

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA SURDOS E A EDUCAÇÃO BILÍNGUE: A FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DE PROFESSORES

Eliamar Godoi¹
Letícia de Sousa Leite²
Lúrian Kézia Leite Guimarães³
Raquel Bernardes⁴

Resumo: Este trabalho tem como objetivo geral abordar assuntos articulando aspectos do atendimento educacional especializado para surdos e a educação bilíngue, pautando pontos cruciais para o sucesso da ação de atendimento ao surdo como formação e atuação de professores de AEES. Especificamente, pretendemos investigar o processo de formação de professores para atuar no AEES na perspectiva bilíngue e suas práticas educativas. A metodologia adotada fundamentou-se no paradigma qualitativo de base interpretativista, cujo procedimento metodológico utilizou o estudo de caso e a entrevista. Constituíram participantes da pesquisa os professores que atuam no AEES de três escolas da Rede Pública de uma cidade do interior de Minas Gerais. O estudo foi circunscrito na revisão bibliográfica dessa pesquisa e, a fim de buscar suporte à temática envolvida no presente artigo, trabalhos como os de Damazio (2010), Godoi (2019), dentre outros autores, e ainda alguns documentos oficiais, tais como, a Lei 10.436/02, o Decreto 5.626/05 e o Decreto 7.611/11, fundamentaram nossas discussões. Os escassos trabalhos abordando a formação de professores para atuar no AEES na perspectiva bilíngue justifica essa pesquisa. A extensiva demanda por profissionais bilíngues tem gerado um impacto negativo no processo de escolarização dos alunos surdos no AEE para esses alunos. Esse desafio também perpetua em uma série de outras questões, inclusive no processo de ensino de línguas, acreditando que o aluno surdo deve aprender por meio da mesma metodologia que os alunos ouvintes. Os resultados desse estudo indicaram algumas dificuldades que se repetem na prática pedagógica dos professores, entendendo que a formação inicial dos professores não os preparou o suficiente para a diversidade que compõe o cenário atual nas instituições escolares.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores; Educação bilíngue dos alunos surdos; Atendimento Educacional Especializado.

Abstract: This work aims to address issues articulating aspects of specialized educational care for the deaf and bilingual education, guiding crucial point for the success of the action of deaf care as training and performance of teachers of Specialized Educational Care - SEC. Specifically, we intend to investigate the process of teacher education to work in SEC from the bilingual perspective and its educational practices. The adopted methodology was based on the interpretative-based qualitative paradigm, whose methodological procedure used the case study and the interview. The research participants were teachers who work at SEC from three public schools in a city in the interior of Minas Gerais. The study was circumscribed in the literature review of this research and, in order to seek support

¹ Doutorado em Estudos Linguísticos, Professora do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos – PPGEL da Universidade Federal de Uberlândia – UFU. Líder do Grupo de Pesquisas em Estudos da Linguagem, Libras, Educação Especial e a Distância e Tecnologias – GPELET. eliamarufu@gmail.com

² Mestrado em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos – PPGEL da Universidade Federal de Uberlândia – UFU. Intérprete de Libras da UFU vinculada ao CEPAE e membro do GPELET. leticiaadesousaleite@gmail.com

³ Graduação em Letras, habilitação em Língua Portuguesa pela UFU/ILEEL. Membro do GPELET. lurian.leite@live.com

⁴ Mestrado em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos – PPGEL da Universidade Federal de Uberlândia – UFU. Intérprete de Libras da UFU vinculada ao CEPAE e membro do GPELET. raqberndes@hotmail.com

to the theme involved in this article, works such as those by Damazio (2010), Godoi (2019), among other authors, and some official documents, such as Law 10,436 / 02, Decree 5,626 / 05 and Decree 7,611 / 11, supported our discussions. The scarce works addressing teacher education to work in SEC from a bilingual perspective justify this research. The extensive demand for bilingual professionals has had a negative impact on the deaf students' schooling process in SEC for these students. This challenge also perpetuates a host of other issues, including the language teaching process, believing that the deaf student should learn through the same methodology as the listening students. The results of this study indicated some difficulties that are repeated in the pedagogical practice of teachers. These data reveal that the initial formation of teachers did not prepare them enough for the diversity that makes up the current scenario in school institutions.

KEYWORDS: Teacher education; Bilingual education of deaf students; Specialized Educational Service.

Aspectos introdutórios

A discussão acerca da formação de professores para atuar na perspectiva da educação bilíngue dos alunos surdos no Atendimento Educacional Especializado é recente. Em face disso, assegurar a educação bilíngue para alunos surdos requer o direito em ter pleno desenvolvimento na língua de sinais, antes e no decorrer da aprendizagem de qualquer conteúdo. Considerando as particularidades desses sujeitos, o seu direito está fundamentado na aquisição da língua materna, a Língua Brasileira de Sinais, antes de iniciar a aprendizagem da Língua Portuguesa em sua modalidade escrita. Para que as crianças surdas possam compartilhar as práticas culturais do contexto social dos ouvintes, é de fundamental importância que elas tenham acesso a estas por meio da língua de sinais.

Ao partilhar da concepção de que a surdez é caracterizada por uma experiência visual e os sujeitos surdos fazem parte de uma comunidade linguístico-cultural específica, é possível pensar a oferta do Atendimento Educacional Especializado aos alunos surdos acontecendo em três momentos diferentes: o AEE *de* Libras, o AEE *em* Libras e o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua no AEE. No primeiro e no terceiro momentos, as práticas de leitura devem ser desenvolvidas de maneira a favorecer a formação da criticidade e autonomia por meio de uma relação dialógica entre o autor e o leitor, entre o leitor e o texto (LODI, 2004).

Nas escolas inclusivas, as aulas são faladas e as relações, estabelecidas por meio de uma língua que é oral e auditiva. Os alunos surdos, em função da ausência da experiência auditiva, desconhecem a Língua Portuguesa, também em sua modalidade escrita. Quando tais sujeitos são inseridos no espaço escolar, com acesso à educação sistematizada, esse aspecto interfere no processo de aprendizagem, já que eles não têm aquisição da Língua Portuguesa. Quando o aluno surdo não domina a língua pela qual o conhecimento na escola é mediado e as relações são estabelecidas, o que ocorre é um processo educativo excludente.

Nesse sentido, as problematizações apresentadas neste trabalho dizem respeito à formação de professores para atuar na educação bilíngue dos alunos surdos, na perspectiva do Atendimento Educacional Especializado. O presente trabalho tem como objetivo geral analisar questões relacionadas ao processo de formação de professores para a educação bilíngue dos alunos surdos, em face das observações, interlocuções, e constatações do que vêm ocorrendo no AEE.

Especificamente, pretende-se investigar as lacunas entre teoria na formação e prática no AEE para os alunos surdos, discutir questões referentes ao desafio da educação bilíngue – Libras como L1 e Língua Portuguesa como L2, na modalidade escrita – e refletir sobre as

práticas educativas no AEE. Esta pesquisa, com base na metodologia qualitativa cujo procedimento foi o Estudo de Caso, e complementada por entrevista com professores, empreende uma investigação em três escolas da Rede Pública, sendo duas escolas da Rede Estadual e uma escola da Rede Municipal, de uma cidade da região.

Somos motivadas pelo desejo de apreender a problemática que envolve a formação dos professores no que se refere à educação bilíngue dos alunos surdos no Atendimento Educacional Especializado. O interesse pelo tema surgiu a partir da vivência com as pessoas surdas da região durante o tempo em que duas pesquisadoras do presente trabalho atuaram enquanto docente no estado de Minas Gerais, o que justifica o recorte local para desenvolver a pesquisa. As escolas em que atuaram disponibilizavam o Atendimento Educacional para os surdos, contudo, sem profissionais para atuar nesse ambiente na perspectiva do ensino de Língua Portuguesa como segunda língua. Ainda hoje as instituições escolares ainda sofrem com a ausência desse profissional, mesmo com a determinação legal que prevê sua formação.

Nessa direção, o presente estudo se justifica por constatar a importância da formação de professores para atuar na educação bilíngue no AEE, considerando a condição linguística dos alunos surdos. Quanto ao quadro teórico-metodológico, o estudo será circunscrito na revisão bibliográfica da temática de estudo, quais sejam, os textos referentes à formação do professor de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos no AEE, e também ao processo de ensino de Língua Portuguesa no Atendimento Educacional Especializado. A fim de buscar suporte à temática envolvida no presente estudo, trabalhos como os de Lodi (2004), Quadros (1997), Karnopp (2012), Botelho (2002), Ferreira (2003), dentre outros autores, e ainda alguns documentos oficiais, tais como, a Lei 10.436/02, o Decreto 5.626/05 e o Decreto 7.611/11, fundamentarão nossas discussões.

Para fins didáticos, esse estudo está organizado em quatro partes, sendo que primeiramente, explicitamos as nossas leituras a respeito da formação de professores e o Atendimento Educacional Especializado para alunos surdos. Posteriormente, apresentamos as trajetórias da pesquisa. Depois, demonstramos a apresentação, discussão e análise dos dados, e, por último, nossas considerações finais.

Formação de professores e o AEE para alunos surdos

Considerando que o processo de apropriação da Língua Portuguesa para os alunos surdos enquanto segunda língua na modalidade escrita pressupõe a utilização de estratégias diferentes, Lodi (2004) afirma que a sala de aula não é o único ambiente em que pode ocorrer tal aprendizagem. Por consequência, o Atendimento Educacional Especializado para esses alunos se transforma em um espaço adequado para tal aquisição, favorecendo diferentes atividades pedagógicas sob a perspectiva bilíngue. Nessa direção, o ensino de Língua Portuguesa enquanto segunda língua (L2) para surdos demanda uma formação específica, visto que é importante para o aluno entender a segunda língua a partir de sua primeira língua, a Língua Brasileira de Sinais.

Para as intenções deste texto, o termo aprendizagem de segunda língua (L2), segundo McLaughlin (1978), implica uma situação de aprendizagem formal, correção de erros, no qual um aspecto da gramática é apresentado de cada vez. Nessa direção, de acordo com Krashen (1982) é importante distinguir a aquisição de L2 de aprendizagem de L2. Para este autor, no processo de aquisição de L2 os falantes não precisam ter um conhecimento consciente das regras da nova língua, portanto, “podem se autocorrigir baseados na sua intuição pela gramaticalidade”.

Por outro lado, Krashen afirma que a aprendizagem de L2 demanda um conhecimento das regras da nova língua em que tal processo ocorre por meio da correção de erros, que “auxilia

o aprendiz a uma representação mental correta da generalização linguística”. Diante de tais aspectos, pode-se constatar que existem diferenças no ensino de primeira língua (L1) e de segunda língua (L2) para alunos surdos. Ao levar em conta que a Língua Portuguesa na modalidade escrita é a segunda língua para tais alunos, o processo de aprendizagem requer um ambiente específico para tal, o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

No que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos, o AEE é assegurado por meio do Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. De acordo com Damázio (2007, p. 38), o AEE tem o objetivo de “desenvolver a competência gramatical, bem como textual, nas pessoas com surdez, para que sejam capazes de gerar seqüências linguísticas bem formadas”. Diante de tal desafio frente à demanda pungente, surge um questionamento no que diz respeito ao processo de formação do professor de Língua Portuguesa como L2 para os surdos, no AEE.

A esse respeito, Damázio (2007, p. 25) pontua que:

Este trabalho é realizado todos os dias para os alunos com surdez, à parte das aulas da turma comum, por uma professora de Língua Portuguesa, graduada nesta área, preferencialmente. O atendimento deve ser planejado a partir do diagnóstico do conhecimento que o aluno tem a respeito da Língua Portuguesa.

As discussões em torno do processo de educação bilíngue dos alunos surdos e da formação dos profissionais para atuarem na educação de tais é recente, mas só passou a ser amplamente disseminado a partir de 2002, quando a Língua de Sinais Brasileira - Libras foi oficializada mediante a promulgação da Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, garantindo status linguístico à Libras. Essa Lei foi regulamentada pelo Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005 que confere à comunidade surda brasileira o direito ao ensino e apropriação das duas línguas, a Línguas de Sinais como sua língua materna e a Língua Portuguesa, como segunda língua na modalidade escrita.

O referido Decreto regula, além de outras ações, a questão da formação do Professor de Língua Portuguesa para atuar no Atendimento Educacional Especializado para alunos surdos, na perspectiva bilíngue. Em seu artigo 14 estabelece que as instituições federais de ensino devem prover as escolas com professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas. Além disso, o artigo 11 prevê que o Ministério da Educação promoverá programas específicos para a criação de cursos de graduação em Letras: Libras/Língua Portuguesa, como segunda língua para surdos.

O Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005 regula também em seu artigo 13 que:

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

Mesmo existindo a determinação legal que prevê a formação de tais profissionais, é perceptível atualmente a escassez de professores para atuar no AEE no ensino de Língua Portuguesa para surdos, na perspectiva bilíngue. Levantamentos prévios apontaram a ausência de formação de professores de Língua Portuguesa para atuar nessa área. Esse mesmo levantamento apontou que não é a surdez responsável pelo baixo desempenho dos alunos surdos na aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua, mas a maneira como esta língua tem sido ensinada nas escolas.

Essa lacuna é advinda da insuficiência de profissionais para atuar no ensino de Língua Portuguesa para surdos, consistindo em um entrave para atender a determinação legal no que tange ao direito da educação bilíngue para os alunos surdos. Convém pensarmos que o processo de formação de professores de Língua Portuguesa para atuar no AEE para surdos deve considerar concepção de que a surdez é caracterizada por uma experiência visual e os sujeitos surdos fazem parte de uma comunidade linguístico-cultural específica.

Por inúmeras vezes os professores são encaminhados para a sala de aula desconhecendo as particularidades dos alunos, isto é, não são formados adequadamente. Em conformidade com o posicionamento destacado, Botelho (2002) faz uma crítica ao ensino nas escolas comuns, pontuando que a maioria dos estabelecimentos desconhece o aluno surdo e as consequências da surdez. Segundo, Martins e Machado (2009), ao levar em conta que o aluno surdo apresenta uma condição linguística diferente é preciso que os educadores estejam preparados para desenvolver estratégias assertivas, oportunizando que as diversas esferas simbólicas sejam utilizadas para a construção de um novo conhecimento a partir da Libras.

Importa também considerar, que para o ensino de Língua Portuguesa para surdos, Karnopp (2012) postula que:

Trata-se de enfatizar a língua de sinais como a primeira língua dos surdos, buscando práticas educacionais baseadas no ensino de segunda língua. Assim, a concepção de leitura, a análise e produção textual por sujeito surdos é tratada e concebida como prática social de linguagem, ligada aos aspectos cultural, social, histórico e ideológico. (KARNOPP, 2012, p. 228).

A esse respeito, a língua de sinais confere significado às palavras escritas na Língua Portuguesa, contribuindo para a concepção da cultura e identidade surdas. À luz das reflexões de Skliar, citado por Silva e Vanzim (2001, p. 100), a identidade cultural surda se vincula à “forma como cada sujeito é inventado, traduzido, interpelado e interpretado no contexto no qual vive”. O ponto de partida é o entendimento da cultura surda como a maneira que o sujeito surdo entende e interage com o mundo a partir de suas percepções visuais, promovendo a inter-relação entre linguagem, cultura e identidade surda.

Diante de tal desafio, a mudança de pensamento frente a essa realidade inicia-se com uma mudança de postura dos professores mediadores do AEE que devem estar atentos às especificidades de cada aluno e à maneira como este lê o mundo, valorizando o conhecimento prévio e, desde os primeiros momentos, inserindo a prática do alfabetizar, letrando através de leituras que signifiquem o saber. No entanto, ao refletir sobre a educação dos alunos surdos a partir de uma aprendizagem mediada no contexto do AEE, entendemos que a função do AEE é a de assessoria à sala regular de ensino (GODOI, 2019). Nesse caso, é preciso levar em conta que o sujeito surdo se apropria dos conhecimentos por meio da experiência visual e da vivência com os seus pares (GESUELI, 2006) e, a partir dessa característica, organizar todas as ações no AEE no sentido de instrumentalizar o surdo com conhecimentos suficientes, propiciando-lhe condições para que ele consiga acompanhar as atividades aplicadas e desenvolvidas pelo professor da sala regente.

A esse respeito, Godoi (2019) esclarece que

Nas aulas de Libras, o aluno surdo aprenderá a língua de sinais em uso no sentido de ter acesso a sinais que circulam no contexto da sala de aula com ênfase nas terminologias e conceitos fundamentais das disciplinas da sala de aula. (...) além disso, a aula de Libras no AEE pode propiciar condições de um melhor acesso ao conhecimento por meio da leitura de textos na Língua Portuguesa escrita, em especial os textos trabalhados na sala regular de ensino. (GODOI, 2019, p. 8).

As questões trazidas até aqui mostram, assim, que o AEES no ensino de Libras deve caminhar de mãos dadas com o trabalho desenvolvido em sala de aula comum, como assessoria nesse processo. Em conformidade com esse pensamento, Damazio (2010) defende que o AEES deve buscar promover um ambiente estruturado com materiais e recursos que contemplem as necessidades visuais dos surdos. Nesse contexto, poderão ser elaborados painéis de avisos, jornais visuais, murais, mapas com fotos, jogos, dentre outras possibilidades de material visual.

Problematizando a questão da aprendizagem da leitura e da escrita pelo aluno surdo Ferreira (2003) afirma que é preciso considerar a falta de domínio de uma língua durante a idade pré-escolar. Na mesma direção, Botelho (2002) cita sobre a relevância de se discutir o fato de a maioria dos surdos não apresentarem domínio da Língua Portuguesa, aspecto indispensável para o desenvolvimento das competências de leitura e escrita. Retomando Ferreira (2003), o conhecimento e uso dos princípios e regras são importantíssimos para uma pessoa que está aprendendo o português, seja ela surda ou ouvinte, possa usar, de forma funcional, as estruturas dessa língua.

Segundo a autora, “essas habilidades, que fazem com que um usuário produza ou compreenda estruturas linguísticas de forma funcional, são bastante negligenciadas no ensino de português como segunda língua” (FERREIRA, 2003, p. 9). Em consonância com os aportes anteriores, entende-se que o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para os alunos surdos não é algo simples. Trata-se de um fazer complexo, que exige do professor conhecimentos acerca da identidade linguística do aluno surdo.

Nesse movimento, com Godoi (2019), enfatizamos que a todas as atividades devem considerar a Libras como língua natural do surdo, buscando desenvolver as habilidades necessárias para o uso adequado da língua pelo aluno por meio de uma metodologia que favoreça esse processo. Diante disso, reiteramos a necessidade de formação adequada dos profissionais para atuar no Atendimento Educacional Especializado para os alunos surdos na educação bilíngue.

Trajetórias da pesquisa

O presente estudo abrange a coleta de dados através da metodologia qualitativa com a utilização de questionários, apresentando questões mistas - abertas e fechadas - aos sujeitos envolvidos na educação bilíngue dos alunos surdos no Atendimento Educacional Especializado. A investigação qualitativa em educação tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento chave; “ao apreender as perspectivas dos participantes, a investigação qualitativa faz luz sobre a dinâmica interna das situações, dinâmica esta que é frequentemente invisível para o observador exterior” (BOGDAN e BIKLE, 1994, p. 51).

Na oferta do AEES um direito fundamental dos alunos é ter a Libras como língua de instrução e mediadora em todo processo de comunicação realizado na oferta desse atendimento. Nesse viés, elegemos como foco de pesquisa o AEES considerando o Atendimento Especializado no ensino de Libras, por entender com Godoi (2019, p. 3) “que é direito do surdo ter seu processo de escolarização na perspectiva bilíngue, tendo a Libras com a língua de instrução”.

As escolas selecionadas para o cenário de investigação estão situadas em uma cidade do interior mineiro, sendo que duas são instituições escolares da Rede Estadual e outra, da Rede Municipal. A escolha de tais escolas se justifica em função do oferecimento do Atendimento Educacional Especializado para os alunos surdos da referida cidade. Assim, entrevistamos os seis professores que atuam no AEE para alunos surdos, dois em cada escola, alternando em turnos diferentes.

Importa-nos esclarecer que esses professores atendem alunos surdos que estão inseridos em sala de aula regular com alunos ouvintes, também de outras instituições escolares. Todos os alunos surdos contam com a atuação do profissional intérprete de Libras em sala de aula inclusiva com os alunos ouvintes. O Atendimento Educacional Especializado para os alunos surdos acontecem no contra turno do ensino regular, totalizando em três salas de AEE em três instituições públicas diferentes.

Entregamos o questionário a cada professor que atua no AEE para alunos surdos. O tempo de docência dos professores colaboradores de nossa investigação variou entre quatro a dezenove anos de experiência na sala regular de ensino, e no Atendimento Educacional Especializado para alunos surdos, de três a cinco anos de experiência. Nesse cenário, as entrevistas permitem o aprofundamento dos pressupostos levantados pela interação que a mesma propicia permitindo assim ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo pelo seu caráter de sugerir diálogos e retomadas de aspectos do passado coloca “a entrevista como uma relação social entre pessoas” (THOMPSON, 2002).

Formação inicial para atuação na oferta de AEE para alunos surdos

Após a coleta de dados, iniciou-se o processo de análise dos resultados, procurando estabelecer uma relação dialógica entre as respostas dos professores e da realidade pesquisada. Isso posto, apresentamos as considerações dos sujeitos entrevistados em relação às práticas educativas bilíngues envolvendo a formação do professor para atuar no AEE para alunos surdos.

Ao serem questionados sobre a sua formação inicial para o Atendimento Educacional Especializado para alunos surdos, todos os seis professores responderam que não tiveram a Libras – Língua Brasileira de Sinais - inserida como disciplina curricular no curso de formação inicial. Além disso, cinco professores foram unânimes em pontuar que, em função da sobrecarga que o trabalho docente exige, eles não têm condições de aprimorar o conhecimento por meio da formação continuada, pois todos eles trabalham em dois ou três turnos.

Evidenciando essa afirmativa, a questão que também trouxe um dado relevante refere-se a professores que não se prepararam para a função específica de atuação no AEE. Dentre os seis professores respondentes, um deles tem formação em Psicologia, estudou um curso básico de Língua Brasileira de Sinais de aproximadamente 60 horas, mas atualmente vai iniciar seus estudos no curso de formação continuada para professores no Atendimento Educacional Especializado, na modalidade EaD, em uma instituição particular.

Outro questionamento direcionado aos professores diz respeito à relação e comunicação com os alunos surdos, uma vez que os docentes afirmaram não ter fluência na Língua Brasileira de Sinais. A resposta de todos os professores trouxe um dado relevante, uma vez que eles contam com a presença do profissional intérprete de Libras no AEE dos alunos surdos. Dentre as possibilidades de resposta referente à comunicação com os alunos surdos, eles poderiam escolher dentre os seguintes conceitos: boa, regular, muito boa e excelente.

Quatro professores assinaram a alternativa boa, enquanto outros dois assinalaram regular. Frente a essa dificuldade na comunicação com os alunos surdos que frequentam o Atendimento Educacional Especializado, um dos professores que assinalou a opção regular expressou a sua apreensão no excerto a seguir:

Fico muito angustiada por necessitar da presença do Intérprete de Libras. Não porque eu desconfio do trabalho dele ou coisa parecida, de modo algum. É porque eu não consigo me comunicar com o meu aluno surdo. Como não havia professor com a devida formação para atuar no AEE com os alunos surdos, a alternativa encontrada foi essa, do intérprete acompanhar o AEE. Contudo, ainda estamos em fase de experiência. Já estou procurando um curso de Libras e tenho muito interesse em me especializar nessa área. (Professor 6)

Mesmo frente à realidade apontada acima, alguns professores afirmaram que em certos momentos possuem facilidades, como é possível perceber nos recortes de depoimentos a seguir:

Apesar de não ter aprendido Libras no curso de Pedagogia, estou aprendendo, aos poucos, alguns sinais que o intérprete e o aluno surdo me ensinam. Logicamente, sei que isso não basta. Mas pelo menos já é um começo, né? (Professor 1)

Sinto-me pouco preparada, contudo, mesmo diante das muitas dificuldades, me esforço para superá-las. Pois quando gostamos do que fazemos conseguimos desenvolver estratégias considerando as necessidades dos alunos. Contudo, é importante ressaltar o papel imprescindível do intérprete de Libras, mesmo no AEE. Sem a presença dele, eu não conseguiria ensinar o aluno surdo. (Professor 3)

Em relação à problemática apontada, uma hipótese a ser considerada é a intervenção através de palestras ministradas aos professores pontuando sobre as especificidades do aluno surdo no processo de ensino-aprendizagem, abordando a atuação do intérprete educacional de Libras em sala de aula regular. Entendemos que a realidade do cenário pesquisado considera a atuação desse profissional também no AEE para os alunos surdos. Contudo, é importante incentivar que os professores do Atendimento Educacional Especializado aprendam a Língua Brasileira de Sinais para fundamentar a sua prática pedagógica com os aprendizes surdos, sem a mediação do intérprete de Libras.

Essas palestras ou seminários promovidos pela escola em parceria com a Superintendência Regional de Ensino poderiam compor a carga horária destinada aos módulos em que os professores devem cumprir a carga horária na instituição. Além disso, é urgente a formação dos profissionais que atuam no AEE para os alunos surdos. Formação esta pautada na perspectiva bilíngue, que considere a Libras como língua de instrução e a Língua Portuguesa como segunda língua, na modalidade escrita.

Perguntados sobre o diálogo com os professores da sala de aula regular onde se encontram inseridos os alunos surdos com os alunos ouvintes, foram uníssonos em suas respostas afirmando a ausência de comunicação entre o AEE e a sala de aula regular. Para eles, os professores que não atuam no Atendimento Educacional Especializado desconhecem as especificidades do AEE e, algumas vezes, ficam revoltados em função da diferença entre o quantitativo de alunos presentes na sala de aula regular, e o número de alunos atendidos no contra turno pelos professores do AEE. Vejamos algumas opiniões:

Em uma das minhas tentativas em procurar a professora do aluno surdo para saber as dificuldades dele em sala de aula, a professora foi muito ríspida comigo e disse para eu conversar com a coordenadora pedagógica, visto que não tem tempo para conversar, em função de tantos alunos para atender; dentre outras coisas piores que me falou. (Professor 4)

Inicialmente a professora até que foi simpática comigo, mas quando soube que eu atendia o aluno surdo individualmente, mudou totalmente de

comportamento. Eu até tentei argumentar sobre a natureza do atendimento no AEE, mas ela foi muito grossa e não quis saber de conversa. (Professor 2)

Cerne da questão é como o professor define a si mesmo e aos outros colegas de profissão, mesmo sabendo que a ação faz parte da identidade do professor. Neste sentido, Fullan e Hargreaves (2000) realizaram uma pesquisa sobre como os professores pensam sua profissão. Eles identificaram algumas questões que coincidem com as respostas dadas pelos professores entrevistados, que são a sobrecarga, o isolamento e o pensamento em grupo. Diante das respostas analisadas, percebe-se o equívoco no entendimento daquilo que é o Atendimento Educacional Especializado e a função dos profissionais que atuam nesse espaço.

Para intervir significativamente no intuito de modificar essa situação, necessário se faz que os gestores da educação participem com urgência de cursos de formação continuada que atualmente são disponibilizados pela SEE/MG e pela Universidade local. Uma vez que a educação inclusiva é responsabilidade de todos os profissionais envolvidos no contexto escolar, é importante que os gestores promovam a disseminação das informações contidas no Projeto Incluir da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais.

A título de informação, na Universidade Federal de Uberlândia é aplicado o Projeto Incluir⁵. Trata-se de um grande programa de inclusão fomentado pelo Ministério da Educação – MEC que tem por princípio promover a acessibilidade e permanência do aluno com qualidade na Educação Superior, mas a Secretaria de Educação Básica também possui e aplica esse projeto. Além desse projeto, o Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial – CEPAE – da Universidade Federal de Uberlândia oferece cursos presenciais e também na modalidade EaD, para a formação continuada dos professores que atuam na rede pública de ensino.

Evidenciando a afirmativa sobre a relevância da formação continuada dos professores, a questão que também trouxe um dado importante refere-se às principais dificuldades de aprendizagem dos alunos surdos que frequentam o AEE. Novamente, os professores foram unânimes em apontar como principal entrave para a aprendizagem de tais estudantes a dificuldade em relação à Língua Portuguesa. Aspectos relacionados à compreensão e interpretação dos textos e à escrita também foram citados por três professores.

Refletindo sobre a formação continuada que prepare o professor na perspectiva da educação bilíngue para os alunos surdos, tais dificuldades em relação à Língua Portuguesa poderiam ser amenizadas durante o AEE *em* Língua Portuguesa. Os dados apontam para a urgência de uma educação pautada nas necessidades dos sujeitos surdos, com adaptações curriculares significativas, ensino da Língua Portuguesa como segunda língua, Atendimento Educacional Especializado - AEE *em* Libras e de Libras, professores bilíngues, dentre outras propostas de intervenção.

Diante da análise dos resultados, é urgente que os gestores escolares solicitem à Superintendência de Ensino Regional subsídios que forneçam condições para o professor trabalhar na diferença, pressupondo a utilização de estratégias e metodologias adequadas às necessidades individuais da formação e da aprendizagem. Com efeito, cabe lembrar que não existe, na Educação, uma fórmula pronta sobre o fazer pedagógico. Assim sendo, as oficinas práticas, palestras e os cursos de formação continuada devem mais orientar e menos apresentar receitas prontas.

Por fim, o último questionamento aborda a questão da dificuldade dos professores em relação ao seu fazer pedagógico no AEE. Os seis entrevistados apontaram a comunicação como principal entrave, como consequência do desconhecimento da Língua Brasileira de Sinais.

⁵ Para maiores esclarecimentos sobre o Projeto Incluir da Universidade Federal de Uberlândia – UFU, acesse: <http://www.proex.ufu.br/programa-ensino-pesquisa-extens%C3%A3o-e-atendimento-emeduca%C3%A7%C3%A3o-especial>

Além disso, quatro professores pontuaram ainda sobre a dificuldade no planejamento das aulas. Eles afirmaram que em função do seu despreparo e da falta de apoio pedagógico, o AEE acaba se tornando um espaço de reforço do conteúdo abordado em sala de aula regular. A seguir, alguns excertos das respostas sinalizando as dificuldades dos professores:

Não tenho dúvidas em afirmar que a minha maior dificuldade com os alunos surdos é a comunicação. E isso me deixa muito insegura em abordar os conteúdos, porque às vezes eu não tenho certeza se o intérprete está falando do jeitinho que eu falaria, sabe? Eu já percebi que a surdez não é barreira para a aprendizagem, porque quando o aluno entende o que estou falando, ele me olha com os olhinhos brilhantes, e isso enche a minha alma de tanta alegria! (Professor 5)

Tenho dificuldades no planejamento das aulas porque gostaria muito de transmitir o conteúdo em Libras, mas não consigo. Então, procuro utilizar diferentes recursos visuais para contextualizar com o conteúdo abordado; mas reconheço que preciso de ajuda do apoio pedagógico. Outro fato recente que torna as aulas mais complicadas, é porque agora estou atendendo dois alunos surdos. Um deles sabe a Libras e o outro está aprendendo somente agora a sinalizar com o intérprete. Eu percebo que o intérprete também fica angustiado com essa questão e juntos, fazemos o nosso possível para lidar da melhor maneira com essa nova situação. (Professor 1)

As respostas indicaram algumas dificuldades que se repetiram na prática pedagógica dos professores. A fim de intervir na referida situação-problema, necessário se faz investir em políticas públicas para promover uma formação acadêmica que prepare o profissional para atender ao princípio democrático e igualitário de educação para todos. Além disso, existe o pressuposto legal do Decreto nº 5.626/05 que dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores.

Diante da participação dos entrevistados torna-se evidente que, com uma pesquisa tão pequena, não podemos nos apegar aos dados simplesmente, pois não são os fatos que contam, mas os significados emergentes das respostas. Entretanto, não basta admitir que as problemáticas diagnosticadas sejam apenas a ponta do *iceberg*. Torna-se urgente admitir, conhecer e entender as dificuldades dos professores para a educação bilíngue dos alunos surdos no Atendimento Educacional Especializado, para refletir sobre uma formação que dê conta de atender às particularidades linguísticas de tais alunos.

Considerações finais

Por meio das reflexões e desafios propostos nesta investigação, pelos membros pesquisadores do GPELET – Grupo de Pesquisas em Estudos da Linguagem, Libras, Educação Especial e a Distância e Tecnologias (CNPQ-UFU), buscamos argumentar nesse estudo sobre a relevância da formação de professores para atuar na educação bilíngue dos alunos surdos no Atendimento Educacional Especializado. A proposta da educação bilíngue voltada para as necessidades de tais educandos coloca a todos o grande desafio de estar atentos às diferenças linguísticas, culturais e identitárias desses sujeitos, além de buscar o domínio de um saber crítico que permita interpretá-las.

Ao retomar o objetivo geral proposto nesse trabalho, analisamos as questões relacionadas ao processo de formação de professores para a educação bilíngue dos alunos surdos, em face das observações, interlocuções, e constatações do que vêm ocorrendo no AEE. Diante do

exposto, a educação bilíngue para o aluno surdo depende de uma mudança política linguística não somente na escola, mas em todo o sistema educacional. Os dados apresentados nessa pesquisa revelam que a formação inicial dos professores não os preparou para a diversidade que compõe o cenário atual nas instituições escolares, em especial no Atendimento Educacional Especializado.

Desse modo, a falta de professores para atuar na educação bilíngue dos alunos surdos implica na dificuldade de contratação e capacitação desses profissionais. Uma vez que os professores de Língua Portuguesa desconhecem as implicações da surdez no processo de aprendizagem enquanto segunda língua, entende-se que as instituições formadoras não estão formando profissionais para atuar nessa área específica. Nessa direção, com Martins e Machado (2009) no que se refere à condição linguística do aluno surdo, defendemos que devemos reconhecer a diferença linguística do aluno surdo e essa postura é essencial para que o seu processo avaliativo ocorra nas mesmas condições que para os demais alunos.

Quando os profissionais da educação desconhecem as implicações acerca da surdez, esse fator compromete o ensino, a aprendizagem e as possibilidades avaliativas. Como resposta a esses desafios, os professores necessitam de uma formação e informações sobre o que é a surdez e o que ela demanda em função da educação dos alunos surdos. A formação repercute diretamente em sala de aula, no planejamento, na concepção de educação que o docente possui e nos resultados obtidos.

Em se tratando da proposta de educação bilíngue dos alunos surdos, torna-se importante uma formação na Língua Brasileira de Sinais, e no conhecimento acerca da identidade linguística do aluno surdo. Vários são os desafios da formação de professores para a educação bilíngue dos alunos surdos no Atendimento Educacional Especializado. No entanto, não podemos deixar de defender que todas as atividades desenvolvidas no AEE para alunos surdos devam considerar a Libras como sua língua natural. Os professores devem buscar desenvolver as habilidades necessárias para o uso adequado da língua pelo aluno por meio de uma metodologia que favoreça esse processo.

Alguns, a passos lentos, já estão sendo vencidos e outros, serão superados mediante os esforços das instituições formadoras. Convém pensarmos que esse processo deve considerar concepção de que a surdez é caracterizada por uma experiência visual e os sujeitos surdos fazem parte de uma comunidade linguístico-cultural específica. Essa temática se apresenta como uma importante pauta a ser desencadeada com uma discussão entre as universidades públicas, no que se refere ao processo de formação do professor para atuar no AEE dos alunos surdos, na perspectiva bilíngue.

Referências

- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. - Características da investigação qualitativa. In: **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Porto Editora, 1994.
- BOTELHO, P. **Linguagem e Letramento na educação dos surdos: Ideologias e práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- DAMAZIO, M. F. M.; ALVES, C. B. **Atendimento Educacional Especializado do aluno com surdez**. São Paulo: Moderna, 2010.
- FERNANDES, S. **Avaliação em língua portuguesa para alunos surdos: algumas considerações**. 2007. Disponível em:

<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/janeiro2013/otp_artigos/sueli_fernandes.pdf> Acesso em: 29 jul. 2016.

FERREIRA, L. **Aquisição de Português Escrito por Surdos**. Curso ministrado no Fórum de Educação de Surdos. Unisant'anna. São Paulo, 2003.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **A escola como organização aprendente**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GESUELI, Z. M. Língua(gem) e identidade: a surdez em questão. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 277-292, 2006.

GODOI, E. A assessoria do AEE para alunos surdos à sala de aula inclusiva e os três momentos didático-pedagógicos - AEE de Libras, AEE em Libras e AEE de Língua Portuguesa. *In: Seminário Nacional de Educação Especial*, 8. 2019. Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: CEPAE, Núcleo de Acessibilidade da UFU, 2019.

KARNOPP, L. B. Língua de sinais e língua portuguesa: uma busca de um diálogo. *In: LODI, A. C. B.; MÉLO, A. D. B.; FERNANDES, E. Letramento, bilinguismo e educação de surdos*. Porto Alegre: Mediação, 2012.

LODI, A. C. B. **A leitura como espaço discursivo de construção de sentidos**: oficinas com surdos. 2004. 282p. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) – LAEL, PUCSP, São Paulo, 2004.

KRASHEN, S. D. **Second language acquisition and second language learning**. Oxford: Pergamon, 1982.

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

McLAUGHLIN, B. **Second-language aquisition in childhood**. New Jersey: Hillsdale, 1978.

SKLIAR, C. (2001). Perspectivas políticas e pedagógicas da educação bilíngue para surdos, *in: Silva, S., Vizim, M. (orgs). Educação especial: múltiplas leituras e diferentes significados*. Mercado de Letras: Campinas.

THOMPSON, P. **A voz do passado**: história oral. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.