

---

## **DESAFIOS E CAMINHOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO L2 PARA SURDOS**

Luciane Ferreira Bomfim<sup>1</sup>  
Cláudia Paranhos de Jesus Portela<sup>2</sup>

### **RESUMO**

A reflexão acerca da formação do professor e de sua prática docente no ensino de Língua Portuguesa como L2 para surdos é uma tarefa complexa, pois o Decreto 5626/05 não define, de maneira clara, a formação deste profissional e nem todas as IES oferecem essa disciplina nos cursos de Letras e Pedagogia. A vivência e análise desse contexto motivaram o desenvolvimento deste trabalho investigativo, buscando compreender de que maneira os saberes experienciais podem contribuir para a formação de professores para o ensino da língua portuguesa como L2. Por considerar que ministrar aulas na modalidade de uma segunda língua exige do professor metodologias didáticas adequadas, levando-se em conta que é uma segunda língua viso-espacial, portanto, diferente de como se ensina para pessoas ouvintes, foi desenvolvido um projeto de intervenção com proposta direcionada para a formação continuada, organizando oficinas formativas para professores que trabalham com educandos surdos, no que concerne ao ensino da Língua Portuguesa como L2 no município de São Francisco do Conde/Bahia/Brasil. Como metodologia foi utilizada a pesquisa participante e, como instrumento de coleta de dados o diário de bordo. O lócus da pesquisa foi o município de São Francisco do Conde (SFC) e os sujeitos foram os professores das escolas de surdos de Salvador/Bahia/Brasil, como também os professores das escolas inclusivas de SFC, que trabalham na sala de recursos, no Atendimento Educacional Especializado. Os resultados das análises evidenciaram que a formação continuada provocativa e reflexiva, aliada à busca de novos conhecimentos teórico-práticos, pode colaborar substancialmente para as práticas pedagógicas, vez que os participantes evidenciaram a necessidade e iniciaram o redimensionamento de suas práticas pedagógicas.

---

<sup>1</sup> Professora de educação especial Especialista em LIBRAS e Atendimento Educacional Especializado (2014), mestre pelo Programa de Gestão e Tecnologia aplicados a educação -GESTEC (2018).

<sup>2</sup> Professora adjunta do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia, doutora em Educação (UNEB) com doutorado sanduíche pela Universidade de Lisboa. Mestre em Educação na área de Educação Especial (CELAEE/Cuba/UEFS).

[ARTIGO]

**Palavras-chave:** Formação de professores; Educação de surdos; Língua portuguesa como L2.

## CHALLENGES AND WAYS FOR THE TRAINING OF PORTUGUESE LANGUAGE TEACHERS AS DEAF L2

### ABSTRACT

Reflecting on teacher education and teaching practice in teaching Portuguese as L2 for the deaf people is a complex task, Decree 5626/05 does not clearly define the education of this professional and not all universities offer this subject in the Linguistic and Pedagogy courses. We point out to understand how experiential knowledge can contribute to the training of teachers for the teaching of Portuguese as L2. Considering that teaching in a second language mode requires appropriate teaching methodologies from the teacher, considering that it is a second visuospatial language, therefore, different from how it is taught to listeners, an intervention project was developed with proposal directed to continuing education, organizing training workshops for teachers working with deaf students, regarding the teaching of Portuguese as L2 in the city of São Francisco do Conde-Bahia. As methodology was used the participant research and, as instrument of data collection the logbook. The locus of the research was the municipality of São Francisco do Conde (SFC). The subjects were the teachers: from the schools for deaf people in Salvador-Bahia, and those from the SFC including schools, who work in the resource room, in the Specialized Educational Service. The results of the analyzes showed that the provocative and reflective continuing education, combined with the search for new theoretical and practical knowledge, can contribute substantially to the pedagogical practices, since the participants evidenced the need and began the resizing of their pedagogical practices.

**Keywords:** Teacher training; Deaf education; Portuguese language as L2.

### INTRODUÇÃO

Dentre os vários desafios na educação dos surdos, ensinar Língua Portuguesa escrita é mais um deles, isto porque muitos destes alunos não fizeram a aquisição da L1, ou seja, não tem ainda uma língua constituída, o que impossibilita a aprendizagem da L2, pois, neste processo de transição, a L1 irá mediar a aprendizagem da L2. Até recentemente (talvez até

hoje), o ensino da Língua Portuguesa se dava na modalidade oral, em que se fazia uso da leitura labial, e isso dificultava sua aprendizagem, levando o aluno a adquirir apenas fragmentos da língua.

Com a aprovação do Decreto 5.626/05, esta situação começa a modificar e as escolas passam a ser obrigadas a possibilitar o ensino bilíngue. Isto exigiria profissionais especializados, porém o problema é que nem mesmo o referido Decreto que dispõe sobre esse ensino define de maneira clara a formação do professor de Língua Portuguesa e nem todas as IES (Instituição de Ensino Superior) oferecem essa disciplina nos cursos de Letras e Pedagogia, já que não é vista como obrigatória, apesar de o artigo 5º do referido decreto que regulamenta a Lei 10.436/2002, prever que a formação do educador para o ensino bilíngue na educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental se dê nos cursos de Pedagogia, e no Fundamental II, nos cursos de licenciatura em Letras/Libras.

Questionava-me, então, como esses educadores que saem da sua formação inicial iriam acompanhar pedagogicamente um aluno surdo e iniciariam o processo de alfabetização desses sujeitos se, durante o seu processo formativo, não lhe foi ofertado este ensino? E os professores que trabalham no AEE ou em escolas de surdos que também, durante a sua trajetória, não tiveram a oportunidade de uma formação para o ensino da Língua Portuguesa como L2 e aprenderam com a prática, como poderiam aprofundar seus conhecimentos e propor novas práxis?

Para que o aluno surdo aprenda a L2, é preciso que ele domine a L1, a fim de que possa compreender melhor a leitura e a escrita, entretanto nem sempre isto acontece. Sua inserção em classes inclusivas desde a educação infantil o impossibilita de ter contato com outros pares não ouvintes e com professores fluentes na Língua de Sinais, assim ele não consegue desenvolver a fluência na L1 e, por conseguinte, estar apto para a aquisição da sua primeira língua.

Como resultado deste cenário, temos um déficit na educação dos surdos, ocasionando problemas no ensino e na aprendizagem da Língua Portuguesa como L2. Ministrando aulas na

---

modalidade de uma segunda língua exige do professor metodologias didáticas adequadas, levando-se em conta que é uma segunda língua que não é oral, portanto, diferente de como se ensina para ouvintes.

Levando em conta os estudos de Cicileno (2016) e Soares (2013) feitos nessa área referentes à carência de formação inicial e continuada para professores, aspirando contribuir com a educação de surdos e a formação de professores que ministram aulas de Português como L2 no AEE de São Francisco do Conde (SFC), desenvolvemos um projeto de intervenção em que propomos formação continuada, organizando oficinas formativas para professores que trabalham com educandos surdos, no que concerne ao ensino da Língua Portuguesa como L2.

Foram convidados profissionais especializados que trabalham em escolas de surdos, em Salvador, com o ensino da Língua Portuguesa como L2, os quais ofertaram as oficinas formativas para os professores da escola inclusiva, que trabalham no AEE. E para acompanhar este processo formativo, utilizamos o diário de bordo, em que cada docente registrava reflexões sobre suas práticas no término das atividades. Durante o processo formativo nas oficinas, os professores cursistas elaboraram exercícios utilizando as estratégias estudadas e fazendo adequações à sua realidade.

Este trabalho teve por objetivo compreender de que maneira os saberes experienciais podem contribuir para formação dos professores de Língua Portuguesa para surdos como L2. A metodologia utilizada neste estudo foi à pesquisa participante, na qual utilizamos como instrumento para coleta de dados o diário de bordo. O lócus da pesquisa foi o município de São Francisco do Conde (SFC) e os sujeitos foram os professores das escolas de surdos de Salvador/Bahia, como também os professores das escolas inclusivas de SFC, que trabalham na sala de recursos, no Atendimento Educacional Especializado.

A relevância desta pesquisa se justifica na medida em que acrescentamos outras discussões aos escassos trabalhos já publicados sobre a temática da formação inicial de professores para o ensino da Língua Portuguesa como L2. Por conseguinte, buscando trazer

---

novas perspectivas às lacunas existentes. Para a discussão, traremos autores que abordam os temas da surdez, da formação de professores e da Língua Portuguesa para surdos.

### **Educação bilíngue para surdos**

Ao longo dos anos, foram desenvolvidas distintas metodologias e abordagens para ensinar os surdos, dentre elas, destacamos: o Bilinguismo, surgido no final da década de 80 no Brasil, fruto do fracasso das abordagens anteriores e das reivindicações dessa minoria pelos direitos linguísticos e culturais. A proposta bilíngue na educação de surdos ganha força na década de 90 e passa a ser a abordagem mais desejada por surdos no mundo inteiro. Para Goldfeld (1997, p. 38):

O Bilinguismo tem como pressuposto básico que o surdo deve ser Bilíngue, ou seja, deve adquirir, como língua materna, a língua de sinais, que é considerada à língua natural dos surdos e, como segunda língua, a língua oficial de seu país [...]. Os autores ligados ao Bilinguismo percebem o surdo de forma bastante diferente dos autores Oralistas e da Comunicação Total. Para os bilinguistas, o surdo não precisa almejar uma vida semelhante ao ouvinte, podendo assumir sua surdez.

Esta abordagem visa a atender não apenas às necessidades linguísticas e aos aspectos relacionados à mudança na escolarização dos surdos, mas também opor-se às práticas pedagógicas apresentadas nas abordagens anteriores, em que não se levavam em conta as particularidades identitárias e culturais desses sujeitos, já que visam à aceitação da surdez como uma diferença, e não como uma deficiência sem almejar a ouvintização<sup>3</sup> desses sujeitos.

Os teóricos defensores dessa abordagem partem de uma concepção socioantropológica, em que a surdez passa a ser vista como uma diferença, e não como deficiência. Para Skliar (2010), as mudanças decorrentes do aprofundamento teórico sobre a surdez, fundamentado numa visão socioantropológica, são importantes, mas ainda não

---

<sup>3</sup> Os termos ouvintista, ouvintismo e ouvintização são derivações que, segundo a concepção de Skliar (2010, p. 7), sugerem “uma forma particular e específica de colonização dos ouvintes sobre os surdos”.

[ARTIGO]

---

podem ser consideradas por si só como suficientes para firmar um novo olhar sobre a surdez, pois existem muitas limitações na organização de projetos políticos e direitos linguísticos. Segundo este pressuposto, o que diferencia um surdo de um ouvinte não é apenas a audição, mas os contextos sociais, visuais e culturais em que os surdos podem estar inseridos.

Por ser recente esta abordagem educacional, o Bilinguismo, que defende a ideia de que a língua de sinais é a língua dos surdos, sua língua materna e, como segunda língua, a língua escrita do seu país - aqui no Brasil, a Língua Portuguesa -, está proposto a enfrentar uma série de obstáculos para poder se consolidar. Isso vai desde as múltiplas concepções sobre o Bilinguismo até a carência de profissionais habilitados. Países como Finlândia e Suécia já desenvolvem essa abordagem de forma mais sistemática.

O Decreto 5.626/05 valida a educação bilíngue conforme exposto:

Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

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. (BRASIL, 2005, grifo nosso).

Como observado, o Decreto prevê para a educação dos surdos bem mais que uma abordagem bilíngue para ser adotada em ambientes ouvintes. Ele prediz uma proposta de educação especializada denominada de escola e/ou classes bilíngues. Escola para surdos, um espaço que visa às especificidades destes educandos e propicia o fortalecimento da sua cultura, além de fomentar uma identidade surda independentemente de suas diferenças e complexidades, oferecendo possibilidades de aproximação entre as culturas surdas e ouvintes. Uma escola onde não existem imposições de “normalidades” e nem o ouvintismo.

---

Apesar das conquistas das últimas décadas pelo reconhecimento de Libras como língua e da educação bilíngue, com a atual política de inclusão, contemplamos alguns retrocessos desses direitos já adquiridos, como o fechamento de algumas das escolas especializadas que, durante anos, desenvolveram um trabalho mais sistematizado na educação desses alunos, tanto na aquisição da L1 como no ensino da L2.

Como esta proposta é nova, para que a educação bilíngue consiga se estruturar, alguns desafios precisam ser solucionados. Para isso, são necessários espaços educacionais adequados, com um quadro de profissionais qualificados, composto por pessoas surdas, como também reestruturação pedagógica (recursos imagéticos e língua de sinais) com metodologias que não se fundamentam em técnicas de memorização em decorrência de um aprendizado mecânico e descontextualizado, além de materiais didáticos adaptados e compatíveis com a educação dos surdos.

### **Desafios na formação de professores para o ensino da língua portuguesa com L2**

Nos últimos anos, têm surgido inquietações quanto à formação do professor de surdos, frente à particularidade dessa competência. No presente, o desafio é compreender o papel do professor de surdos no contexto das novas políticas educacionais e, entender que o processo de formação inicial e continuada para professores de surdos precisa de procedimento diferenciado. Não quero dizer, contudo, que, para as outras especificidades, não seja necessário, isto porque, partindo do pressuposto de que a língua de sinais é a primeira língua dos surdos, é fundamental que o profissional que irá trabalhar com esses alunos tenha o conhecimento gramatical e o domínio da língua de sinais para que possa desenvolver um trabalho sistemático.

Na busca de obter um panorama sobre as publicações existentes sobre a educação dos surdos e analisar o que vem sendo produzido nesta área, analisei duas situações: na primeira fiz uma comparação curricular e na outra me debrucei sobre o estado da arte das publicações de dissertações e teses existentes e disponíveis no Brasil, no intuito de levantar as lacunas que

---

há na literatura da área e estabelecer os vínculos da educação dos não ouvintes com a formação dos professores de Língua Portuguesa como L2 no Brasil.

Na primeira análise a da comparação da matriz curricular do curso de Pedagogia da UNEB (Universidade do Estado da Bahia) e UFBA (Universidade Federal da Bahia), percebemos que estas instituições não contemplam, em sua matriz curricular, a disciplina de Língua Portuguesa para surdos. Nas licenciaturas em Letras/Libras, equiparando com a da UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina), polo UFBA e o da UFRB (Universidade Federal do Recôncavo da Bahia), mesmo sendo cursos voltados ao ensino ou dando ênfase à Libras, o componente de ensino da Língua Portuguesa para surdos não é contemplado ou aparece como matéria optativa.

Nesta segunda análise observamos que com o passar do tempo, aumentou-se o quantitativo de estudos a respeito da educação dos surdos, contudo, uma realidade atrelada a este fenômeno – a preparação do professor de Língua Portuguesa como L2 para surdos – ainda é pouco pesquisada nos dias atuais, pelos programas de pós-graduação *stricto sensu*, aqui na Bahia. Esta afirmação se dá após busca realizada no repertório de teses e dissertações dos programas de mestrado e doutorado da UFBA, UNEB e da UFRB, não sendo encontrada nenhuma pesquisa que envolvesse a temática da formação dos professores de Língua Portuguesa como L2 para surdos.

Então, procuramos alguns trabalhos já existentes na área e que pudessem nortear a pesquisa, direcionamos a pesquisa para procurar na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), coordenada pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e vinculada ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI). Para acesso a esse banco de dados, utilizei os termos de busca “educação de surdos”, “formação de professores” e “Língua Portuguesa como L2”, empregando o recurso “Procura Avançada” e realizando a procura segundo os campos “Resumo em português” e “Ano de Defesa”. No período definido para a pesquisa – 2012 a 2016 –, foram obtidas 30 produções nos cursos de mestrado e doutorado.

---

Dentre as 30 dissertações apresentadas pelo sistema, apenas a metade foram analisadas as demais não estavam disponíveis, eram repetidas ou não estavam adequadas ao escopo da pesquisa. Entre as quinze dissertações e teses selecionadas, dois trabalhos se aproximam mais da temática. São eles:

Cicilino (2016) procurou avaliar a proposta do curso de Pedagogia Bilíngue, do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), investigando e analisando as principais políticas educacionais que têm orientado a formação de professores para atuação com alunos surdos na perspectiva bilíngue e sua materialização no referido curso.

Por fim, Soares (2013) discute a formação inicial do futuro professor de surdos nos cursos de Pedagogia e Letras, destaca que poucos trabalhos foram localizados referentes à formação de professores para o contexto de educação bilíngue, sobretudo, focalizando o tratamento de português-por-escrito como segunda língua.

Como evidenciado, existem poucas pesquisas tratando da formação do docente de Língua Portuguesa para surdos, existindo a necessidades de novos estudos nesta área e de medidas interventivas que venham a modificar o atual cenário da educação dos não ouvintes. Os cursos de licenciatura formam apenas para professores de Libras, já que nas matrizes curriculares dos cursos não consta nenhuma matéria com o intuito de formar professores para o ensino da Língua Portuguesa escrita com L2.

A formação de professores para educação especial está regulada pelas propostas expressas nos documentos: Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em curso de nível superior (CNE/CP) 9 de 2001; Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) 2 de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação inicial em nível superior ( cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de licenciatura) e para a formação continuada.

Como podemos perceber, a educação dos surdos se difere das demais, sendo bem específica, atuando com diferentes profissionais e em diferentes momentos, segundo o

material criado pelo MEC/Secretaria de Educação Especial (SEESp) 2008 - “Formação continuada à distância de professores para o atendimento educacional especializado” -, cujo objetivo era oferecer fundamentos básicos para professores-alunos em AEE dos municípios polos e divulgar suas atividades.

No material, a parte voltada para surdez indica o AEE em três momentos: Atendimento Educacional Especializado em Libras; Atendimento Educacional para o Ensino de Libras e Atendimento Educacional para o Ensino de Português.

Apesar de todos os documentos já apresentados sinalizarem a necessidade do ensino da Língua Portuguesa escrita como L2, seja ela por decreto, através da inclusão das disciplinas nos cursos de formação e no atendimento dos alunos ensinando esta modalidade, o que nos causa surpresa é saber que algumas IES não disponibilizam esta disciplina, que é tão importante quanto a Libras. Entendemos que apenas oportunizar este componente curricular não será suficiente para que o professor consiga vencer os desafios do seu trabalho com os alunos surdos, porém, esses conhecimentos, ainda que básicos, são essenciais para formação desses professores.

Se a educação do surdo é bilíngue, não se pode negligenciar, ao futuro professor, conhecimentos basilares sobre a L2 deste aluno. Embora seja a língua nativa do nosso País, ela se apresenta na estrutura de uma segunda língua. Diante disso, cabe-nos perguntar como este profissional poderá implementar em seus planos de aula, estratégias e metodologias de segunda língua se, na sua formação inicial, nunca aprendeu? Independentemente de se tratar de escolas comuns (regulares) ou escolas especializadas, o que irá resolver os entraves da educação dos surdos será o tipo de ensino ofertado a esse aluno.

### **Caminhos para a formação de professores de Língua Portuguesa como L2 para surdos**

Na tentativa de solucionar o problema de ausência de formação e contribuir com esse processo formativo, propomos organizar oficinas formativas para os professores que trabalham com educandos surdos do Fundamental I e II no AEE, no município de São Francisco

---

do Conde, Estado da Bahia, Brasil, no que concerne ao ensino da Língua Portuguesa como L2, ofertando a estes profissionais instrumentos, através dos quais possam refletir sobre suas ações para transformação do seu fazer pedagógico. Dessa forma para realizar as oficinas formativas, convidamos profissionais que já trabalham com este componente curricular em escolas especializadas na educação de surdos em Salvador, a fim de compartilharem suas experiências.

Dada a ausência de uma construção específica para a formação dos professores que atuam com alunos surdos no ensino da Língua Portuguesa, estruturamos oficinas formativas como investimento na preparação destes profissionais. As oficinas de Língua Portuguesa para surdos começaram a ser ofertadas aos professores de Libras do município de SFC, em 2017.

Desse modo, foram responsáveis pelas oficinas 04 (quatro) professoras que trabalham em escolas especializadas de surdos, em Salvador há alguns anos com experiência no ensino e na alfabetização em Libras e em Português como L2 para crianças surdas. Como cursistas, frequentaram o curso 07 (sete) professoras de Libras do município de SFC que atuam no Ensino Fundamental I e II e uma coordenadora pedagógica, que acompanha as professoras de Libras. É importante destacar que 02 (duas) coordenadoras do Núcleo de Libras, ligadas à Secretaria de Educação do município, também acompanharam as oficinas para observar e participar do desenvolvimento da formação, ambas com conhecimento em Libras.

As formações aconteceram durante o turno de trabalho das professoras e das coordenadoras. A SEDUC encaminhava um Comunicado Interno (CI) para os gestores solicitando a liberação dos profissionais nos dias previamente agendados. Foram 04 (quatro) encontros, um a cada mês, cujo objetivo era subsidiar a prática docente no que diz respeito à importância da Libras e das metodologias de ensino de Língua Portuguesa como segunda língua. Os métodos utilizados pelos professores que ministraram as oficinas consistiam, no primeiro momento, de exposição e discussão do texto anteriormente enviado e, no segundo momento, a parte mais prática das atividades propostas.

---

A escolha por estes profissionais para fazer as formações se deu por sua experiência de vida e profissional. Conforme Tardif (2002 p.17), “o saber do professor traz em si mesmo as marcas do seu trabalho, que ele não é somente como um meio no trabalho, mas é produzido e modelado no e pelo trabalho”. O autor destaca a importância de se levar em consideração os saberes cotidianos do trabalho dos professores e chama a atenção para a escassez de pesquisas no meio escolar em contato direto com os professores na área da ciência da educação.

Com base nestas perspectivas, a pesquisa foi desenvolvida o mais próximo possível do “chão da escola”, trocando experiências com colegas de trabalho que utilizam o saber experiencial ou prático (o saber fazer ou saber ser). Tardif (2002, p.48,49) chama de saberes experienciais o:

[...] conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm de instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e na prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões.

Ninguém sai de um curso de graduação, por melhor que este seja pronto para os desafios que irá encontrar na sala de aula, porque o conhecimento teórico que o professor adquiriu não irá prepará-lo, de todo, para os contextos tão diversos das escolas e, no dia a dia, nos erros e acertos. É a partir de suas práticas que ele irá complementando seu estudo, pois formação do professor é um processo, portanto, deve ser contínuo.

Por isso, esta formação foi proposta aproximando-se do “chão da escola” e dos seus atores, afinal, é neste espaço que acontecem o debate, a análise crítica, a troca de experiências, a reflexão sobre a prática e a construção de novos saberes. Nesse sentido, Freire (1996, p.37) infere que “o pensar certo é tomado em si mesmo e dele se fala ou uma prática

puramente se descreve, mas algo que se faz e que se vive enquanto dele se fala com força do testemunho.”

Os temas das oficinas não surgiram de forma aleatória, mas partiram de discussões anteriores com os professores formadores sobre a realidade da educação dos surdos no município: alunos sem aquisição de L1, os que já faziam uso da Língua de Sinais, porém sem terem passado pelo processo de alfabetização/letramento. Com base nas informações prestadas para atender às necessidades das oficinas, foi montado o plano de ação.

Após elaboração do plano de ação das oficinas apresentamos aos cursistas os temas, que foram debatidos se atenderiam às demandas dos professores. Depois, foi a vez de aguardar sugestões para indicação de outros temas se assim desejassem. Por se tratar de uma pesquisa de cunho participativo, buscamos em todas as etapas desse processo a participação\colaboração\intervenção ativa e efetiva dos sujeitos envolvidos na formação docente, pautados em Freire (1996, p.38) que enfatiza “A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer.”

Os textos e a pauta foram entregues aos cursistas previamente para que pudessem se preparar para o dia da formação. No primeiro momento de cada oficina, procediam-se às discussões teóricas e, nesta ocasião, aproveitava-se também para tirar dúvidas, socializar o trabalho que estava sendo desenvolvida, era à hora da troca de experiências.

No segundo período da oficina, ocorria à parte prática, momento em que eram feitas as atividades. Ao término de cada oficina, os professores cursistas tinham a incumbência de concluir a atividade iniciada na formação. Estas eram voltadas para a realidade escolar de cada docente, ou seja, eles já elaboravam as atividades pensando nas necessidades dos seus educandos, alimentando o ciclo dialético de pensar, fazer, testar, repensar e refazer.

Esta possibilidade é necessariamente marcada pela construção de conhecimentos por parte dos professores, a partir da análise crítica das práticas e da ressignificação das teorias, a partir dos conhecimentos da prática. Sendo assim, podemos afirmar que a tomada de

---

decisão do professor no cotidiano escolar perpassa pela relação teoria e prática, gerando dessa forma uma unidade, uma práxis transformadora do sujeito

### **Procedimentos metodológicos**

Consideramos que promover o diálogo entre professores exige deste estudo métodos que sejam participantes, em que os sujeitos da pesquisa não sejam apenas números, mas tenham voz e possam ser escutados através da relação estabelecida entre si, entre eles e estas pesquisadoras. Para Le Bortef (1999, p. 52), a Pesquisa Participante (PP) garante este desejo, pois ela:

[...] procura auxiliar a população envolvida a identificar por si mesma os seus problemas, a realizar a análise crítica destes e de buscar as soluções adequadas. Deste modo, a seleção dos problemas a serem estudados emerge da população envolvida, que os discute com os especialistas apropriados, não emergindo apenas da simples decisão dos pesquisadores.

Para o desenvolvimento deste estudo, lançamos mão do instrumento Diário de Bordo para fazer a coleta e o levantamento dos dados. O Diário de Bordo, foi acompanhado de uma ficha técnica com informações sobre identificação e formação. O instrumento foi entregue às professoras do AEE que participaram das oficinas formativas. No início da primeira oficina, cada cursista respondeu sobre: “O que compreende acerca do ensino da Língua Portuguesa como L2?” e “O que diferencia o ensino da Língua Portuguesa para ouvintes e o ensino dessa mesma língua para os surdos?” Estas perguntas foram respondidas uma única vez.

O intuito foi fazer um levantamento prévio sobre o entendimento que este profissional tinha sobre as metodologias de ensino desta língua antes de iniciar as formações. Posteriormente, ao término de cada oficina, o cursista respondia novamente ao Diário de Bordo colocando, dessa vez, o que ele modificaria em sua prática pedagógica com base nas discussões daquele encontro. Esse encaminhamento ocorreu em todas as quatro oficinas formativas.

Devido a esta carência de formação, fizemos a opção por escolher os professores das escolas de surdos de Salvador por sua experiência e saberes da prática. São profissionais que atuam nas escolas especializadas e conhecem esta realidade de perto, que, durante sua trajetória, tiveram erros e acertos.

As oficinas foram aplicadas pelos professores das escolas de surdos que já realizam uma prática exitosa de ensino do Português como L2. Foram transmitidas as experiências e compartilhadas as práticas já instituídas em sala para o ensino da segunda língua.

Em cada oficina, o professor aprendeu como trabalhar um determinado conteúdo de Português como L2 e, a partir daí, montar uma atividade para o seu aluno de acordo com a sua realidade e o que foi aprendido. Estas atividades foram realizadas em duplas pelos participantes das oficinas e, posteriormente, analisadas pelos docentes formadores visando darem retorno ou *feedback* àqueles professores. Estas atividades serviram para compor o material didático que desenvolvemos.

Quanto à formação, esta ocorreu por etapas de forma semipresencial com uma carga horária de 80 horas. Dividimos a carga horária da formação da seguinte maneira: 4 (quatro) horas para estudos dos textos teóricos em casa, 8(oito) horas de oficinas formativas na escola e 8(oito) horas para o desenvolvimento das atividades propostas nas oficinas que poderão ser feitas na escola, no momento da AC (Atividade Complementar) ou em casa, se assim desejassem.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Apresentamos os resultados obtidos após a fase de coleta de dados, respondido no diário de bordo pelos professores das escolas inclusivas que participaram das oficinas formativas. Os dados foram selecionados e agrupados segundo os critérios recomendados na análise de conteúdo. Na categoria – “Práticas Pedagógicas” –, analisamos os escritos e dividimos em três subcategorias, de acordo com as falas que surgiam nos registros.

[ARTIGO]

---

O profissional da Educação que hoje atua em sala de aula já passou por diversas experiências particulares sobre a sua profissão, já experenciou ser aluno e, durante essa trajetória, adquiriu conhecimento pessoal acerca da concepção do que é ser professor. Segundo Tardif (2002), os saberes que são adquiridos na trajetória pré-profissional têm um valor importante para a compreensão de sua natureza, do saber-fazer e saber-ser, que são estimulados e utilizados em sequência no próprio exercício do magistério.

Quando este professor vai para sala de aula, ele leva essa bagagem. É importante que estes saberes lhes acompanhem, porém, muitas vezes, chegamos com reproduções de modelos de práticas que deram certo naquele período, naquele contexto, com aqueles sujeitos e que hoje precisariam ser repensadas. Ao se pensar num processo de formação, é importante levar em consideração essas questões e que se valorize a prática ao mesmo tempo em que esta seja refletida, que lhe possibilite compreender as situações novas, nos momentos de incertezas e imprecisões.

Alguns projetos de formação já utilizam o registro escrito como instrumento útil na discussão das práticas com os professores. Contudo, alguns desses instrumentos eram analisados a partir da visão do pesquisador, muitas vezes, era alguém que ia a campo pesquisar, mas que não estava envolvido no processo pedagógico.

A proposta do diário de bordo como instrumento de coleta de dados surge, então, como uma possibilidade de intervir na busca da transformação da prática dos professores, também como elemento importante na ressignificação da prática pedagógica, por possibilitar que os mesmos sejam capazes de descrever, identificar e até dialogar com as dificuldades, inquietações e vazios que se apresentam no decorrer da prática diária e que já não respondem satisfatoriamente aos objetivos propostos e desejáveis, portanto, passíveis de reestruturação e mudança.

Durante o período da formação, os professores que cursaram as oficinas (professores do AEE) receberam um diário de bordo. Ao término de cada uma, eles teriam que refletir sobre

---

o trabalho que já vêm desenvolvendo em sala e, a partir das discussões do encontro, o que elas mudariam em suas práticas pedagógicas para o ensino de Língua Portuguesa como L2.

Nesta categoria, surgem registros interessantes no diário por parte das professoras. Algumas relataram que já desenvolvem determinadas práticas recomendadas ou abordadas nas oficinas e que as orientações reforçaram conceitos e respaldaram suas práticas. Outros registros mostram que elas acrescentariam, mudariam e implementariam determinadas práticas devido ao conhecimento agora adquirido. Dividimos esta categoria de análise em três subcategorias, conforme registro abaixo:

#### **-Práticas já desenvolvidas**

A ideia de trabalhar textos contextualizados é uma perspectiva que já trago na minha prática pedagógica, porém mudaria os recursos que utilizo em sala de aula. A professora (...) trouxe alguns exemplos de recursos para serem trabalhados em sala de aula (vídeo, poemas, músicas, etc.).

Já costumo utilizar textos próximos da realidade dos alunos e, a partir de hoje, irei trabalhar ainda mais e explorar os materiais concretos e visuais.

Este encontro foi basilar para orientar meu trabalho quanto ao ensino da LP2. Já trabalhava com os gêneros textuais, mas ficava presa à parte do reconhecimento enquanto estrutura, falta explorar situações de uso da língua e trazer situações em que ele reconhecesse o uso dos gêneros no seu dia a dia.

Os relatos de algumas das cursistas evidenciam que elas já trabalhavam com certas orientações apresentadas para o ensino da Língua Portuguesa como L2. Como uma das propostas das oficinas se baseava na troca de experiências, era de se esperar que algumas das práticas apresentadas durante a formação já fossem utilizadas pelos cursistas no seu fazer pedagógico. É importante, nesses momentos de trocas, que os participantes percebam que o seus trabalhos não estão soltos, têm um direcionamento, às vezes, o que falta são apenas alguns ajustes.

Ressalto também o tempo de atuar na educação de surdos dos professores cursistas, que é de um a três anos de experiência. Eles estão ainda caminhando em processo de buscas e descobertas. “Até porque é na experiência do trabalho docente que se desenvolvem as

---

competências necessárias à profissão, e ocasião em que se desenvolve a identidade profissional.” (ANDRADE, 2007, p.60). É preciso tempo de carreira para construir as bases dos saberes profissionais.

#### - Mudanças de práticas

Eu trabalhava partindo do conteúdo para o texto, agora vejo que deve ser o inverso, pois o texto não pode ser usado como pretexto para o ensino da gramática.

A partir de agora, vou começar a trabalhar primeiro a ampliação de vocabulário, trabalhar as imagens como pistas visuais para posterior compreensão textual.

Fazer mais uso da contação de histórias e focar na ampliação da aquisição de Libras e aplicar a Pedagogia visual.

Através do encontro, gerou em mim uma reflexão sobre o meu fazer docente enquanto ao ensino de Língua Portuguesa como L2. Eu trarei mais contextualização visual e elementos paratextuais significativos. Eu fazia na minha prática docente, mas sem embasamento teórico ou de forma dissociada. Por exemplo: às vezes, trabalhava apenas os elementos gramaticais e desprezava os gêneros literários. Trazia o texto apenas para a interpretação e trabalhar elementos gramaticais.

Os registros que compõem esta subcategoria podem indicar que as reflexões e orientações feitas durante o curso tiveram efeito positivo na disposição do professor cursista em considerar as especificidades de seu aluno surdo e reconsiderar suas práticas pedagógicas com base na compreensão dessas especificidades.

A escrita dos diários por parte das professoras demonstra, muitas vezes, a condição de inacabamento, Freire (1996, p.50) diz que “Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente”, fala-se aqui da necessidade de busca, de se reconhecer como alguém que está em movimento.

São nestes espaços de reflexão sobre a ação que podemos contextualizar os diários e estabelecer relação entre o que foi feito e o que poderá ser feito daqui por diante, ou seja,

---

dar ressignificação à prática pedagógica. Por esse ângulo, percebe-se a importância de uma formação bem fundamentada com bases teóricas que embasem o fazer docente.

#### - Novas práticas

O encontro de hoje serviu para me mostrar o quanto é importante está agregando outros elementos tecnológicos ao ensino da língua portuguesa. Como os surdos são visuais, passarei a explorar os vídeos multimodais, este recurso, em minha prática.

Eu não fazia ideia de como trabalhar substantivos com surdos, mas a formação trouxe várias ideias de como trabalhar esse conteúdo como L2, adotando a metodologia de língua estrangeira.

Como novas aquisições a serem executadas em minha prática, incluirei o *WhatsApp* e o *Facebook* como textos possíveis de serem trabalhados.

Utilizar pistas textuais, formar glossários a partir dos textos trabalhados e deixar disponíveis para posteriores consultas.

Trabalhar com diversos textos, de acordo com o nível linguístico do aluno, e não pela série /ano.

Passarei a utilizar os textos do dia a dia, textos de circulação social.

As declarações presente nesta categoria manifestam o desejo em desenvolver uma nova prática a partir do que apreenderam, das trocas feitas durante a formação. O diário constitui um instrumento importante para refletir e, depois, agir na sua práxis. Refletir sobre a ação apresenta a possibilidade de ressignificação das práticas pedagógicas. No entanto, falar sobre isso é muito subjetivo, depende do sujeito, não existe formação continuada ou instrumento que consiga aperfeiçoar um professor que não queira crescer e não compreenda a valor do processo de aperfeiçoamento.

Hoje, se aborda muito a reflexividade, que consiste no processo de tomar consciência da ação e pensar sobre o que se faz para que ocorra a mudança de prática. Mas não podemos deixar de levar em consideração que cada professor traz consigo, como pano de fundo, as representações que cada um tem, ou seja, suas experiências, situações. É preciso que se considere a realidade desse profissional e a suas condições de trabalho.

A transformação da prática dos professores deve se dar, pois, numa perspectiva crítica. Assim, deve ser adotada uma postura cautelosa na

[ARTIGO]

---

abordagem da prática reflexiva, evitando que a ênfase no professor não venha a operar, estranhamente, a separação de sua prática do contexto educacional no qual ocorre. (PIMENTA, 2002, p.24).

Para essa autora, é indiscutível a contribuição da perspectiva da reflexão no exercício da docência, mas, apenas refletir sobre o trabalho docente em sala de aula é pouco para um entendimento maior das condições que serão tomadas como facilitadoras ou não da prática em contextos escolares. A qualidade da prática do professor também está condicionada pelos recursos humanos e materiais da escola.

Ao analisar a prática docente sob o enfoque de uma perspectiva crítica, exige-se ter o cuidado, como formadores, para que o destaque dado ao professor não venha a suprimir a importância do contexto escola – método de organização –, onde a prática ganha significado. É preciso considerar o ensino como uma prática social concreta.

Diante dessa realidade, percebemos que a proposta de formação continuada oferecida aos professores da rede municipal de SFC, no formato de oficinas formativas, permitiu aos professores uma troca de experiências que contribuiu para um conhecimento mais efetivo da realidade do ensino de Língua Portuguesa como L2 e também a repensar sobre suas práxis.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este estudo teve como intento auxiliar os professores em relação a alguns entraves existentes na educação dos surdos, como por exemplo, a formação de professores para o ensino da Língua Portuguesa como L2, buscando oportunizar, sobretudo àqueles que trabalham no AEE com os surdos, uma formação especializada, já que pesquisas apontam para esta carência.

Como registrado pela literatura na área, são inúmeros os desafios na educação dos surdos, posto suas especificidades linguísticas e visuais. Compreendo que uma formação continuada não dará conta de atender a todas as necessidades da educação dos surdos. Os problemas existentes vão para além de uma formação, perpassam por questões históricas,

[ARTIGO]

sociais e culturais. Contudo, a pretensão, ao desenvolver este estudo foi de poder contribuir para a educação desses sujeitos na cidade de São Francisco do Conde/Bahia/BR, com um projeto de intervenção com vistas a amenizar a ausência de formação para o ensino da Língua Portuguesa na perspectiva de uma segunda língua.

Os resultados das análises evidenciaram que a formação continuada provocativa e reflexiva, aliada à busca de novos conhecimentos teórico-práticos, pode colaborar substancialmente para as práticas pedagógicas, vez que os participantes evidenciaram a necessidade e iniciaram o redimensionamento de suas práxis.

Embora esta pesquisa procure trazer para o “chão da escola” algumas questões referentes ao fazer pedagógico, reconhecemos que as temáticas aqui abordadas não se esgotam nesta modesta discussão oferecida à comunidade acadêmica, ao contrário, o que queremos é poder contribuir e provocar novas questões.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto 5.626, de 04 de abril de 2005**. Regulamenta a Lei 10.436/02 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras. Brasília, 2005.

BRASIL. **Lei 10.436, de 24 de abril de 2002**. Reconhece a Língua Brasileira de Sinais como língua oficial da comunidade surda. Brasília, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>. Acesso em: 05 dez. 2013.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 9/2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de Graduação plena. Diário Oficial da União de 15/05/2017.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Conselho Nacional de Educação - CNE. Câmara de Educação Básica – CEB, 2002.

[ARTIGO]

---

BUENO, José G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? **Revista Brasileira de Educação Especial**, n. 5, set. 1999.

CAPOVILLA, F. Avaliação escolar e políticas públicas de Educação para os alunos não ouvintes. **Revista Pátio**, ano XIII, maio-julho 2009, número 50, p, 24-25.

FREIRE. **Pedagogia da Autonomia**. 23 ed. Ed Paz e Terra, 1996.

GOLDFELD, M. **A criança surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sóciointeracionista. São Paulo: Plexus, 1997.

LE BOTERF, Guy. **Pesquisa participante**: propostas e reflexões metodológicas. In: BRANDÃO, Carlos (Org.). Repensando a pesquisa participante. São Paulo: Brasiliense, 1999, p. 51-81.

SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 4 ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.