

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA A UMA ALUNA SURDA EM CONTEXTO PARTICULAR

Elaine Amélia de Moraes, DUARTE, UFU*

Resumo: Este trabalho tem como intuito apresentar os resultados obtidos, em minha pesquisa de mestrado, referente ao ensino de Língua Portuguesa para uma surda em contexto de ensino médio e de aulas particulares. Para isso, utilizei o pressuposto teórico metodológico da Pesquisa Narrativa (CLANDININ; CONNELLY, 2000, 2011, 2015; CONNELLY; CLANDININ, 2004), busquei narrar e analisar minha experiência docente de ensino de Língua Portuguesa para uma aluna surda. Para alcançar o objetivo proposto, estabeleci alguns questionamentos como: Como pode ser vivida a experiência de ensino de Língua Portuguesa para uma aluna surda? Quais as implicações das experiências vividas para a construção de meu conhecimento prático pessoal e profissional? Como contexto de pesquisa, utilizei o espaço das aulas particulares e individuais de Língua Portuguesa, ministradas para uma aluna surda. As participantes foram Karen, uma aluna surda e eu, professora e pesquisadora dessa pesquisa. Como base teórica, baseei-me na formação de professores de Língua Portuguesa para alunos surdos (VIEIRA, 2008; ARAÚJO, 2010; OLIVEIRA, 2014), entre outros pesquisadores. Além das concepções de conhecimento prático profissional (ELBAZ, 1983; SHÖN, 1983; TELLES, 1999). Para compor meus textos de campo, utilizei narrativas escritas por mim, durante e depois das aulas ministradas, como registro de minha prática enquanto professora. Tive, também, como instrumento de pesquisa algumas fotos de atividades produzidas pela aluna. A análise dos textos de campo foi realizada pela perspectiva de composição de sentidos, segundo (ELY; VINZ; ANZUL; DOWNING, 2001). Como resultado, compreendi que eu era uma professora tradicional e estruturalista, que procurou transformar minha prática e adequar o ensino de Língua Portuguesa a uma abordagem de língua em uso a partir da análise e produção de gêneros textuais. Assim, nessas tentativas de mudanças procurei modificar minha prática e proporcionar uma aprendizagem à aluna surda.

Palavras-chave: Língua Portuguesa; Surdez; Conhecimento prático e profissional.

Abstract: This paper aims to present the results obtained in my master's research, concerning the teaching of Portuguese Language for a deaf in the context of high school and private lessons. For this, I used the methodological theoretical assumption of Narrative Research (CLANDININ; CONNELLY, 2000, 2011, 2015; CONNELLY; CLANDININ, 2004), I tried to narrate and analyze my teaching experience of teaching Portuguese Language to a deaf student. To reach the proposed objective, I set some questions as: How can the experience of teaching Portuguese Language to a deaf student be lived? What are the implications of my experiences for the construction of my personal and professional practical knowledge? As a research context, I used the space of private and individual Portuguese Language classes, taught to a deaf student. The participants were Karen, a deaf student and I, teacher and researcher of this research. As a theoretical basis, I was based on the training of Portuguese Language

* Mestra em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia, pesquisadora no ensino de Língua Portuguesa para uma aluna surda a partir da Pesquisa Narrativa; professora efetiva em uma escola estadual na cidade de Araguari/MG; especialista em docência e interpretação em libras pela UNITENSE. Além de especialista em coordenação pedagógica pela UFU.

E-mail: elaineamelia.morais@gmail.com

teachers for deaf students (VIEIRA, 2008; ARAÚJO, 2010; OLIVEIRA, 2014), among other researchers. Beyond the conceptions of professional practical knowledge (ELBAZ, 1983; SHÖN, 1983; TELLES, 1999). To compose my field texts, I used narratives written by me, during and after the classes taught, as a record of my practice as a teacher. I also had as a research tool some photos of activities produced by the student. The analysis of field texts was performed by the perspective of meaning composition, according to (ELY; VINZ; ANZUL; DOWNING, 2001). As a result, I understood that I was a traditional and structuralist teacher who sought to transform my practice and adapt Portuguese Language teaching to a language approach in use from the analysis and production of textual genres. Thus, in these attempts at change, I tried to modify my practice and provide learning for the deaf student.

Keywords: Portuguese Language; Deafness; Practical and professional knowledge.

1. Introdução

Nesse artigo, trago recortes do desenvolvimento de minha dissertação de mestrado, concluída em 2017. Pesquisa que teve como incentivo às histórias de convívio e as dificuldades vividas com minha filha surda.

Para o desenvolvimento desse trabalho, busquei narrar e analisar minha experiência docente de ensino de Língua Portuguesa para uma aluna surda, cuja finalidade consistiu em compreender o que se adequou aquele contexto de ensino. Assim, guiei-me pelos seguintes questionamentos: Como pode ser vivida a experiência de ensino de Língua Portuguesa para uma aluna surda? Quais as implicações das experiências vividas para a construção de meu conhecimento prático pessoal e profissional?

As justificativas dessa experiência narrativa foram pautadas em três aspectos possíveis: pessoal, prática e social e/ou teórica. (CLANDININ; HUBER, 2007). À vista disso, minha justificativa pessoal orientou-se em minhas experiências como mãe de uma filha surda, que vivenciou junto com ela suas dificuldades de inclusão e de aprendizado da Língua Portuguesa, dificuldades que originaram o meu interesse em desenvolver essa experiência de ensino. Como justificativa prática, procurei analisar e compreender minha experiência e tive como intenção modificar meu conhecimento prático profissional. Confirmei, como justificativa social, o quanto esta pesquisa contribuiria para futuras discussões em relação à formação de professores e à construção de uma prática de ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos.

Evidencio enquanto caminho teórico-metodológico a Pesquisa Narrativa, conforme Clandinin e Connelly (2000, 2011, 2015) e Connelly e Clandinin (2004), que

buscam compreender a experiência vivida, considerando o espaço tridimensional. Utilizei para a construção dos textos de campo, as narrativas das aulas, algumas fotos e algumas produções da aluna. Desenvolvi para a composição de sentidos, a análise dos textos de campo com base em Ely, Vinz, Anzul e Dwning (2001), que me auxiliaram a interpretar e a expressar essa interpretação por meio da escrita. Enfim, compus sentidos a partir das tensões, das inquietações e dos questionamentos percebidos por mim, sobre a experiência vivida. A seguir, trago, alguns pontos referentes ao percurso teórico-metodológico de minha pesquisa, retalhos das discussões em relação à formação de professores de Língua Portuguesa para alunos surdos, às vertentes de ensino aos surdos que percorrem o tempo, e o conhecimento prático profissional. Enfim, apresento uma das narrativas da experiência de minha docência e os resultados em relação às tensões e as indagações vivenciadas durante a experiência.

2. Caminho teórico-metodológico

Utilizei como percurso teórico-metodológico a Pesquisa Narrativa, com base em Clandinin e Connelly (2000), Connelly e Clandinin (2004), Connelly e Clandinin (2011), Connelly e Clandinin (2015), dentre outros pesquisadores. Assim, considerei como contexto de pesquisa o espaço das aulas de ensino de Língua Portuguesa, para uma aluna surda, em formato particular e individual. Para compreensão desse percurso narrativo foi preciso pensá-lo como “uma forma de compreender a experiência”, “um tipo de colaboração entre pesquisador e participantes, ao longo de um tempo, em um lugar ou em série de lugares, e em interação com *milieus*” (CLANDININ; CONNELLY 2011, p. 51).

De acordo com esses autores, a Pesquisa Narrativa pode ser desenvolvida por meio de dois caminhos: “contar das histórias” ou (*telling*) e “vivenciar das histórias” ou (*living*). Segundo Mello (2005, 2013), o *telling* ressalta as experiências vividas em um passado anterior ao desenvolvimento da pesquisa. Já o *living*, os participantes e o pesquisador “vivenciam” a experiência no momento do desenvolvimento da pesquisa (MELLO, comunicação pessoal, 2016). Partindo desses pressupostos, desenvolvi esse trabalho dissertativo por meio do vivenciar a experiência, juntamente com a participante, durante essa pesquisa.

Para a construção dos textos de campo, utilizei algumas narrativas das aulas, fotos e produções da aluna. Em razão disso, realizei trinta e três aulas, durante três vezes por

semana, com carga horária de duas horas. Os participantes fui eu, a professora-pesquisadora-participante, e minha aluna surda, Karen, participante indireta.

Utilizei narrativas escritas por mim, durante e depois das aulas ministradas como registro de minha prática docente. Além de que dei forma aos textos de campo, recuperei a experiência vivida, busquei entender pelo processo de construção e pesquisada como forma de compor sentidos a partir da proposta de Ely, Vinz, Anzul e Downing (2001).

Nesse artigo, trago algumas discussões teóricas de meu trabalho, uma de outras narrativas e uma produção da aluna, a composição de sentidos dessa e das outras narrativas e as considerações finais em relação essa experiência de ensino.

3. Discussão teórica

Nesse trabalho de pesquisa, um dos pontos explorados e discutidos é as três vertentes que perpassaram o ensino para os surdos, ao longo do tempo, que são: o Oralismo, a Comunicação Total e o Bilinguismo, que constituíram o caminho de ensino aos surdos.

Quanto ao Oralismo, privilegiava-se o ensino da língua oral, a Língua Portuguesa e proibia-se a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Isso por compreenderem serem os sinais nocivos para a integração social dos surdos, segundo descreve Quadros (2004). Aliás, a autora esclarece ser só nas décadas de 60 e 70, que a LIBRAS foi reconhecida, como resposta a essa marginalização das comunidades surdas. Assim, surgiu a perspectiva da Comunicação Total, perspectiva pelo qual se propunha flexibilidade nas diferentes formas de comunicação como a fala, os gestos naturais e a LIBRAS. No entanto, essa comunicação continuava a ser oral, mesmo sendo possível a sinalização. Relativamente a essa vertente, Skliar (2010) afirma que, paralelamente, desenvolveram-se estudos sobre a importância e a necessidade da LIBRAS para os surdos, surgindo o Bilinguismo ou modelo socioantropológico. Nesse modelo, a LIBRAS passou a ser apreendida em sua forma genuína. Segundo o autor, no Bilinguismo, o surdo teve o acesso natural à sua própria língua, sendo a Língua Portuguesa apreendida, na forma escrita, como segunda língua (SKLIAR, 2010). Segundo Almeida (2012), nessa perspectiva, os professores precisam compreender que a Língua Portuguesa deve ser ensinada para instruir e não para o ensino do código, nem poder ser um obstáculo aos surdos (ALMEIDA, 2012, p. 35). Nessa questão, entendo que o ensino de português deve transpor as barreiras de comunicação e não como maneira de correção, pois esse

ensino deve acrescentar no discurso escrito dos surdos e não substituir sua língua materna.

Silva (2014) acredita ser essa realidade bilíngue ainda pouco compreendida e precisa de aprimoramento, principalmente, para os filhos de pais ouvintes (MORAIS, 2017). Concomitantemente ao autor, considero que esse fato está relacionado ao grau de imersão na LIBRAS e na Língua Portuguesa. Nesse artigo ao refletir sobre esses casos específicos da escrita dos surdos, compreendo que pode ser uma interlíngua, conforme Quadros Schmiedt (2006).

Segundo essas autoras, interlíngua é constituída como o sistema intermediário resultante das interferências entre a língua materna, a LIBRAS (no caso dos surdos), e a língua de contato, a Língua Portuguesa, estabelecendo formas sintáticas específicas da qual os surdos se servem para alcançar seus objetivos comunicativos.

Em relação à interlíngua, Brochado (2003) esclarece haver vários estágios de interlíngua nos diferentes textos escritos pelos surdos. Esses estágios permeiam os níveis I, II e III, conforme explica o autor apresentam: no primeiro nível, o texto escrito tem uma estrutura frasal semelhante a LIBRAS, tendo pequenas marcas do português. Já no segundo estágio, apresenta ou estruturas linguísticas da LIBRAS ou características gramaticais da Língua Portuguesa. Como terceiro estágio Brochado (2003) apresenta predominarem a gramática da Língua Portuguesa. Ou seja, o primeiro nível é inicial, pois o conhecimento da estrutura da Língua Portuguesa está no início. O segundo é intermediário, visto que utiliza interferências de estruturas das duas línguas. No terceiro e último estágio, predominam as formas e as estruturas da Língua Portuguesa. Assim, hoje considero importante que o professor tenha consciência de que o aluno surdo sempre terá uma interlíngua, independente do estágio a que se encontra.

No que se refere à formação de professores de Língua Portuguesa para alunos surdos, refleti, em minha dissertação, conforme os estudos de Salles (2004), Skliar (2010) Araújo (2010) e Soares (2015), dentre outros autores.

Segundo Salles (2004) e Skliar (2010) mencionaram ser fundamental a reelaboração de currículos de formação de professores, que possibilitem mais investimentos e uma concepção teórica diferenciada, considerando todas as pesquisas relacionadas sobre a Educação dos Surdos, como uma reflexão direta para reelaboração e ampliação desses currículos na formação de futuros professores.

Quanto a prática docente para alunos surdos, Araújo (2010), destaca ser crucial para o aprendizado de Língua Portuguesa, o conhecimento das marcas linguísticas utilizadas na LIBRAS e quais as limitações dos surdos em relação à Língua Portuguesa.

Como também, o entendimento do pouco domínio das estruturas das frases e os recursos limitados para compressão dos discursos dos surdos.

Segundo a autora, é crucial que haja a criação de novas práticas pedagógicas condizentes com esse panorama, que tragam compreensão e desenvolvimento dos surdos, na escrita da Língua Portuguesa. Hoje, ao refletir sobre esse ponto, considero ser na prática importante que o surdo se comunique de diversas formas, na escrita. Para isso, é crucial que compreenda e utilize mais e mais gêneros textuais escritos e/ou midiáticos. Como também, entendi que o professor não deve se esquivar e nem se opor a criação de novas metodologias que abrangem o conhecimento da LIBRAS e das habilidades espaço-visuais dos surdos para facilite esse aprendizado e proporcione melhor comunicação entre os surdos e os ouvintes.

No que concerne a esse ensino de Língua Portuguesa aos surdos, Pereira (2011) esclarece que é determinante o aprendizado contrastivo de ambas as línguas, LIBRAS e Língua Portuguesa, para o aprendizado efetivo do aluno surdo. Diante dessa observação, percebo que o aprendizado da LIBRAS é crucial em qualquer estágio de conhecimento do surdo, pois a proficiência em sua língua materna facilitará a interação entre ambas as línguas. Assim, como Brochado (2003), considero importante se pensar também nos níveis de interferência comunicativos entre o português e a LIBRAS, individualmente interferem na escrita do surdo.

A diante, discuto sobre esse ensino a partir dos recursos tecnológicos: Conforme Mirais (2009) o ensino de Língua Portuguesa a partir das Histórias em Quadrinhos (HQs) para os surdos traz um processo de aprendizado mais efetivo e dinâmico. Mirais verificou que os alunos surdos avançam bem mais no aprendizado quando submetidos à tecnologia, pois apresentaram boa compreensão e domínio no comando dos programas. Já os docentes compreenderam que o uso tecnológico proporcionou a aplicação de atividades diferenciadas que possibilitaram a esses alunos o desenvolvimento de aulas dinâmicas e diferenciadas.

Quanto a Júnior (2014) investigou o uso do *Facebook*, como uma ferramenta de aprendizagem para os surdos. O autor constatou que essa ferramenta auxiliou na leitura, no uso de imagens, como apoio à leitura, na leitura de símbolos e figuras, na compreensão e na produção textual. Assim, esse contexto possibilitou aos surdos um caminho hipertextual, cibernético que diminuí as desigualdades entre ouvintes e surdos. O autor, então, considerou o *Facebook* como um recurso de ampliação das oportunidades de construção de conhecimento de mundo e de aprendizado da Língua Portuguesa. Em concordância com Mirais (2009) e Júnior (2014), compreendi o quão é

importante que o docente saiba escolher metodologias adequadas que possibilitem a comunicação entre os surdos e ouvintes, como o uso do *Facebook*, a produção de HQs *online* e outras ferramentas tecnológicas que facilitem essa interação comunicativa mais do que os suportes estáticos, que não atraem nem os alunos surdos e nem os ouvintes.

Por fim, apresento alguns pontos refletidos em meu trabalho sobre o conhecimento prático profissional, conceito fundamental para a Pesquisa Narrativa e a compreensão do conhecimento profissional e prático do professor, conforme Elbaz (1983), Schön (1983), Calderhead (1987), Fenstermacher (1994), Telles (1999), e Clandinin e Connelly (1995),.

Segundo Elbaz (1983), o conhecimento prático do professor abrange um vasto conhecimento que se acumula pela experiência. Para a autora, o conhecimento prático se desenvolve a partir de cinco orientações: pessoal, situacional, pessoal, social, experiencial e teórico. De acordo Elbaz (1983), o conhecimento prático profissional é construído, por meio de teorias, de diversas situações às quais o professor está exposto, na forma como ensina, conforme as condições e as limitações, pela qual está exposto e que dão forma ao seu conhecimento.

Já Schön (1983) entendeu que esse conhecimento profissional não abarca somente o conhecimento acadêmico, mas, também, a experiência. O autor esclareceu que essa experiência é assinalada com base na capacidade de fazer escolhas acertadas e na resolução dos problemas. Segundo Schön, o conhecimento intuitivo o induz à identificação rápida do que é preciso ser feito para que se resolvam as situações não habituais em sala de aula. Assim, para Schön (1983), esse conhecimento resulta no acúmulo de experiência e na ação competente que proporciona a aprendizagem. Para esse autor, o conhecimento é adquirido na prática diária e com o tempo. Porém, diferentemente de Elbaz (1983), Schön (1983) encarou as situações vividas pelo professor como situações difíceis de serem vivenciadas.

Calderhead (1987) viu o conhecimento profissional como algo construído na formação e na prática, nos conteúdos elaborados, na experiência diária que levam em conta a diversidade existente em sala de aula. Contudo, Calderhead esclareceu que o conhecimento prático é construído através da repetição e da reflexão da prática, e é somente a partir dessas ações que os docentes se desenvolvem.

Já Fenstermacher (1994) identificou dois tipos de conhecimento fundamentais: o formal e o prático. Segundo ele, o conhecimento formal está implicado no conhecimento científico, associando conhecimento de mundo consolidados a partir de pesquisas acadêmicas, com modelos convencionais, gerais, que sejam válidos e

significantes a determinado campo disciplinar. Para o autor, o conhecimento prático é “inerente às situações de prática” (FENSTERMACHER, 1994, p. 12). Assim, o conhecimento prático é construído coletivamente, a partir das reflexões dos professores, bem como, de seus planos, seus objetivos e desejos, incluindo a experiência vivida. No entanto, Fenstermacher explicou que esses conhecimentos não devem ser dissociados e sim interligados para a construção do conhecimento profissional.

Já Telles (1999) descreveu ser a dicotomia teoria versus prática, em todo momento está presente. Diante de uma experiência, Telles entendeu que os docentes veem a teoria como algo estático que soluciona os problemas e desloca a teoria para a prática, além de ser uma ocorrência constantemente.

Clandinin e Connelly (1995) compreenderam o conhecimento prático por meio de narrativas de professores. Para isso, organizam paisagens para compreenderem de que forma os espaços profissionais modelam e interferem nesse conhecimento prático profissional docente. Esses autores criaram a metáfora da paisagem para tratarem o enredo relacional que envolve e interfere nessa docência. Para eles, essa metáfora permite transpor o espaço, o lugar e o tempo, bem como possibilita que esse espaço seja habitado por diferentes sujeitos. Nos estudos de Clandinin e Connelly (1995), essa paisagem do conhecimento profissional constitui-se de histórias sagradas, secretas e de fachada.

Para Clandinin e Connelly (1995), essas “histórias sagradas” são aquelas impostas por instâncias externas que refletem nas salas de aula e as “histórias secretas” são vividas na convivência entre professor e alunos, dentro da sala de aula como um espaço seguro. Já as “histórias de fachada” são aquelas histórias contadas pelos professores a outros fora da sala de aula. Assim, “as vidas historiadas dos professores são moldadas sobre e pela paisagem”.

Após essas reflexões, compreendi que o conhecimento prático profissional é construído diariamente, com o passar do tempo, e é composto pelo coletivo através da experiência também dos outros profissionais da educação. Portanto, considerei que meu conhecimento acadêmico perpassou minha prática diária, o coletivo e o social, fatores que ultrapassaram o âmbito escolar, as experiências pessoais, e as diversas situações vividas em sala de aula, além dos conflitos e das situações adversas que levaram à reflexão sobre a necessidade do desenvolvimento de “maior autonomia”, também ao rever os “fracassos” compreendi que deveria ser mais flexível para a construção de um conhecimento prático profissional condizente com as necessidades dos alunos. Compreendi, também, serem as paisagens vividas essenciais para a construção desse

conhecimento prático profissional vivido antes, durante e depois das aulas, como uma paisagem construída a partir de outras paisagens que se complementaram e estabeleceram essa experiência docente.

4. Narrativa, composição de sentidos e conclusões finais

Neste tópico, exponho uma das narrativas de minha experiência vivida como docente para uma aluna surda e pelo qual considerei como um caminho possível para mudança de minha prática. Nessa narrativa procurei, pelo ensino e pela produção de uma história em quadrinhos (HQs), essa mudança.

Nessa aula apresentei a Karen uma História da Mônica em DVD¹, com sinalização em LIBRAS, e mostrei que aquele gênero apresentava vários diálogos. A partir daquela história sinalizada, conversamos sobre como produzir um diálogo. Aos poucos, retomei o tópico e perguntei quais eram os personagens e o enredo da história. Em seguida, Karen sinalizou quais eram os personagens e qual era o contexto da história. Dando continuidade a aula, apresentei um programa on-line² pelo qual Karen poderia construir sua HQs. Expliquei como utilizaria aquele programa e como poderia elaborar um diálogo. Inicialmente, mostrei as ferramentas existentes, apresentei os ambientes e os diferentes temas pelos quais Karen poderia escolher, tais como visita ao *Shopping Center*, ao parque e à fazenda, entre outros ambientes diferentes que poderiam ser montados. Apresentei, também, onde poderia inserir os balões de diálogo e quais os formatos existentes, além de como escolheria os personagens e onde escreveria a história. Em seguida, deixei que Karen pesquisasse e identificasse as ferramentas disponíveis naquele programa. Logo, a aluna examinou e conheceu o programa e, aos poucos, montou a sua HQs.

Naquela aula, Karen produziu sua HQs de forma autônoma e coerente, sem a necessidade de uma aula sobre as regras gramaticais. Naquele dia, observei seu comportamento e seu comprometimento em produzir uma HQs. No entanto, percebi, também, que a aluna estava muito indecisa em relação à escolha de um tema. Diante de sua indecisão, sugeri que escolhesse um tema, ou lugar, que gostasse. Logo, Karen respondeu que gostava de ir ao *Shopping Center* e, a partir desse comentário, começou a criar sua HQs. Karen criou uma história cujas personagens eram ela e uma vendedora,

¹ História da Mônica (de Maurício de Souza) em DVD – "Uma Aventura no Tempo" com LIBRAS. DVD/4 – 2014.

² Pixton – programa de criação de história em quadrinhos em que o usuário pode construir quadrinhos, escolhendo os personagens, o lugar e escrever a história. www.pixton.com.br.

em uma loja de sapatos, em um Shopping Center. Para isso, elaborou uma situação em que ela dialogava com a vendedora e comprava um sapato. Além disso, empolgada, terminou por produzir também outra situação na qual fazia compras de roupas em outra loja. As figuras 8 e 9 ilustram esses trabalhos produzidos pela aluna.

Figura 8 – História em Quadrinhos criada por Karen

The screenshot shows a web browser window displaying the Pixton storyboard creator interface. The title of the storyboard is "A libras no Shopping". The storyboard consists of three panels:

- Panel 1: A inclusão na Loja de Sapatos**
 Dialogue:
 Tainá: "Em libras, eu Tainá fala: Eu Quero um sapato bonito!"
 Vendedora: "Olá! O que deseja?"
 Summary: "Tainá dialoga com a vendedora no Shopping, na loja de sapatos. Porém a vendedora não entende nada que ela sinaliza. O dialogo é..."
- Panel 2: A Libras na Loja**
 Dialogue:
 Tainá: "Em libras, eu Tainá fala: quero um sapatos cor de pele!"
 Vendedora: "Por favor! Você quer comprar um sapato não estou entendendo?"
 Summary: "Tainá ac ena mas a vendedora não entende o que ela esta falando."
- Panel 3: O papel**
 Dialogue:
 Tainá: "Em libras, eu Tainá fala; arrume um papel que eu escrever lingua portuguesa."
 Vendedora: "Ah! Você sabe escrever, vou pegar."
 Summary: "Diagolo começa a dar certo."

The interface also shows a "Modo Iniciante" (Beginner Mode) indicator and a "AJUDA" (Help) button in the bottom right corner.

Fonte: História em quadrinhos elaborada pela aluna com aplicativo pixton (Abril de 2016).

Figura 9 – Segunda História em Quadrinhos criada por Karen



Fonte: História em quadrinhos elaborada pela aluna com aplicativo pixton (Abril de 2016).

Durante sua produção, notei que a aluna estava empolgada, pois ficou no computador por uma hora produzindo aquela História em Quadrinhos. No decorrer de sua produção, observei que ela havia criado sua HQs com vários detalhes e diálogos, mas durante todo o tempo em que produzia a história, não se direcionou a mim. Aos poucos, Karen selecionou os personagens, os balões e escreveu a história. Diante daquela produção, compreendi o quanto Karen poderia aprender e o quanto se sentiu à vontade com aquele recurso tecnológico. Ao observar aquela aula, notei que eu não precisava ser sempre a professora expositiva e a figura central na sala de aula. Entendi que eu precisava criar condições para que ela se engajasse em sua produção e experiência de aprendizagem.

A seguir, exponho minha composição de sentidos sobre a narrativa aqui apresentada e as conclusões finais sobre essa pesquisa. Nesse recorte narrativo, trago uma de tantas outras possibilidades de modificação de minha prática no ensino de Língua Portuguesa para a aluna surda. Nessa experiência, procurei tentativas de mudança daquela minha postura estruturalista e expositiva no ensino de Língua Portuguesa para a aluna Karen.

Ao recontar essa experiência, vi a possibilidade de me ressignificar (CLANDININ; CONNELLY, 1995). Busquei, nessas minhas tentativas, deixar a posição de única gestora de aulas e me reposicionar enquanto profissional, tentando ser mais flexível e menos engessada no tradicional. No entanto, apesar das tentativas de mudança, encontrei tensões ao recontar essa experiência de produção de HQs.

No início, expliquei como a aluna utilizaria aquele programa, como inseriria e produziria sua HQs. Porém, quando percebi que a aluna produzia em ao menos solicitar minha ajuda, me senti deslocada e sem função. Lembro-me que senti uma sensação de impotência ao notar que Karen não necessitava tanto do meu auxílio. Sua autonomia causou-me estranhamento porque me vi fora do que entendia, enquanto professora. Ao rever essa questão, compreendi que eu ainda estava apegada às aulas expositivas e, quando me notei envolvida em outra possibilidade de aula, senti-me angustiada e sem saber o que fazer. Todavia, quando observei que a aluna estava empolgada havia produzido duas HQs, mesmo que eu tivesse solicitado apenas uma produção, percebi que aquela aula era um caminho de ensino mais amplo que o tradicional. Ao rever essa experiência, entendi que, ao invés do ensino descontextualizado da gramática, eu poderia ceder espaço para o estudo de diversos gêneros textuais para que Karen aprendesse a argumentar. Compreendi que o ensino de gramática contextualizada, a partir dos gêneros, pode permitir o aprendizado da escrita para os alunos surdos, sem que seja imposta uma abordagem contrastiva entre a Língua Portuguesa e a LIBRAS.

Nas tentativas de mudança focei no ensino e produção dos seguintes gêneros textuais: História em Quadrinhos, Carta Pessoal, *E-mail* e *Facebook*. Antes, ensinei Karen como escrever uma redação para o ENEM³ (Exame Nacional do Ensino Médio), bem como o ensino dos artigos definidos e indefinidos da gramática portuguesa e a interpretação do poema: “*O grande amor*”⁴ de Vinícius de Moraes e Tom Jobim. Além

³ ENEM – Avaliação dos estudantes de escolas públicas e particulares do Ensino Médio, que acontece uma vez por ano. Os resultados geram um boletim de desempenho individual e disponibiliza vagas em Faculdades Federais e Particulares através dos processos seletivos PROUNI, SISU e FIES.

⁴ Fonte: Celso Cunha. Gramática do Português Contemporâneo. P, 204.

desses ensinamentos, como produzir um bilhete, o ensino gramatical dos tempos verbais pelos círculos; a formação das palavras, e os adjetivos concretos e abstratos.

Ao retomar, o objetivo inicial, que era narrar e analisar minha experiência docente redijo algumas considerações sobre essa pesquisa. Após narrar essa experiência, compus sentidos de minha história docente e compreendo que, ao longo dessa experiência, eu não considerava as necessidades e os objetivos da aluna. Isso, porque parti de uma perspectiva estruturalista e contrastiva de ensino de línguas, insisti nessa prática voltada para o ensino sobre a língua e não da língua. Assim, considerei apenas os aspectos gramaticais e focei em uma série de aulas gramaticais fora de contexto por diversas aulas, mas os conflitos colocados pela aluna me fizeram entender que esse ensino deveria ser pautado na língua em uso e não apenas na exposição de exemplos e itens gramaticais fora de contexto.

Ao analisar o ensino das HQs, da mensagem de *e-mail* e do perfil do *Facebook* compreendi que eu poderia ter inserido variados outros modelos antes para que a aluna pudesse compreender várias formas textuais/discursivas e sistêmicas, para que, depois a partir de suas escolhas elaborasse sua escrita. Mas como eu poderia deixar de ser o centro das atenções? Como ela poderia não precisar de minhas explicações o tempo todo? Assim, meu conhecimento prático profissional foi chacoalhado e compreendi que o sistema da língua poderia ser aprendido e ensinado diferentemente do ensinar ou falar sobre a língua.

Ao rever minhas escolhas, meus posicionamentos e as tentativas de mudança, entendi que não dei um salto, mas um passo pequeno e importante de transformação. A partir dessas reflexões, apreendi qual foi o processo de construção desse meu conhecimento prático e quais os passos foram dados partir de minhas inquietações e incertezas. Considerei, também, que a construção desse conhecimento prático profissional ocorreu como um processo contínuo que perpassou novas experiências em minha vida e me fizeram compreender que sou uma professora em constante movimento.

Assim, entendi a experiência vivida e quais são as implicações essa experiência causou na construção de meu conhecimento prático, pessoal e profissional. Além disso, pude rever meus conceitos, o meu saber e as quais abordagens são adequadas a partir do interesse dos alunos surdos e/ou ouvintes. Percebi, também, quais as minhas fragilidades teóricas em relação a essa pesquisa, que poderiam permear melhor o ensino bilíngue e a questão dos gêneros textuais, bem como as questões de interlíngua. Mas, isto também é um aprendizado. Vi, logo após, que poderia terminar a dissertação com

uma história secreta (CLANDININ; CONELLY, 2000, 2011, 2015) vivida nas entrelinhas dessa experiência. Assim, o fiz:

A princípio, pensei em pesquisar o ensino de Língua Portuguesa para minha filha surda. No entanto, embora tenha tentado, desde o início, focar na perspectiva de currículo na família (ou familiar), tal como exposto por Huber, Murphy e Clandinin (2011), eu me perdi nesse processo. Por isso, decidi realizar essa experiência com minha filha como se ela fosse uma participante desconhecida. Então, usei o codinome (Karen) para me referir a ela. Por diversas vezes, ao “desempacotar” minha escrita dissertativa não consegui deixar de mencionar que a aluna era minha filha, assunto que ecoava muito mais. Assim, nós duas, mãe e filha, permanecemos escondidas em todas as narrativas, mas, mesmo escondidas, sempre continuávamos presentes. Essa presença era percebida principalmente no fio narrativo, quando eu dizia que, durante as escritas da aluna, que as aulas duravam até três horas ininterruptas; expressão que apresentou muita intimidade. Intimidade que ecoou, por diversas vezes, até na composição de sentidos, quando eu disse que descobri que a surda era eu, pois, ao viver a experiência de ensino, percebi que não permitia que a aluna criasse seus rumos de aprendizagem. Depois de muitas aulas juntas, aprendi a conhecê-la melhor e permiti me conhecer, além de que (re)construímos nossa experiência. Nesse processo, entendi, também, que muito de mim mãe, permanecia presente na pesquisadora e professora. Narrativamente, considero que a construção de meu conhecimento prático pessoal e profissional perpassaram minhas lembranças de leitura, e que minhas dificuldades percorrem minhas escolhas acadêmicas e terminaram nessa dissertação. Assim, finalizo essa escrita, dizendo que a mãe, a participante, a pesquisadora e a professora são uma só pessoa, e que meu conhecimento prático, pessoal e profissional permanecerá em construção, percorrendo esses quatro papéis que me compõem, enquanto Pesquisadora Narrativa em construção.

Referências

ALMEIDA, J. J. F. de. **Libras na formação de professores:** percepções dos alunos e da professora. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Londrina, 2012.

ARAUJO, M. T. A. de. **Alfabetização e letramento:** o aprendizado de língua portuguesa por sujeitos surdos. Tese de Doutorado. Faculdade de Letras. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2010.

BROCHADO, S. M. D. A. **A apropriação da escrita por crianças surdas usuárias da Língua de Sinais Brasileira**. Tese de Doutorado. Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho. São Paulo: UNESP, 2003.

CALDERHEAD, J. **Exploring Teachers Thinking**. Londres: Cassell. 1987.

CLANDININ, D.J. **Handbook of narrative inquiry: Mapping a Methodology**. Sage: Thousand Oaks, Canada, 2007. <https://doi.org/10.4135/9781452226552>

CLANDININ, D. J. **Engaging in narrative inquiry**. Walnut Creek, CA: Left Coast Press, Inc, 2010.

CLANDININ, D.J.; CONNELLY, M. **Narrative inquiry: experience and story in qualitative research**. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

CLANDININ, D. J.; HUBER, J. **Narrative inquiry**. In: MCGAW, B.; BAKER, E.; PETERSON, P. (Ed.). **International encyclopedia of education**. 3. ed. New York: Elsevier, 2007. p. 436-441.

CONNELLY, M.; CLANDININ, D.J. **Narrative inquiry. Complementary Methods for Research in Education**. 3. Ed. Washington: American Educational Research Association, 2004.

_____. **Pesquisa Narrativa: Experiência e História na Pesquisa Qualitativa**. Tradução: GPNEP. Uberlândia, EDUFU, 2011.

_____. **Pesquisa Narrativa: Experiência e História na Pesquisa Qualitativa**. Tradução: GPNEP. 2ª ed. Uberlândia, EDUFU, 2015.

ELBAZ, F. **Teacher thinking: A study of practical knowledge**. London: Croom Helm, 1983.

ELY, M.; VINZ R.; DOWNING, M.; ANZUL, M. **On writing qualitative research: living by words**. London and Philadelphia: Routledge Falmer, 2001. 411p.

FENSTERMACHER, G. **The knower and the known: the nature of knowledge in research on teaching**. Review of Research in Education. California, v. 20, n. 1, Jan. p. 3-56, 1994.

HUBER, J.; MURPHY, M. S.; CLANDININ, D. J. **Places of curriculum making: narrative inquiries into children's lives in motion**. New York: Emerald Group Pub Limited., 2011. [https://doi.org/10.1108/S1479-3687\(2011\)14](https://doi.org/10.1108/S1479-3687(2011)14)

JÚNIOR, E. L. T. **Linguagens e redes sociais: O Facebook como espaço de aprendizagem da Língua Portuguesa para alunos surdos.** Tese de Mestrado Profissional em Linguística e Ensino. Universidade Federal de Paraíba, João Pessoa, 2014.

MELLO, D. **Viajando pelo interior de um ser chamado professor.** 1999. 173 p. Dissertação (Mestrado em Linguística). LAEL, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 1999.

_____. **Histórias de subversão do currículo, conflitos e resistências:** buscando espaço para a formação do professor na aula de língua inglesa do curso de Letras. 2005. 225 p. Tese (Doutorado em Linguística) - LAEL, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

_____. **"Subversão do currículo e formação de professores: ensinando e aprendendo língua inglesa no Curso de Letras".** 2013.

MIRAI, M. S. **Produção de Histórias em Quadrinhos (HQs) no computador como estratégia de ensino da Língua Portuguesa para alunos surdos.** Artigo para o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), da Secretaria Estadual de Educação do Paraná (SEED), Londrina, Paraná, 2009.

MORAIS, E. A. **Tenho uma aluna surda:** experiências de ensino de Língua Portuguesa em contexto de aula partícipa. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. - 2017. 94 f.: il. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2018.105> r.

MURPHY, M. S.; HUBER, J.; CLANDININ, D. J. **Narrative inquiry into two worlds of curriculum making.** Learning Landscapes, v. 5, p. 219-236, 2012.

PEREIRA, M. C. C. **Aquisição da língua portuguesa escrita por crianças surdas.** Anais do Simpósio Internacional de Ensino da Língua Portuguesa – SIELP. Volume 1, número 1. Uberlândia, MG: EDUFU, 2011, p. 610-617.

PIRES, V. de O. D.; DIDÓ, A. G. **Práticas de ensino de línguas para surdos:** contextos e desafios. Revista Uniabeu. Belford Roxo, v. 4, n. 8, set./dez., 2011.

QUADROS, R.; KARNOPP, L.B. **Língua de Sinais Brasileira:** estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, R. M. & SCHMIEDT, M. L. P. **Ideias para ensinar português para surdos.** Brasília: MEC - SEESP, 2006.

SALLES, H.M.M. L. **Ensino de língua portuguesa para surdos:** caminhos para a prática pedagógica. Brasília: MEC, SEESP, 2004. 1v. e 2v.: il. (Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos).

SCHÖN, D. **The Reflective Practitioner**. Basic Books, Inc., 1983.

SKLIAR, C. **Uma perspectiva sócio histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos**. In: SKLIAR, C.(Org.). Educação & exclusão abordagens socioantropológicas em educação especial. 3ª Ed, Porto Alegre: Editora Mediação, 2010. 73-111 p.

TELLES, J. A. **O professor de línguas estrangeiras e seu conhecimento pessoal da prática: princípios e metáforas**. Linguagem e Ensino, v.2, n.2, 1999. 29-60 p.