

Iniciação à docência no contexto da educação bilíngue para alunos surdos¹

Erica Aparecida Garrutti-Lourenço²

Larissa Daniele de Jesus Coelho³

Resumo

Apresenta-se o relato da experiência de um grupo de estudo em um subprojeto do curso de Pedagogia pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. Sua atuação ocorreu em classes bilíngues para alunos surdos de uma escola municipal. Tal experiência elucidou aos graduandos questões implícitas à docência no ensino dessas crianças. O grupo fazia reuniões semanais na universidade, além de observações e intervenções nas classes. Com as intervenções, os licenciandos perceberam a necessidade da Libras para interlocução do professor com os alunos surdos, e a importância dos saberes desses discentes no planejamento de cada atividade. Além disso, eles encontraram estratégias e recursos que potencializaram a visualidade necessária para um melhor ensino aos alunos surdos.

Palavras-chave: Pibid; Pedagogia; Educação Bilíngue; Libras.

Iniciación a la enseñanza en el contexto de la educación bilingüe para estudiantes sordos

Resumen

Se presenta un relato de un equipo de estudio en un subproyecto del curso de Pedagogía por el Programa de Institución con Becas a la Iniciación a la Docencia. Su actuación tuvo lugar en clases bilingües para alumnos sordos en una escuela municipal. Esa experiencia enseñó al equipo los problemas acerca de la enseñanza de esos niños. El equipo hizo reuniones semanales en la universidad, y observaciones e intervenciones en las clases. Con las intervenciones, el equipo se dio cuenta de la necesidad de usar la Libras con estudiantes sordos, y de comprender conocimientos de estos alumnos a la hora de planificar la actividad. Además, el equipo encontró estrategias y recursos que mejoraron la visualidad necesaria para ofrecer la enseñanza ideal para los alumnos sordos.

Palabras clave: Pibid; Pedagogía; Educación Bilingüe; Libras.

Introdução

Historicamente, sobretudo a partir de 1980, a sociedade tem caminhado para o reconhecimento de direitos que assegurem um sistema educacional inclusivo para as pessoas com deficiência, por meio da organização de serviços que garantam o pleno acesso ao currículo, respeitando as diferenças de seu alunado. Com isso, as escolas regulares passaram a enfrentar o desafio de tornar-se uma organização que oferece a todos os alunos condições objetivas de

¹ Apoio financeiro do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência (Pibid)/Capes.

² Universidade Federal do São Paulo (Unifesp), Guarulhos. e-mail: egarrutti@yahoo.com.br

³ Secretaria da Educação do Município de Guarulhos, Guarulhos. e-mail: doclarissa2@gmail.com

aprendizagem para que, desse modo, destaquem-se os princípios da educação inclusiva (BRASIL, 2008).

Nesse sentido, o planejamento e a operacionalização de propostas educacionais pautadas na inclusão para surdos no Brasil, público enfatizado neste relato de experiência encontram limites e dificuldades, sobretudo, desde a década de 1990, uma vez que as ações demandadas incidem na perspectiva bilíngue (Língua Brasileira de Sinais – Libras, como primeira língua, e Língua Portuguesa, como segunda língua) da educação para o aluno surdo. A partir de então, importantes normativas legais foram sancionadas, como a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002), e o Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005), que dispõem sobre o reconhecimento da Libras, seu ensino, uso e difusão no Brasil, e trazem orientações básicas quanto à educação bilíngue.

Documentos basilares da inclusão escolar no Brasil referenciam tais normativas no tocante à educação do aluno surdo (BRASIL, 2008; 2011; 2015). No entanto, mesmo com esses reconhecimentos legais, há um longo percurso para a garantia da educação bilíngue, sobretudo em razão da amplitude de mudanças necessárias no contexto das escolas para a organização de projetos educacionais bilíngues – do acesso comum à Libras em situações de ensino e demais interações no contexto das escolas até a formação de professores fluentes em Libras.

Os alunos surdos requerem a garantia da comunicação em todos os níveis, etapas e modalidades da educação, tendo a Libras como língua de acesso ao currículo, o que, até os anos iniciais do ensino fundamental, deve se dar em classes e/ou escolas bilíngues, e a partir das séries finais do ensino fundamental pelo serviço de tradução e interpretação no seguinte par de línguas: Libras e Língua Portuguesa. No entanto, para que isso ocorra, é preciso prover as escolas com professores bilíngues, de ensino da língua de sinais (Libras) e de ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos, bem como de intérpretes e professores com conhecimento das singularidades linguísticas e culturais dos surdos (BRASIL, 2005).

Na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, a educação deve acontecer nas salas em que a Libras seja a língua da mediação direta do professor com os alunos. Portanto, é fundamental que o profissional seja fluente nessa língua. Ao professor bilíngue, caberá a responsabilidade pelo ensino da Libras, da escrita da Língua Portuguesa e de todas as disciplinas do currículo escolar. Já no que diz respeito ao ensino da Libras, o educador surdo terá

preferência nessa instrução.

A Libras, sendo uma língua com circulação restrita em nossa sociedade, encontra na escola seu principal espaço de ensino, uso e divulgação, principalmente entre crianças surdas, uma vez que, em 90% dos casos, elas integram famílias cujos pais e demais membros são ouvintes e não têm fluência nessa língua. Com isso, percebe-se a necessidade do fortalecimento de vivências em língua de sinais no cotidiano escolar.

O contexto das crianças surdas, em situação de privação linguística, impõe os seguintes questionamentos emergenciais para as escolas: Quais são as condições efetivas de ensino da língua de sinais para alunos surdos? Como essas condições se aliam com as práticas educativas para o acesso ao currículo escolar?

Diante desses questionamentos, até a primeira etapa do ensino fundamental, a oferta da educação bilíngue para alunos surdos assume diferentes contornos no Brasil: escolas bilíngues para surdos (SÃO PAULO, 2011), salas bilíngues para surdos (LACERDA et al., 2016) e salas bilíngues para surdos e ouvintes mediadas por professores fluentes na Libras (MERSELIAN; VITALIANO, 2011) ou professores não fluentes, mas que contam com a mediação linguística de intérpretes (SOARES, 2015).

A despeito de demandas próprias para a inclusão de alunos surdos presentes especificamente no Decreto n. 5.626 (BRASIL, 2005), não há diretrizes claras e objetivas sobre a formação do professor bilíngue que atuará com alunos surdos até a primeira etapa do ensino fundamental.

O artigo 11, da normativa anteriormente citada, que regula condições proeminentes da educação bilíngue para surdos (BRASIL, 2005), define a incumbência do Ministério da Educação na promoção de cursos de graduação para “[...] formação de professores surdos e ouvintes, para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, que viabilize a educação bilíngüe: Libras - Língua Portuguesa como segunda língua”. Em resposta a tal demanda, tem-se a criação de cursos de Pedagogia Bilíngue, autorizados e/ou reconhecidos pelo Ministério da Educação, mas cujas ofertas são restritas dada a extensão geográfica do Brasil.

O Decreto n. 5.626, em seu artigo 10, complementa: “As instituições de educação superior devem incluir a Libras como objeto de ensino, pesquisa e extensão nos cursos de formação de professores para a educação básica [...]”.

Para os cursos de Pedagogia, Fonoaudiologia e demais licenciaturas, a obrigatoriedade de inclusão da disciplina de Libras nas grades curriculares é o que assegura o artigo 3 do mesmo documento. Essa disciplina permitirá aos professores apenas o conhecimento da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos e, desse modo, não os formará como professores bilíngues.

Com o intuito de fomentar iniciativas de ensino, pesquisa e extensão relacionadas à Libras e educação de alunos surdos em propostas de formação de professores, este estudo analisa a experiência de um grupo de trabalho, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), em um subprojeto do curso de Pedagogia de uma universidade pública que desenvolveu suas atividades formativas em duas classes de educação bilíngue para alunos surdos de uma escola pública.

Formação do professor em perspectiva colaborativa

A educação é uma oportunidade de mobilidade social. Em outras palavras, é um meio para superar as desigualdades sociais (BITTAR, 2004). Mais do que o acesso às escolas, os sujeitos precisam ter suas necessidades básicas de aprendizagem satisfeitas para a democratização do saber. Nesse sentido, Patto (2008) nos diz que para uma participação transformativa do sujeito, alvo de processos de marginalização no interior da sociedade que o exclui, impõe-se a necessidade de serem fornecidos meios para que ele possa criticar, recusar e resolver tal exclusão como ser dotado de consciência. A educação tem como grande desafio a superação do fosso estabelecido entre as classes sociais, mediante projetos educativos que permitam a mobilidade social.

Para caminhar nessa direção, e aqui fazendo o destaque para as “diferenças surdas”⁴ (SKLIAR, 2017), os professores formadores são desafiados a organizarem projetos formativos que permitam aos aprendizes da docência, já em seus primeiros anos de curso, significar a educação

⁴ A adjetivação *diferenças surdas* deriva do respeito e valorização de uma língua de natureza visuoespacial – a Libras no caso de surdos brasileiros e de suas formas particulares de apreenderem o mundo, compreensão que emerge na educação bilíngue; temos assim que tais diferenças são linguísticas e culturais. É, nessa perspectiva, que somos provocados a pensar a educação de surdos com “[...] uma atenção e uma abertura a sentir e estar presente no educativo, voltado, muito mais, para aquilo que fazemos juntos, o que traz consigo o desafio de enxergar o outro, de estar com ele, de ouvir sua língua, receber seus gestos, estar e talvez sentir juntos” (SKLIAR, 2017, p.16).

segundo suas bases teórico-práticas, de modo que possam emergir, explorar e problematizar o contexto de instituições escolares nas diferenças que as compõem, criando e experimentando formas coletivas de superação de obstáculos.

A natureza dessa caminhada toma corpo em práticas investigativas que envolvem a reflexão e a intervenção na realidade da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade. A atitude investigativa do professor revela o quão inseparáveis a teoria e a prática são no seu plano de trabalho, pois há sempre “[...] um diálogo do conhecimento pessoal com a ação” (ANDRÉ, 2016, p.49); conhecimento este que é nutrido pelas teorias educacionais e experiências concretas do sujeito particular.

Nessa caminhada, também, deve-se partir do pressuposto de que as relações nas unidades escolares e nas universidades precisam buscar sustentação em práticas educativas colaborativas, inclusive no que tange à formação docente de base e continuada, de modo a se articular iniciativas de ambas as culturas institucionais. De acordo com Zeichner (2010), uma visão mais ampla de formação pode ser viabilizada pela criação de espaços híbridos, nos quais os intercruzamentos entre escola e universidade estão presentes. A criação desses espaços híbridos na formação de professores permite expandir as possibilidades de aprendizagem docente na medida em que “[...] novas sinergias são criadas por meio do jogo interativo entre conhecimentos das mais diferentes fontes” (ZEICHNER, 2010, p.493).

Com ênfase semelhante, Vaillant e Marcelo (2012) propõem a criação de ambientes de aprendizagem para a formação docente, de maneira a articular, nitidamente, os conteúdos das disciplinas com os espaços externos, que é o campo de atuação do pedagogo. Ainda conforme os autores, tais espaços devem ser explorados a partir de situações problemas e profissionais em contexto de simulação de jogos, elaboração de práticas de intervenção, mundos virtuais, etc.

Tendo em vista as proposições de Zeichner (2010) e Vaillant e Marcelo (2012), é possível observar iniciativas inovadoras, voltadas para estágios curriculares em instituições brasileiras de ensino superior, nas quais se prioriza uma aprendizagem docente que seja situada, tomando os eventos dificultadores da atuação do professor e do gestor como fontes de estudo, de pesquisa e de busca por alternativas que articulem a formação inicial e continuada (GIGLIO; LUGLI, 2013; ALMEIDA; ABUCHAIM, 2016).

Nesse sentido, pesquisas têm apresentado e analisado diferentes propostas formativas,

tais como Pibid, Projeto Bolsa Alfabetização, Bolsa Formação-Aluno-Aprendizagem e disciplinas específicas, e que priorizam o exercício investigativo coletivo na produção de conhecimento teórico-prático, diminuindo distanciamentos entre universidade e escola, pressupostos centrais do grupo de estudo do Pibid, que atuou em salas bilíngues para alunos surdos (ALMEIDA; ABUCHAIM 2016; ANDRÉ, 2016; SANTOS, 2015).

Percurso do Pibid em experiências formativas com alunos surdos

Considerando o contexto de um dos municípios da mesorregião metropolitana de São Paulo que organiza a educação de alunos surdos em classes de educação bilíngue, no período de três semestres consecutivos, um dos grupos de trabalho do Pibid desenvolveu suas atividades formativas em duas classes para alunos surdos de uma unidade escolar, sendo cada uma delas composta por sete alunos aproximadamente.

As salas eram organizadas de acordo com a faixa etária, ou seja, a turma do período da manhã era formada por alunos maiores, com idades entre 9 e 11 anos, e a turma do período intermediário, por alunos de 4 a 8 anos.

Os alunos dessas turmas contavam com a Libras como língua de instrução, e somente a usavam no âmbito escolar, haja vista que seus familiares não se comunicavam com eles na língua de sinais. Em cada uma das salas, a mediação pedagógica era realizada diretamente por duas professoras fluentes na Libras que atuavam em regime de docência compartilhada.

A equipe do Pibid, que atuou nas salas bilíngues, era formada, a cada semestre, pelo número aproximado de 10 licenciandos do curso de Pedagogia, uma mestranda do Programa de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, a professora regente de uma das classes e supervisora do grupo e uma professora do curso de Pedagogia, a coordenadora de área.

Os licenciandos participantes cursavam o primeiro ou segundo ano de Pedagogia. Além disso, com exceção de um discente, todos estavam tendo suas primeiras vivências com alunos surdos e com a Libras. Para a mediação pedagógica exercida pelos estudantes de Pedagogia nas classes bilíngues, o grupo contou com o apoio de dois outros licenciandos com fluência na língua. No caso de situações de incompreensões por parte dos alunos surdos, os licenciandos contavam com a orientação da professora regente e supervisora do grupo.

As ações do Pibid eram realizadas coletivamente na universidade e na escola-campo. Os integrantes da equipe se reuniam dois dias por semana na universidade, por 1h30min aproximadamente, com o propósito de discutirem as observações, planejarem as ações pedagógicas a serem desenvolvidas com os alunos, e fazerem a avaliação contínua da experiência. Articuladamente, uma vez por semana, os licenciandos participavam das aulas nas duas turmas bilíngues por meio da observação. A cada dia, fazia-se presente um estudante do curso de Pedagogia, que compartilhava suas experiências em um diário de campo coletivo.

Das atividades realizadas na universidade e na escola-campo, como forma de registro de todo o processo, além do uso de fotografias e filmagens, os integrantes da equipe faziam registros em um diário de campo coletivo e on-line.

No período do recorte de dados para desenvolvimento deste relato, no primeiro semestre de atuação do grupo, as ações em ambas as turmas integraram um projeto que objetivava conscientizar os educandos sobre as desigualdades provocadas pela má distribuição de alimentos e sobre a importância de não desperdiçá-los. Já no terceiro semestre, foi explorado, com a turma da manhã, o tema da fauna brasileira, e com a turma do intermediário, a identidade da criança surda.

Cada dia de intervenção era iniciado com dramatizações de alguma história infantil que servisse de ponto de partida para a aprendizagem e encenadas pelos integrantes do Pibid. Essa estratégia permitia a participação de todos os licenciandos nas intervenções, com vivências efetivas na língua de sinais, uma vez que eles a estudavam a partir dos seus papéis exercidos nas encenações.

A fim de adensarem-se no estudo de uma língua nova, para um público que precisava ser considerado, respeitado e valorizado em suas diferenças, assim como em Garrutti-Lourenço e Hollosi (2016), os licenciandos centravam seus estudos na colaboração entre eles. Sendo todos ouvintes e estando em estágios diferenciados no aprendizado da Libras, os alunos-professores faziam continuamente o exercício de compartilhamento de seus conhecimentos da língua, bem como analisavam e discutiam o uso de diferentes estratégias e recursos de apoio.

Aprendizados sobre a docência em ações pedagógicas com alunos surdos

De uma imersão no cotidiano da escola que intencionava proporcionar uma visualização de particularidades da atuação docente em turmas bilíngues, para análise neste relato, foram trazidas experiências de dois dias de intervenção na classe bilíngue do período intermediário, sendo que uma delas aconteceu no primeiro semestre de atuação do Pibid e, a outra, no terceiro semestre.

A primeira intervenção propiciou uma vivência dos alunos com o rabanete, legume não tão comum na dieta alimentar das crianças, e explorou o senso de coletividade a partir da encenação do livro “O grande rabanete”, de Belinky (1999)⁵. A narrativa é iniciada com uma cena em que um casal de idosos resolve colher um rabanete para fazer salada. No entanto, quando o vovô puxa o rabanete da terra e não consegue apanhá-lo, outros personagens vão sendo convidados, um a um, a somar forças na tarefa, de maneira que o ratinho arranca o grande rabanete no fim da história.

Depois da encenação, as atividades do dia seguiram com uma roda de conversa, a degustação do legume, a brincadeira “o legume quente”, inspirada no tradicional jogo “batata quente”, e o reconto da história.

A segunda intervenção oportunizou experiências para que os alunos se expressassem por meio da exploração do enredo de um clássico da literatura surda chamado “Um mistério a resolver: o mundo das bocas mexedeiras”, de Oliveira, Oliveira e Carvalho (2008)⁶. O enredo traz a personagem Ana, uma criança surda que tenta compreender o que acontece com as pessoas de seu entorno quando elas movimentam os lábios. Ana percebe que as ações são desencadeadas pelo movimento dos lábios, porém, como ela não os compreende, sente profunda tristeza; sentimento este que é transformado quando a garotinha se descobre surda no contato com utentes da Libras.

Após a encenação, foram conduzidas as seguintes atividades: roda de conversa, explorando fotos do livro e recursos como rádio e fones de ouvido, reconto da história e jogo

⁵ BELINKY, T. *O grande rabanete*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1999.

⁶ OLIVEIRA, M. A.; OLIVEIRA, M. L. M. B.; CARVALHO, O. V. G. *Um mistério a resolver: o mundo das bocas mexedeiras*. Belo Horizonte: Del Rey, 2008.

“adivinha quem é o coleguinha?”.

A imersão no universo das narrativas infantis era um dos aspectos priorizados nas ações do Pibid, uma vez que as histórias, além de permitirem uma viagem pelo mundo da imaginação, são um importante recurso para a abordagem de assuntos diversos. “O acesso à literatura infantil constitui oportunidade para o favorecimento do mundo imaginário, da criação, do faz de conta, do incremento da língua, do acesso ao mundo cultural que à criança deve ser apresentado desde a mais tenra idade” (GARRUTTI-LOURENÇO et al., 2017, p.75).

O fascínio das crianças pelas histórias infantis foi claramente identificado pelos integrantes do Pibid, pois, no início de cada intervenção, quando os alunos eram questionados sobre as expectativas para o dia, as respostas eram unânimes: “teatro” e “brincadeiras”. Por meio da intervenção, os licenciandos também observaram a atenção com que cada criança adentrava no universo dos enredos encenados, como no caso de um menino que esboçou muita tristeza ao ver o sofrimento da personagem surda no enredo “Um mistério a resolver: o mundo das bocas mexedeiras”.

O encantamento pelo universo da literatura infantil era notado também nos recontos, outra prática comum nas intervenções do Pibid. Após o término de cada encenação, as falas das crianças revelavam pedidos de reconto e eram acompanhadas da iniciativa espontânea delas de pegar os acessórios utilizados por cada personagem para iniciar o reconto por conta própria.

Os recontos eram precedidos de rodas de conversa para maior significação dos enredos, considerando os conteúdos que se pretendia desenvolver. Em tais rodas, eram apresentadas as imagens dos livros e, posteriormente, as explicações das cenas e questões eram direcionadas às crianças.

Para essas experiências no campo-escola, os integrantes do Pibid eram orientados a analisar a atividade docente, isto é, o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação de cada ação pedagógica.

Nesse cenário, reconhecer e analisar os processos culturais que decorriam das propostas era um desafio constante. A partir de Candau (2013, p.13), compartilha-se um posicionamento comum: a diferença está no chão da escola, mas precisa “ser identificada, revelada, valorizada. Trata-se de dilatar nossa capacidade de assumi-la e trabalhá-la”. Em outras palavras, e no caso das turmas bilíngues, os alunos-professores tinham a missão de desvendar as diferenças surdas

expressadas pelos alunos em cada ação pedagógica.

As práticas da equipe eram continuamente alimentadas pela problematização das vivências, de sua investigação e dos redirecionamentos que se mostravam necessários, o que exigia dos licenciandos uma postura investigativa e, desse modo, crítico-reflexiva, tal como nas experiências formativas, analisadas por Almeida e Buchaim (2016).

Tal como propõem Zeichner (2010) e Vaillant e Marcelo (2012), o grupo priorizava uma aprendizagem docente que fosse híbrida nas reflexões processuais sobre acontecimentos provenientes das classes bilíngues. Professores formadores e alunos-professores podiam se debruçar sobre o próprio trabalho para entender “aquilo que está sendo feito, ponderar sobre o que é bom, sobre os acertos e o que é preciso mudar para obter melhores resultados” (ANDRÉ, 2016, p.19).

Por meio das intervenções do primeiro ao terceiro semestres, os graduandos avançavam nos saberes pedagógicos quando, paulatinamente, revelavam um olhar centrado no modo como cada objetivo era contemplado, em uma observação atenta às respostas dos alunos. Eles aprendiam sobre a necessidade de cada ação derivar do cotidiano da sala de aula e das transformações objetivadas, construindo assim uma ligação entre os elementos importantes para a prática docente: “professor, aluno, saber escolar e saber pedagógico” (AZZI, 2005, p.47).

Aos poucos, os licenciandos foram percebendo que era o encontro do professor com o aluno que permitia o adensamento do seu olhar sobre as dificuldades e habilidades do aprendiz. Nesse processo, eles eram convidados, constantemente, à criação e reinvenção de suas ações e de si mesmos. Para ilustrar como esse olhar se compunha, trazemos as rodas de conversas das duas intervenções utilizadas como recorte neste relato.

Na primeira intervenção, a roda foi organizada com o objetivo de levar as crianças surdas a identificarem a cor do rabanete e sinalizarem se havia algum personagem mais forte. Os alunos, mesmo apontando diferentes cores para o rabanete (roxo, vermelho e rosa), não tiveram suas dúvidas sobre a cor do legume esclarecidas. Além disso, ao serem indagadas se o ratinho era o personagem mais forte da história, a resposta afirmativa por algumas delas não foi seguida de uma dinâmica que esclarecesse a força somada pelos personagens ao puxarem o rabanete. Isto é, nos dois objetivos definidos, os alunos surdos não encontraram pistas suficientes para identificar os saberes implícitos às questões.

No dia seguinte ao da intervenção sobre o rabanete, a professora regente e formadora do Pibid forneceu condições para que as crianças compreendessem a mensagem central da narrativa, e para que os integrantes do Pibid visualizassem uma estratégia de ensino possível. A professora, ao receber de um dos alunos a indicação de que o ratinho era o personagem mais forte, convidou-o a puxar um adulto com uma corda. Não obtendo sucesso na tarefa, cada colega foi sendo chamado, um a um, para ajudar, até que, juntos, os alunos conseguissem deslocar o adulto de sua posição inicial.

A ação de puxar o adulto com uma corda forneceu os subsídios necessários para que as crianças entendessem o sentido de coletividade expresso na narrativa; ademais, a observação desse momento por dois integrantes do Pibid, que foi problematizada com a equipe, permitiu a compreensão de todos sobre a estreita articulação entre o planejar, o agir e o avaliar das práticas educativas.

Nessa vivência com os alunos surdos, a exemplo de muitas outras, constata-se que o aprendizado cooperativo acontecia com todos os envolvidos.

Da parte da turma, as crianças aprenderam sobre a importância de compartilhar objetos e iniciativas, de se ajudarem mutuamente, de evitarem o desperdício de alimentos e de se respeitarem em suas diferenças.

Da parte dos professores-formadores e dos licenciandos, todos usufruíram de um espaço coletivo para estudo da docência, que potencializava importantes articulações sobre o saber e fazer docente em construção. Conforme André (2016), os aprendizados sobre o ensinar se dão numa articulação teórico-metodológica e no trabalho compartilhado na docência e na aprendizagem nas escolas públicas.

Na roda de conversa da segunda intervenção, quando se notou uma observação mais atenta aos alunos surdos, as falas dos graduandos eram alimentadas pelas respostas das crianças, quando questionadas uma a uma. Para duas meninas de quatro anos de idade, recém-ingressantes na turma e que não haviam tido contato com a Libras antes do ingresso na escola, a conversa tinha como propósito levá-las a relacionar fotografias dos personagens da narrativa com os integrantes do Pibid presentes na roda; já com as crianças maiores, foram feitas comparações no enredo usando informações da cultura surda. Entre os questionamentos que os licenciandos faziam aos alunos, podemos citar as seguintes perguntas levantadas: como eles se

comunicavam em suas casas e na escola, o que representava a Libras na vida deles, o que eles percebiam nas cenas narradas, bem como o que era próprio da comunidade surda. Dando sequência à atividade, os alunos refletiram sobre a cena em que os personagens ouvintes utilizavam o rádio na história das “bocas mexedeiras” e, depois, sentiram a vibração do equipamento que, como informado previamente, não era de conhecimento dos alunos.

No terceiro semestre de atuação do grupo, os licenciandos, já com mais conhecimento da turma, da Libras e das particularidades do desenvolvimento de crianças surdas, passavam a alimentar a roda de conversa com o conhecimento de mundo dos pequenos e com base nos objetivos que se pretendia alcançar.

No tocante às particularidades do trabalho pedagógico com alunos surdos, os graduandos aprendiam que, além do uso da Libras como língua de ensino, era imperativo o uso de recursos e estratégias didáticas diferenciadas, que preconizassem a linguagem visual. Afinal, conforme os próprios estudantes surdos referem: “são as imagens que ficam na memória”.

Entender a língua de sinais em seu papel curricular significa compreender a surdez como experiência visual, isto é, significa de fato elaborar projetos educacionais em que haja não só profissionais (ouvintes e surdos) competentes em LIBRAS, como também currículos e orientações didáticas que contemplem as especificidades cognitivas, linguísticas e culturais das pessoas surdas (SILVA; FAVORITO, 2009, p.31).

Taveira e Rosado (2013) e Lebedeff (2017) pontuam que o planejamento de práticas educativas para alunos surdos deriva da combinação das linguagens verbal e visual, dos aspectos culturais que contextualizam os saberes envolvidos e da leitura crítica de todos esses elementos. Desse modo, os integrantes do Pibid eram levados a analisar a qualidade das informações visuais apresentadas aos alunos, como, por exemplo, os acessórios que caracterizavam os personagens das encenações, e as imagens selecionadas para jogos e produção de outros materiais didático-pedagógicos.

Considerando que as práticas educativas com alunos surdos dependem da fluência do professor na primeira língua da turma, os licenciandos revelaram intensas dificuldades no aprendizado da docência, sobretudo, no primeiro e segundo semestres de atuação, dada a limitação no conhecimento da língua de sinais, o que impactou na autonomia como cada um se

relacionava com as crianças e significava as ações pedagógicas.

A proposta metodológica de incentivar uma postura investigativa e colaborativa na equipe do Pibid foi o que forneceu elementos significativos para que todos os graduandos fossem aprendizes da docência, na atuação com alunos surdos.

Em relação aos integrantes com fluência na Libras, houve um compartilhamento do saber, por meio das trocas entre crianças surdas e adultos em cena e dos conhecimentos na língua de sinais. Já da parte daqueles que estavam tendo suas primeiras vivências com crianças surdas, havia uma intensa mobilização para participar de situações de trocas diretas com as crianças, mesmo que pontuais, ainda que contando com o apoio dos adultos fluentes na língua. Havia o esforço para que as dramatizações das histórias considerassem as particularidades linguísticas e culturais da turma.

Por fim, da parte de todos os integrantes do grupo Pibid, plantou-se a necessidade e importância de cada um continuar a formação no campo da educação, da educação bilíngue e, por consequência, da Libras.

Considerações finais

Ao longo de três semestres consecutivos, nas classes bilíngues para surdos, os licenciandos do Pibid se depararam com situações pedagógicas que os levaram a conhecer ou se aprofundar na realidade da escola e da educação desses alunos, e isso os ajudou a identificar a complexidade envolvida na garantia dos direitos de aprendizagem desse público, bem como no atendimento às especificidades do trabalho pedagógico, que ultrapassam a instrução em uma língua com circulação restrita na sociedade.

Com essa experiência, o grupo ainda percebeu a necessidade de se ter a Libras como língua de interlocução direta entre professor e alunos surdos, a fim de proporcionar ambientes educativos que objetivem, efetivamente, a socioconstrução da linguagem e o acesso aos saberes da proposta curricular da rede municipal em questão e da base nacional comum. Desse modo, foi possível identificar pistas importantes sobre a forma como os alunos surdos apreendem o mundo, tendo o maior aproveitamento do uso das linguagens verbal e não verbal – ou visual, prioritariamente.

A vivência nos três semestres mostrou que as propostas de iniciação à docência possibilitaram aos licenciandos, em experiências grupais de aprendizagem, o desenvolvimento de práticas alicerçadas numa postura investigativa e de corresponsabilidade. Ainda assim, foram constatados alguns desafios para o aperfeiçoamento de propostas futuras de iniciação à docência em classes bilíngues para alunos surdos. São eles: 1) ampliação do tempo de preparo para a vivência, de modo que os graduandos possam se situar no ambiente escolar e no contexto de educação bilíngue para alunos surdos, que foi brevemente ambientado neste relato; 2) oferta de cursos para o ensino da Libras no âmbito da universidade, haja vista que as trocas diretas com as crianças surdas pressupõem o conhecimento dessa língua; e 3) ampliação das oportunidades para estudo coletivo das experiências no ambiente escolar, a partir das diferentes teorias pedagógicas.

Referências

ALMEIDA, P. A.; ABUCHAIM, B. Incentivo a quem ensina a ensinar: análise de práticas formativas premiadas pela Fundação Carlos Chagas. In: ANDRE, M. (org.). *Práticas inovadoras na formação de professores*. Campinas: Papirus, 2016. p.189-216.

ANDRE, M. Políticas de iniciação à docência para uma formação profissional qualificada. In: ANDRE, M. (org.). *Práticas inovadoras na formação de professores*. Campinas: Papirus, 2016, p.49-70.

AZZI, S. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, S. G. et al. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p.35-60.

BITTAR, E. C. B. *Ética, educação, cidadania e direitos humanos: estudos filosóficos entre cosmopolitismo e responsabilidade social*. Barueri: Manole, 2004.

BRASIL. *Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002*. Brasília: Presidência da República, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm
Acesso em: 02 mar. 2021.

BRASIL. *Decreto n. 5.626, de 23 de dezembro de 2005*. Brasília: Presidência da República, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 02 mar. 2021.

BRASIL. *Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva*. Brasília: Presidência da República, 2008. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2021.

BRASIL. *Decreto n. 7.611, de 17 de Novembro de 2011*. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 02 mar. 2021.

BRASIL. *Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 02 mar. 2021.

CANAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: CANAU, V. M. *Multiculturalismo diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Rio de Janeiro: Vozes, 2013. p.13-38.

GIGLIO, C. M. B.; LUGLI, R. S. G. Diálogos pertinentes na formação inicial e continuada de professores e gestores escolares: a concepção do programa de residência pedagógica na Unifesp. *Cadernos de Educação*, n.46, 2013.

GARRUTTI-LOURENÇO, E. A.; HOLLOSI, M. Histórias infantis no estudo da Libras. *Journal of Research in Special Educational Needs*, v.16, p.578-582, 2016.

GARRUTTI-LOURENÇO, E. A. *et al. Educação bilíngue para surdos*. São Paulo: Alameda, 2017

LACERDA, C. *et al. Educação inclusiva bilíngue para alunos surdos: pesquisa e ação em uma rede pública*. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F.; MARTINS, V. R. O. (orgs.) *Escola e diferença: caminhos para a educação bilíngue de surdos*. São Carlos: Edufscar, 2016, p.13-28.

LEBEDEFF, T. B. O povo do olho: uma discussão sobre a experiência visual e surdez. In: LEBEDEFF, T. B. (org.) *Letramento visual e surdez*. Rio de Janeiro: Wak, 2017. p.226-251.

MERSELIAN, K. T.; VITALIANO, C. R. Análise das condições organizadas em uma escola para promover a inclusão de alunos surdos. *Revista Lusófona de Educação*, v.19, p.85-101, 2011.

PATTO, M. H. S. Políticas atuais de inclusão escolar: reflexão a partir de um recorte conceitual. In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. *Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise*. Araraquara: Junqueira e Marin, 2008. p.25-42.

SANTOS, V. M. Ações cooperativas entre universidade e escola para a formação de professores. In: PIETRI, E. *et al. (org.) A cooperação universidade-escola para a formação inicial de professores: o Pibid na Universidade de São Paulo (2011-2014)*, São Paulo: Livraria da Física, 2015. p.7-19.

SÃO PAULO. Decreto nº 52.785, de 10 de novembro de 2011. Cria as Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos – EMEBS na Rede Municipal de Ensino. *Diário Oficial da Cidade de São Paulo*, São Paulo. Disponível em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/decreto-52785-de-10-de-novembro-de-2011/detalhe>. Acesso em: 02 mar. 2021.

SILVA, I. R.; FAVORITO, W. *Surdos na escola: letramento e bilinguismo*. Brasília: MEC/SEESP, 2009.

SKLIAR, C. As diferenças e as pessoas surdas. *Fórum*, Rio de Janeiro, n. 36, p.15-22, jul./dez. 2017.

SOARES, F. M. R. O (não) ser surdo em escola regular: um estudo sobre a construção da identidade. In: LODI, A. C. B.; MÉLO, A. D. B.; FERNANDES, E. (orgs.). *Letramento, bilinguismo e educação de surdos*. Porto Alegre: Mediação, 2015. p.105-112.

TAVEIRA, C. C.; ROSADO, L. A S. Por uma compreensão do letramento visual e seus suportes: articulando pesquisas sobre letramento, matrizes de linguagem e artefatos surdos. *Espaço*, Rio de Janeiro, p.27-42, jan./jun. 2013.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. *Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem*. Curitiba: Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2012.

ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. *Educação*, v.35, n.3, Santa Maria, p.479-504, 2010.

AGRADECIMENTOS

Aos alunos surdos e aos alunos-professores que integraram o grupo de trabalho do Pibid nas classes bilíngues; vocês nos mostraram que a perspectiva da formação bilíngue, de professor e aluno surdo, encontra terreno fértil em práticas colaborativas!

Recebido em abril 2020.

Aprovado em janeiro 2021.