a partir dos 5 anos é que haverá o domínio completo dos recursos morfológicos da língua.

Importa dizer que nem todas as crianças surdas são inseridas num ambiente linguístico em que a sua língua natural é utilizada. Geralmente, crianças surdas, filhas de pais ouvintes (que não aceitam o contato da criança surda com a LS), inserem seus filhos num ambiente linguístico de uma língua oral-auditiva, prejudicando a aquisição da linguagem natural, sobretudo, porque a criança surda não responderá aos estímulos auditivos e, como consequência, ocorrerá atraso de linguagem. Segundo Goldfeld (2002, p. 74),

O atraso de linguagem, obviamente, causa dano na aprendizagem e conseqüentemente no desenvolvimento, já que é a aprendizagem que o impulsiona. Mais uma vez, então, entendemos o problema do surdo que sofre atraso de linguagem. Ele não tem acesso aos conceitos científicos, sua aprendizagem é difícil e seu desenvolvimento segue caminhos diferentes dos das crianças que passam por um processo de aprendizagem formal, sem dificuldades linguísticas.

Assim, sabe-se que os estudos apresentados sobre os estágios de aquisição da linguagem foram realizados com crianças surdas, filhas de pais surdos, e por serem expostas à LS desde o nascimento, apresentam similaridades no processo de aquisição da linguagem em crianças ouvintes. Todavia, crianças surdas, filhas de pais ouvintes, inseridas num ambiente linguístico oral, sofrerão atraso de linguagem. Dessa forma, é primordial que tenham contato com outros surdos para ter acesso à LS. Afinal, a consolidação da linguagem se dá pela imersão nas relações sociais e a comunicação entre surdos favorece a aquisição da língua natural.

Portanto, para que as crianças surdas não sofram atraso de linguagem é essencial que sejam expostas a sua língua materna. O ambiente escolar com proposta bilíngue possibilita a aquisição da LS. Assim, parece oportuno abordar algumas propostas educacionais e seus desdobramentos em relação à educação de surdos, uma vez que os procedimentos pedagógicos nem sempre favoreciam o ensino por meio da LS.

### 3.2 Propostas Educacionais para Surdos

As primeiras tentativas de ensinar surdos por meio de sinais foram com o alfabeto manual. Na Idade Média, os monges beneditinos espanhóis usavam sinais para se comunicar, mantendo o voto de silêncio. Com o passar do tempo, relata-se que o monge beneditino Pedro Ponce de Leon utilizou-se do alfabeto para ensinar os surdos da nobreza espanhola. Apesar de não haver registros da metodologia utilizada, Moores (1987 *apud* REILY, L. e REILY D. A., 2003), em suas pesquisas, dispõe o uso do alfabeto manual como um recurso instrucional utilizado. Juan Pablo Bonet publica, em 1620, um livro intitulado *Reducción de las letras y arte de enseñar a hablar a los mudos*, contendo o alfabeto manual utilizado por Leon.

Na Inglaterra, John Bulwer escreveu, em 1644, o primeiro livro conhecido em inglês, *Chirologia*, que descreveu a língua de sinais como um sistema complexo. Em 1648, publicou o livro *Philocophus* dedicado a duas pessoas surdas, o baronês Sir Edward Gostwick e seu irmão, William Gostwick. Na publicação, *Historical and comparative aspects of British Sign Language*, Bencie Woll escreveu um trecho do livro dedicado aos irmãos Gostwick:

Vocês já podem se expressar verdadeiramente por sinais a partir de hábitos já adquiridos pelos usos destes, como fazemos com a fala: a natureza também compensa a sua vontade de fala, na invenção de sinais que expressem suas concepções (BULWER, 1648 *apud* WOLL, 1987, p. 30)<sup>11</sup>.

Em 1760, o abade francês Charles Michel de L'Épée, educador de surdos, criou uma metodologia denominada "sinais metódicos", que agregava os sinais que aprendeu com os surdos de Paris e a língua francesa. Muitos afirmam que L'Épée foi o criador da Língua de Sinais Francesa (LSF). Mas, segundo Padden (1988, p. 28)<sup>12</sup> "Épée não "inventou" sua linguagem de sinais - nenhum indivíduo, mesmo talentoso, pode inventar uma linguagem humana". Em seus estudos reconheceu a língua de sinais como o sistema natural para o desenvolvimento do pensamento e

---

<sup>11</sup> Livre tradução:

"You already can expresse yourselves so truly by signes, from a habit you have gotten by using always signes, as we do speech: Nature also recompensing your want of speeche, in the invention of signes to expresse your conceptions."

<sup>12</sup> Tradução livre: "Épée did not "invent" their sign language -- no individual, however gifted, can invent a human language".

da comunicação dos surdos. As práticas utilizadas por L'Épée foram adotadas por vários professores que difundiram essa técnica nas escolas para surdos.

Essa prática obteve tanto êxito que diversos professores adeptos da metodologia de L'Épée foram versados para difundi-la em todo o mundo. É dessa forma que o ensino de surdos inicia-se no Brasil. No século XIX, mais precisamente em 1855, o professor surdo francês E. Huet foi ao Rio de Janeiro, a convite de Dom Pedro II, com a finalidade de criar uma escola para surdos e ensinar-lhes a língua de sinais (ROCHA, 1997). Assim, em 1857, foi fundado o Instituto Collégio Nacional para Surdos-Mudos (INSM), hoje INES. Deduz-se que a metodologia utilizada por Huet, para ensinar surdos, baseava-se na utilização da língua de sinais, conforme escrito por Moura (2000 p. 81-82),

[...] pode-se deduzir que ele utilizava os Sinais e a escrita, sendo considerado inclusive o introdutor de Língua de Sinais Francesa no Brasil, onde ela acabou por mesclar-se com a Língua de Sinais utilizada pelos Surdos em nosso país. O curriculum por ele apresentado, em 1856, colocava disciplinas como português, aritmética, história, geografia e incluía “linguagem articulada” e “leitura sobre os lábios” para os que tivessem aptidão para tanto.

De acordo com Bueno (1993), com apenas 1 ano de funcionamento, o INSM, sob a direção de Huet, entrou em uma grave e profunda crise e somente em 1867, com a inspeção feita por Tobias Rabello Leite, a crise começou a ser resolvida. Por conseguinte, em 1868, Tobias<sup>13</sup> assume a direção do INSM, por cerca de três décadas, e estrutura a educação de surdos. Ele propõe, nesse período, o ensino profissional nas oficinas do Instituto, conforme publicação do próprio Tobias em *Notícias do Instituto dos Surdos-Mudos do Rio de Janeiro* (1877).

[...] A educação profissional é dada por ora:  
 Na oficina de sapateiro, que faz todo o calçado necessário para os alumnos e para os particulares que o encomendam;  
 Na oficina de encadernação, que encaderna os livros das Repartições Públicas e Particulares.  
 Logo que o número de alumnos fôr sufficiente, outras oficinas serão estabelecidas.  
 Ao artefactos das oficinas dá-se um valor, do qual metade é recolhido ao Thesouro nacional como indemnização da materia prima, a outra metade é recolhida á Caixa Econômica, e escripturada em cadernetas no nome do alumno, que retira capital e juros quando deixa o Instituto.

---

<sup>13</sup> Conforme Soares (1999, p.48) in Menezes Vieira, “Tobias Leite era médico e, quando assumiu o INSM, era chefe de seção na secretaria do Império”.

Há alumnos que fazem o peculio de 150 réis (SOARES, 1999, p. 52 in LEITE 1877:8).

Ainda nessa publicação é possível encontrar como era compreendido o ensino dos surdos no Instituto.

A instrução litteraria é dada em 6 a 8 anno, e comprehende: o ensino da lingua portugueza pelo meio da escrita, da arithimética até decimaes com applicações ás necessidades da vida comum, da geometria plana com applicações á agrimensura, da geographia e história do Brazil, e noções da história sagrada (SOARES, 1999, p. 51 in LEITE 1877:5).

Soares (1999, p. 48) relata que Tobias Leite era “adepto do ensino através dos gestos”, contudo, a metodologia e o programa de ensino foram questionados pelo Dr. Menezes Vieira, em 1884. De acordo com este, o ensino deveria ser ministrado por meio da linguagem oral (SOARES, 1999).

Tanto o dr. Menezes Vieira quanto o dr. Tobias Leite deixam claro nos seus Pareceres a expectativa que tinham em relação à educação dos surdos-mudos. Para o primeiro, falar e compreender a fala dos outros era mais necessário que aprender a escrever numa sociedade de analfabetos, pois, dessa maneira, teriam um instrumento mais eficaz para se relacionarem: a fala seria o “único meio de restituir o surdo-mudo á sociedade”. Para o dr. Tobias Leite, a ênfase deveria ser dada no ensino profissional “não tanto porque os surdos aprendem facilmente, mas porque são fidelíssimo executores das instruções e ordens do patrão” (SOARES, 1999, p.56).

Em 1880, em Milão, a educação dos surdos sofreu uma tendência metodológica Oralista, adotada durante o Congresso Internacional de Educadores de Surdos. O método oral sobrepôs-se ao ensino da língua de sinais, excluindo, dos surdos, o direito de usar sua língua materna (SACKS, 1990). Durante quase cem anos foi cerceado o direito linguístico natural dos surdos. Essencialmente, o oralismo impõe à língua oral (no caso do Brasil, a língua portuguesa) uma única forma possível de aprendizagem e desenvolvimento do surdo.

Porém, levando em consideração os pressupostos teóricos de Noam Chomsky, a faculdade da linguagem é inata, ou seja, inerente aos seres humanos. Na concepção gerativista<sup>14</sup>, a exposição a um ambiente linguístico possibilita o desenvolvimento da linguagem (CHOMSKY, 1998). A partir dessa reflexão teórica, as crianças ouvintes que recebem os estímulos auditivos adquirirão a língua oral,

---

<sup>14</sup> De acordo com a teoria gerativista, o ser humano possui um dispositivo inato, herança biológica, para a linguagem, que permite adquirir conhecimento sobre a gramática de uma língua.

enquanto crianças surdas, mesmo sendo expostas a um ambiente linguístico de uma língua oral, ficarão impossibilitadas de ouvir os sons das línguas de modalidade oral-auditiva. Assim, reconhecendo que a língua natural dos surdos é a língua de sinais, a proposta educacional oralista não resultou positivamente no desenvolvimento da linguagem e nem da aprendizagem.

Apesar de não haver um levantamento exaustivo sobre o desempenho escolar de pessoas surdas brasileiras, os profissionais e a sociedade surda reconhecem as defasagens escolares que impedem o adulto surdo de competir no mercado de trabalho. Nas escolas brasileiras, é comum terem surdos com muitos anos de vida escolar nas séries iniciais sem uma produção escrita compatível com a série. Além disso, há defasagens nas demais áreas previstas para as séries considerando o currículo escolar (defasagem em termos de conteúdos escolares) (QUADROS, 1997, p. 22-23).

Em 1970, surge, como alternativa, a filosofia educacional da Comunicação Total, que defende o uso de todos os meios de comunicação possíveis, incluindo a língua de sinais. Ainda que a língua oral fizesse parte dessa proposta educacional, a língua de sinais retorna como possibilidade de desenvolver a linguagem de forma natural. No processo de aquisição da linguagem, a Comunicação Total admite o uso de um ou mais sistemas de comunicação juntamente com a língua oral. A configuração dessa proposta educacional, no Brasil, consistiu no uso da língua portuguesa em conjunto com a Libras. Esse sistema denominado bimodalismo também não repercutiu positivamente na linguagem e aprendizagem dos surdos.

Embora a língua de sinais pudesse ser utilizada como meio de comunicação, a utilização concomitante de duas línguas de modalidades distintas prejudicava a assimilação e apropriação das línguas. Assim, os surdos não aprendiam o Português (língua de modalidade oral-auditiva), nem a Libras (língua de modalidade espaço-visual).

O bimodalismo é um sistema artificial considerado inadequado, tendo em vista que desconsidera a língua de sinais e sua riqueza estrutural e acaba por desestruturar também o português. Esse sistema vem demonstrando não ser eficiente para o ensino da língua portuguesa, pois tem-se verificado que as crianças surdas continuam com defasagem tanto na leitura e escrita, como no conhecimento dos conteúdos escolares. Uma medida paliativa usada pelas escolas especiais é a permanência de dois anos numa série. Segundo essas instituições, tal mecanismo tem como justificativa as limitações do próprio surdo em ter acesso às informações (QUADROS, 1997, p. 26).

Compreendendo que as estruturas das línguas empregadas são diferentes e que, por sua vez, deveriam ser usadas independentes uma da outra, surge, em 1980, o Bilinguismo. Quadros (1997, p. 27) conceitua o bilinguismo como “uma proposta de ensino usada por escolas que se propõem a tornar acessível à criança duas línguas no contexto escolar”. O método bilíngue, no contexto escolar, consiste no ensino *de* e *em* Língua de Sinais, como primeira língua (L1) e no ensino da língua oficial do país, como segunda língua (L2). Todavia, em relação à L2, há duas proposições quanto à modalidade de ensino que definem o bilinguismo. A primeira consiste no ensino da língua oral e a segunda da língua escrita do país (GOLDFELD, 2002).

Levando em conta o currículo escolar de uma escola bilíngue, sugere-se que esse deve incluir os conteúdos desenvolvidos nas escolas comuns. A escola deve ser especial para os surdos, mas deve ser, ao mesmo tempo, uma escola regular de ensino. Os conteúdos devem ser trabalhados na língua nativa das crianças, ou seja, na LIBRAS. A língua portuguesa deverá ser ensinada em momentos específicos das aulas e os alunos deverão saber que estão trabalhando com o objetivo de desenvolver tal língua. Em sala de aula, o ideal é que sejam trabalhadas a leitura e a escrita da língua portuguesa. A oralização deverá ser feita por pessoas especializadas, caso a escola a inclua no ensino da língua portuguesa. Tendo em vista o tempo depreendido para a oralização, esta deverá ser feita fora do horário escolar para não prejudicar e limitar o acesso aos conteúdos curriculares pelos alunos surdos (QUADROS, 1997, p. 32-33).

A proposta de educação bilíngue aponta, então, na direção da valorização da identidade linguística dos surdos, tendo em vista que a língua de sinais é considerada língua natural e, portanto, legítima no ensino de primeira língua. O português, na sua modalidade escrita, deve, conseqüentemente, ser ensinado como segunda língua, com métodos que possibilitem ao surdo a aquisição da linguagem escrita.

### **3.3 Métodos de Alfabetização e Aquisição da Escrita**

As práticas pedagógicas para a alfabetização de surdos nas escolas regulares inclusivas ocorrem por meio do ensino da escrita da língua portuguesa como primeira língua e são baseadas em aportes teóricos sobre a psicogênese da língua escrita para crianças ouvintes. Ao considerar o processo de alfabetização para os surdos deve-se observar o canal comunicativo do sujeito. A modalidade

espaço-visual é a forma natural e primária do surdo se comunicar, portanto, sua representação linguística é diferente do ouvinte que, pelo canal oral-auditivo, consegue associar a representação dos sons com a escrita, ou seja, ao sistema alfabético fonológico da língua portuguesa.

Sobre a psicogênese da língua escrita, as ideias de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985) constituem uma nova abordagem no processo de alfabetização. Partindo do conceito de que a aquisição de conhecimento consiste na interação do sujeito, ao longo do seu desenvolvimento, com o objeto a conhecer, Ferreiro e Teberosky, seguindo uma perspectiva construtivista, demonstraram que o sujeito da aprendizagem constrói seus conhecimentos a partir de suas interações sociais e formulam hipóteses acerca do sistema de escrita antes de aprender o sistema alfabético.

[...] as atividades de interpretação e de produção de escrita começam antes da escolarização, como parte da atividade própria da idade pré-escolar; a aprendizagem se insere (embora não se separe dele) em um sistema de concepções previamente elaboradas, e não pode ser reduzido a um conjunto de técnicas perceptivo-motoras.

A escrita não é um produto escolar, mas sim um objeto cultural, resultado do esforço coletivo da humanidade. Como objeto cultural, a escrita cumpre diversas funções sociais e tem meios concretos de existência (FERREIRO, 1991, p. 42, 43).

A teoria construtivista, sob a premissa de que todo conhecimento tem uma gênese e que as crianças se apropriam da cultura escrita, construindo seu próprio conhecimento, pode ser considerada uma referência nos processos de aquisição da língua escrita. É nessa concepção que Ferreiro e Teberosky criticam os métodos sintéticos e analíticos de alfabetização. As pesquisadoras consideram tais métodos procedimentos tradicionais de ensino da escrita alfabética, sobretudo, por estes se estarem na teoria empirista de aprendizagem, em que o aprendiz é vazio, por sua própria natureza, mas que ao receber informações externas, adquire conhecimento. Os métodos sintéticos e analíticos correspondem, então, à transcrição da língua oral para a escrita.

Basicamente, os métodos sintéticos subdividem-se em: alfabético, em que o aprendiz parte de unidades linguísticas menores, unindo-as para formar sílabas e depois palavras; silábico, pelo qual o aprendiz parte das sílabas (consoante + vogal) até formar palavras; e fônico, em que o aprendiz pronuncia os sons das letras isoladamente, identifica e une os sons que formam a palavra, pronunciando as

sílabas, depois a palavra, para, na sequência, ler textos. Segundo Morais (2012, p. 22),

- por trás dos métodos alfabéticos (“B com A, BÁ”, “B com E, BÉ” etc.) existe a crença de que o aprendiz já compreenderia que as letras substituem sons e que, memorizando “casadamente” os nomes das letras, ele poderia ler sílabas. Depois de aprender a ler muitas sílabas, o principiante veria que, juntas, elas formariam palavras e... um dia ele leria textos;
- por trás dos métodos silábicos (“BA, BE, BI, BO, BU...BÃO”), está a crença de que o aprendiz não só compreenderia que algumas poucas letras juntas substituem sílabas das palavras que falamos, mas que ele acreditaria que coisas escritas apenas com duas letras poderiam ser lidas. Decorando as sílabas e “juntando-as”, ele chegaria a ler palavras e ... um dia ele leria textos;
- por trás dos métodos fônicos está a crença de que os fonemas existiriam como unidades na mente do aprendiz (que poderia não só pensar neles, mas, sem muito esforço, pronunciar /S/ /a/ /v/ /i/ para a palavra-chave). Reivindicando que os nomes das letras (usados pelos defensores dos métodos alfabéticos) não traduzem os sons que as letras assumem, propõem que o aprendiz seja treinado a pronunciar fonemas isolados e a decorar as letras que a eles equivalem, para, juntando mais e mais correspondências fonema-grafema, possa ler palavras e, um dia, ler textos.

Na alfabetização de surdos, os métodos sintéticos dificultam a aquisição da linguagem escrita, uma vez que são priorizados os aspectos mecânicos da fala que reúnem, inicialmente, as unidades linguísticas menores sem significado para depois associá-las às palavras. “O método sintético insiste, fundamentalmente, na correspondência entre o oral e o escrito, entre o som e a grafia” (FERREIRO & TEBEROSKY, 1985, p. 19).

Quanto aos métodos analíticos, estes se subdividem:

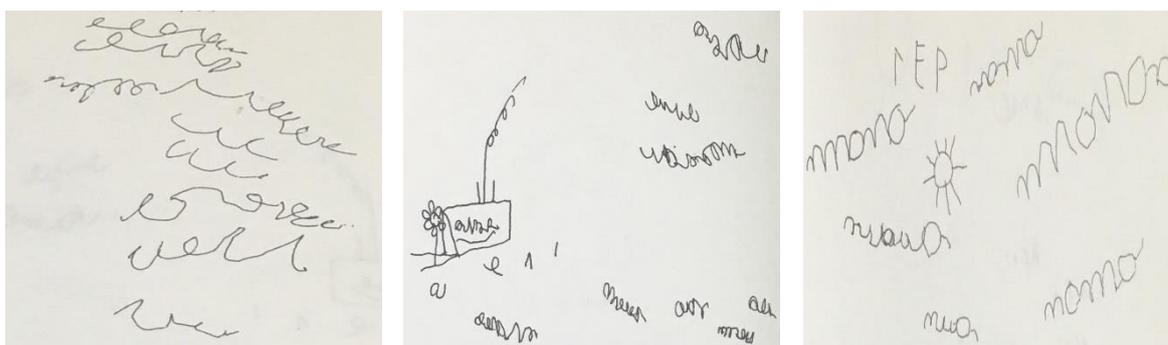
- no método de palavração, durante um longo período (por exemplo, um semestre letivo), os alunos são ensinados a identificar e copiar um repertório de palavras para, só depois, começarem a partir as palavras em sílabas e as sílabas em letras ou fonemas;
- no método de sentencição, a cada unidade didática ou lição, as crianças memorizariam (de modo a poder identificar e copiar) sentenças completas, para, em seguida, tratar isoladamente suas palavras e, depois, analisarem tais palavras em partes menores (sílabas, letras);
- no método global ou dos contos, a criança seria exposta a narrativas artificiais (sem qualidade literária, escritas especificamente para alfabetizar). O “grande todo”, o texto, seguiria, então, os passos do método anterior: suas frases seriam trabalhadas isoladamente e, do interior das mesmas, seriam selecionadas algumas palavras, cujas sílabas ou relações fonema-grafema seriam enfocadas (MORAIS, 2012, p. 23).

Esses métodos, semelhantes aos sintéticos, trabalham com elementos isolados (palavras por palavra) e memorização de sentenças completas, dificultando a compreensão e a aprendizagem da língua escrita para os surdos.

Assim, por meio dos estudos de Ferreiro e Teberosky (1985), os aspectos mecanicistas dão lugar aos pressupostos construtivistas, a aquisição da língua escrita pela criança estrutura-se nas construções do aprendiz, apoiando-se nos conhecimentos prévios, a partir das interações sociais. No processo de aprendizagem da língua escrita, as crianças constroem hipóteses, em cinco níveis evolutivos, permitindo estabelecer relações de significação do sistema alfabético.

No primeiro nível, “*escrever é produzir os traços típicos da escrita que a criança identifica como a forma básica de escrita*” (FERREIRO & TEBEROSKY, 1985, p. 183). A representação da escrita, nessa fase, é icônica, ou seja, os elementos que configuram a escrita são representados pelo objeto referido. A criança concebe a escrita de forma não arbitrária e sistemática e, momentaneamente, mescla escrita com desenho. Outra característica dessa fase é a ausência da correspondência entre escrita e som.

Figuras 4, 5, 6: Primeiro nível de escrita

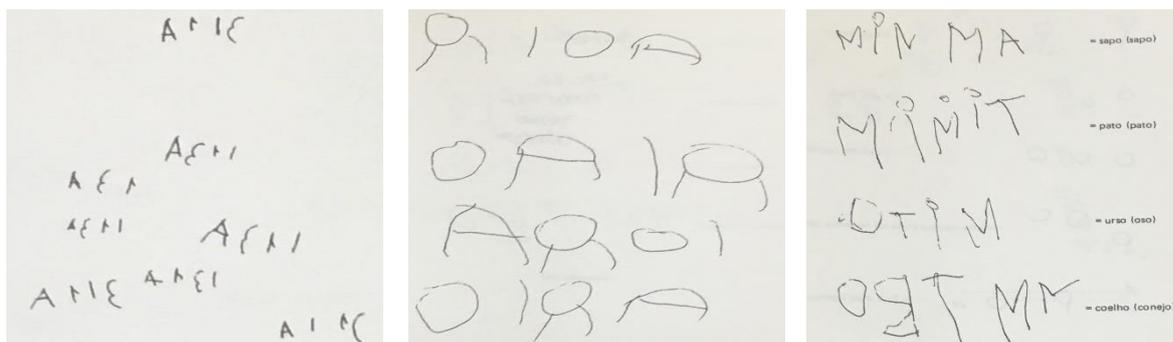


Fonte: Ferreiro & Teberosky (1985, p. 197-199).

As figuras 4, 5 e 6 são representações de escrita de algumas crianças que, nessa fase, apresentam grafismos ininterpretáveis. A escrita é representada por desenhos significativos que podem ser interpretados como textos.

No segundo nível, a hipótese central é “*para poder ler coisas diferentes (isto é, atribuir significados diferentes) deve haver uma diferença objetiva nas escritas*” (FERREIRO & TEBEROSKY, 1985, p. 189). A criança compreende, nessa fase, que a escrita é estruturada por símbolos variados e específicos que formam as palavras. Todavia, por não conhecerem todos os símbolos, em geral, escrevem as letras que compõem seu nome.

Figuras 7, 8, 9: Segundo nível de escrita

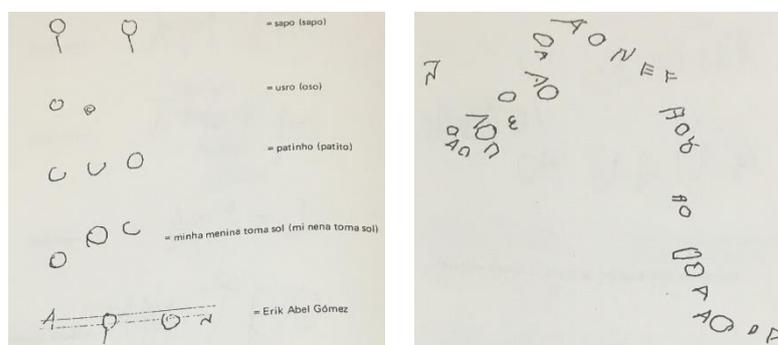


Fonte: Ferreiro & Teberosky (1985, p. 200-203).

Nota-se, nas figuras 7, 8 e 9, que as representações da escrita obedecem a duas exigências: “a quantidade de grafias (nunca menor que 3) e a variedade de grafias” (FERREIRO & TEBEROSKY, 1985, p. 192). Cabe ressaltar que, ainda que as crianças não conheçam muitos símbolos e representem a escrita tomando por base as letras do seu nome, há alternância nas letras de uma palavra para outra para ter uma diferença objetiva na escrita.

O terceiro nível “está caracterizado pela tentativa de dar um *valor sonoro a cada uma das letras que compõem uma escrita*” (FERREIRO & TEBEROSKY, 1985, p. 193). Nesse nível, denominado de *hipótese silábica*, a criança (ouvinte) compreende que o sistema de escrita do português está relacionado aos diferentes sons das palavras. Para ela, cada letra equivale a uma sílaba com valor sonoro estável, ou não.

Figuras 10 e 11: Terceiro nível de escrita



Fonte: Ferreiro & Teberosky (1985, p. 204, 205).

A quantidade de letras (ou apenas consoantes ou vogais) escritas pela criança é análoga à quantidade de sílabas da palavra, porém, a grafia pode ser

diferente das sílabas que deve ser utilizada. De acordo com as autoras, é nessa hipótese que a criança dá um salto qualitativo em relação aos níveis anteriores.

A mudança qualitativa consiste em que: a) se supera a etapa de uma correspondência global entre a forma escrita e a expressão oral atribuída, para passar a uma correspondência entre partes do texto (cada letra) e partes da expressão oral (recorte silábico do nome); mas, além disso, b) pela primeira vez a criança trabalha claramente com a hipótese de que a escrita representa partes sonoras da fala (FERREIRO & TEBEROSKY, 1985, p. 193).

A hipótese silábica possibilita que a criança, aos poucos, deduza que as letras representam os sons da fala e que sua notação deve corresponder às letras que a compõem. É nessa etapa de desenvolvimento da escrita que a criança passa da hipótese silábica para a alfabética, quarto nível. Esse estágio representa um conflito entre a representação da escrita ortográfica e fonética da palavra, variando nos sons silábicos e alfabéticos.

*[...] a criança abandona a hipótese silábica e descobre a necessidade de fazer uma análise que vá “mais além” da sílaba pelo conflito entre a hipótese silábica e a exigência de quantidade mínima de grafias (ambas exigências puramente internas, no sentido de serem hipóteses originais da criança) e o conflito entre as formas gráficas que o meio lhe propõe e a leitura dessas formas em termos de hipótese silábica (conflito entre uma exigência interna e uma realidade exterior ao próprio sujeito) (FERREIRO & TEBEROSKY, 1985, p. 196 e 209).*

No quinto nível, a criança compreende que cada letra da escrita “corresponde a valores sonoros menores que a sílaba, e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever” (FERREIRO & TEBEROSKY, 1985). Os desafios das crianças após desenvolver a análise fonética estarão relacionados a problemas com a ortografia. Cabe esclarecer que ter a criança atingido o nível de escrita alfabética não é estar alfabetizada. Para Morais (2012, p. 51),

O aprimoramento da hipótese alfabética, que leva à condição de alfabetizado, ao lado das oportunidades de leitura e de produção de textos, requer um domínio razoável das correspondências entre letra e som (ou grafema-fonema) de nossa língua e uma familiarização com o uso dessas correspondências nas diferentes estruturas silábicas do português, além da sílaba CV (consoante + vogal), mais frequente. Pensando bem, uma coisa é dominar a leitura do R que aparece em barata e em rata; outra questão é dominar a leitura do R em palavras como trânsito e erguer. Por certas combinações de grafias serem menos frequentes ou mesmo raras nas

palavras escritas de nossa língua, tornam-se potencialmente mais difíceis de serem dominadas, porque o aprendiz tem menos chances de encontrá-las ao ler e, portanto, de refletir sobre elas.

Dessa forma, a condição de alfabetizado requer o domínio das regularidades e irregularidades do sistema de escrita que, nesse método, está intimamente relacionado com a oralidade. Não obstante, embora muitos acreditem, a escrita não é uma mera transcrição ou representação fonética da fala, assim, o desenvolvimento da escrita dá-se também na relação grafo/morfológico.

O processo de alfabetização para aquisição da escrita da língua portuguesa como segunda língua, pela criança surda, deve ser baseado na relação grafo/visual e não na relação fono/gráfico. Contudo, para que haja um ensino de segunda língua é necessária a existência de uma primeira língua que, no caso dos surdos brasileiros é a Libras. Assim, entende-se que da mesma forma que os ouvintes aprendem uma segunda língua esteando-se na sua língua materna (Língua Portuguesa), os surdos vão recorrer à Libras para o aprendizado da língua portuguesa como segunda língua.

O ensino do português pressupõe a aquisição da língua de sinais brasileira – “a” língua da criança surda. A língua de sinais também apresenta um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem do português. A idéia não é simplesmente uma transferência de conhecimentos da primeira para a segunda língua, mas sim um processo paralelo de aquisição e aprendizagem em que cada língua apresenta seus papéis e valores sociais representados (QUADROS & SCHMIEDT, 2006, p. 24).

Conforme explicitado anteriormente, as LS possuem as mesmas funções linguísticas que as línguas orais e não diferente das crianças ouvintes, os surdos passam pelos mesmos níveis de desenvolvimento da escrita, contudo, devem ser dispensados os usos de oralidade como meio de ensinar a língua portuguesa.

No processo de alfabetização em português para as crianças surdas as atividades de leitura e escrita de texto deve ser, inicialmente, na Libras. Quadros e Schmiedt (2006, p. 40) afirmam que “os alunos que estão se alfabetizando em uma segunda língua precisam ter condições de “compreender” o texto. Isso significa que o professor vai precisar dar instrumentos para o seu aluno chegar à compreensão”. Ao traduzir o texto ou fragmentos para a Libras, trabalhando dentro do contexto as palavras-chave e, principalmente, esclarecendo os aspectos linguísticos, sempre numa perspectiva contrastiva das semelhanças e diferenças da língua-fonte para

língua-alvo, possibilitará a formulação de hipóteses sobre as estruturas e funcionamento das línguas.

Assim, considerando os pressupostos para a educação bilíngue para surdos e as possibilidades de adaptar os métodos de alfabetização para o ensino da modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, faz-se necessário analisar os dados do estudo de caso de uma criança surda em processo de alfabetização em sala comum de uma escola de Ensino Fundamental, conforme apresentado na seção seguinte.

## **4 ANALISANDO O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DA CRIANÇA SURDA: O QUE MOSTRAM OS DADOS**

Esta seção apresenta os resultados da pesquisa realizada primeiramente por meio de análise documental do PPC do curso de Pedagogia da Ufac, instituição de ensino em que a professora (sala de aula) foi formada e dos portfólios, avaliações diagnósticas e cadernos, dos 1º, 2º e 3º anos, da criança surda; e, na sequência, a análise de conteúdo das entrevistas semiestruturadas, realizadas com a Professora (sala de aula), Professor da Educação Especial e Tradutora e Intérprete de Libras.

Para melhor compreensão do leitor, essa seção está dividida em três subseções. A primeira mapeia o perfil dos participantes da pesquisa, caracterizando-os dentro deste estudo. Na segunda, será apresentada a análise documental do PPC do curso de Pedagogia da Ufac e os portfólios, avaliações diagnósticas e cadernos dos 1º, 2º e 3º anos.

Na terceira e última subseção são exibidos, por meio de análise de conteúdo, os dados obtidos na entrevista semiestruturada que permitiram: a) Identificar como ocorre a apropriação da escrita da língua portuguesa - como segunda língua - em classe comum, pela criança surda que deve ter como primeira língua a Língua Brasileira de Sinais e qual o papel desempenhado pelo profissional envolvido nesse processo de escolarização; e b) Identificar e analisar quais metodologias e ações pedagógicas são empregadas para alfabetizar a criança surda na língua portuguesa. Nesta terceira subseção, dois subtópicos discutem as categorias de análise deste estudo, *Formação Docente e Alfabetização*.

### **4.1 Mapeando o perfil dos participantes da pesquisa**

É condição *sine qua non* a formação e a capacitação do professor em sua prática pedagógica, especialmente, dos professores alfabetizadores de crianças surdas, posto que o ensino de português, para os surdos, deve ser em L2 e, na escola inclusiva, geralmente, o ensino de português acontece em L1.

Assim, a partir desse argumento, com o auxílio do formulário de caracterização (apêndice A), foi possível definir o perfil da professora (sala de aula). Com 20 (vinte) anos de docência, graduou-se, no ano de 1997, em Pedagogia com habilitação em magistério das matérias pedagógicas do 2º grau, na modalidade do

curso presencial na Ufac. E, após 5 (cinco) anos, tornou-se especialista em psicopedagogia. No decurso de sua profissão, 6 (seis) anos, até o presente momento, são dedicados à alfabetização de crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º, 2º e 3º anos), dos quais 5 (cinco) anos são na Escola Estadual de Ensino Fundamental João Paulo I. Todavia, ao longo desse tempo, somente neste ano (2018) uma criança surda compõe o quadro de estudantes em sua turma de 3º ano.

Há quatro meses, até a coleta de dados, alfabetizando a criança surda e sem saber a Libras, sua abordagem educacional é direcionada para o método oral, uma vez que há na sala de aula uma Tradutora e Intérprete de Libras para intermediar a comunicação e, portanto, possibilitar o ensino. Embora tenha participado do programa de formação continuada, Pnaic, seus argumentos contornam na direção do programa ser focado na alfabetização de crianças ouvintes.

Apesar disso, um dos materiais do Pnaic, o *Caderno de Educação Especial – A alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva*, destaca os desafios e possibilidades para a alfabetização da pessoa surda.

Nessa direção, pensar a alfabetização da pessoa surda requer pensar em possibilitar o acesso à construção do conhecimento por meio da língua de sinais, e para isso são necessários professores fluentes na Libras. Requerendo também o ensino da LP embasado no aprendizado de uma segunda língua, onde os sujeitos estão ou estarão vivendo o processo de interferência entre idiomas de convivência, fenômeno que chamamos de “interlíngua”, momento onde é fundamental haver a ação orientadora do educador. Para isso, o professor deve levar em consideração alguns aspectos, tais como: a) a surdez ou a deficiência auditiva não é um impedimento para que o surdo se alfabetize; b) a LP deve ser ensinada ao surdo por meio de metodologia própria para o ensino de L2, fazendo uso de recursos visuais e de unidades com significados, por exemplo, palavras inteiras para que a criança encontre uma correspondência com algo que já conhece o sentido na L1. Portanto, partir da língua de sinais se apresenta como uma possibilidade na alfabetização da pessoa surda, não apenas por propiciar o conhecimento de mundo, mas também por promover o desenvolvimento de habilidades metacognitivas e a construção do conhecimento, à medida que possibilita o domínio linguístico e a comunicação fluente entre os seus utentes (BRASIL, 2012c, p. 31).

Ainda que o caderno aponte para as possibilidades de alfabetização da pessoa surda, Mattos (2013, p. 67) ressalta que “em alguns Cadernos são encontradas notas informando que um determinado assunto ou situação estão sendo tratados no Caderno de Educação Especial”. Deve-se isso ao fato de não

existir “previsão de tempo destinado ao estudo desse material nos encontros de formação dos professores alfabetizadores”, conclui Mattos.

Logo, a premissa da professora sobre o programa focar na alfabetização de ouvintes é pertinente quando suposto que os participantes do programa de formação continuada não estudam o material nos encontros com seus pares.

Seguindo, o próximo participante da pesquisa foi o Professor da Educação Especial que, com 24 (vinte e quatro) anos trabalhando, com contrato efetivo, na Escola Estadual de Ensino Fundamental João Paulo I, 10 (dez) anos são dedicados ao AEE. Em 2006, concluiu sua formação inicial em Pedagogia, na Ufac, e 8 (oito) anos depois tornou-se especialista em Educação Inclusiva. Não compôs no currículo de sua formação inicial e continuada (especialização) a disciplina de Libras, ainda assim, considerando a necessidade de aprender esta língua, fez, nas capacitações em serviço, cursos de Libras. Atualmente, considera ter uma fluência razoável nesta língua, o que permite realizar, no contraturno de escolarização da criança surda, o atendimento educacional especializado nas 3 (três) horas semanais.

Prosseguindo com o mapeamento do perfil dos participantes da pesquisa, fez parte desta investigação a Tradutora e Intérprete de Libras que, desde o 1º (primeiro) ano, acompanha a criança surda nesse processo de alfabetização. Sua formação inicial em Pedagogia foi concluída em 2013 pelo Instituto de Ciências e Humanas, na modalidade presencial. E, em 2016, concluiu a Especialização em Educação Inclusiva. É interessante destacar que, mesmo compondo no currículo de sua formação inicial a disciplina de Libras, o que a habilitou para trabalhar como Tradutora e Intérprete de Libras, mesmo sem ter a certificação de proficiência em Libras, foram os cursos de Libras básico, ofertado pela SEME, e intermediário, cursado no CAS. O curso de intérprete de Libras só foi realizado após um ano de exercício da profissão.

Há 3 (três) anos trabalhando como Tradutora e Intérprete de Libras, com contrário provisório, 2 (dois) anos e 4 (quatro meses) são dedicados à Escola Estadual de Ensino Fundamental João Paulo I. É interessante destacar que essa mesma Tradutora e Intérprete de Libras acompanha a criança surda, participante da pesquisa, desde o início de sua escolarização, ou seja, seu trabalho, nessa função, inicia com essa criança surda que atualmente está no 3º ano do Ensino Fundamental.

Todavia, cabe esclarecer que em uma das formações ofertadas pelo CAS, a todos os Tradutores e Intérpretes de Libras que atuam na rede estadual de ensino, foi aludido que o profissional de apoio especializado que atua no Ensino Fundamental I deve ser o *Professor Bilíngue*, conforme a Resolução CEE/AC 277/2017. Diante disso, os Tradutores e Intérpretes de Libras que atuam no Ensino Fundamental I, a partir dessa Resolução, passam a ser denominados de Professores Bilíngues.

Há que se ponderar sobre a incongruência na identidade dos profissionais de apoio especializado às pessoas surdas, uma vez que no contrato de trabalho o cargo é de *Professor Intérprete de Libras*, mas suas atividades, conforme editais dos últimos concursos, são para atuar como Tradutores e Intérpretes de Libras/Língua Portuguesa, realizando interpretações entre as línguas Portuguesa e Libras e promovendo a acessibilidade escolar à pessoa surda. E não correspondem às suas atribuições as atividades de ensino, ação intrínseca ao exercício docente. Para além disso, os que são direcionados para atuar no Ensino Fundamental I são denominados de *Professores Bilíngues*, ainda que sua função em sala de aula seja para atuarem como Tradutores e Intérpretes de Libras.

Dando continuidade, segue-se para a caracterização do último participante da pesquisa, a criança surda. Por meio do formulário (apêndice G) foi possível delinear seu perfil. No entanto, para aplicar o instrumento de coleta de dados foi necessária a presença da mãe da criança, da Tradutora e Intérprete de Libras e do Professor Instrutor Surdo (profissional que atua no AEE junto com o Professor da Educação Especial), posto que a criança ainda está no processo de aquisição da Libras e da língua portuguesa escrita. Assim, auxiliados por estes, quando a criança surda não compreendia as perguntas em Libras realizadas, primeiramente, pela pesquisadora, a Tradutora e Intérprete de Libras as fazia e, quando ainda não havia compreensão, o Professor Instrutor Surdo tentava estabelecer a comunicação, porém, quando não havia sucesso, a mãe da criança respondia por ela em língua portuguesa.

Assim, pela criança surda, obtiveram-se as seguintes informações: tem 8 (oito) anos de idade, não sabe quando perdeu a audição, não tem familiar surdo, sabe pouco a Libras e está aprendendo com a Tradutora e Intérprete de Libras, comunica-se com sua mãe e irmão por meio da Libras, no entanto, com seu pai, comunica-se emitindo sons (não são palavras da língua portuguesa, ainda que seu

intuito seja articulá-las). Pela mãe da criança, soube-se que: a surdez é profunda; a língua materna é a língua portuguesa, mas não sabe oralizar a língua portuguesa; prefere comunicar-se emitindo sons, ainda que não articule as palavras da língua portuguesa; está aprendendo a oralizar a língua portuguesa com a mãe; está aprendendo Libras na Escola de Ensino Fundamental João Paulo I, local em que estuda desde o 1º (primeiro) ano; sabe pouco da língua portuguesa escrita, mas está aprendendo com os professores da escola; e está frequentando o AEE.

#### **4.2 Análise dos resultados da pesquisa: o que dizem os documentos**

Conforme anunciado na primeira seção deste estudo, a metodologia aplicada nesta dissertação tem como um dos instrumentos a análise documental. Portanto, integram o *corpus* documental desta pesquisa o PPC do curso de Pedagogia da Ufac, instituição de ensino em que a professora (sala de aula) foi formada. Também os portfólios, avaliações diagnósticas e cadernos dos 1º, 2º e 3º anos da criança surda.

É pertinente esclarecer, para a compreensão do leitor, que o interesse em investigar o PPC do curso de Pedagogia consiste em responder à primeira questão corolária que norteou esta pesquisa, que está em consonância com um dos objetivos específicos deste estudo (objetivo (A), página 24). Sendo assim, considerando que o ingresso da professora (sala de aula) no curso de Pedagogia data de 1994, foi investigado o PPC de 1991, que estava vigente naquela época.

Partindo do pressuposto de que no início da década de 1990 o currículo do Curso de Pedagogia da Ufac foi reformulado, dado que nos idos de 1980, a partir dos debates nacionais, o MEC retomou a intenção de reformular a estrutura curricular dos cursos de formação de professores, houve a primeira tentativa de instituir, na universidade, a formação do professor para o magistério das séries iniciais, ainda que não tenha sido efetivado. Com isso, a oferta limitou-se à habilitação para o magistério das matérias pedagógicas do 2º Grau (CARVALHO, 2006).

Assim a Licenciatura Plena nas diversas modalidades previstas para o Curso de Pedagogia deve assegurar aos futuros professores uma sólida formação que lhes permita lecionar com competência, o que implica na compreensão da educação brasileira no conhecimento do processo de aprendizagem e do desenvolvimento dos alunos, no domínio dos conteúdos

e das metodologias específicas de sua área de atuação. Essa competência deve expressar o compromisso que todo educador deve ter com a pessoa de cada aluno, com o grupo social sobre o qual incide sua prática educativa e sua responsabilidade social (UFAC, 1991, p. 15).

Com duração mínima de 3 (três) anos e máxima de 6 (seis) anos, o currículo do Curso de Pedagogia foi estruturado por disciplinas *Obrigatórias* do Currículo Mínimo, fixadas pelo Conselho Federal de Educação, *Obrigatórias Complementares*, *optativas* (oferecidas pelo curso) e *eletivas* (oferecidas por outros cursos e de livre escolha dos discentes) (UFAC, 1991).

Para a vinculação entre teoria e prática foi introduzida no Currículo do Curso de Pedagogia, a partir do 2º semestre, a disciplina integradora – Prática Educativa – simultânea à oferta de disciplinas teóricas, que deve efetivar a inserção dos alunos e professores na realidade educacional, constituindo-se os dados resultantes dessa intervenção o núcleo de reflexão das disciplinas teóricas do semestre (UFAC, 1991, p. 15).

Integravam na *Parte Comum: Ciclo Básico*, as seguintes disciplinas obrigatórias do Currículo Mínimo: Sociologia Geral, Sociologia da Educação I, História da Educação no Brasil I, Filosofia da Educação I, Psicologia de Educação: Desenvolvimento da Criança e Adolescente, Psicologia de Educação: Aprendizagem e Didática Geral. E, como parte das disciplinas *Obrigatórias Complementares* do *Ciclo Básico*, as seguintes matérias: Sistematização do Trabalho Acadêmico, Biologia Educacional, Organização da Educação, Prática Educativa I e II, Currículo e Programas e Avaliação do Ensino Aprendizagem (UFAC, 1991).

Na *Parte Diversificada: Ciclo Profissional*, as seguintes disciplinas *Obrigatórias Complementares* do Currículo Mínimo estavam disponíveis: Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus I, Metodologia do Ensino de 2º Grau e Prática de Ensino no 2º Grau. As seguintes disciplinas fizeram parte das *Obrigatórias Complementares* do *Ciclo Profissional*: Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus II, Filosofia da Educação II, História da Educação, Sociologia da Educação II e III, Prática Educativa III, Epistemologia das Ciências da Educação, Política Educacional no Brasil e Elaboração e Apresentação de Monografia (UFAC, 1991).

Quadro 2 – Disciplinas Curriculares

Parte comum: ciclo básico		Parte diversificada: ciclo profissional	
Obrigatórias do currículo mínimo	Obrigatórias complementares	Obrigatórias complementares do currículo mínimo	Obrigatórias complementares
Sociologia Geral	Sistematização do Trabalho Acadêmico	Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus I	Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus II
Sociologia da Educação I	Biologia Educacional	Metodologia do Ensino de 2º Grau	Filosofia da Educação II
História da Educação no Brasil I	Organização da Educação	Prática de Ensino no 2º Grau	História da Educação
Obrigatórias do currículo mínimo	Obrigatórias complementares	Obrigatórias complementares	Obrigatórias complementares do currículo mínimo
Filosofia da Educação I	Prática Educativa I e II		Sociologia da Educação II e III
Psicologia de Educação: Desenvolvimento da Criança e Adolescente	Currículo e Programas		Prática Educativa III
Psicologia de Educação: Aprendizagem	Avaliação do Ensino Aprendizagem		Epistemologia das Ciências da Educação
Didática Geral			Política Educacional no Brasil
			Elaboração e Apresentação de Monografia

Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base na Proposta de Reformulação Curricular do Curso de Pedagogia (1991).

As disciplinas *optativas* e *eletivas* cursadas pela professora (sala de aula) no período de sua formação, conforme histórico escolar, foram: Educação Física, Filosofia Geral, Língua Portuguesa, Literatura Infantil e Educação, Psicologia, Dinâmica de Grupo e Metodologia da Pesquisa em Educação.

Assim, o currículo estruturado para a formação de professores, com habilitação em magistério das matérias pedagógicas do 2º grau, obviamente, não estava centrado na formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Portanto, a identidade do pedagogo estava inclinada para atuação no Ensino Médio na modalidade normal. Esse modelo de formação, proposta por essa

habilitação, não atendia à formação específica de docentes que atuariam e/ou atuam com alunos com deficiência.

Dessa forma, considerando o ano, o formato do curso e as disciplinas que integravam o currículo para habilitação em magistério das disciplinas pedagógicas do 2º grau, é razoável que na formação inicial da pedagoga, sujeito deste estudo de caso, desconhecesse as metodologias para alfabetização de crianças, especialmente crianças surdas.

Tal situação mostra que a estrutura do currículo do curso de Pedagogia, da tradicional habilitação das matérias pedagógicas do 2º grau, ainda que priorizasse a docência como eixo fundamental na formação, continuava afastado do seu núcleo principal, a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental. Para além disso, esse modelo de formação atendia à produção de recursos humanos para atender à demanda do mercado, conforme salienta Saviani (2004, p.121):

Ao que parece o problema do encaminhamento que se deu à questão do curso de pedagogia reside numa concepção que subordina a educação à lógica de mercado. Assim, a formação ministrada nas escolas deveria servir à produtividade social, ajustando-se às demandas de mão-de-obra que, por sua vez, são determinadas pelas leis que regem uma sociedade de mercado como esta em que se vive. Nessas circunstâncias, a questão educativa é reduzida predominantemente à sua dimensão técnica, afastando-se o seu caráter de arte e secundarizando, também, as exigências de embasamento científico. Daí a pretensão de formar os especialistas em educação por meio de algumas poucas regras compendiadas externamente e transmitidas mecanicamente, articuladas com o treinamento para a sua aplicação nas escolas. Eis porque se considerou como suficientes as matérias “estrutura e funcionamento do ensino” e “princípios e métodos”, seguidas de uma outra de algum modo relacionada com a “especialidade” em referência: “legislação do ensino” para inspeção, “estatística” para administração, “currículos e programas” para supervisão e “orientação vocacional” e “medidas educacionais”, para orientação.

Como efeito, espera-se que os professores utilizem os conteúdos teóricos como apoio no exercício da sua prática pedagógica, modelo da racionalidade técnica. De acordo com Schön (2007, p. 19),

o currículo profissional normativo apresenta, em primeiro lugar, a ciência básica relevante, em seguida, a ciência aplicada relevante e, finalmente, um espaço de ensino prático no qual se espera que os estudantes aprendam a aplicar o conhecimento baseado na pesquisa aos problemas da prática cotidiana.

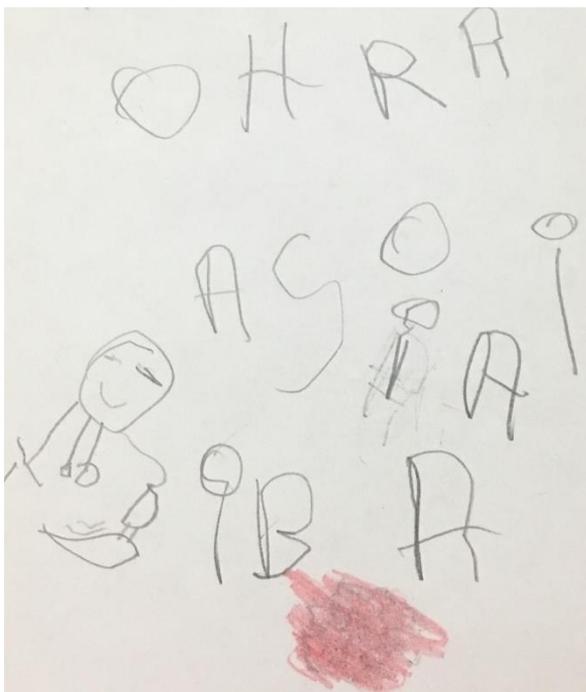
Assim, considerando que o currículo do curso de Pedagogia em que foi formada a professora (participante da pesquisa) não a habilitou para atuar na alfabetização dos anos iniciais do Ensino Fundamental, e que para atuar foi/é necessário recorrer à formação em serviço, principalmente no que diz respeito à formação específica para alfabetizar crianças surdas, pôde-se perceber que a formação da época ainda privilegiava o modelo acadêmico tradicional baseado na racionalidade técnica. Isso, de fato, dificulta o processo de ensino da leitura e escrita da criança surda (participante da pesquisa).

Cabe esclarecer que o PPC do curso de Pedagogia da Ufac passou por reformulações que superam a formação restritiva, “no sentido de manter como única habilitação o magistério das matérias pedagógicas do 2º grau” (UFAC, 2009, p. 19). Nesse sentido, a titulação atual disposta no PPC do curso de Pedagogia da Ufac (2009) é de Professor do Magistério da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Dando continuidade, para responder à segunda questão deste estudo, que está vinculada ao segundo objetivo específico (objetivo (B), página 24), foram analisados os seguintes documentos: portfólios, avaliações diagnósticas e cadernos, dos 1º, 2º e 3º anos, da criança surda (participante da pesquisa).

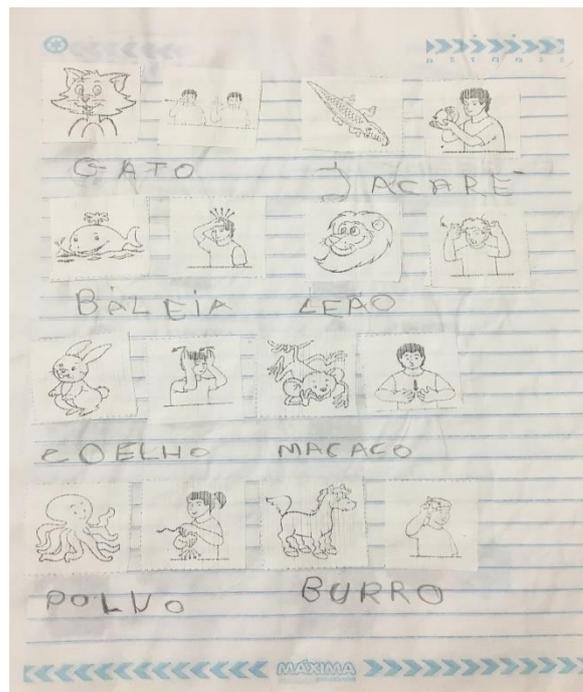
Assim, buscou-se verificar em que medida as atividades de leitura e escrita, proporcionadas pelo processo de escolarização, viabilizaram a aquisição e desenvolvimento da língua portuguesa da criança surda em classe comum. Mapeando as atividades de escrita do 1º ano, encontradas no portfólio e caderno da criança surda, chama a atenção a produção de palavras e frases na língua portuguesa, que apresenta um nível de escrita própria da hipótese alfabética, ainda que uma delas não ultrapasse a hipótese pré-silábica.

Figura 12. Atividade de escrita livre  
(Pré-silábica)



Fonte: Portfólio do 1º ano (2016).

Figura 13. Atividade – nomeando as figuras  
(Alfabética)



Fonte: Caderno do 1º ano (2016).

A hipótese pré-silábica, conforme explicitado na seção anterior, é a fase em que a criança não busca correspondência da escrita com a sonoridade das palavras. Não distingue desenho de escrita, de modo que é comum o desenho representar a escrita da palavra. Por sua vez, a hipótese alfabética, fase final de apropriação da escrita e que possibilita com o seu aprimoramento o domínio e, portanto, a condição de alfabetizado, compreende a construção da escrita, ou seja, a criança descobre que a sílaba constitui-se de elementos sonoros menores (FERREIRO & TEBEROSKY, 1985).

Ainda que as atividades ofereçam apoio visual por meio de figuras e apresentação do sinal em Libras, possibilitando que a criança surda associe a imagem ao léxico, elaborando hipóteses para a produção da escrita, é inevitável considerar a possibilidade de a criança surda ter contado com auxílio na resolução das atividades. Essa premissa leva em consideração a avaliação individual da criança, realizada pela professora do 1º ano, ao final do ano letivo.

Figura 14. Avaliação Individual

Governo do Estado do Acre  
Secretaria de Estado de Educação e Esporte  
Escola João Paulo I  
Resultado da Avaliação Individual - 2016

Aluno (a): \_\_\_\_\_  
 Professora: \_\_\_\_\_  
 1º ano A 2º Semestre – Faltas (51) Data: 30/12/2016

**Pre-Silábica:** Não estabelece vínculo entre fala e escrita, demonstra intenção de escrever através de traçado linear, usa letras do próprio nome ou letras e números na mesma palavra, tem leitura global, individual e instável do que escreve.

**Silábico sem valor sonoro:** Começa a ter consciência de que existe relação entre pronúncia e escrita, começa a desvincular a escrita das imagens e os números das letras. Conserva as hipóteses da quantidade mínima e da variedade de caracteres, relaciona a escrita e a fala, para cada vez que pronuncia uma sílaba, ela escreve uma letra, porém essa letra (grafema) não tem relação com o som (fonema). Exemplo: XLH (cavalo.)

**Silábico com valor sonoro:** Já supõe que a escrita representa a fala, tenta fonetizar a escrita e dar valor sonoro às letras, já supõe que a menor unidade da língua seja a sílaba, a criança usa uma letra para cada vez que pronuncia uma sílaba, as desta vez faz relação com o fonema (som). Exemplo: CVL, CVO, AAO ou AVL (cavalo).

**Silábico Alfabética:** Esta é a hipótese intermediária em que a criança ora escreve silabicamente, ora alfabeticamente, ou seja, mistura a lógica da fase anterior com a identificação de algumas sílabas. Exemplo: escreve SAPT – sapato.

**Alfabética com erros ortográficos:** Compreende que a escrita tem função social, - Compreende o modo de construção do código da escrita, omite letras quando mistura as hipóteses alfabética e silábica, não tem problemas de escrita no que se refere a conceito, apresenta alguns erros ortográficos.

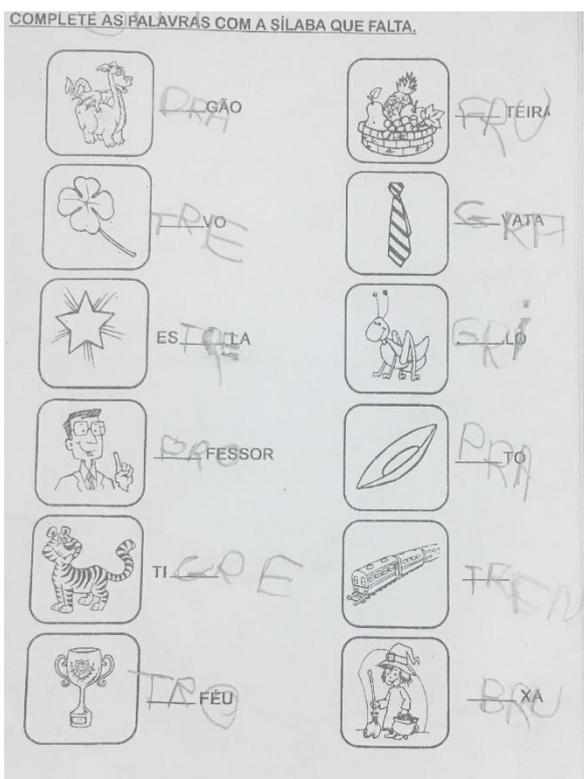
Assinatura dos Pais ou Responsável: \_\_\_\_\_

Fonte: Portfólio do 1º ano (2016).

Há que se considerar, também, que a criança surda está no processo de aquisição de sua língua materna, a Libras, ao mesmo tempo em que está aprendendo uma segunda língua na modalidade escrita, a Língua Portuguesa. Dessa forma, compreendendo que, para adquirir uma segunda língua, há que se ter uma primeira e, no caso da criança surda, o processo de aquisição da primeira ainda está em construção, é razoável inferir que as atividades em que a escrita da criança surda não apresenta problemas ortográficos foram auxiliadas por outrem.

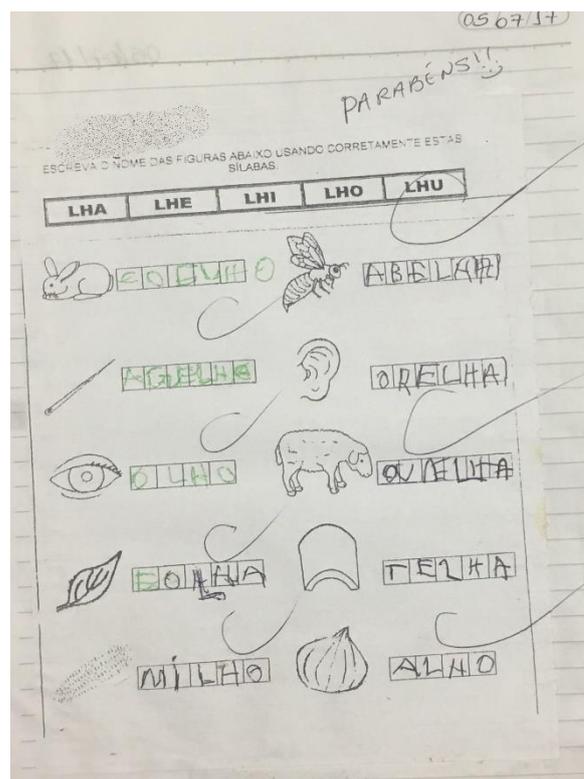
Em relação às atividades do 2º ano, contidas no caderno e portfólio, verificou-se que as sílabas e palavras são grafadas corretamente, ainda que pelo estilo das atividades houvesse uma tentativa de construção da hipótese silábica, fase em que a criança ouvinte busca uma relação entre os aspectos sonoros da fala com o que se escreve (FERREIRO, 1985). Todavia, cabe ressaltar que, no caso da criança surda, a correspondência deve ser grafo/visual e não fono/gráfico. Para isso, as atividades devem conter o apoio visual por meio do sinal em Libras. É importante frisar que o ensino da língua portuguesa escrita para surdos deve ser com metodologia de segunda língua, que consiste na utilização da Libras, para os surdos brasileiros, para ensinar a língua portuguesa escrita.

Figura 15. Atividade silábica 1



Fonte: Portfólio do 2º ano (2017).

Figura 16. Atividade silábica 2



Fonte: Caderno do 2º ano (2017).

As atividades silábicas das figuras 15 e 16 não oferecem suporte visual em Libras, componente fundamental para a correspondência grafo/visual. Todavia, observa-se, pela escrita da criança, que suas respostas atendem à proposta das atividades, o que não significa que as atividades possibilitaram à criança surda estabelecer relações, posto que a grafia não pôde ser relacionada ao sinal.

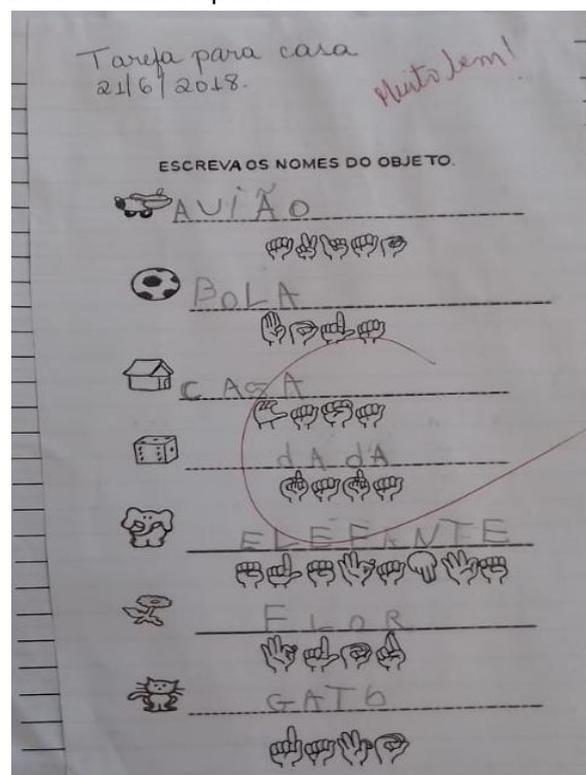
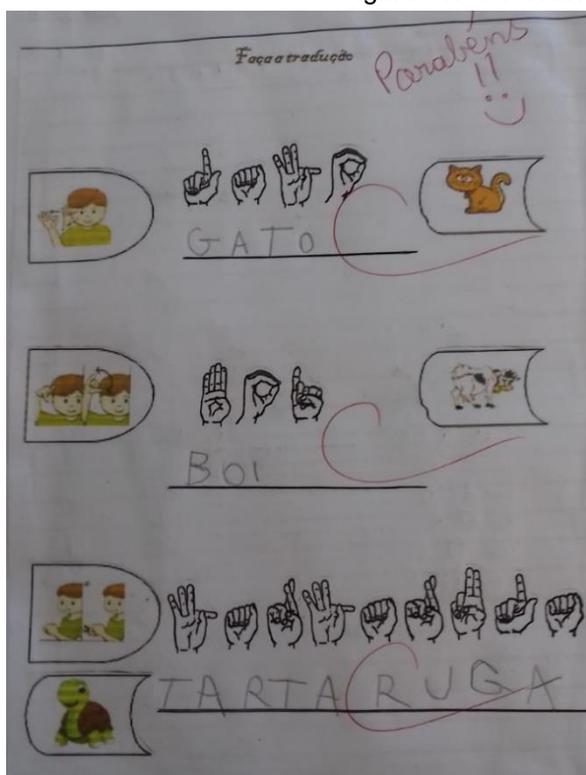
A ausência de “erros” ou evolução da escrita dificulta caracterizar a construção do código alfabético pela criança surda. A gênese de sua escrita pôde ser verificada em uma única atividade (figura 12), todas as demais evidenciam uma produção ortograficamente correta. Ferreiro e Teberosky (1985), ao tratarem do processo de aprendizagem da língua escrita, afirmam que, para a criança estabelecer relações de significação do sistema alfabético, constrói hipóteses em cinco níveis evolutivos, que se iniciam no nível pré-silábico, percorrendo o silábico, silábico-alfabético e atingindo a fase final, alfabética. “Do ponto de vista construtivo, a escrita infantil segue uma linha de evolução surpreendentemente regular, através de diversos meios culturais, de diversas situações educativas e de diversas línguas” (FERREIRO, 2017, p. 18). Assim, afirmar que a criança surda está na hipótese

alfabética sem que tenha havido um percurso evolutivo em fases anteriores, parece precipitado.

Como última análise, verificaram-se as atividades de escrita, realizadas até o momento da coleta de dados, que estavam no caderno do 3º ano e a avaliação diagnóstica realizada pela professora após o 1º bimestre deste ano letivo (2018). Paradoxalmente, as atividades de escrita não condizem com o resultado da avaliação diagnóstica e por ela foi possível compreender a ausência do processo de evolução dos níveis de escrita pela criança surda.

Em relação às atividades, há o apoio visual por meio de figuras, do sinal em Libras e antecipação do léxico pelo alfabeto manual, conforme figuras 17 e 18. Essa estratégia harmoniza-se com a perspectiva de formulação de hipóteses sobre as estruturas e funcionamento das línguas. Ainda que o uso do alfabeto manual tenha possibilitado à criança surda escrever corretamente as palavras, é prematuro afirmar que ela se encontra na hipótese alfabética.

Figuras 17 e 18: Atividades de escrita de palavras



Fonte: Caderno do 3º ano (2018).

Consoante com a afirmação anterior, a avaliação diagnóstica apresentou o seguinte resultado. Quando solicitado à criança surda que escrevesse as palavras das figuras sem o auxílio da Tradutora e Intérprete de Libras, a grafia era

apresentada de forma aleatória, instável e sem correspondência silábica, conforme figura 19. No entanto, quando a Tradutora e Intérprete de Libras auxiliava por meio da utilização do alfabeto manual, a criança escrevia as palavras corretamente, conforme figura 20.

Figuras 19 e 20: Avaliação diagnóstica

Fonte: Avaliação diagnóstica do 3º ano (2018).

Com isso, agora é sabido que as atividades de escrita ortografadas corretamente foram auxiliadas por outrem e/ou pelo alfabeto manual que antecipava a palavra. E, para além disso, consta que, em relação à primeira avaliação do nível de escrita, realizado no 1º ano de escolarização, não houve evolução sobre o 3º ano, posto que o nível de aprendizagem da língua portuguesa escrita ainda se encontra na pré-silábico, conforme parecer da professora.

No entanto, a avaliação diagnóstica também revela o que Quadros e Schmiedt (2006, p. 26) já haviam apontado, “os alunos surdos precisam tornar-se leitores na língua de sinais para se tornarem leitores na língua portuguesa”. Dessa forma, faz-se necessária a utilização da Libras no desenvolvimento das atividades, dado que é por meio dela que é assegurado à criança surda o desempenho da aprendizagem e auxílio da leitura e escrita alfabética (QUADROS, 1997). As

adequações educacionais para atender às necessidades linguísticas dos alunos surdos permitem a aprendizagem nos processos de apropriação da leitura e da escrita.

#### **4.3 Apropriação da Escrita da Língua Portuguesa – como segunda língua – em classe comum, pela criança surda: fatores envolvidos no processo de escolarização**

Com o propósito de elucidar as questões: *Como ocorre a apropriação da escrita da língua portuguesa - como segunda língua - em classe comum, pela criança surda que deve ter como primeira língua a Língua Brasileira de Sinais e qual o papel desempenhado pelo profissional envolvido nesse processo de escolarização?* e *Quais metodologias e ações pedagógicas são empregadas para alfabetizar a criança surda na língua portuguesa?*, optou-se por analisar os conteúdos das falas dos participantes da pesquisa por meio de análise temática.

Após realizar a *leitura “flutuante”* do *corpus* das entrevistas, foram encontrados os seguintes temas: *Formação Inicial, Formação Continuada e Trabalho Docente*, estes formaram a primeira categoria *Formação Docente*. Na sequência, os temas: *Língua Portuguesa Escrita, Libras e Métodos e/ou Estratégias de Ensino* formaram a segunda categoria: *Alfabetização*, conforme apresentado no quadro 3.

Quadro 3 – Categorias de análise temática

<b>Categoria de Análise</b>	<b>Temas</b>
<b>1. Formação Docente</b>	Formação Inicial
	Formação Continuada
	Trabalho Docente
<b>2. Alfabetização</b>	Língua Portuguesa Escrita
	Libras
	Métodos e/ou Estratégias de Ensino

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Nessa direção, uma vez expostos os temas e as categorias, no passo seguinte, deu-se o tratamento dos resultados obtidos por meio dos enunciados transcritos dos participantes da pesquisa e a interpretação dos dados.

#### 4.3.1 Formação Docente

Esta categoria de análise, *Formação Docente*, versa sobre a abordagem que os participantes da pesquisa fizeram da *formação inicial e continuada* no contexto de sua própria formação e daquilo que eles vislumbram como uma formação ideal para atuar na alfabetização de crianças surdas. Para além disso, foi incorporado a essa discussão o tema *trabalho docente*, que integra os profissionais da educação em suas diversas funções, cargos, atividades e responsabilidades, determinando suas identidades em relação ao exercício de seu trabalho (OLIVEIRA, 2010).

Em relação ao primeiro tema de análise, *Formação Inicial*, os participantes da pesquisa afirmaram que o currículo de sua formação inicial não contemplou as necessidades para alfabetizar crianças surdas por conta das limitações teóricas e práticas das disciplinas ministradas nos cursos de formações de professores. Isso é possível de ser constatado nas seguintes falas:

*Nenhuma disciplina ofertada na formação inicial deu condições de alfabetizar crianças surdas porque na época que eu fiz tinha uma divisão e eu não fiz as séries iniciais do magistério. Não havia a disciplina de Libras nem de Fundamentos da Educação Especial. Hoje a gente vê que tem uma necessidade muito grande de ter essas disciplinas na formação acadêmica para quando nos deparamos com alunos surdos na sala de aula, não ter o impacto que a gente tem. Se tivesse havido na minha formação inicial as disciplinas de Libras, Fundamentos da Educação Especial e Alfabetização, eu saberia utilizar quando fosse preciso (Professora - sala de aula).*

*Não compôs no currículo de minha formação inicial a disciplina de Libras (Professor da Educação Especial).*

Observa-se, pelas falas, que os docentes consideram suas formações iniciais insuficientes quando elas exigem atuação em sala de aula com alunos surdos, por exemplo. Efetivamente, foi somente após o Decreto 5.626/05 que as universidades começaram a incluir a disciplina de Libras nos currículos dos cursos de formação de professores, ainda que anteriormente à inclusão da disciplina de Libras já houvesse no currículo a disciplina de Fundamentos da Educação Especial e Alfabetização. Todavia, as especificidades da LS tornam a disciplina de Libras

fundamental para a aprendizagem da língua que, por sua vez, possibilita a comunicação entre surdos e ouvintes. Strobel (2008, p. 114) considera que:

São raros os professores habilitados para trabalhar com os alunos surdos em sala de aula. Na maioria dos cursos de Pedagogia nas universidades não havia estas especializações para esta área – somente agora salvo pelo decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que dá a obrigatoriedade à abertura de cursos de Libras, as coisas podem melhorar futuramente.

No Decreto 5.626/05, o parágrafo 1º do art. 14 afirma que para garantir o atendimento educacional especializado, as instituições federais devem prover as escolas com “professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos”.

Cabe observar que o referido Decreto não exige que o professor regente ministre aulas em Libras, porém, impõe como um direito conhecer a singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos. Todavia, percebe-se que a formação inicial dos participantes da pesquisa não os preparou para atuar com alunos surdos, havendo necessidade de recorrer à formação continuada para buscar auxílio na tarefa de alfabetizar crianças surdas.

É nessa condição que o segundo tema, *Formação Continuada*, se insere nesta categoria. A tímida ou nenhuma formação pedagógica para os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental dificulta o processo de educação dos alunos surdos. Nessa direção, a carência de suficientes disciplinas na formação inicial deve ser sanada por meio da formação continuada.

Libâneo (1998, p. 3) afirma que a “modalidade de formação continuada é indispensável, considerando-se as notórias deficiências da formação inicial”. Assim, ao se refletir sobre a afirmação de Libâneo, no contexto da formação inicial dos participantes da pesquisa, é fundamental que a formação continuada amenize a demanda de formação específica para a educação de alunos surdos. Todavia, algumas capacitações em serviço têm sido direcionadas para um público específico, conforme pode ser visto na fala a seguir:

*As nossas formações são para as crianças ouvintes, para alfabetização de criança ouvinte. No Pnaic, a formação é com base na criança ouvinte e não na criança surda (Professora - sala de aula).*

Sobre isso, há que se pensar no tipo de formação continuada ofertada para os professores, especialmente, para os professores alfabetizadores de crianças

surdas. Assim, “a formação continuada precisa alavancar-se nas necessidades das escolas e dos problemas da prática identificados pelos professores” (LIBÂNEO, 1998, p. 4), favorecendo a qualificação de professores, observando os diferentes públicos do sistema educacional.

O documento *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, publicado em 2008, defende o direito de as pessoas surdas serem ensinadas por meio da Libras nas escolas comuns, conforme citação a seguir:

Para o ingresso dos estudantes surdos nas escolas comuns, a educação bilíngüe – Língua Portuguesa/Libras desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para estudantes surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais estudantes da escola. O atendimento educacional especializado para esses estudantes é ofertado tanto na modalidade oral e escrita quanto na língua de sinais. Devido à diferença lingüística, orienta-se que o aluno surdo esteja com outros surdos em turmas comuns na escola regular.

Para isso, devem ser ofertados cursos de Libras na perspectiva da formação continuada para que seja garantido o direito do surdo ser ensinado na sua língua materna. E considerando a determinação da Lei 10.436/02 de garantir formas institucionalizadas de apoio e difusão da Libras, os cursos de capacitação devem promover o ensino dessa língua para os profissionais da educação. Nesse aspecto, as seguintes falas refletem as condições de oferta do ensino de Libras:

*Eu fiz o curso básico de Libras e agora vou fazer o curso intermediário. Além disso, eu tenho a formação anual, o PSLS, para quem trabalha com aluno surdo (Professor da Educação Especial).*

*Comecei pelo curso básico de Libras que foi o meu primeiro contato nessa área. [...] logo teve a inscrição para a continuação do curso intermediário de Libras, eu me inscrevi e aí foram mais 120h. [...] eu tive a oportunidade de fazer o curso de intérprete. Também faço as formações específicas para intérprete que acontecem durante o ano. Essas formações são ofertadas pelo CAS e ensinam técnicas de interpretação, às vezes, o curso era após o horário de trabalho, mas agora funciona no contraturno do trabalho (Tradutora e Intérprete de Libras).*

O cenário da formação continuada ainda revela algumas limitações, principalmente, em relação à formação adequada para alfabetizar crianças surdas em classes comuns. Em razão disso, apoiando-se nas palavras de Libâneo (1998, p.

7), “a política de capacitação precisa fazer levantamentos sistemáticos de necessidades de formação continuada, a partir da prática das escolas, dos pedidos dos professores e dos problemas enfrentados no dia-a-dia da sala de aula”. Partindo dessa concepção, a demanda por formação específica de Libras, no caso dos participantes da pesquisa, auxiliaria nos processos educativos.

Sobre esse item, é oportuno ressaltar que o cotidiano escolar possibilita refletir sobre as práticas educativas ao mesmo tempo em que vai remodelando as funções desempenhadas pelos profissionais da educação, conforme as atribuições desempenhadas no processo educativo. É nesse cenário que o tema *Trabalho Docente* compõe último tópico dessa categoria.

Sobre esse assunto, Oliveira (2010, p. 1) diz:

O trabalho docente não se refere apenas à sala de aula ou ao processo de ensino formal, pois compreende a atenção e o cuidado, além de outras atividades inerentes à educação. De forma genérica, é possível definir o trabalho docente como todo ato de realização no processo educativo. Pode-se, assim, considerar sujeitos docentes os professores, educadores, monitores, estagiários, diretores, coordenadores, supervisores, orientadores, atendentes, auxiliares, dentre outros. Assim, o que define o trabalho docente não são a formação específica e o estatuto profissional ou certificado que foi conferido ao sujeito, mas seu labor, sua experiência no processo educativo no lugar de quem educa ou contribui para. [...] a ampliação sofrida pelo rol de atividades dos professores na atualidade tem obrigado a se redefinirem suas atribuições e o caráter de sua atuação no processo educativo. Observa-se tendência crescente de os professores passarem a ocupar outras funções dentro das escolas, tanto no sentido de desenvolverem tarefas subsidiárias ao ensino, quanto de desempenharem outros papéis no processo educativo.

Nesse sentido, o trabalho docente dos participantes da pesquisa tem se entrelaçado à medida que algumas funções são direcionadas e assumidas por eles. Em relação à tarefa de ensinar os conteúdos curriculares para a criança surda, atribuição inerente ao docente, os sujeitos manifestaram o seguinte:

*[...] na maioria das vezes, a intérprete ensina, ela vai passando para a criança surda. Na maioria das vezes é ela que ensina, às vezes eu peço para ela passar para ele o que eu estou falando. No processo de alfabetização do aluno surdo a intérprete tem o papel predominante nesse contexto, nesse trabalho dele de aquisição. O papel dela está sendo o principal. Como eu falei, de Libras eu não entendo. Ela que tem um contato maior com ele. Então, eu acho que o papel dela, pelo fato de ter mais contato com ele, está sendo o principal (Professora - sala de aula).*

*Sou eu que confecciono os materiais adaptados para a Libras porque às vezes ela não traz. Já falei várias vezes que o texto para o aluno surdo tem*

*que ter imagem, gravuras, mas às vezes não tem, por isso vejo a necessidade de fazer (Tradutora e Interprete de Libras).*

*A intérprete produziu um quadro, plastificou e com um lápis para quadro branco escreve no material plastificado. Esse foi um dos incentivos que fez com que o aluno surdo escrevesse o português. No processo de aquisição da língua portuguesa escrita eu me vejo parte muito grande nesse processo e também a intérprete. Eu me acho o grande participante do processo de aprendizagem da língua portuguesa na vida do aluno surdo (Professor da Educação Especial).*

Essa função assumida por vezes pela Tradutora e Intérprete de Libras coaduna com as atribuições inerentes ao Professor Bilíngue, profissional que atua com crianças surdas no Ensino Fundamental I, conforme Resolução CEE/AC 277/2017. Em linhas gerais, o mesmo profissional que é contratado como Professor Intérprete de Libras é identificado como Tradutor e Intérprete de Libras, retirando a função da docência. Entretanto, se atuar no Ensino Fundamental I, deverá exercer a função de Professor Bilíngue, ainda que efetivamente seja reconhecido apenas como intérprete de Libras. É nesse emaranhado de identidades que as funções se entrelaçam.

*[...] antes éramos conhecidos como intérprete. Eu sempre fui contratada como Intérprete, apesar de que lá na SEE a gente assina como Professor porque lá não tem esse cargo de tradutor/intérprete, a gente assina como Professor. Só que na escola a gente exerce a profissão de Intérprete, a gente é conhecido na escola como Intérprete, mas agora eles disseram que a gente é Professora Bilíngue, conforme a nova normativa, mas eu me vejo ainda como Intérprete, porque professora da sala é a professora regente que faz os planejamentos, que dá a aula. A gente planeja junto com elas porque também está nas nossas atribuições, mas a gente só pode dar sugestões que às vezes ela acata e às vezes não, porque ela que tem autoridade na sala, a gente está ali só para fazer a comunicação entre o aluno e a professora (Tradutora e Interprete de Libras).*

Dessa forma, apesar da complexidade da função exercida pela Tradutora e Intérprete de Libras em sala de aula, a responsabilidade pela alfabetização da criança surda não pode recair sobre essa profissional. Além disso, conforme destaca Lacerda (2009, p. 68), o intérprete educacional precisa de capacitação profissional mais cuidadosa, especialmente os que atuam no Ensino Fundamental, posto que as “crianças estão adquirindo conceitos fundamentais, valores sociais e éticos, além de estarem em pleno desenvolvimento de linguagem”.

Diante dessa realidade, defende-se que seria mais adequado que as crianças surdas em processo de alfabetização, ou seja, na Educação Infantil e nos

anos iniciais do Ensino Fundamental, estudassem em classes bilíngues, uma vez que a língua de instrução é a Libras e, nessas condições, a construção de conhecimentos aconteceria diretamente em sua língua materna, condição que uma classe comum, por exemplo, oferece às crianças ouvintes. É evidente que na ausência de classes bilíngues a melhor situação educacional ainda é a escola inclusiva, com a presença de Tradutores e Intérpretes de Libras, quando comparado a escolas inclusivas sem a presença do Tradutor e Intérprete de Libras (LACERDA, 2009).

Assim, pode-se afirmar que os achados desta categoria, propiciados pelos enunciados dos participantes da pesquisa, permitiu elucidar os papéis desempenhados pelos profissionais envolvidos nesse processo de escolarização da criança surda. A tradutora e intérprete de Libras, ainda que contratada como professora intérprete de Libras, assume a função de traduzir e interpretar a língua portuguesa para a Libras e vice-versa. Entretanto, a tarefa de ensinar os conteúdos curriculares para a criança surda concentra-se nessa profissional com a prerrogativa de ela saber a Libras. À professora (sala de aula) cabe a tarefa de planejar, atribuir à intérprete a tarefa de adaptar as atividades para a criança surda e ministrar as aulas. Ao professor da Educação Especial cabe a responsabilidade de ensinar a língua portuguesa escrita, conforme destacado por ele. Diante disso, faz-se necessário identificar como ocorre a apropriação da Língua Portuguesa como segunda língua pela criança surda e analisar quais metodologias e ações pedagógicas são empregadas para alfabetizá-las. É nessa análise que a próxima categoria, *Alfabetização*, se debruçará.

#### **4.3.2 Alfabetização**

Como anunciado anteriormente, esta categoria, *Alfabetização*, formada pelos temas *Língua Portuguesa Escrita, Libras e Métodos e/ou Estratégias de Ensino* identificou o processo de apropriação da Língua Portuguesa como segunda língua da criança surda e analisou os métodos e ações pedagógicas empregadas na alfabetização.

No primeiro tema, *Língua Portuguesa Escrita*, foi possível perceber, nas falas de alguns dos participantes da pesquisa, as dificuldades apresentadas pela criança surda no processo de aprendizagem da escrita da Língua Portuguesa, ainda

que para um deles a criança surda esteja escrevendo corretamente, conforme os enunciados abaixo:

*Ele conhece as letras, ele sabe escrever, ele conhece, mas aí ele não sabe juntar um B com A para formar uma palavra, ele não sabe, mas ele conhece as letras, o símbolo ele sabe fazer. Na Língua Portuguesa ele está precisando muito de apoio. Ele só copia quando a intérprete faz a datilografia, mas ele sozinho não sabe. Ele não associa som, pela condição dele, mas ele escreve letras aleatórias. Por exemplo, a palavra boca, ele não sabe que a palavra começa com a letra b. Ele escreve um monte de letras. A princípio ele nem queria fazer porque está acostumado a fazer somente quando a Intérprete faz, mas depois de algumas insistências, ele fez (Professora - sala de aula).*

*Ele não sabe ainda escrever as palavras em português. Por exemplo, o sinal de CASA, ele sabe o sinal, mas não sabe escrever o nome em português. Ele não sabe ainda escrever, ele só é copista. Ele só copia. Ele não sabe escrever do próprio pensamento dele. Ele tem muita dificuldade ainda nisso. Quando ele tem dúvidas no português eu auxilio fazendo a datilografia ou escrevendo a palavra certa no português e ele copia. Teve uma atividade que era para falar de animais e, quando eu expliquei, logo ele veio e já começava a explicar. Ele se lembrava de um animal e já fazia o sinal do animal, do cachorro que ele gosta, mas na hora de escrever ele não sabia. Então, eu o ajudava nessa parte fazendo a datilografia. Ele então escrevia, porque era para escrever o nome dos animais. Ele não está alfabetizado na Língua Portuguesa porque se pedir para ele escrever nome e não tiver o apoio, ele não consegue. Ele consegue na datilografia, se soletrar para ele, ele consegue. Para ele compreender o português, acredito que ele tem que compreender também a Libras, a língua dele, porque senão ele não vai saber nem um, nem outro (Tradutora e Interprete de Libras).*

*Ele está escrevendo o português em letra cursiva, escrevendo mesmo, registrando no caderno. Tem imagens, sinais, e na hora do português ele faz, ele está dominando o português, está registrando o texto no caderno. A gente pode provar que existe esse trabalho. Escreve corretamente. Se eu estou trabalhando o texto em português, o correto é ter o sinal, a imagem para trabalhar o português, mas se eu retirar e colocar só o texto de português, ele faz (Professor da Educação Especial).*

Ainda que as falas se contraponham quanto à apropriação da língua portuguesa escrita, em que ora a criança surda “domina” o português e ora ele não sabe escrever as palavras em língua portuguesa, as avaliações, individual e diagnóstica, aplicadas nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, por diferentes professores, indicam que, no decorrer do processo de alfabetização, houve uma centralidade nos métodos baseados no ensino de português para criança ouvinte, ou seja, como primeira língua. Quanto a isso, Quadros e Schmiedt (2006, p. 23) já alertavam:

No entanto, atualmente a aquisição do português escrito por crianças surdas ainda é baseada no ensino do português para crianças ouvintes que adquirem essa língua na modalidade falada. A criança surda é colocada em contato com a escrita do português para ser alfabetizada seguindo os mesmos passos e materiais utilizados nas escolas com as crianças falantes do português.

O trabalho de tradução e interpretação da Tradutora e Intérprete de Libras em sala de aula não conta como recurso metodológico para ensinar o português escrito como segunda língua para a criança surda. Como método, é necessário compreender, primeiramente, que a criança surda deve ser alfabetizada na língua portuguesa na modalidade escrita e com metodologias de ensino de segunda língua. Isso significa que o professor alfabetizador deve dar condições para a criança compreender o conteúdo a ser ensinado, provocando o interesse pelo tema por meio de uma discussão sobre o assunto ou com estímulo visual, facilitando a compreensão da matéria (QUADROS & SCHMIEDT, 2006).

O professor precisa conversar na língua de sinais sobre o que a leitura estará tratando. Isso não necessariamente implica em ler o texto em sinais, mas sim conversar sobre o texto ou trazer o texto para dentro do contexto das atividades já em desenvolvimento na sala de aula. Além disso, muitas vezes discutir sobre alguns elementos linguísticos presentes no texto pode ser muito útil para o aluno que está aprendendo a ler (QUADROS & SCHMIEDT, 2006, p. 41).

Contudo, para que seja possível o ensino da Língua Portuguesa escrita como segunda língua é necessária a presença de uma primeira língua que, no caso da criança surda, é a língua de sinais. Relembrando as palavras de Quadros e Schmiedt (2006, p. 26) “os alunos surdos precisam tornar-se leitores na língua de sinais para se tornarem leitores na língua portuguesa”.

Assim, o tema *Libras* destaca-se nas falas dos participantes da pesquisa, visto que são unânimes ao projetar a evolução da criança surda na aquisição da sua língua materna, conforme apresentado a seguir:

*Ele estará alfabetizado em Libras até o final do ano porque ele já tem conhecimento. Ele está bem mais avançado na Libras. Quando ele entende o conteúdo ele explica com gestos ou em Libras. Houve uma preocupação em ensinar Libras e a Língua Portuguesa foi deixada de lado (Professora - sala de aula).*

*Ele começou a aprender Libras mais na escola, no cotidiano da escola, ensinando os sinais de materiais, as coisas que estão em volta dele, tem também a sala de recursos que ele vai. Desde o ano passado tem um*

*instrutor surdo, no primeiro ano dele não tinha na escola. Sobre a fluência na Libras ele ainda está longe, mas ele já avançou muito desde que chegou na escola (Tradutora e Interprete de Libras).*

*Ele está alfabetizado em Libras. Eu tenho certeza absoluta que no final deste ano ele estará totalmente alfabetizado, um aluno pronto para o quarto ano com amplo domínio em Libras (Professor da Educação Especial).*

É importante destacar que a evolução da criança surda na Libras é de suma importância para que consiga aprender uma segunda língua, a língua portuguesa. Isso é constatado por Quadros e Schmiedt (2006, p. 22, 23):

A escola torna-se, portanto, um espaço linguístico fundamental, pois normalmente é o primeiro espaço em que a criança surda entra em contato com a língua brasileira de sinais. Por meio da língua de sinais, a criança vai adquirir a linguagem. Isso significa que ela estará concebendo um mundo novo usando uma língua que é percebida e significada ao longo do seu processo. Todo esse processo possibilita a significação por meio da escrita que pode ser na própria língua de sinais, bem como no português.

Os dados demonstraram que a escola tem sido um espaço destinado ao desenvolvimento da língua materna da criança na surda. O desenvolvimento da Libras possibilita, àquele que a utiliza como instrumento comunicativo, ter acesso ao conhecimento científico e favorece a integração no grupo social (DAMÁSIO, 2005).

De acordo com Skliar (1997, p. 27),

Pôr a língua de sinais ao alcance de todos deve ser o princípio de uma política linguística, a partir da qual se pode sustentar um projeto educacional mais amplo. Mas esse processo não deve ser considerado apenas como um problema escolar e institucional, tampouco como uma decisão que afeta tão somente um certo plano ou um certo momento da estrutura pedagógica e, muito menos ainda, como uma questão a ser resolvida a partir de esquemas metodológicos. É um direito dos surdos e não uma concessão de alguns professores ou de algumas escolas.

Parece importante, neste momento, refletir sobre o fato de que a criança surda está evoluindo nos processos de aprendizagem da língua de sinais na instituição escolar. O atraso na linguagem é diretamente proporcional ao atraso no desenvolvimento linguístico da criança surda. Assim, a prioridade do ensino deve ser pela língua materna da criança, uma vez que é essencial para o desenvolvimento da linguagem e elemento fundamental para aprender uma segunda língua. Para isso, metodologias e/ou estratégias de ensino de primeira e segunda línguas são fundamentais para o desenvolvimento linguístico da criança surda.

No que se refere ao último tema, *Métodos e/ou Estratégias de Ensino*, este se destaca nas falas dos participantes da pesquisa. Entretanto, esses métodos e/ou estratégias foram focados no ensino da língua portuguesa escrita, conforme destacado a seguir:

*Desenvolvo atividades de leitura de textos. Quando é feita a leitura do texto e a interpretação, é feita a transcrição para ele poder escrever. Por exemplo, eu escrevo no quadro e a Intérprete escreve num quadro a parte para o aluno surdo poder escrever no caderno. Na maioria das vezes, o conteúdo é adaptado para ele. Por exemplo, numa história tem o animal principal para ele identificar. Ele sempre tem o texto no caderno dele, mas a atividade sempre é adaptada. Não é o texto completo porque ele não vai compreender, mas pelo menos tem a figura dos personagens principais para ele poder entender. Então, eu optei por ensinar para ele palavras isoladas, pelo método da repetição, para ele memorizar mesmo, para ele aprender. Sobre a questão da memorização, não sei se eu estou correta, mas foi assim que veio na mente para fazer com ele (Professora - sala de aula).*

*A Professora dá um texto, às vezes é um texto só em português, não tem uma gravura, não tem uma imagem. Por isso, quando é possível, pesquiso na internet ou então pego colagens de algum lugar e anexo no texto para ficar melhor o entendimento do aluno e depois faço a interpretação para ele (Tradutora e Interprete de Libras).*

Por meio das verbalizações percebe-se que as atividades são adaptadas à realidade da criança, sempre com intuito de possibilitar o ensino do português escrito. O uso da Libras como meio para o ensino da língua portuguesa escrita permite o desenvolvimento intelectual da criança surda. Todavia, é preciso considerar que as línguas, portuguesa e de sinais, possuem canais distintos de transmissão. Enquanto a língua portuguesa utiliza-se do canal oral-auditivo, a língua de sinais faz uso do canal espaço-visual, portanto, como ressalta Fernandes (2006, p. 9),

No caso dos surdos, a leitura não ocorrerá recorrendo às relações letra-som (rota fonológica). Desde os primeiros contatos com a escrita, as palavras serão processadas mentalmente como um todo, sendo reconhecidas em sua forma ortográfica (denominada rota lexical), serão fotografadas e memorizadas no dicionário mental se a elas corresponder alguma significação. Se não houver sentido, da mesma forma não houve leitura.

Os métodos e/ou estratégias de ensino da língua portuguesa escrita não devem ser confundido com o ensino da língua de sinais. Adaptações nas atividades não implicam numa metodologia de ensino de segunda língua. Nota-se que a metodologia de ensino da língua portuguesa utilizada está pautada na relação

grafema-fonema. Entende-se que, ao ser ensinada por meio de palavras isoladas, a criança surda aprende a escrever o português sem compreender os sentidos que a palavra tem nos diversos contextos. Segundo Fernandes (2006, p. 5),

As dificuldades na leitura e escrita ainda são alardeadas como o principal problema dos surdos e professores esforçam-se por buscar caminhos para ensinar o português, entretanto seguem tentando “alfabetizar” os surdos com as mesmas metodologias utilizadas para crianças que ouvem. O português permanece sendo o inatingível objetivo da escola.

Todavia, ainda que os métodos empregados no ensino da Língua Portuguesa como segunda língua, no processo de alfabetização da criança surda, estejam vinculados às metodologias de primeira língua, percebe-se, por meio das adaptações nas atividades, que os esforços da professora (sala de aula) e demais sujeitos envolvidos no trabalho docente estão interligados com o ensino paralelo da língua materna da criança surda. Ensino que possibilitará a aprendizagem da língua portuguesa escrita.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fito para o qual se direcionou este estudo procurou *analisar o processo de alfabetização de uma criança surda, em classe comum, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando a formação docente do pedagogo e dos demais sujeitos envolvidos no trabalho docente*, apoiando-se metodologicamente no estudo de caso, conforme apresentado na primeira seção, que possibilitou lidar com evidências documentais e com dados das entrevistas semiestruturadas.

Discutiu-se, no decorrer do estudo, a formação docente necessária para alfabetizar crianças surdas que estão incluídas na rede regular de ensino. Particularmente em relação à formação de professores alfabetizadores para a educação de surdos, ficou evidente que, na formação inicial, o currículo do curso de Pedagogia não trabalha os aspectos pedagógicos relacionados aos métodos de alfabetização de crianças surdas e, para além disso, a disciplina de Libras, componente obrigatório nos cursos de formação de professores, oferece apenas um conhecimento basilar da língua e ministrado de forma dissociada das disciplinas pedagógicas específicas de alfabetização e letramento.

Embora as políticas de formação continuada articulem programas específicos de alfabetização, tais como o PROFA, Pró-Letramento, Pnaic e mais recentemente o PMAIfa, que visam assegurar uma capacitação para os professores alfabetizadores, pouco se destacam, nessas capacitações, os processos formativos vinculados às especificidades educacionais dos surdos. Portanto, ainda que a formação continuada, em consonância com a Política de Educação Especial, articule ações para diminuir as deficiências na formação inicial, que pouco atende às necessidades educacionais dos surdos, muitas vezes, os conhecimentos não são suficientes para o professor ampliar suas estratégias de ensino, de modo a atender às necessidades linguísticas e educacionais dos alunos surdos.

Em decorrência disso, mesmo que seja recente a proposta, urge a necessidade de cursos de formação de professores na perspectiva da educação bilíngue para surdos, conforme previsto no Decreto 5.626/05. A licenciatura em Pedagogia Bilíngue favorece a aprendizagem de métodos específicos para aquisição da Libras como primeira língua e do Português como segunda língua para surdos. Essas discussões pontuadas acima estão presentes na segunda seção deste estudo.

A terceira seção deteve-se em apresentar o processo de alfabetização de crianças surdas e com isso foram expostas as propostas educacionais que estiveram presentes na educação de surdos. Os métodos adotados no ensino nem sempre consideraram o canal comunicativo espaço-visual dos surdos que serve como meio de expressar ideias, pensamento, sentimentos e, evidentemente, estabelecer diálogo com outros indivíduos. Dessa forma, a exposição a uma língua oral-auditiva dificultou o acesso a sua língua materna e, como consequência, houve atraso de linguagem.

Assim, foi abordado, nessa seção, o desenvolvimento da linguagem de crianças surdas e os estágios por quais passam nesse processo. Todavia, ainda que estudos demonstrem que a criança surda passa por processos semelhantes das crianças ouvintes quando imersas em ambientes próprios para o desenvolvimento da linguagem, em ambientes escolares os métodos de ensino ainda privilegiam o sistema sonoro como estratégia de alfabetização.

Nessa direção, a quarta seção buscou responder a algumas questões vinculadas a esse estudo. A análise documental do PPC do curso de Pedagogia da Ufac e a entrevista semiestruturada realizada com a professora (sala de aula) permitiram verificar em que medida a formação docente do pedagogo possibilitou o processo de alfabetização da criança surda. Percebeu-se, pelos resultados, que a formação inicial em Pedagogia, concluída em 1997, não habilitou a professora para atuar na alfabetização dos anos iniciais do Ensino Fundamental, dificultando o processo de ensino da leitura e escrita da criança surda. Cabe esclarecer que o PPC do curso de Pedagogia passou por algumas reformulações e, atualmente, forma Pedagogos para atuarem na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Quanto à formação continuada, os dados demonstram que, embora tenha participado do Pnaic, a capacitação em serviço direciona os estudos para a alfabetização de crianças ouvintes. Assim, mesmo que seus conhecimentos sejam incipientes em relação aos métodos de alfabetização da criança surda, existe uma preocupação em adaptar as atividades de leitura e escrita como forma de amenizar a ausência de formação específica.

Diante desse fato, buscou-se verificar em que medida as atividades de leitura e escrita, proporcionadas pelo processo de escolarização, viabilizaram a aquisição e desenvolvimento da língua portuguesa da criança surda em classe

comum. Para isso, os portfólios, avaliações diagnósticas e cadernos, dos 1º, 2º e 3º anos, da criança surda, foram analisados com esse propósito. Os achados dessa análise evidenciaram que, na aquisição da língua portuguesa escrita, os métodos utilizados não permitiram à criança surda progredir nos níveis evolutivos da escrita, impossibilitando-a de estabelecer relações de significação do sistema alfabético, iniciando e permanecendo no nível pré-silábico, primeira fase de representação da escrita.

Dessa forma, constatou-se que a criança ainda não se apropriou da escrita da língua portuguesa como segunda língua, posto que a aprendizagem de uma segunda língua requer a aquisição de uma primeira língua e, no caso da criança surda, participante da pesquisa, a língua materna está sendo ensinada na escola ao mesmo tempo em que se ensina a língua portuguesa escrita. Assim, é improvável ocorrer a apropriação de segunda língua sem a aquisição da primeira.

Percebeu-se, também, por meio dos dados obtidos na entrevista semiestruturada, que o papel desempenhado pela professora (sala de aula), profissional envolvido nesse processo de escolarização, tem se entrelaçado com as funções dos demais sujeitos envolvidos no trabalho docente. Por ser a profissional de apoio especializado para a criança surda e, portanto, comunicar-se por meio da língua de sinais, a Tradutora e Intérprete de Libras assume funções próprias da docente, ainda que veladas pelos cargos em que ambas atuam. Situação presente, por exemplo, nas estratégias de ensino de leitura e escrita que são pensadas e organizadas pela Tradutora e Intérprete de Libras, atribuição que é inerente à docente.

Como último exame, foram analisadas e identificadas as metodologias e ações pedagógicas empregadas para alfabetizar a criança surda na língua portuguesa. Os métodos e/ou estratégias de alfabetização para o ensino da modalidade escrita da língua portuguesa estão vinculados ao ensino paralelo de duas línguas, a Libras e a língua portuguesa. De modo que as adaptações nas atividades são pautadas na relação grafema-morfema das palavras da língua portuguesa com o recurso visual de figuras e de sinais para associação, na aprendizagem da língua de sinais.

Vale ressaltar que, reconhecendo que esta pesquisa limita-se a um estudo de caso de uma criança surda em processo de alfabetização em sala comum de uma escola de Ensino Fundamental, os achados delimitam-se a descrever os fatos

deste caso específico, não devendo se estender ao processo de alfabetização de todas as crianças surdas.

Contudo, ainda que este estudo tenha se restringido ao caso de uma criança surda em processo de alfabetização, considerando a formação docente do pedagogo e dos demais sujeitos envolvidos no trabalho docente, pretende-se, a partir desta pesquisa, aprofundar os estudos enveredando pelos processos de alfabetização de mais crianças surdas, com observações longitudinais e em *in loco*, e, na formação de docentes com habilitação para o Magistério da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamenta, uma vez que há, na composição curricular do curso de Pedagogia a disciplina de Língua Brasileira de Sinais, permitindo o contato com a língua materna de crianças surdas e por sua vez, a possibilidade de utilização de metodologias que possibilitem a alfabetização de alunos surdos na Língua Portuguesa escrita como segunda língua.

## REFERÊNCIAS

ACRE. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE/AC Nº 277/2017**. Estabelece Normas para a Educação Especial, no tocante ao atendimento de pessoa com deficiência ou altas habilidades nas Escolas de Educação Básica do Estado do Acre. ACRE, 2017a.

\_\_\_\_\_. **Lei Complementar Nº 35**, de 19 de dezembro de 2017. Institui o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Servidores da Educação Pública do Município de Rio Branco e dá outras providências. ACRE, 2017b.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação e Esporte. Escola João Paulo I. **Projeto Político Pedagógico (PPP)**. ACRE, 2018.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2011.

BATTISON, R. Signs Have Parts: A Simple Idea. In: VALLI, C. & C. LUCAS (org.). 3rd ed. 2000. **Linguistics of American Sign Language**: an introduction. Washington, D.C.: Clerc Books/Gallaudet University Press. Disponível em: [https://books.google.com.br/books?id=mfS3GITLAUMC&pg=PA231&dq=signs+have+parts:+A+simple+idea&hl=pt-BR&ei=T201T-XTCYTmggfs8JnoBQ&sa=X&oi=book\\_result&ct=book-thumbnail&resnum=1&ved=0CDMQ6wEwAA#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.br/books?id=mfS3GITLAUMC&pg=PA231&dq=signs+have+parts:+A+simple+idea&hl=pt-BR&ei=T201T-XTCYTmggfs8JnoBQ&sa=X&oi=book_result&ct=book-thumbnail&resnum=1&ved=0CDMQ6wEwAA#v=onepage&q&f=false). Acesso em: 20 maio 2018;

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Coordenação de Edições Técnicas, 2015. 485 p.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB Nº 3/1997**. Fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Brasília, DF, 1997.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Estabelece o Plano Nacional de Educação 2001-2010. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2001a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores** - Documento de apresentação. Brasília: MEC/SEF, 2001b. 24 p.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores** – Guia do Formador (Módulo 1). Brasília: MEC/SEF, 2001c. 221 p.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB Nº 02/2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF, 2001d.

\_\_\_\_\_. **Decreto Nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF, 2005.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP Nº 1/2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, DF, 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC; SEEP; 2008.

\_\_\_\_\_. **Decreto Nº 7.612**, de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite. Brasília, DF, 2011a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação Especial. **Nota Técnica nº 62/2011**. Orientações aos Sistemas de Ensino sobre o Decreto nº 7.611/2011. Brasília, 2011b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental** – Guia Geral. Brasília: MEC/SEB, 2012a. 8 p.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Portaria n.º 867**, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 04 jul. 2012b, Seção 1, n.º 129, p. 22-23.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Caderno de Educação Especial: a alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva**. Brasília, MEC, SEB, 2012c.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e inclusão (SECADI). **Relatório do Grupo de Trabalho designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013, contendo subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa.** 2014a.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação 2014-2024:** Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP Nº 2/2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF, 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Mais Alfabetização** – Manual Operacional do Sistema de Orientação Pedagógica e Monitoramento. Brasília: MEC/SEB, 2018. 20 p.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria GAB nº 38**, de 28 de fevereiro de 2018. Institui o Programa de Residência Pedagógica. Brasília: MEC/CAPEL, 2018.

FENEIS. **Nota sobre Educação de Surdos na Meta 4 do PNE.** 2013. Disponível em: <http://blog.feneis.org.br/nota-meta-4-do-pne/>. Acesso em: 30 abr. 2018.

FERNANDES, S. **Práticas de Letramento no contexto da educação bilíngue para surdos.** Curitiba: SEED/SUED/DEE, 2006.

FERREIRO, E. TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita.** Tradução de Myriam Lichtenstein (et. al.) Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização.** Tradução de Horácio Gonzales (et. al.) São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991. (coleção polêmicas do nosso tempo; v. 17).

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização.** [Livro eletrônico] São Paulo: Cortez: Cortez, 2017. (coleção questões da nossa época; v. 6).

FONSECA, R. **Alfabetização de Surdos no Ensino Regular:** inclusão ou segregação? Dissertação de Mestrado. Defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Santos, 2013, 108p.

FREITAS, H. C. L. **Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação.** Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 136-167.

FREITAS, H. C. L. **A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada.** Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1203-1230, out. 2007.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. (Org.). **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A. Licenciaturas: características institucionais, currículos e formação profissional. In: ZAMBELLO DE PINHO, S. (Org.). **Formação de educadores: dilemas contemporâneos.** São Paulo: Ed. Unesp, 2011.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 6ª Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista.** São Paulo: Plexus Editora, 2002.

INES. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia (PPC). 2015. Disponível em: [https://h-moodle-ines.mstech.com.br/pluginfile.php/510/mod\\_resource/content/1/Projeto%20pol%C3%ADtico%20pedag%C3%B3gico.pdf](https://h-moodle-ines.mstech.com.br/pluginfile.php/510/mod_resource/content/1/Projeto%20pol%C3%ADtico%20pedag%C3%B3gico.pdf). Acesso em: 30 abr. 2018;

LACERDA, C. B. F.; BERNARDINO, B. M. O papel do intérprete de língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. In: LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. [et al.] (Orgs.) **Uma escola, duas línguas: letramento em lingual portuguesa e lingual de sinais nas etapas iniciais de escolarização.** Porto Alegre: Mediação, 2009.

LIBÂNEO, J. C. Congressos, encontros, seminários de educação: espaços de desenvolvimento profissional ou mercado de entusiasmo? In: **Revista de Educação AEC**, Ano 27 - nº 109. AEC do Brasil. [www.aecbrasil.org.br](http://www.aecbrasil.org.br). Out/Dez 1998.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados.** 7. Ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MATTOS, G. C. **A Formação Docente Continuada PNAIC 2013: uma análise da situação dos professores alfabetizadores de surdos.** Dissertação de Mestrado. Defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, 2016, 85p.

MINAYO, M. C. S. Trabalho de Campo: Contexto de Observação, Interação e Descoberta, In: DESLANDES, S. F. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MORAIS, A. G. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

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

NASCIMENTO, R. O. **Análise de Atividades de Alfabetização de Estudantes Surdos**. Dissertação de Mestrado. Defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Sapucaí, 2015, 101p.

OLIVEIRA, D. A. Trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

PADDEN, C. & HUMPHRIES, T. **Deaf in America: Voices from a Culture**. President and Fellows of Harvard College. 1988. Disponível em: [https://books.google.com.br/books?id=FLdCuk0YekgC&printsec=frontcover&dq=Deaf+in+America&hl=pt-BR&ei=ky1\\_T9iGBYak8AT-yqjGBw&sa=X&oi=book\\_result&ct=book-thumbnail&resnum=1&ved=0CDsQ6wEwAA#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.br/books?id=FLdCuk0YekgC&printsec=frontcover&dq=Deaf+in+America&hl=pt-BR&ei=ky1_T9iGBYak8AT-yqjGBw&sa=X&oi=book_result&ct=book-thumbnail&resnum=1&ved=0CDsQ6wEwAA#v=onepage&q&f=false). Acesso em: 20 maio 2018.

QUADROS, R. M. **Educação de Surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artimed, 1997.

QUADROS, R. M. de; KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira: estudos lingüísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, R. M. de; SCHMIEDT, M. L. P. **Idéias para ensinar português para surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

QUADROS, R. M. (Org.) **Letras Libras: ontem, hoje e amanhã**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2014.

REILY, L. REILY, D. A. **A Igreja Monástica e a Constituição da Língua de Sinais e do Alfabeto Manual**. Educação Especial n.15. 2003.

SANTOS, M. F. C. LIMA, M. C. M. P. & ROSSI, T. R. F. (2003). Surdez: diagnóstico audiológico, in SILVA, I. R. et all (orgs.). **Cidadania, Surdez e Linguagem**. Desafios e Realidades. São Paulo: Plexus Editora, p. 17-40.

SAVIANI, D. **O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil**: perspectiva histórica. Paidéia (Ribeirão Preto) [online]. 2004, vol.14, n.28, pp.113-124. ISSN 0103-863X. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X2004000200002>. Acesso em: 29 set. 2018.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. tradução Roberto Cataldo Costa – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Artmed, 2007.

SILVA, J. E. F. **A construção da Língua Portuguesa Escrita pelo Surdo não Oralizado**. Dissertação de Mestrado. Defendida no Programa de Pós-Graduação em Ciência da Linguagem na Universidade Católica de Pernambuco, 2009, 106p.

SOARES, M. A. L. **A educação do Surdo no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados; Bragança Paulista, SP: EDUSF, 1999.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 2. Ed. rev. – Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2009.

UFAC. Universidade Federal do Acre. **Proposta de Reformulação Curricular do Curso de Pedagogia**. Rio Branco, AC, 1991.

UFAC. Universidade Federal do Acre. **Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia** – Magistério da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Rio Branco, AC, 2009.

WOLL, B. Historical and Comparative Aspects of British Sign Language. In **Sign and school**: using Signs in deaf Children's Development. Clevedon: Multilingual Matters Ltd., 1987. Disponível em: [https://books.google.com.br/books?id=rx1\\_dAzT3RMC&pg=PA12&lpg=PA12&dq=WOLL,+Bencie.+%E2%80%9CHistorical+and+comparative+aspects+of+British+Sign+Language%E2%80%9D&source=bl&ots=-\\_hPfwAxI&sig=ctnbMNBoOwe-mM2zlgBEf5KY3-o&ei=pNhfTphFDsa1tgf9vfSICw&sa=X&oi=book\\_result&ct=result&hl=en#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.br/books?id=rx1_dAzT3RMC&pg=PA12&lpg=PA12&dq=WOLL,+Bencie.+%E2%80%9CHistorical+and+comparative+aspects+of+British+Sign+Language%E2%80%9D&source=bl&ots=-_hPfwAxI&sig=ctnbMNBoOwe-mM2zlgBEf5KY3-o&ei=pNhfTphFDsa1tgf9vfSICw&sa=X&oi=book_result&ct=result&hl=en#v=onepage&q&f=false). Acesso em: 20 maio 2018.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – FORMULÁRIO – PROFESSORA (SALA DE AULA)

#### **Prezada Professora:**

Este questionário é um instrumento de pesquisa da discente Claudia de Souza Martins Lima, do Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Federal do Acre, e faz parte da coleta dados da pesquisa sobre “Formação Docente e o Processo de Alfabetização de Crianças Surdas”. Por meio de suas respostas será possível analisar como ocorre o processo de alfabetização de crianças surdas, em classes comuns, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando a formação docente do pedagogo e dos demais sujeitos envolvidos no trabalho docente. Suas respostas sinceras contribuirão para que possamos conhecer melhor a sua realidade e assim, fornecer eventuais sugestões para a melhoria no processo de alfabetização de crianças surdas nas escolas de ensino regular. Assim, sinta-se à vontade para expressar sua opinião, ressaltando que garantiremos manter o mais amplo, absoluto e irrestrito sigilo profissional sobre sua identidade durante e após o término da pesquisa. Desse modo, sua identidade pessoal e/ou profissional será excluída de todos e quaisquer produtos da pesquisa para fins de publicação científica. Para cada aspecto avaliado, preencha, na FOLHA DE RESPOSTAS, o campo correspondente à resposta que você considera mais adequada. Utilize caneta esferográfica de tinta azul ou preta. A sua colaboração, ao preencher este questionário, será de grande valia para o êxito do nosso projeto de pesquisa. Esclarecemos que não existe identificação do respondente, interessando a pesquisadora apenas as informações prestadas. Desde já, agradeço sua disposição em colaborar com a pesquisa.

#### **1. INSTITUIÇÃO DE ENSINO**

1.1 Nome da Instituição: \_\_\_\_\_

1.2 Endereço: \_\_\_\_\_

1.3 Rede de Ensino:

(    ) Municipal.

(    ) Estadual.

(    ) Federal.

**1.4 Etapa da Educação:**

- ( ) Ensino Infantil.  
( ) Ensino Fundamental. Fase: ( ) Anos Iniciais ( ) Anos Finais.  
( ) Ensino Médio.  
( ) Ensino Superior.

**2. DA PROFESSORA REGENTE**

2.1 Nome (iniciais) \_\_\_\_\_

**2.2 Gênero:**

- ( ) Masculino.  
( ) Feminino.

**2.3 Idade:**

- ( ) Até 24 anos.  
( ) De 25 a 29 anos.  
( ) De 30 a 39 anos.  
( ) De 40 a 49 anos.  
( ) De 50 a 54 anos.  
( ) 55 anos ou mais.

**3. FORMAÇÃO EDUCACIONAL****3.1 Nível de Escolaridade Completo:**

- ( ) Ensino Médio - Magistério.  
( ) Ensino Médio - Outros.  
( ) Ensino Superior - Licenciatura. Qual? \_\_\_\_\_  
( ) Ensino Superior - Bacharelado. Qual? \_\_\_\_\_  
( ) Pós-Graduação (Especialização). Qual? \_\_\_\_\_  
( ) Pós-Graduação (Mestrado). Qual? \_\_\_\_\_  
( ) Pós-Graduação (Doutorado). Qual? \_\_\_\_\_

3.2 Ano da sua última formação: \_\_\_\_\_

3.3 Nome da Universidade/Faculdade da sua formação inicial: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3.4 Nome do Curso de Graduação: \_\_\_\_\_

3.5 Em que ano concluiu o Curso de Graduação? \_\_\_\_\_

3.6 Qual a modalidade que cursou o Ensino Superior?

- Presencial.
- Semipresencial.
- Em serviço.
- A distância.
- Não se aplica.

3.7 Compôs no currículo da sua formação inicial a disciplina de Libras?

- Sim.
- Não.

#### **4. EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL**

4.1 Em que ano iniciou a docência? \_\_\_\_\_

4.2 Em quantas escolas você trabalha? \_\_\_\_\_

4.3 Há quantos anos você trabalha nesta escola? \_\_\_\_\_

4.4 Leciona em quantos turnos nesta escola? \_\_\_\_\_

4.5 Qual é a sua situação contratual nesta escola?

- Contrato Efetivo.
- Contrato Temporário.
- Aulas Complementares.

4.6 Ano que atua no Ensino Fundamental I:

- 1º ano.
- 2º ano.
- 3º ano.
- 4º ano.
- 5º ano.

4.7 Há quanto tempo leciona como professora alfabetizadora (dos três primeiros anos \_\_\_\_\_ do \_\_\_\_\_ Ensino Fundamental)? \_\_\_\_\_

4.8 Participou de algum programa de formação continuada de professores alfabetizadores nos últimos três anos?

- Não.
- Sim. Informe o nome do programa ou curso: \_\_\_\_\_

4.9 Há quanto tempo você alfabetiza crianças surdas? \_\_\_\_\_

4.10 Quantas crianças surdas você já alfabetizou? \_\_\_\_\_

4.11 Qual é a abordagem educacional utilizada para alfabetizar surdos?

- ( ) Oralização.
- ( ) Comunicação Total.
- ( ) Bimodalismo.
- ( ) Bilinguismo.

## **APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA - PROFESSORA (SALA DE AULA)**

1. Na sua formação inicial ou continuada (capacitação, atualização, especialização, etc.) você aprendeu a Língua Brasileira de Sinais?
2. Durante sua formação inicial você teve alguma experiência com alfabetização de crianças surdas?
3. Quais disciplinas ofertadas na sua formação inicial deram condições de você alfabetizar crianças surdas e porquê?
4. Considerando que é o Pedagogo que alfabetiza crianças surdas, você julga importante ter na formação inicial disciplinas que possibilitem a aprendizagem da Libras e dos métodos de ensino para surdos? Por que?
5. Durante o exercício da sua docência, quais programas ou cursos de formação continuada (capacitação, especialização, atualização, etc.) para alfabetizar surdos você participou?
6. Os programas ou cursos de formação continuada que você participou lhe auxiliaram na alfabetização de crianças surdas? Como?
7. Na sua sala de aula como você se comunica com seu aluno surdo?
8. Você sabe qual é a primeira língua que seu aluno surdo aprendeu?
9. Em sua sala de aula tem um profissional tradutor/intérprete de Libras? Como é a interação do seu trabalho pedagógico com este profissional?
10. Que atividades de leitura e escrita você desenvolve com seu aluno surdo na sala de aula? Você utiliza as mesmas atividades com seus alunos ouvintes? Quais as principais diferenças?
11. Como você percebe que seu aluno surdo está se apropriando da língua portuguesa escrita? Em que situações?

12. O desempenho demonstrado pelo seu aluno surdo é acompanhado mais de perto por você ou pela tradutora/intérprete de Libras?

13. No processo de aquisição da língua portuguesa escrita do seu aluno surdo, quem tem um papel predominante nesse processo, você, a tradutora/intérprete ou o professor do AEE? Por que?

14. Que métodos você utiliza para alfabetizar seu aluno surdo? São os mesmos métodos para alfabetizar seus alunos ouvintes?

15. Em que modalidade a língua portuguesa é ensinada para o seu aluno surdo, oral ou escrita?

16. Você ensina a língua portuguesa para o seu aluno surdo como primeira ou segunda língua? De que forma?

17. Descreva a(s) dificuldade(s) do seu aluno surdo no processo de aquisição e desenvolvimento da língua portuguesa escrita.

18. Como a interação do seu aluno surdo com os seus alunos ouvintes auxiliam no processo de aquisição da língua portuguesa?

19. Qual é o papel da tradutora/intérprete de Libras no processo de alfabetização do seu aluno surdo?

20. Como o Atendimento Educacional Especializado tem auxiliado no processo de alfabetização do seu aluno surdo?

21. De acordo com o Pnaic os estudantes dos sistemas públicos de ensino devem estar alfabetizados, em Língua Portuguesa, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental, você afirmaria que o aluno surdo, ao final deste ano que conclui o 3º ano, estará alfabetizado? Justifique.

## APÊNDICE C – FORMULÁRIO – PROFESSOR DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

### **Prezado Professor da Educação Especial:**

Este questionário é um instrumento de pesquisa da discente Claudia de Souza Martins Lima, do Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Federal do Acre, e faz parte da coleta dados da pesquisa sobre “Formação Docente e o Processo de Alfabetização de Crianças Surdas”. Por meio de suas respostas será possível analisar como ocorre o processo de alfabetização de crianças surdas, em classes comuns, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando a formação docente do pedagogo e dos demais sujeitos envolvidos no trabalho docente. Suas respostas sinceras contribuirão para que possamos conhecer melhor a sua realidade e assim, fornecer eventuais sugestões para a melhoria no processo de alfabetização de crianças surdas nas escolas de ensino regular. Assim, sinta-se à vontade para expressar sua opinião, ressaltando que garantiremos manter o mais amplo, absoluto e irrestrito sigilo profissional sobre sua identidade durante e após o término da pesquisa. Desse modo, sua identidade pessoal e/ou profissional será excluída de todos e quaisquer produtos da pesquisa para fins de publicação científica. Para cada aspecto avaliado, preencha, na FOLHA DE RESPOSTAS, o campo correspondente à resposta que você considera mais adequada. Utilize caneta esferográfica de tinta azul ou preta. A sua colaboração, ao preencher este questionário, será de grande valia para o êxito do nosso projeto de pesquisa. Esclarecemos que não existe identificação do respondente, interessando a pesquisadora apenas as informações prestadas. Desde já, agradeço sua disposição em colaborar com a pesquisa.

### **1. INSTITUIÇÃO DE ENSINO**

1.3 Nome da Instituição: \_\_\_\_\_

1.4 Endereço: \_\_\_\_\_

1.3 Rede de Ensino:

(    ) Municipal.

(    ) Estadual.

(    ) Federal.

## 1.4 Etapa da Educação:

- Ensino Infantil.  
 Ensino Fundamental. Fase:  Anos Iniciais  Anos Finais.  
 Ensino Médio.  
 Ensino Superior.

**2. DA PROFESSOR DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)**

2.1 Nome (iniciais) \_\_\_\_\_

## 2.2 Gênero:

- Masculino.  
 Feminino.

## 2.3 Idade:

- Até 24 anos.  
 De 25 a 29 anos.  
 De 30 a 39 anos.  
 De 40 a 49 anos.  
 De 50 a 54 anos.  
 55 anos ou mais.

**3. FORMAÇÃO EDUCACIONAL**

## 3.1 Nível de Escolaridade Completo:

- Ensino Médio - Magistério.  
 Ensino Médio - Outros.  
 Ensino Superior - Licenciatura. Qual? \_\_\_\_\_  
 Ensino Superior - Bacharelado. Qual? \_\_\_\_\_  
 Pós-Graduação (Especialização). Qual? \_\_\_\_\_  
 Pós-Graduação (Mestrado). Qual? \_\_\_\_\_  
 Pós-Graduação (Doutorado). Qual? \_\_\_\_\_

3.2 Ano da sua última formação: \_\_\_\_\_

3.3 Nome da Universidade/Faculdade da sua formação inicial: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3.4 Nome do Curso de Graduação: \_\_\_\_\_

3.5 Em que ano concluiu o Curso de Graduação? \_\_\_\_\_

3.6 Qual a modalidade que cursou o Ensino Superior?

- ( ) Presencial.
- ( ) Semipresencial.
- ( ) Em serviço.
- ( ) A distância.
- ( ) Não se aplica.

3.7 Compôs no currículo da sua formação inicial a disciplina de Libras?

- ( ) Sim.
- ( ) Não.

3.8 Você sabe Libras?

- ( ) Sim.
- ( ) Não.

3.9 Qual é a sua fluência na Libras? \_\_\_\_\_

#### **4. EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL**

4.1 Há quanto tempo você trabalha no AEE? \_\_\_\_\_

4.2 Em quantas escolas você trabalha? \_\_\_\_\_

4.3 Há quantos anos você trabalha nesta escola? \_\_\_\_\_

4.4 Atende em quantos turnos nesta escola? \_\_\_\_\_

4.5 Quantos alunos surdos atende no AEE? \_\_\_\_\_

4.6 Qual é a sua carga horária de trabalho semanal no AEE para atendimento às crianças surdas? \_\_\_\_\_

4.7 Qual é a sua situação contratual nesta escola?

- ( ) Contrato Efetivo.
- ( ) Contrato Temporário.
- ( ) Aulas Complementares.

## **APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – PROFESSOR DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

1. Além do AEE para crianças surdas, você realiza atendimento para quais e quantas crianças com necessidades educacionais especiais?
2. Você recebeu formação para atuar no AEE? Quais? Dentre as formações, quais foram destinadas ao atendimento de crianças surdas?
3. Em relação à criança surda, que tipo de atendimento é oferecido a ela no AEE? Como funciona?
4. Qual o tempo reservado para o AEE com o aluno surdo semanalmente?
5. Quais recursos multifuncionais a escola dispõe para atender adequadamente as necessidades educacionais do aluno surdo?
6. Com que frequência o aluno surdo comparece ao atendimento no AEE?
7. Como ocorre o processo de comunicação entre você e o aluno surdo?
8. O AEE dispõe do profissional Intérprete de Libras? Qual é a sua função?
9. Como ocorre e quem participa do planejamento das atividades desenvolvidas para o aluno surdo que frequenta o AEE no contraturno?
10. O AEE para alunos surdos deve ser desenvolvido num contexto bilíngue e para isso dispões de três momentos didático-pedagógicos: AEE em Libras, AEE para o ensino de Libras e o AEE para o ensino de Língua Portuguesa. Descreva como ocorrem esses momentos nessa escola para o aluno surdo.
11. No processo de aquisição da língua portuguesa escrita do aluno surdo, quem tem um papel predominante nesse processo, você, professora regente ou o tradutora/Intérprete de Libras? Por que?
12. De acordo com o Pnaic os estudantes dos sistemas públicos de ensino devem estar alfabetizados, em Língua Portuguesa, até o final do 3º ano do Ensino

Fundamental, você afirmaria que o aluno surdo, ao final deste ano que conclui o 3º ano, estará alfabetizado?

## APENDICE E – FORMULÁRIO - TRADUTORA INTÉRPRETE DE LIBRAS

### **Prezada Tradutora Intérprete de Libras:**

Este questionário é um instrumento de pesquisa da discente Claudia de Souza Martins Lima, do Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Federal do Acre, e faz parte da coleta dados da pesquisa sobre “Formação Docente e o Processo de Alfabetização de Crianças Surdas”. Por meio de suas respostas será possível analisar como ocorre o processo de alfabetização de crianças surdas, em classes comuns, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando a formação docente do pedagogo e dos demais sujeitos envolvidos no trabalho docente. Suas respostas sinceras contribuirão para que possamos conhecer melhor a sua realidade e assim, fornecer eventuais sugestões para a melhoria no processo de alfabetização de crianças surdas nas escolas de ensino regular. Assim, sinta-se à vontade para expressar sua opinião, ressaltando que garantiremos manter o mais amplo, absoluto e irrestrito sigilo profissional sobre sua identidade durante e após o término da pesquisa. Desse modo, sua identidade pessoal e/ou profissional será excluída de todos e quaisquer produtos da pesquisa para fins de publicação científica. Para cada aspecto avaliado, preencha, na FOLHA DE RESPOSTAS, o campo correspondente à resposta que você considera mais adequada. Utilize caneta esferográfica de tinta azul ou preta. A sua colaboração, ao preencher este questionário, será de grande valia para o êxito do nosso projeto de pesquisa. Esclarecemos que não existe identificação do respondente, interessando a pesquisadora apenas as informações prestadas. Desde já, agradeço sua disposição em colaborar com a pesquisa.

### **1. INSTITUIÇÃO DE ENSINO**

1.1 Nome da Instituição: \_\_\_\_\_

1.2 Endereço: \_\_\_\_\_

1.3 Rede de Ensino:

(    ) Municipal.

(    ) Estadual.

(    ) Federal.

## 1.4 Etapa da Educação:

- ( ) Ensino Infantil.  
( ) Ensino Fundamental. Fase: ( ) Anos Iniciais ( ) Anos Finais.  
( ) Ensino Médio.  
( ) Ensino Superior.

**2. DA TRADUTORA INTÉRPRETE DE LIBRAS/LÍNGUA PORTUGUESA**

2.1 Nome (iniciais) \_\_\_\_\_

## 2.2 Gênero:

- ( ) Masculino.  
( ) Feminino.

## 2.3 Idade:

- ( ) Até 24 anos.  
( ) De 25 a 29 anos.  
( ) De 30 a 39 anos.  
( ) De 40 a 49 anos.  
( ) De 50 a 54 anos.  
( ) 55 anos ou mais.

**3. FORMAÇÃO EDUCACIONAL**

## 3.1 Nível de Escolaridade Completo:

- ( ) Ensino Médio - Magistério.  
( ) Ensino Médio - Outros.  
( ) Ensino Superior - Licenciatura. Qual? \_\_\_\_\_  
( ) Ensino Superior - Bacharelado. Qual? \_\_\_\_\_  
( ) Pós-Graduação (Especialização). Qual? \_\_\_\_\_  
( ) Pós-Graduação (Mestrado). Qual? \_\_\_\_\_  
( ) Pós-Graduação (Doutorado). Qual? \_\_\_\_\_

3.2 Ano da sua última formação: \_\_\_\_\_

3.3 Nome da Universidade/Faculdade da sua formação inicial: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3.4 Nome do Curso de Graduação: \_\_\_\_\_

3.5 Em que ano concluiu o Curso de Graduação? \_\_\_\_\_

3.6 Qual a modalidade que cursou o Ensino Superior?

- Presencial.
- Semipresencial.
- Em serviço.
- A distância.
- Não se aplica.

3.7 Compôs no currículo da sua formação inicial a disciplina de Libras?

- Sim.
- Não.

3.8 Qual curso e a Instituição que a habilitou a trabalhar como Tradutora/Intérprete de Libras? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3.9 Possui exame de proficiência em Libras (PROLIBRAS)?

- Sim. Nível: \_\_\_\_\_ Ano: \_\_\_\_\_
- Não.

#### **4. EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL**

4.1 Em que ano e em que Instituição começou a atuar como Tradutora/Intérprete de Libras? \_\_\_\_\_

4.2 Há quanto tempo você trabalha como Tradutora/Intérprete de Libras? \_\_\_\_\_

4.3 Há quantos anos você trabalha nessa escola? \_\_\_\_\_

4.4 Trabalha em quantos turnos nessa escola? \_\_\_\_\_

4.5 Para quantos surdos você interpreta nessa escola? \_\_\_\_\_

4.6 Para quantas crianças surdas em processo de alfabetização você já interpretou?  
\_\_\_\_\_

4.7 Há quanto tempo trabalha com essa criança surda que você interpreta atualmente? \_\_\_\_\_

4.8 Qual é a sua situação contratual nesta escola?

- contrato efetivo.
- contrato temporário.
- aulas complementares.

4.9 Ano que atua no Ensino Fundamental I:

( ) 1º ano.

( ) 2º ano.

( ) 3º ano.

( ) 4º ano.

( ) 5º ano.

**APÊNDICE F – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA - TRADUTORA INTÉRPRETE DE LIBRAS**

1. Quais cursos de formação específica na área de Libras você já participou?

Cursos: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Instituições: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Anos: \_\_\_\_\_

Carga  
horária: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2. Atualmente está participando de alguma formação continuada na área e Libras?

Quais?

3. As formações continuadas contribuem na sua atuação como intérprete de Libras?

Explique de que forma.

4. Interpreta em outros espaços? Onde?

5. Como é a atuação do Tradutor/Intérprete de Libras que exerce sua função na escola de Ensino Fundamental I?

6. Que atividades você exerce na sua função de intérprete de Libras em sala de aula?

7. Como é sua participação nos planejamentos das aulas junto com a professora regente?

8. Sobre os conteúdos ministrados, como você tem conhecimento do que será ensinado em cada aula?

9. Na sua atuação de tradutora/intérprete de Libras em sala de aula, como é a dinâmica das aulas que tem alunos surdos e ouvintes?

10. Durante sua interpretação, que estratégias você utiliza para facilitar a aquisição da língua portuguesa escrita pelo aluno surdo?
11. Como você sabe que o aluno surdo compreendeu o que foi interpretado?
12. Quando o aluno surdo tem dúvidas no conteúdo ensinado, especificamente em relação ao ensino da língua portuguesa escrita, o que você faz?
13. Qual é a maior dificuldade que você identifica no exercício de sua atividade profissional em relação ao processo de aquisição da língua portuguesa escrita pelo aluno surdo?
14. No processo de aquisição da língua portuguesa escrita do aluno surdo, quem tem um papel predominante nesse processo, você, professora regente ou o professor do AEE? Por que?
15. De acordo com o Pnaic os estudantes dos sistemas públicos de ensino devem estar alfabetizados, em Língua Portuguesa, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental, você afirmaria que o aluno surdo, ao final deste ano que conclui o 3º ano, estará alfabetizado? Justifique.

## APÊNDICE G – FORMULÁRIO – ALUNO SURDO

### Prezado Aluno Surdo:

Este questionário é um instrumento de pesquisa da discente Claudia de Souza Martins Lima, do Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Federal do Acre, e faz parte da coleta dados da pesquisa sobre “Formação Docente e o Processo de Alfabetização de Crianças Surdas”. Por meio de suas respostas será possível analisar como ocorre o processo de alfabetização de crianças surdas, em classes comuns, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando a formação docente do pedagogo e dos demais sujeitos envolvidos no trabalho docente. Suas respostas sinceras contribuirão para que possamos conhecer melhor a sua realidade e assim, fornecer eventuais sugestões para a melhoria no processo de alfabetização de crianças surdas nas escolas de ensino regular. Assim, sinta-se à vontade para expressar sua opinião, ressaltando que garantiremos manter o mais amplo, absoluto e irrestrito sigilo sobre sua identidade durante e após o término da pesquisa. Desse modo, sua identidade pessoal será excluída de todos e quaisquer produtos da pesquisa para fins de publicação científica. Para cada aspecto avaliado, preencha, na FOLHA DE RESPOSTAS, o campo correspondente à resposta que você considera mais adequada. Utilize caneta esferográfica de tinta azul ou preta. A sua colaboração, ao preencher este questionário, será de grande valia para o êxito do nosso projeto de pesquisa. Esclarecemos que não existe identificação do respondente, interessando a pesquisadora apenas as informações prestadas. Desde já, agradeço sua disposição em colaborar com a pesquisa.

### 1. INSTITUIÇÃO DE ENSINO

1.1 Nome da Instituição: \_\_\_\_\_

1.2 Endereço: \_\_\_\_\_

1.3 Rede de Ensino:

( ) Municipal

( ) Estadual

( ) Federal

**1.4 Etapa da Educação:**

- Ensino Infantil.  
 Ensino Fundamental. Fase:  Anos Iniciais  Anos Finais.  
 Ensino Médio.  
 Ensino Superior.

**2. DO ALUNO SURDO**

2.1 Nome (iniciais) \_\_\_\_\_

**2.2 Gênero:**

- Masculino  
 Feminino

2.3 IDADE: [\_\_\_\_\_] anos.

**3. INFORMAÇÕES SOBRE A SUA SURDEZ****3.1 Surdez:**

- Leve  
 Moderada  
 Severa  
 Profunda

**3.2 Quando perdeu sua audição?**

- Não sei  
 Nasci surdo  
[\_\_\_\_\_] dias de vida.  
[\_\_\_\_\_] meses de vida.  
[\_\_\_\_\_] anos de vida.  
[\_\_\_\_\_] anos e [\_\_\_\_\_] meses de vida.

**3.3 Tem familiar surdo?**

- Sim  
 Não

Grau de parentesco: \_\_\_\_\_.

#### 4. INFORMAÇÕES SOBRE A SUA COMUNICAÇÃO

4.1 Sua língua materna é:

- Libras
- Português

4.2 Como prefere se comunicar?

- Libras
- Oralização
- Bimodalismo
- Leitura labial
- Na modalidade escrita da língua portuguesa

4.3 Como é a comunicação com a família?

Mãe:

- Libras.
- Oralização
- Bimodalismo
- Língua portuguesa escrita
- Gestos
- Não se aplica

Pai:

- Libras.
- Oralização
- Bimodalismo
- Língua portuguesa escrita
- Gestos
- Não se aplica

Irmãos:

- Libras.
- Oralização
- Bimodalismo
- Língua portuguesa escrita
- Gestos
- Não se aplica

4.4 Você sabe Libras?

- Muito
- Pouco
- Quase nada
- Não sei Libras

4.5 Com quem você está aprendendo ou aprendeu Libras?

- Pai
- Mãe
- Irmãos
- Professores
- Intérprete de LIBRAS
- Amigos

4.6 Onde você está aprendendo ou aprendeu Libras?

- Na associação de surdos
- Na escola regular
- Na família
- Na comunidade

4.7 Você sabe a língua portuguesa escrita?

- Muito
- Pouco
- Quase nada
- Não sei a língua portuguesa escrita

4.8 Com quem você está aprendendo a língua portuguesa escrita?

- Pai
- Mãe
- Irmãos
- Professores
- Amigos

4.9 Onde você está aprendendo a língua portuguesa escrita?

- Na associação de surdos
- Na escola regular
- Na família
- Na comunidade

4.10 Você oraliza a língua portuguesa?

- Muito
- Pouco
- Quase nada
- Não sei oralizar a língua portuguesa.

4.11 Com quem você está aprendendo a oralizar a língua portuguesa?

- Pai
- Mãe
- Irmãos
- Professores
- Amigos

4.12 Onde você está aprendendo a oralizar a língua portuguesa?

- Na associação de surdos
- Na escola regular
- Na família
- Na comunidade

4.13 Você frequenta o AEE

- Sim.
- Não.