

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA – UERR
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE
RORAIMA - IFRR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

PRÁTICAS DE LETRAMENTO DE SURDOS NO IFRR: O
ENSINAR E O APRENDER NA TRAJETÓRIA DE UMA
PROFESSORA

Esmeraci Santos do Nascimento

Dissertação
Mestrado em Educação
Boa Vista/RR, novembro de 2021



ESMERACI SANTOS DO NASCIMENTO

**PRÁTICAS DE LETRAMENTO DE SURDOS NO IFRR: O
ENSINAR E O APRENDER NA TRAJETÓRIA DE UMA
PROFESSORA**

Dissertação apresentada ao curso de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Roraima e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima como parte dos requisitos para obtenção do título de **Mestre em Educação**.

Linha de Pesquisa: Educação do Campo, Educação Indígena e Interculturalidade.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Alessandra de Souza Santos

Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Gilvete de Lima Gabriel

Boa Vista – Roraima
2021

Copyright © 2021 by Esmeraci Santos do Nascimento

Todos os direitos reservados. Está autorizada a reprodução total ou parcial deste trabalho, desde que seja informada a **fonte**.

Universidade Estadual de Roraima – UERR

Coordenação do Sistema de Bibliotecas

Multiteca Central

Rua Sete de Setembro, 231 Bloco – F Bairro Canarinho

CEP: 69.306-530 Boa Vista - RR

Telefone: (95) 2121.0946

E-mail: biblioteca@uerr.edu.br

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

N244p Nascimento, Esmeraci Santos do.

Práticas de letramento de surdos no IFRR: o ensinar e o aprender na trajetória de uma professora. / Esmeraci Santos do Nascimento. – Boa Vista (RR) : UERR, 2021.

128 f. : il. Color 30 cm.

Orientadora: Profa. Dra. Alessandra de Souza Santos.

Co-orientadora: Profa. Dra. Gilvete de Lima Gabriel.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Roraima (UERR) e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR), Programa de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (PPGE).

1. Letramento de Surdos 2. Docência 3. Narrativa Autobiográfica 4. Ensino e Aprendizagem I. Santos, Alessandra de Souza (orient.) II. Gabriel, Gilvete de Lima (co-orient.) III. Universidade Estadual de Roraima – UERR IV. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFRR V. Título

UERR. Dis.Mes.Edu.2021

CDD – 371.912

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária

Letícia Pacheco Silva – CRB 11/1135 – RR

FOLHA DE APROVAÇÃO

PRÁTICAS DE LETRAMENTO DE SURDOS NO IFRR: O ENSINAR E O APRENDER NA TRAJETÓRIA DE UMA PROFESSORA

ESMERACI SANTOS DO NASCIMENTO

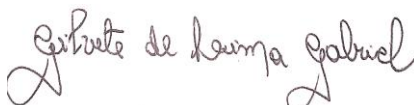
Dissertação apresentada ao Mestrado Acadêmico da Universidade Estadual de Roraima e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, como parte dos requisitos para obtenção do título de **Mestre em Educação**.

Aprovada em: 25 de novembro de 2021.

Banca Examinadora formada pelas professoras:



Prof.^a Dr.^a Alessandra de Souza Santos Orientadora
Universidade Estadual de Roraima - UERR
Orientadora



Prof.^a Dr.^a Gilvete de Lima Gabriel
Universidade Federal de Roraima - UFRR
Coorientadora



Prof.^a Dr.^a Maristela Bortolon
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima - IFRR
Membro interno



Prof.^a Dr.^a Cinara Franco Rechico Barberena
Universidade Federal de Roraima – UFRR
Membro externo

DEDICATÓRIA

A Deus,
por sua misericórdia e amor por mim. Ele é minha fonte e refúgio. A Ele toda honra e louvor.

Ao meu esposo Mário e minha filha Jullyanny,
minha família e meu lar, amor que me completa.

A minha família,
pais e irmãos, minha referência.

AGRADECIMENTOS

Meu agradecimento a todos que estiveram comigo nesta caminhada, foram anos desafiadores por estar imersa em estudos e na pesquisa, mais ainda por estes anos terem sido de isolamento social devido a pandemia mundial da Covid-19. Pela superação dos desafios e da doença que acometeu a mim, meu esposo e minha família expresso minha gratidão a Deus, meu criador, e todos os familiares e amigos pelo carinhoso cuidado e apoio em orações.

Ao meu amado esposo Mário, que ao longo desses 25 anos de união sempre me apoiou e incentivou sendo minha segurança por seu amor incondicional, e a minha filha Jullyanny, minha benção, que mesmo tão pequena entendeu minha ausência expressando seu amor e carinho.

Aos meus pais, Ceci e Esmeraldino, pelo cuidadoso amor e por me inspirar e incentivar a aperfeiçoar-me.

A minha orientadora, Professora Alessandra Santos, por me apoiar e acreditar em mim, nas minhas experiências e ajudar-me a superar os percalços na caminhada. Obrigada por fazer parte de minha história e de minha formação.

A minha coorientadora, Professora Gilvete Gabriel, por me inspirar a autobiografar, seu apoio e orientação cuidadosa foram fundamentais para a consolidação desta pesquisa. Obrigada por fazer parte de minha história e de minha formação.

As professoras da banca, mulheres inspiradoras e gentis no compartilhar de seus saberes.

Ao Napne e aos meus companheiros de caminhada e luta pela inclusão e, aos Intérpretes, que ao longo desses anos apoiaram este trabalho e tornaram essa experiência possível.

A professora Anazita Lopes que me acompanhou, incentivou e compartilhou sua experiência na educação de surdos, meu profundo respeito.

Aos estudantes surdos que acreditaram na nossa proposta com respeito a mim, sua determinação e entrega aos estudos me incentivava a continuar.

As amigas Virgínia Marne, Maria Celina e Débora Alexandre pelo encorajamento e as horas de descontração ao longo deste caminhar.

Aos colegas de mestrado, que viveram intensamente os desafios da pandemia e do isolamento social em meio a pesquisa mantendo a resiliência, superando as incertezas e as perdas.

Aos meus alunos...

Hoje não deu mais para segurar...

A emoção toma meu espírito ... são muitos sentimentos ao rever minhas aulas no Letramento. Dou risadas, sinto saudades e muita alegria em lembrar esse caminho. Como pude fazer tudo isso e por tanto tempo? Já sei! Para mim era a melhor aula da semana! Porque no fundo do coração de professora eu sabia que ia aprender muito ali.

Quem sabe para meus alunos também, pois estavam sempre comigo todas as semanas. Quem sabe?

Meu arquivo de pesquisa são meus planos de aula, as atividades com o registro da escrita deles, são fotos e vídeos das aulas. Nunca imaginei que seriam meus dados de pesquisa de mestrado.

Eram apenas memórias digitais que eu fazia por ter o prazer de vê-los estudando e engajados em aprender.

Elas me trazem tantas lembranças deles ... meus alunos, minha turma! A turma do Letramento como eram conhecidos na instituição.

Queria abraçá-los e sentir o carinho que tinham por mim. Vê-los brincar, jogar, sorrir, escrever, levantar as mãos para ir ao quadro fazer as atividades. Sinalizar em pares para ajudar ao outro nas atividades. Desejo sentar-me ao lado deles novamente, desejo ...

Todas as aulas eu encerrava agradecendo por terem estado ali. E eles me agradeciam com sinais, sorrisos e confirmando que voltariam.

Não tenho mais a melhor aula da semana como eu sempre dizia, pois a Pandemia do Covid-19 parou tudo, mas hoje tenho as memórias e a oportunidade de escrever sobre elas, ... vou biografar.

É um prazer revê-los em fotos e vídeos tão atenciosos, participando das atividades propostas e muitas vezes travados por não terem entendido e depois de outras tantas tentativas, novas formas de explicar, fazer e refazer, enfim me comunicarem, sinalizando para mim: “Sim, eu entendi!”

Essa é uma memória indescritível...

NASCIMENTO, Esmeraci Santos do. **Práticas de letramento de surdos no IFRR: o ensinar e o aprender na trajetória de uma professora**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Roraima, Boa Vista, 2021.

RESUMO

A pesquisa teve como objetivo compreender os modos de minha constituição identitária como professora de Língua Portuguesa a partir das vivências no letramento de surdos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR) – *Campus* Boa Vista. O estudo foi delineado em quatro objetivos específicos: a) refletir sobre os desafios enfrentados na docência do ensino de Língua Portuguesa para estudantes surdos na aquisição de uma segunda língua no Projeto Letramento; b) descrever as estratégias metodológicas propostas como Letramento no ensino da Língua Portuguesa; c) apresentar os resultados do letramento em Língua Portuguesa e modos de constituição identitária da professora e; d) analisar como ocorreu a formação performativa da professora nas experiências formativas do Letramento. Utiliza como fundamentação a abordagem (auto)biográfica e o processo da narrativa autobiográfica na apresentação da discussão e fundamentação de autores que a defendem na constituição de caminhos para a pesquisa-formação no contexto educacional. São apresentadas experiências-referência vivenciadas pela professora de língua portuguesa ouvinte, que atuou em contextos de ensino bilíngue no tempo-espaço de quatro anos no Projeto Letramento de Língua Portuguesa para Surdos. Pontua-se os aspectos desafiantes nessa trajetória, a metodologia aplicada nas aulas, o material didático produzido e o papel do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) do *Campus* Boa Vista/IFRR como grupo-referência. Nas análises sobre a reflexão na e sobre a ação, a pesquisa revelou que: ainda se faz presente no processo de inclusão a invisibilidade do estudante surdo no contexto educacional e social; a Libras e o seu papel fundamental no desenvolvimento e aquisição de uma segunda língua; a importância da mediação do intérprete no espaço e no contexto educacional do surdo; a aprendizagem mediada pelas interações surdo/surdo; a necessidade de aperfeiçoamento do docente e estudos na área de educação de surdos para o respeito a sua singularidade linguística e cultural. Os resultados deste estudo apontam que a narrativa autobiográfica traz à reflexão a relevância da identificação dos saberes adquiridos e das teorias aplicadas à prática, do reconhecimento do docente como sujeito e, ao mesmo tempo, objeto dessa prática revelando, assim, a passagem para uma *consciência* e para uma existência histórica por intermédio da narrativa.

Palavras-Chave: Letramento de Surdos. Narrativa Autobiográfica. Trabalho docente. Instituto Federal de Roraima.

NASCIMENTO, Esmeraci Santos do. **Literacy practices of deaf people in the IFRR: the teach and the learn in the trajectory of a teacher.** 2021. Dissertation (Masters in Education) - State University of Roraima

ABSTRACT

The research aimed to understand the forms of my identity constitution as Portuguese Language teacher, from the experiences in the literacy of the deaf at the Federal Institute, Education, Science and Technology of Roraima (IFRR) - Boa Vista *Campus*. The study was outlined in four specific objectives: a) to reflect on the challenges faced by teaching Portuguese Language to deaf students in the acquisition of a second language in the Literacy Project; b) describe the methodological strategies proposed as Literacy in Portuguese Language teaching; c) present the results of literacy in Portuguese Language and behavior of constituting the teacher's identity and; d) analyze how the performative formation of the teacher occurred in the formative experiences of Literacy. It uses as its foundation the (auto)biographical approach and the process of autobiographical narrative in the presentation of the discussion and foundation of authors who defend it in the constitution of paths for research-training in the educational context. Reference-experiences lived by the listening Portuguese language teacher, who worked in bilingual teaching contexts in the space time of four years in the Portuguese Language Literacy Project for the Deaf, are presented. It points out the challenging aspects in this trajectory, the methodology applied in the classes, the didactic material produced and the role of the Center for Assistance to People with Specific Needs (NAPNE), Boa Vista *Campus*, as a reference group. In the analysis of reflection on and on action, the research revealed that: the invisibility of the deaf student in the educational and social context is still present in the inclusion process; the Libras and its fundamental role in the development and acquisition of a second language; the importance of the interpreter's mediation in the space and educational context of the deaf; learning mediated by deaf/deaf interactions; the need for teacher improvement and studies in the area of deaf education to respect their linguistic and cultural uniqueness. The results of this study show that the autobiographical narrative brings to reflection the relevance of identifying acquired knowledge and theories applied to practice, recognizing the teacher as a subject and, at the same time, an object of this practice, thus revealing the transition to awareness and to a historical existence through narrative.

Keywords: Deaf Literacy. Autobiographical Narrative. Teaching work. Federal Institute of Roraima.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Logomarca do Projeto Letramento de Língua Portuguesa para Surdos.....	35
Figura 2: Núcleo de atendimento às pessoas com necessidades específicas - Napne do <i>Campus</i> Boa Vista	42
Figuras 3 e 4: Equipamentos da sala de recursos multifuncionais – SRM's	43
Figuras 5 e 6: Sala de recursos multifuncionais e AEE.....	43
Figura 7: Materiais e jogos didáticos pedagógicos.....	44
Figura 8: Texto produzido na primeira aula.....	81
Figuras 9 e 10: Aula na sala do AEE – Sala Ambiente	85
Figura 11: Aula leitura de horas	90
Figuras 12 e 13: Portifólio: Rotina.....	94
Figura 14: Portifólio: Rotina do dia com registro de horas.....	95
Figura 15: Aula na biblioteca: acervo físico do CBV.....	107
Figura16: Laboratório de pesquisa.....	108
Quadro 1: Oferta de ensino nos <i>Campi</i> IFRR – Período 2017 a 2019	37
Quadro 2: Oferta de ensino no <i>Campus</i> Boa Vista – Período 2017 a 2019	38
Quadro 3: Estudantes Surdos do CBV/IFRR.....	48
Quadro 4: Mimese de Formação.....	66
Esquema 1: Grupos-Referência	51
Esquema 2: Definição do Grupo-Referência.....	52
Esquema 3: Unidade Didática: Rotina.....	92
Esquema 4: Unidade Didática: Alimentação Saudável e Educação Sexual.....	96

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CBV	Campus Boa Vista
CORES	Coordenação de Registros Escolares
EAD	Educação a Distância
EBTT	Educação Básica Técnica e Tecnológica
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPT	Educação Profissional Tecnológica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
IFRR	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima
IFs	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
LP	Língua Portuguesa
L1	Primeira língua
L2	Segunda língua
LP2	Língua Portuguesa como segunda língua
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NAPNE	Núcleo de apoio a pessoas com necessidades específicas
PcD	Pessoa com Deficiência
PDI	Plano de desenvolvimento Institucional
PIBICT	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica e Tecnológica
PNP	Plataforma Nilo Peçanha
SRM'S	Sala de Recursos Multifuncionais
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
TILS	Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais
UD	Unidade Didática
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRR	Universidade Federal de Roraima

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO – Caminho de um percurso em curso	15
1 TRAJETÓRIA DO LETRAMENTO PARA SURDOS – CAMINHOS METODOLÓGICOS E A AUTOBIOGRAFIA COMO SUSTENTAÇÃO TEÓRICA DO MÉTODO	33
1.1 A ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA – PROBLEMA, QUESTÕES DA PESQUISA E OBJETIVOS	34
1.2 TERRITÓRIO DA PESQUISA.....	36
1.2.1 O ESTUDANTE SURDO.....	45
1.2.2 EQUIPE NAPNE E TILS DO <i>CAMPUS BOA VISTA</i>	49
1.3 A ABORDAGEM (AUTO)BIOGRÁFICA – PROCEDIMENTOS.....	53
2 A EDUCAÇÃO DE SURDOS - O CONTEXTO DO LETRAMENTO NO IFRR/NAPNE	56
2.1 EDUCAÇÃO DE SURDOS NO IFRR - PROJETO LETRAMENTO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO <i>CAMPUS BOA VISTA</i>	60
2.2 A FORMAÇÃO CONTINUADA PERFORMATIVA	64
2.3 LINGUAGEM E LETRAMENTOS	67
2.4 NAPNE – MEU GRUPO-REFERÊNCIA	71
3 A EPISTEMOLOGIA NO LETRAMENTO COM SURDOS: AS EXPERIÊNCIAS-REFERÊNCIA	77
3.1 A CONSTRUÇÃO DE UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA DE INCLUSÃO E VISIBILIDADE	79
3.2 UNIDADES DIDÁTICAS: A CONSOLIDAÇÃO DE UMA PROPOSTA EDUCATIVA.....	89
3.2.1 UNIDADE DIDÁTICA: ROTINA.....	89
3.2.2 UNIDADE DIDÁTICA: ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL E EDUCAÇÃO SEXUAL.....	96
3.3 A DESCOBERTA DA BIBLIOTECA EM SABERES REVELADOS PELAS MÃOS	100
3.3.1 A BIBLIOTECA COMO AMBIENTE PEDAGÓGICO PARA O LETRAMENTO	106
3.3.2 A CONSTITUIÇÃO DOS SABERES REVELADOS	111

CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
REFERÊNCIAS	121
APÊNDICES	126

INTRODUÇÃO

Caminho de um percurso em curso...

Narrar é, pois, humano!

PASSEGGI E ABRAHÃO, 2012

Por muitos anos após minha formação inicial em Letras desejava fazer um mestrado que me aproximasse do contato e da perspectiva da pesquisa como formação para minha carreira. Contudo, à época, a não oferta em meu estado e a demora de um curso que atendesse minhas expectativas de formação voltada a minha prática como professora de Língua Portuguesa conduziu-me a investir em outras formações e na imersão da prática pedagógica como professora e gestora educacional em meu estado.

Foi uma longa viagem até chegar aqui, da formação inicial ao mestrado foram 31 anos de docência que hoje através deste estudo trago a interpretação de uma trajetória de vida e de docência que me constituiu como professora, e hoje como professora ouvinte de surdos em contexto bilíngue.

O Mestrado em Educação me direcionou a uma imersão na compreensão e fundamentação de minha prática como professora e pesquisadora discutindo e interpretando minha trajetória de formação, meus desafios na docência, minhas decisões pedagógicas e meu olhar sobre meus alunos. Neste contexto trago à discussão a experiência do ensino na educação de estudantes surdos como um marco em minha trajetória profissional.

O presente trabalho procurou compreender através do percurso profissional e da atividade educativa os desafios, a resignificação da docência e a ação pedagógica desenvolvida por mim, uma professora de Língua Portuguesa ouvinte, não bilíngue, que atua na educação de surdos no extremo norte do Brasil em uma instituição pública de ensino. Nesse sentido são apresentadas as reflexões *na e sobre ação* educativa e do trabalho docente no ensino de Língua Portuguesa, como segunda língua, a estudantes surdos do *Campus* Boa Vista do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR) e da comunidade surda local com o desenvolvimento do projeto de *Letramento em Língua Portuguesa para Surdos*. A pesquisa visou compreender e interpretar os modos de minha

constituição identitária como professora de Língua Portuguesa a partir das experiências-referência no letramento de surdos realizado no IFRR - *Campus* Boa Vista.

Apresento como surgiu meu interesse pela educação de surdos, sua inclusão no processo de ensino de L2 (segunda língua), a permanência no contexto escolar e na formação profissional. Dessa forma meu contato iniciou-se com a experiência adquirida e vivenciada desde 2016 quando fui convidada para ensinar Língua Portuguesa aos estudantes surdos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima no *Campus* Boa Vista. Até aquele momento não tinha passado por qualquer experiência de formação ou em docência que me aproximasse de pessoas com deficiência. Assim, inicio minha imersão com um pouco da apresentação de minha trajetória docente, de minhas aprendizagens, de minha historicidade como sujeito.

Como professora do quadro da União prestei serviço à rede estadual de ensino de Roraima no período de 1988 a 2010, ano de minha redistribuição para o IFRR. Durante minha carreira já tinha vivenciado experiências de docência em diferentes áreas, níveis e modalidades de ensino tendo formação e atuação profissional no magistério bem diversificadas. Traçarei aqui um relato de como me constitui professora com formação e atuação em meu estado.

Sou a filha mais velha de um casal de professores nascidos no norte do Brasil. Meu pai é de Bonfim, um pequeno município de Roraima, e minha mãe nascida em Manicoré, município do Amazonas. Minha mãe formou-se no magistério e, posteriormente, com os filhos já jovens, no curso de Letras pela Universidade Federal de Roraima. Meu pai, também professor, se formou antes no mesmo curso em Porto Velho - Rondônia. Somos três irmãos: eu nasci em Manaus, capital do Amazonas; o irmão do meio, em Rio Branco, no Acre e, o caçula, em Porto Velho, capital de Rondônia.

Família de princípios cristãos, moramos em vários estados do norte do país, pois meus pais trabalhavam como missionários e pastorearam durante muitos anos igrejas nos estados da região norte. Meus pais, formados professores, ainda atuaram no campo missionário por muitos anos. Cresci recebendo princípios cristãos que guiam minha existência até os dias de hoje.

Sempre estudei em escolas e universidades públicas e tive minha formação profissional iniciada quando viemos morar em Boa Vista em 1986, sonho realizado

por meu pai que queria retornar ao seu estado, visto ser natural de Bonfim e que saíra de Roraima para estudar aos 15 anos.

Fiz o Magistério, curso profissionalizante no antigo segundo grau, para atuar hoje, no ensino fundamental I (do 1º ao 6º ano), no qual me formei em 1989, na Escola de Formação de Professores de Roraima. À época, este curso nos habilitava para trabalhar nas séries iniciais do primeiro grau. Em nível superior, pretendia fazer pedagogia, contudo, a Universidade Federal de Roraima – UFRR não ofertava este curso. Formei-me em 1994, nas primeiras turmas do curso de Licenciatura em Letras pela UFRR, criada em 8 de setembro de 1989. O ingresso no curso superior marcava uma nova etapa de vida para mim, tanto na área pessoal quanto profissional, pois era um sonho ser aprovada em vestibular e ingressar na universidade.

A Universidade Federal de Roraima, muito nova, recebia professores de outros estados para desbravar e consolidar o ensino superior no extremo norte do Brasil. Tínhamos muita dificuldade com a infraestrutura do *Campus* na falta de mobiliário, refrigeração, iluminação, vias de acesso, biblioteca, laboratórios entre outros aspectos. Mas o que nos inquietava era não termos acesso a livros “físicos”, pois estes eram comprados com extrema dificuldade e imensurável prazer quando viajávamos para outros estados. Na universidade, eram cópias, “xerox” intermináveis, já que Boa Vista não possuía livrarias com livros universitários.

Vencida essa etapa de formação e na expectativa de ampliar e aprimorar meus conhecimentos passei por três cursos de especialização: Supervisão Escolar, Psicopedagogia e Alfabetização. O primeiro, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), como curso à distância concluído em 1998. Curso extremamente desafiador, pois, na característica da modalidade de educação a distância nosso estado trazia desafios grandiosos para o estudo. A tutoria funcionava pelo telefone, por linha fixa de telefone, o material chegava pelos correios em nossa residência e da mesma forma datilografávamos os trabalhos e enviávamos pelos Correios à UFRJ.

O segundo curso foi pela Universidade do Amazonas em Psicopedagogia, concluído no ano de 2001, uma parceria do governo estadual que trouxera três cursos de pós graduação para Roraima. Nestes, os professores vinham de Manaus, capital do Amazonas, ministrar aulas em Boa Vista. O terceiro curso foi pela Universidade Federal de Roraima em 2005, contudo, não pude concluí-lo, pois no

último período da pós graduação precisei acompanhar minha mãe em uma cirurgia fora do estado. Até esse momento nosso estado não ofertava cursos de Mestrado em Educação ou em minha área de formação e, assim, eu como muitos professores, buscávamos aperfeiçoamento com especializações.

O curso de Psicopedagogia foi uma oportunidade de aperfeiçoamento de minha prática docente e aquisição de conhecimentos em áreas que antes não tinha qualquer formação. O trabalho apresentado tratava sobre a importância da sociopsicolinguística na formação do professor alfabetizador. Esta formação propiciou-me ampliar a percepção e sensibilidade quanto as especificidades, identidades e individualidades dos alunos. Encontrava-me com a educação especial, com as múltiplas formas de aprender e ensinar e ver meus alunos. Conheci vários ambientes e instituições educativas voltados a esse público em minha cidade. Nessas ocasiões conversávamos com a equipe do local para entender a estrutura e o serviço prestado. Sentia-me uma professora diferente, pensava e percebia a escola de maneira diferente, mas não tinha ainda convivido ou ensinado para pessoas com deficiência.

Muitos outros cursos de formação continuada foram realizados ao longo de minha trajetória como docente, precisava estudar, tinha necessidade de estudar. Necessidades prementes para nós professores em um estado federativo novo, criado em 1988 e em fervente crescimento e formação multicultural.

Casada, sempre fui muito apoiada e incentivada a estudar. Isso me motivava e fortalecia a decisão de aproveitar as oportunidades profissionais lançando-me a um processo de formação continuada intensa.

Fui coordenadora pedagógica por vários anos em uma escola conveniada da rede pública de ensino em Boa Vista. Foi nesta escola que iniciei em 1989 minha carreira docente e, posteriormente, em 1996, e pelos meus pares acerca do trabalho em sala que desenvolvia junto aos alunos, levou-me a aceitar o convite da direção da escola para atuar como coordenadora pedagógica. O reconhecimento pelo meu trabalho em sala de aula e na condução de minha prática docente trouxe o convite e a oportunidade de contribuir na área pedagógica.

A pós-graduação em supervisão escolar foi uma escolha para o aperfeiçoamento de um processo que eu já vivenciara e sentia necessidade, visto que não era pedagoga ou tinha formação na área. Em 1999, a Secretaria Estadual de Educação promoveu um seletivo para esse cargo, no qual logrei o primeiro lugar

na seleção. Isso traz a certeza de que o estudo continuado e o aperfeiçoamento da prática educativa se faz na constância de estudo e pesquisa. Retorno a escola com uma sensação plena de não mais exercer um cargo como indicação, apesar do reconhecimento de meu trabalho, mas agora também por processo seletivo.

Para este processo narrativo trago as contribuições dos estudos de Passeggi (2011, p. 148), que nos remete a reflexão de que ao narrar nossa história de vida pessoal e profissional poderemos “[...] partilhar inquietações sobre o lugar central de uma epistemologia da experiência nas escritas de si, no contexto da formação, que nos ajude a melhor compreender as narrativas autobiográficas como prática pedagógica”. Assim, a imersão no mestrado e na pesquisa me faz lembrar minhas práticas pedagógicas em um exercício de compreensão e ressignificação.

Na docência, pude atuar passando pela educação infantil à época pré-escola (1989-1991), em classes de alfabetização de crianças. A experiência no ensino com crianças já tinha, pois fui professora de classe dominical em minha igreja por vários anos. Minhas primeiras experiências em classe, após o magistério, me apresentaram as lacunas que o curso tinha, principalmente na área de alfabetização e de conhecimento de base linguística. Era inquietador não compreender alguns processos que meus alunos vivenciavam e perceber que os estudos no ensino médio (magistério) não retratavam estudos sobre o desenvolvimento cognitivo, psicossocial, linguístico entre outras questões inerentes ao ensino.

Atuei no ensino fundamental e médio, educação de jovens e adultos e no ensino superior. Ainda neste percurso, pude trabalhar na coordenação pedagógica e também como gestora escolar (2002 a 2006) de escolas estaduais em Boa Vista. Fui coordenadora da Educação Básica na Secretaria Municipal de Educação de Boa Vista no período de 2006 a 2009 e ministrei cursos e oficinas de formação continuada para professores e coordenadores pedagógicos tanto na rede de ensino estadual como municipal.

As experiências na formação de professores foram muito significativas e contribuíram em minha formação enquanto docente, pois para atuar nesses cursos passávamos por capacitações específicas com equipe técnica que vinha do Ministério da Educação (MEC) para Boa Vista ou quando nos encaminhavam para várias partes do país para recebermos formação.

Assim, atuei na coordenação de programas financiados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) voltados a formação de professores como PraLer (Programa de Apoio a Leitura e a Escrita) do Sistema Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica como parte da política para a formação de professores alfabetizadores em 2007, e o GESTAR (Programa Gestão da Aprendizagem Escolar) que visava à formação continuada dos professores dos anos finais do ensino fundamental (6° ao 9° ano) em língua portuguesa e em matemática, em 2008 e 2009 com ênfase na metodologia de ensino dessas áreas e a produção de material pedagógico. Experiência extremamente enriquecedora para mim e para um estado carente de cursos e formação continuada. Formação continuada que compôs um conjunto de experiências sobre e para a minha trajetória docente, contudo, nunca me permiti registrá-las.

Em 2005, um convite trouxe-me mais uma experiência de vida e formação que considero um divisor de águas em minha trajetória de vida e formação como professora. Relatei anteriormente como foram minhas experiências de formação e atuação como professora ao longo de décadas de minha docência, todavia não expus o porquê de ser professora, permaneço professora e constitui minha identidade docente como professora reflexiva. Esse momento formativo ocorreu quando cursava minha terceira pós-graduação em Alfabetização, na Universidade Federal de Roraima, a qual não concluí por motivos de doença na família, contudo, abriu oportunidades ímpares para eu conhecer e participar como sujeito de um grupo de pesquisa de doutorado da professora Gilvete Gabriel.

A pesquisa buscava compreender, interpretar e sistematizar o fazer pedagógico de seis professoras de Boa Vista que estavam em situação de formação inicial e continuada no sistema de ensino de Roraima. A pesquisadora à época procurava compreender e interpretar as *experiências-referência* vivenciadas por nós em nossa trajetória de vida e formação docente, mais especialmente a compreensão da prática educativa em um movimento dialético de ação-reflexão-ação (GABRIEL, 2011, p. 16).

Foi através da participação neste *grupo reflexivo* que tive a experiência com a narrativa autobiográfica e a reflexão sobre minha ação educativa ao longo dos anos de docência. A escrita permitiu-me compreender como os grupos-referência apresentados por Gilvete Gabriel influenciaram minhas escolhas e me constituíram como professora reflexiva (ALARCÃO;1996, SCHÖN; 2000 e GABRIEL, 2011).

É por meio do processo de reflexão-sobre-a-ação que o sujeito empreende uma vigilância teórica e metodológica para compreender e interpretar o fenômeno envolvendo as diferentes dimensões formativas que, direta e/ou indiretamente, contribuem para a compreensão do objeto da formação [...] (GABRIEL, 2011, p. 17).

Em 2009, como professora da Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT) e, ainda, trabalhando para a rede estadual, participei de uma seleção para compor o quadro de professores do IFRR/CBV, então solicitei minha redistribuição. Em agosto de 2010, ingressei no IFRR e deparei-me com diferentes experiências na docência, muitas delas ainda não vivenciadas na carreira. Dentre elas, orientação de projetos de extensão universitária e no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica e Tecnológica (Pibict), projetos integradores, docência na educação técnica e profissional, docência no nível superior e na modalidade da educação a distância, voltando a esta agora como professora.

Esse espaço-tempo de atuação profissional conduziu-me a realização de novos cursos, novas formações continuadas, aperfeiçoamento e estudos voltados a nova realidade.

Atuei em comissões de reestruturação de planos de curso, elaboração de editais, produção de materiais didáticos e manuais, fui coordenadora pedagógica de cursos na modalidade da educação a distância e Diretora do Departamento de Apoio Pedagógico e Desenvolvimento Curricular - DAPE. Experiências ímpares e enriquecedoras que ampliaram meus horizontes de atuação, formação e compreensão da educação técnica e profissional.

O *Campus* Boa Vista do IFRR encantou-me. Eram tantas oportunidades de atuação, formação e aprendizado que eu queria participar e me envolver no que fosse possível. A estrutura física em que eu agora trabalhava não passava perto das escolas públicas em que atuei. Havia “biblioteca de verdade”, não um depósito de livros didáticos e alguns dicionários que eu estava acostumada. Tinha laboratórios técnicos e tecnológicos, dois ginásios esportivos em uma mesma escola, piscina, refeitório e muitas equipes de servidores que dão apoio ao ensino. Dentre essas uma equipe para atender aos alunos na Coordenação de Assistência ao Estudante (CAES) composta por pedagogo, psicólogos, assistente social, médicos e dentistas. Enquanto coordenadora pedagógica que fui, sempre sonhei e almejei parceiros assim nas escolas públicas em que trabalhei, pois certamente o trabalho do coordenador pedagógico seria mais leve e focado, prioritariamente, ao ensino e a aprendizagem.

O trabalho no CBV é intenso e desafiador, são turmas grandes, transitamos na atuação docente entre o técnico, o tecnólogo e a licenciatura. Somos desafiados a estudar continuamente para alcançar os objetivos institucionais. Concomitante ao ensino, somos envolvidas em projetos, comissões, produção de documentos e muitas ações educativas. Outro desafio: o trabalho na diversidade de formação que os Institutos Federais desenvolvem. Aprendi muito e conheci universos na área educacional que desconhecia.

No final de 2015, a equipe do Núcleo de apoio às pessoas com necessidades específicas (NAPNE) fez-me o convite para ensinar Língua Portuguesa para alunos surdos do *Campus Boa Vista*. À época conhecia um pouco do trabalho do núcleo e dos desafios que tinha, principalmente, com a contratação temporária de intérpretes de língua de sinais.

Nas escolas em que atuei por 28 anos não tínhamos esse apoio. A secretaria estadual de educação tinha um setor psicopedagógico em sua sede, e a equipe fazia visita as escolas para suporte e orientação. Nesta época não havia muitas discussões sobre a Educação Especial na formação de coordenadores pedagógicos e de professores no ensino regular.

Esse universo novo para mim trouxe desafios que resolvi enfrentar e também contribuir com minha experiência e formação, assim, me dispus acreditando no compromisso que a equipe fez em dar-me apoio e suporte para desenvolver o trabalho. Até aquele momento, a Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, não tinha ainda me alcançado com tamanho desafio, e, trazendo profunda mudança para minha carreira. Ainda não tinha ensinado ou interagido com uma pessoa surda, eram quase invisíveis para mim.

Ensinar língua portuguesa a estudantes ouvintes era desafiador por considerar as lacunas de aprendizagem que muitos destes trazem de séries/anos anteriores. Porém, para estes estudantes, com a prática das habilidades linguísticas de sua língua materna ao longo dos anos escolares, em contextos diversos de letramento e, com o contínuo aperfeiçoamento ao durante a vida o estudante avança em sua aprendizagem e no desenvolvimento dessas habilidades.

Com o convite aceito, surgiram diversas inquietações pessoais e voltadas a minha prática docente: Como o aluno surdo aprende? Como iremos nos comunicar? Não sou bilíngue, não sei Libras. Como poderei ensinar uma segunda língua? Que metodologia será necessária para o planejamento das aulas? Frente

a uma nova realidade tive que (re)aprender a ensinar, aprender a me comunicar em outra língua, a integrar-me a uma *nova cultura* para entender *novas identidades e outras necessidades* de meus alunos.

A primeira proposta do Napne - Núcleo de atendimento às pessoas com necessidades específica, para o ano de 2016, foi o ensino da língua portuguesa escrita para estudantes matriculados nos cursos do *Campus Boa Vista* em um formato de alfabetização de surdos. A ação era pautada na perspectiva da educação inclusiva, como atendimento educacional especializado (AEE). Tínhamos como equipe uma coordenadora do núcleo, uma Tradutora/Intérprete de Língua de Sinais - TILS (contrato temporário), uma pedagoga, um técnico administrativo e agora uma professora de Língua Portuguesa, todos ouvintes. Conversamos por vários dias para eu compreender como era a estrutura e funcionamento do núcleo e como seria a proposta para aquele trabalho.

Importante informar que em dezembro de 2015, o IFRR realizou concurso público e a equipe do Napne recebeu, em março de 2016, uma professora de Libras e um intérprete concursado. Uma nova configuração na equipe do Napne com entrada e saída de servidores. À época, tínhamos três alunos surdos matriculados: dois em curso técnico subsequente noturno, uma moça e um rapaz, e um adolescente no ensino médio integral ingressando no curso de Eletrônica, sendo esses meus prováveis alunos.

No atendimento especializado aos estudantes surdos matriculados nos cursos, a quantidade de intérpretes não era suficiente, então, houve a cedência temporária de uma intérprete do *Campus Avançado do Bonfim*, porque lá não tinha nenhum estudante surdo. Contudo, o estudante do noturno desistiu no primeiro semestre de 2016 por não termos intérpretes suficientes.

Neste mesmo ano a equipe do Napne fez todo o processo de divulgação, orientação e convite as famílias dos estudantes, apresentando a proposta de alfabetização e ensino da Língua Portuguesa escrita em horário de contraturno as aulas como atendimento educacional especializado. As famílias apoiaram a atividade e se colocaram à disposição para que os alunos assistissem as aulas, semanalmente.

Contudo, em minhas primeiras aulas, no contato com os estudantes surdos, e, em levantamento prévio dos saberes e conhecimentos deles percebi que os mesmos já haviam passado da fase de alfabetização, sabiam ler um pouco, mas

escreviam apresentando muita dificuldade, demonstravam possuir níveis de letramento na língua portuguesa. Então, eu precisava considerar isso.

Nesse momento, apresento uma contraproposta a equipe de que o AEE seja voltado para o aperfeiçoamento da leitura e avanço na escrita em Língua Portuguesa como L2, segunda língua, trazendo os gêneros textuais em contextos sociais, propondo uma interação maior para as necessidades no cotidiano e minimizando as barreiras comunicacionais existentes. O Letramento em Língua Portuguesa surgia partindo da necessidade de promover a esses estudantes, o acesso pedagógico nos cursos em que estavam inseridos visando a permanência, êxito e, conseqüentemente, garantir inclusão no processo escolar.

Kleiman (2008) discute que o conceito de letramento apresenta complexidade e variação nos tipos de estudo de acordo com o pesquisador. Assim, traz à discussão que

O letramento significa uma prática discursiva de determinado grupo social, que está relacionada ao papel da escrita para tornar significativa essa interação oral, mas que não envolve, necessariamente, as atividades específicas de ler ou de escrever (KLEIMAN, 2008, p. 18).

Nesse sentido, pensamos em desenvolver aulas que atendessem as necessidades e característica que o estudante fosse nos apresentando ao longo de cada aula, de cada contato. Consideramos serem jovens e adolescentes que foram privados de muitas experiências significativas ao longo de sua trajetória educacional e social. Assim, apresento minha imersão em uma nova trajetória de descobertas, desafios e ressignificação ao ensinar Língua Portuguesa.

A aula no silêncio ...

Lembro-me das primeiras aulas e das novas e muitas inquietações que decorreram delas. Minha primeira aula vem a memória muito claramente. Precisava conhecer meus alunos para então propor uma sequência de aulas que atendesse as necessidades deles. Preparei um material que buscava perceber na escrita dos estudantes o quanto eles já dominavam e conheciam da Língua Portuguesa como L2, tanto na leitura como na escrita. Iniciaríamos com uma apresentação pessoal de todos que estavam na aula e, depois, íamos escrever um pouco dessa conversa em um texto escrito intitulado “Quem sou eu?”. Naquele momento, eu disse a estudante presente na aula que faria o meu texto e depois me apresentaria para ela com o auxílio da intérprete e, em seguida, ela poderia sinalizar o seu texto.

Naquele dia, estavam presentes, a pedagoga do núcleo e a intérprete que me acompanharam e apresentaram a aluna do curso subsequente em Edificações que estudava no noturno. Na educação de surdos existem práticas que eu desconhecia e isso me impactou muito, pois apesar de termos conversado sobre a aula e de como seria o suporte que eu teria, muitos aspectos foram sendo desvendados durante o desenvolvimento da aula.

Eu oralizava e a intérprete traduzia fazendo os sinais para minha aluna, em silêncio. Ela entendia e se comunicava com a intérprete que dava voz a aluna e me dizia o que havia sido dito ou como ela estava pensando. *A aula era no silêncio.* Isso me impactou profundamente, pois estava acostumada com salas cheias de crianças, adolescentes ou jovens que estavam sempre em meio a muito burburinho, muita conversa paralela, muito dinamismo. Fui apresentada a um mundo diferente de comunicação, interação e identidades. Sim, há comunicação e interação no silêncio!

Outro aspecto que me trouxe profundas reflexões foi que minha aluna não olhava para mim e sim para a intérprete. A comunicação era com ela e não comigo. Isso me incomodou! Contudo, considerei que neste primeiro momento muito do que a equipe havia me dito de fato acontecera. Os surdos, por vezes, são tímidos ou tem medo de se expor, de errar, principalmente em outra língua. Também eu não era professora bilíngue, não sabia Libras, eu não fazia parte daquele universo. Eu precisava conquistar minha aluna e me comunicar com ela.

Agora eu era desafiada a trabalhar com outro profissional que seria meu parceiro. Era fundamental criarmos um vínculo de confiança e companheirismo para eu aprender e minha aluna também. Estava imersa em um novo letramento, em uma nova formação docente.

Mais à frente com pesquisas e o estudo do Relatório do Grupo de Trabalho, designado pelo MEC/SECADI (2014), o qual subsidia a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa compreendo melhor o que vivi naquela aula e em vários momentos do Projeto, pois o documento esclarece que “[...] as estratégias empregadas pelos sinalizantes de Libras e falantes do português são diferentes: a Libras usa a estratégia da sinalização com fonologia de sinais, e o Português, a estratégia da fala, da leitura e da escrita com códigos próprios de registro”[...] (BRASIL, 2014, p. 13).

Nas tentativas de comunicação, aprendo a fazer meu nome no empréstimo da datilologia que sinaliza nas mãos as letras do alfabeto. Minha aluna começa a ensinar-me um caminho sem volta que me encanta ao conhecer um pouco de sua língua. Ela me ensina e eu aprendo. Minhas mãos e os dedos eram rígidos, travados por não ter aquela agilidade, por não usar essa forma de comunicação. A estudante acha engraçada minha dificuldade em coisas tão simples e fáceis. Ela olha pra mim e me ensina mais lentamente, com paciência. E eu aprendo!

A aula termina com um presente marcante para mim, meu batismo do nome com um sinal pessoal. A equipe pede para a estudante me *batizar*. Ela olha para mim atentamente, pois o sinal é dado de acordo com uma característica específica e marcante da pessoa e isso o identificará na comunidade surda. Ao observar-me a aluna vê em meu rosto a expressividade em minhas sobrancelhas. Então sinaliza fazendo a letra *E*, *inicial* de meu nome, e um movimento próximo a sobrancelha. Isso é interessante e significativo, pois o nosso nome é escolhido por nossos pais, nossa família. Um grupo-referência de extrema importância em nossa vida e história. Eu, professora, agora tenho meu nome em duas línguas, tenho MEU SINAL pessoal que me identifica como pessoa na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Fui batizada por minha aluna surda.

A partir dos primeiros contatos com a Libras através de meus alunos e dos TILS do Napne, e com o universo da pessoa surda, o desafio de ensinar-lhes uma segunda língua trouxe-me um olhar diferente e de encantamento por esses estudantes.

Precisava compreender como eles “liam”, interpretavam e lidavam com um mundo tão interativo e plural de linguagens e de formas diversas de aprender. Necessitava saber que oportunidades são dadas ou retiradas deles durante sua formação como pessoa, estudante e cidadão. Isso me intrigou!

Durante as aulas ainda com muita necessidade da atuação e auxílio do intérprete ao meu lado percebia-me como uma observadora atenta do que acontecia em minhas aulas. Passei a observar detalhadamente nos estudantes suas reações, suas expressões, as perguntas feitas nas aulas, como liam e interpretavam as atividades, como pensavam e conceituavam, que curiosidades e necessidades tinham, como aprendiam. (Re)aprendi a olhar e ver meus alunos a observar atentamente, examinar, sondar e contemplar. E, assim, perceber como os

processos de ensinar e aprender se realizavam na aula. Mais à frente detalho como eu (re)agia na condução das aulas a partir das observações.

Precisava entender sobre como o surdo aprende e como se relaciona com uma segunda língua que é tão presente em seu cotidiano e nas agências de letramento que o cerca como a familiar, escolar e social. Compreender quais são suas necessidades como usuários de uma língua “imposta” socialmente que não é a sua L1, entre outras inquietações.

Começa a fazer parte de minha linguagem novos termos e conceitos que eu precisava compreender para entender esse universo que se apresentava a mim: inclusão, barreiras para a inclusão, acessibilidade, comunicação viso-espacial, sinais, atendimento educacional especializado, datilologia, sinal termo, Libras, L1, L2, TILS, configuração de mão, estudos de tradução, e outros.

Revelam-se, então, outros desafios: os meus e os dos estudantes. A começar pelos que afirmavam que a língua portuguesa era muito difícil de aprender, que é muito complexa e que o surdo esquece com facilidade do português. Acrescido a isso vinha a timidez, o medo de errar, de fazer, de se expor. Quanto a mim, não sou professora bilíngue, não convivia com pessoas surdas, não tinha formação específica e nem experiência na área da Educação Especial, contudo, nascia em mim uma vontade latente de aprender e de ajudar meus alunos.

Percebi que os processos do aprendizado da segunda língua (L2), numa perspectiva de Letramento, para aqueles adolescentes e jovens podia ser estimulante e desafiador. Ajudá-los a interpretar o mundo grafocêntrico em que vivem para interagir com ele, minimizar a barreira comunicacional e socializar-se como cidadão brasileiro surdo era motivante. Precisei estudar, conhecer e me integrar a esse universo.

Compreendo com a contribuição de Kleiman (2008) que o fenômeno do letramento, extrapola o mundo da escrita e afirma que a escola como a mais importante das agências de letramento, não se preocupa com o letramento como prática social e, sim, com o processo de aquisição de códigos concebido para o sucesso e promoção na escola.

A partir dessa experiência que foi desenvolvida durante quatro anos no *Campus Boa Vista/IFRR*, começo a trilhar um caminho intrigante e desafiador que me impulsiona a dar corpo à pesquisa sobre a Educação de Surdos. Surge, assim, com a oportunidade do Mestrado em Educação, a proposta da pesquisa para além

de minhas aulas, de meus alunos e da instituição. Há a possibilidade de apresentar a experiência vivida e construída no ensino da língua portuguesa para Surdos como L2 e, do trabalho educativo, a partir do letramento como análise de um processo formativo e performativo, reflexivo *na e sobre a ação* educativa que envolveu o estudante surdo em minha práxis.

A pesquisa no mestrado traz a oportunidade do narrar-me como professora de estudantes surdos, também problematizar a existência da invisibilidade destes na sociedade, dando “voz” ao silêncio existente por trás dos fazeres de muitos professores e estudantes que lutam pela educação especial na perspectiva da educação inclusiva. A experiência apresentada e interpretada pela narrativa autobiográfica me conduzirá neste percurso de vida e formação.

[...] A cada nova versão da história, a experiência é ressignificada, razão estimulante para a pesquisa educacional, pois nos conduz a buscar as relações entre viver e narrar, ação e reflexão, narrativa, linguagem, reflexividade autobiográfica e consciência histórica. (PASSEGGI, 2011, p. 148)

A linha de pesquisa escolhida no Programa de Mestrado trata da Educação do Campo, Educação Indígena e Interculturalidade que para mim já iniciou como um desafio nessa escolha, visto que nos objetivos da linha não deixava claro o processo de pesquisa voltado ao contexto escolar de políticas de inclusão das Pessoas com Deficiência (PcD), sua cultura e o desenvolvimento curricular considerando as singularidades e individualidades desses sujeitos no processo educativo. A linha de pesquisa dá ênfase às populações da floresta, assentados, ribeirinhos e migrantes, assim como, a educação do campo e indígena, população indiscutivelmente importante na formação de nossa nação, com sua história de luta e, ainda, carente de pesquisa e políticas públicas eficazes, principalmente, no extremo norte do país.

Considerei para minha pesquisa, voltada a Educação de Surdos, a palavra INTERCULTURALIDADE e o objetivo do Plano Pedagógico do Curso que descreve: “Pesquisar e compreender os processos, as políticas, os projetos da formação docente em sua interface com as múltiplas expressões no currículo escolar”. Assim, busquei, neste o estudo, os caminhos metodológicos para trazer à discussão a importância de perceber, respeitar e entender que no contexto escolar vivemos a pluralidade de culturas, identidades e línguas que desafiam continuamente o professor a (re)pensar o papel da escola na sociedade e para a

sociedade. Desafios apresentados, tão claramente, a mim como professora de surdos.

Já durante o processo formativo no Mestrado em Educação, compreendi e identifiquei minhas inquietações com os estudos sobre a educação intercultural, seus desafios e importância e, me chama a atenção, o que Romani (2011) traz para o campo de debate em seu texto: *Por que debater sobre interculturalidade é importante para a educação?* Quando na discussão do tema retrata como espinhoso problema do nosso tempo ser, o respeitar as diferenças e de integrá-las a uma unidade que não as anule.

A leitura deste texto me reportava aos meus alunos jovens surdos ao considerar suas origens e histórias vividas no contexto de escola pública no extremo norte do país, de como em suas trajetórias de formação escolar eram tratados, auxiliados e educados. Como a escola e nós professores percebemos e trabalhamos no espaço educativo a existência de diversas identidades culturais com suas particularidades e especificidades.

Nesse sentido, a mesma autora traz o conceito de Vieira (2011) no qual assegura que trabalhar com o tema intercultural impõe reflexões sobre conceitos de cultura, identidade, reconhecimento, interculturalidade, multiculturalidade e pluralidade. Alertando, ainda, não serem esses conceitos uniformes e que apresentam diferentes abordagens e, que, ao assumir um determinado conceito, assumimos uma postura política.

Todos esses estudos e discussões reforçam para mim, professora de escola pública, com um percurso de quase 30 anos, a motivação em buscar com esta pesquisa, colaborar para que a comunidade surda seja percebida em sua singularidade, e ainda, expor minhas experiências desafiadoras e formadoras, assim como, minhas reflexões *na e sobre a* prática educativa. Busco, então, como objetivo geral da pesquisa **compreender os modos de minha constituição identitária como professora de Língua Portuguesa a partir das vivências no letramento de surdos no IFRR.**

Gabriel (2011) em sua obra e pesquisa intitulada *Narrativa autobiográfica como prática de formação continuada e de atualização de si*, discute que “as experiências desafiadoras são as experiências que mobilizam nosso pensamento e nossas ações “sobre assuntos a respeito dos quais nada” nos “foi ensinado”. Assim para Gabriel

[...] as experiências desafiadoras que as professoras vivenciaram em suas práticas educativas fizeram delas professoras reflexivas porque o contexto socioeducativo as instigava, as provocava insistentemente e cotidianamente, a buscar respostas para as situações-problema que as circundavam (GABRIEL, 2011, p. 67).

Para Passeggi (2011), “a experiência constitui-se nessa relação entre o que nos acontece e a significação que atribuímos ao que nos afetou. Isso se faz mediante o ato de dizer, de narrar, (re)interpretar”.

Josso (2004), esclarece ainda que a aprendizagem experiencial é utilizada como capacidade de resolver problemas a partir de uma reformulação teórica ou de uma simbolização, portanto

(...) a experiência formadora é a aprendizagem que articula, hierarquicamente: saber-fazer e conhecimentos, funcionalidade e significação, técnica e valores num espaço-tempo que oferece a cada um a oportunidade de uma presença para si e para a situação, por meio da mobilização de uma pluralidade de registros. (JOSSO, 2004, p. 39).

Nesse sentido, esta pesquisa trata do Projeto de Letramento em Língua Portuguesa para Surdos desenvolvido no Napne do *Campus Boa Vista/IFRR* nos últimos quatro anos, com apresentação de experiências bem sucedidas, analisadas à frente como experiências-referência, no período de 2016 a 2019, como atendimento educacional especializado. Narro meu percurso formativo e performativo de criação, atuação e ressignificação como professora durante este recorte temporal, o espaço-tempo de atuação no projeto.

Para tanto, busco compreender os modos de minha constituição identitária como professora de Língua Portuguesa a partir das experiências-referência no letramento de surdos no IFRR/CBV e, no percurso da pesquisa, amparo o estudo em quatro objetivos específicos:

1. Refletir sobre os desafios enfrentados da docência no ensino de Língua Portuguesa para estudantes surdos na aquisição de uma segunda língua no Projeto Letramento;
2. Descrever as estratégias metodológicas propostas como Letramento no ensino da Língua Portuguesa;
3. Apresentar os resultados do letramento em Língua Portuguesa e modos de constituição identitária da professora;
4. Analisar como ocorreu a formação performativa da professora nas experiências formativas do Letramento.

Para este estudo, percebo que pesquisar a educação de estudantes surdos na fase de jovens e adultos, no âmbito do Instituto Federal de Roraima e na perspectiva de letramentos, contribuirá nas ações institucionais que agregam ensino, pesquisa e extensão pelo viés da educação especial, na perspectiva da educação inclusiva.

Desta forma, compreendo que esse estudo poderá fomentar outras pesquisas e discussões sobre a comunidade surda que está presente, como estudante cidadão, em nossas instituições de ensino e o quanto podemos ser uma agência de letramento, uma agência formadora pública para essa comunidade que por vezes se torna invisível em sua cidade e país.

Nesse sentido, problematizo a educação de surdos em nível de Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, no extremo norte do Brasil, visando contribuir na discussão da formação de professores para a educação de estudantes surdos, bem como, incentivar outras pesquisas ao apresentar para a sociedade o papel das Universidades como imprescindível campo de formação e produção de conhecimento, e ainda, almejo revelar as inquietações e processos de ressignificação do desenvolvimento profissional e pessoal de minha docência como professora da rede pública de ensino. Nessa perspectiva, a pesquisa é intitulada como: **Práticas de Letramento de Surdos no IFRR: o ensinar e o aprender na trajetória de uma professora.**

Almejo, assim, que este estudo contribua, especialmente, para a pesquisa na região norte quanto a discussão do ensino bilíngue, da formação de professores para a educação intercultural e inclusiva com respeito à diversidade existente em nossa região, a individualidade e a identidade da pessoa Surda. Nesse contexto, parto da premissa da **abordagem (auto)biográfica** de que para interferir na formação dos outros, antes devemos procurar compreender o nosso processo de formação.

Para a realização deste trabalho, compomos o referencial teórico com os estudos da narrativa autobiográfica de Marie-Christine Josso (2004, 2014), António Nóvoa (2010), António Nóvoa e Matthias Finger (2011), Gilvete Gabriel (2011), Gaston Pineau (2012, 2014), Maria Conceição Passeggi (2011, 2013, 2017); Maurice Tardif (2011) sobre a formação e a profissão docente. Os estudos de Ronice Quadros (1997), Maura Corcini Lopes (2007) e Carlos Skliar (2013), sobre

o bilinguismo e a educação de surdos. Estudos dos autores Kleiman (2008), Rojo (2009), Lodi (2013) sobre as práticas de letramento(s), entre outros.

Desse modo, esta dissertação apresenta-se com: uma introdução; um capítulo de metodologia; um com a fundamentação teórica, um de análises interpretativas e um com as considerações finais.

A introdução rememora minha trajetória pessoal e profissional, nela apresento a imersão em minhas experiências de vida e formação destacando a motivação para este trabalho. O primeiro capítulo apresenta a organização da pesquisa – problema e questões da pesquisa e seus objetivos, e ainda, explicita o território da pesquisa, bem como, o método (auto)biográfico como sustentação para a epistemologia da prática do Letramento para surdos no *Campus Boa Vista* do IFRR. Neste primeiro capítulo, enfatizo a sustentação de uma pesquisa configurada narrativamente sobre uma experiência de espaço-tempo, trajetões, memórias e desafios da prática docente.

No segundo capítulo, discuto a invisibilidade de estudantes surdos, apresento breve referencial teórico e histórico da legislação da educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, e reflexões voltadas à história e a educação de surdos. Passo pela descrição do Projeto de Letramento em Língua Portuguesa do *Campus Boa Vista/IFRR* discutindo práticas de Letramento(s) e seus desafios no ensino e na aprendizagem do português como segunda língua; verso, ainda, sobre os processos da narrativa autobiográfica, conceituando a minha construção histórica-social formativa. Apresento, também, o conceito de grupo-referência e o meu grupo-referência profissional no processo formativo do Projeto Letramento.

No terceiro capítulo, analiso as experiências-referência vivenciadas no espaço-tempo da pesquisa, destacando reflexões e experiências formadoras no processo performativo vivenciado. Também apresento o percurso de construção das estratégias metodológicas no ensino da Língua Portuguesa como proposta de letramento para surdos a partir de Unidades Didáticas, os desafios e avanços do trabalho do Napne, descrevendo a formação, trajetórias e memórias no Projeto de Letramento em Língua Portuguesa do *Campus Boa Vista/IFRR*.

Nas considerações finais, apresento uma síntese interpretativa do processo global da Formação Performativa, Letramento de Surdos, papel institucional do Napne e o Letramento como contribuição à (re)constituição identitária e da prática docente de uma professora ouvinte em contexto de ensino bilíngue.

CAPÍTULO I

Tudo o que sei do mundo, mesmo devido a ciência, o sei a partir de minha visão pessoal ou de uma experiência de mundo sem a qual os símbolos nada significariam. Todo o universo da ciência é construído sobre o *mundo vivido* e, se quisermos pensar na própria ciência com rigor, apreciar exatamente seu sentido e seu alcance, convém despertarmos primeiramente esta experiência do mundo da qual ela é a expressão segunda.

HUSSERL, 2007

1. TRAJETÓRIA DO LETRAMENTO PARA SURDOS - CAMINHOS METODOLÓGICOS E A AUTOBIOGRAFIA COMO SUSTENTAÇÃO TEÓRICA DO MÉTODO

A língua é uma das características mais importantes da identidade e cultura de um povo, Fiorin (1997) destaca que a língua abre portas para a partilha de nossa forma de ver, sentir e viver o mundo, e pode ser considerada, portanto, uma manifestação cultural dinâmica e estruturante da visão de mundo presente no processo de socialização dos sujeitos. A partir desta reflexão, é necessário pensar que nosso país não pode se manifestar monolíngue, desconsiderando a diversidade de línguas de grupos “minoritários” presentes nele e em sua formação conforme César e Cavalcanti (2007, p. 50). Ainda, as mesmas autoras abordam sobre poucos estudos voltados a diversidade linguística e cultural de mais de 200 línguas no Brasil.

Nesse sentido, como não considerarmos e reconhecermos milhões de brasileiros surdos dominantes de sua língua e defensores de sua identidade e cidadania? Como não discutir que tipo de inclusão está sendo proposta? Que direitos são garantidos?

Sendo assim, é necessário perceber, pesquisar e compreender que importância tem para o surdo o aprendizado de uma segunda língua (L2), a contribuição desta em seu desenvolvimento escolar, profissional e cultural dentre tantos conhecimentos que estão postos em Língua Portuguesa. Isso exige, deste sujeito, autonomia e proficiência em uma segunda língua e esse aprendizado oportunizará um maior acesso aos bens culturais, sociais em sua cidadania.

Contudo, as instituições de ensino passam por diversos desafios no que se refere à garantia da educação de estudantes surdos, na compreensão de sua singularidade e de sua permanência com êxito em cursos profissionalizantes. Discutir e definir-se na perspectiva da inclusão é primordial para o trabalho de uma instituição de ensino, desenvolver métodos de inserção do sujeito surdo no mercado de trabalho a partir de curso profissionalizante, com aprimoramento da L2, é uma oportunidade para qualificação desse aluno.

A partir dessas primeiras reflexões, proponho uma pesquisa que traga minha narrativa autobiográfica do processo formativo e performativo (GABRIEL, 2011) como professora de Língua Portuguesa, que desenvolvi durante quatro anos, o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua (L2) a estudantes surdos no Instituto Federal de Roraima. O trabalho realizado respeita a primeira língua (L1) do estudante e oportunizou a partir de práticas de letramento adicionar o português como segunda língua em vidas surdas.

1.1 A ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA – PROBLEMA, QUESTÕES DA PESQUISA E OBJETIVOS

Os caminhos que me conduziram à pesquisa foram gerados após muita reflexão sobre como eu professora ouvinte, que ministra língua portuguesa a estudantes surdos, poderia trazer como pesquisadora a problematização da invisibilidade que essa comunidade ainda vivencia em sua formação educacional. Como eu poderia dar “voz” a eles a partir de um processo educativo, como o *letramento*, que trouxe para minha *formação* tantos desafios, aprendizagens, resignificação de trajetórias de vidas a incluir a minha.

Assim, considerei meus estudos ao longo do programa de mestrado que me ajudaram a (re)pensar minha docência e, na docência, como pesquisa. A linha de pesquisa 2 “Educação do Campo, Educação Indígena e Interculturalidade” propôs profundas reflexões sobre os desafios que a escola e o docente têm frente a educação intercultural que deve respeitar os aspectos da vida multicultural, e o respeito as diferenças e identidades que compõem meu país, meu estado, minha escola/IES. Somos seres de linguagem e sujeitos biográficos que temos necessidades, e, no processo educativo vivido por mim e meus alunos, encontramos as potencialidades para nosso desenvolvimento como pessoas com experiências de vida a serem narradas.

Para Ferrarotti (2014), em seu texto sobre a *Autonomia do Método Biográfico*, o autor apresenta uma dupla exigência pelo crescimento do uso sociológico da biografia. A primeira, trata de uma renovação metodológica provocada pela crise dos instrumentos heurísticos da sociologia e, a segunda, como uma exigência de uma nova antropologia que traz a necessidade do concreto justificando que:

As pessoas querem compreender a sua vida cotidiana, as suas dificuldades e contradições, e as tensões e problemas que lhes impõe. Desse modo, exigem uma ciência das mediações que traduza as estruturas sociais em comportamentos individuais ou microsociais. (FERRAROTTI, 2014, p. 31).

Nesta seção, procuro localizar o leitor sobre os objetivos, território e o objeto de pesquisa que direcionam este trabalho. Apresento os referenciais teóricos que respaldaram este estudo, bem como, os pressupostos metodológicos do método (auto)biográfico, na perspectiva da pesquisa-formação, e que encontra na narrativa autobiográfica a estratégia para a proposta de seleção e análise de dados.

Assim, elejo como problema da pesquisa a seguinte questão: **Quais os modos de constituição identitária da professora de Língua Portuguesa a partir das experiências-referência do letramento de surdos no IFRR?**

Conforme Gabriel (2011, p. 41), compreendo que ao rememorar e interpretar um conjunto de experiências vividas formo-me pois

A formação ao longo da vida agrega um conjunto de experiências-referências que norteiam nossas ações. Desse modo, a escrita narrativa permite configurar essas experiências e assim, ao governar a totalidade de nossa vida empreendemos a passagem de nossa “condição histórica” para a “consciência histórica” [...].

Trago para este estudo, o percurso de docência vivido por mim, professora ouvinte e o que me conduziu ao trabalho na educação de surdos no ensino de português como segunda língua. Compartilho, nesta pesquisa, o exercício de docência certamente vivenciado por muitos professores não bilíngues de nosso país, que aceitam e enfrentam os desafios da profissão no processo de ensino, na perspectiva da educação inclusiva. Desta forma, busco compreender os modos de minha constituição identitária como professora de Língua Portuguesa a partir das vivências no Projeto de Letramento para Surdos no IFRR.

Figura 1 - Logomarca do Projeto Letramento de Língua Portuguesa para Surdos



Fonte: Napne do *Campus Boa Vista/IFRR*, 2017

A partir deste Projeto e ao compartilhar e relatar experiências de docência que trago neste percurso deparo-me com os desafios, a necessidade de pesquisar, estudar e aprimorar-me. Nessa perspectiva, compactuo com Nóvoa (2014, p.15) de que a formação permanente precisa trazer o questionar para a prática, e terá como efeito um esforço de persistente renovação metodológica, se quiser responder aos desafios de uma formação para a mudança, pois esta é fomentadora de novas atitudes, produtora da inovação de práticas, integradora de novos saberes.

O Letramento em Língua Portuguesa para Surdos, desenvolvido no *Campus Boa Vista* do Instituto Federal de Roraima, trouxe, para mim, esse efeito de persistente renovação de minha prática como professora e de um trabalho com experiências bem sucedidas pelo esforço coletivo em dar apoio pedagógico e oportunidade de desenvolvimento às pessoas com deficiência no campo da educação especial. Nessa trajetória, encontro os profissionais que dão “voz” e acesso a interpretação: os tradutores e intérpretes da língua brasileira de sinais (TILS). Estes foram profissionais imprescindíveis no desenvolvimento do projeto, dos alunos e da minha atuação no ensino bilíngue. Aqui, os TILS serão apresentados como parte do grupo-referência profissional em minha atuação e formação docente junto aos surdos de Roraima.

1.2 TERRITÓRIO DA PESQUISA

Os motivos que me levam a escolher o *Campus Boa Vista* do IFRR como cenário da pesquisa, diz respeito ao fato de ser uma instituição pública de educação que tem como pilares de constituição a Educação, Ciência e Tecnologia como diretrizes para o processo de escolarização formal, bem como, neste âmbito, ser celeiro profícuo para a discussão em torno dos estudos sociais voltados à formação

profissional. Instituído pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima - IFRR conta atualmente com cinco *campi*: sendo, o *Campus* Boa Vista e o *Campus* Boa Vista Zona Oeste, no município de Boa Vista; o *Campus* Novo Paraíso, no município de Caracaraí; o *Campus* Amajari no município de Amajari e o *Campus* Avançado de Bonfim, no município de Bonfim.

O Instituto Federal de Roraima, em 2019, completou 26 anos e como contribuição à sociedade roraimense desenvolveu como atividades no período de 2017 a 2019 a oferta abaixo, trazida dos registros da Plataforma Nilo Peçanha, que apresentam os dados oficiais da rede federal de ensino e um panorama onde a pesquisa foi realizada:

Quadro 1 – Oferta de ensino nos Campi IFRR – Período 2017 a 2019

ANO BASE	OFERTA CURSOS	MATRÍCULAS	INGRESSANTES	CONCLUDENTES	Alunos PcD
2017	79	4.477	1191	982	sem registro
2018	92	5.876	2.100	1.543	sem registro
2019	81	5.751	2.511	1.224	sem registro

Fonte: Produzido pela autora, 2021 - Plataforma Nilo Peçanha
<http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/>

Observa-se, no quadro acima, que o IFRR tem grande influência e relevância na formação dos cidadãos roraimenses e que ao longo de anos presta serviço relevante de ensino, aperfeiçoamento e profissionalização para a população. Ao longo dos anos a oferta de matrículas é maior, contudo, a Plataforma Nilo Peçanha, que tem o registro da demanda de alunos que ingressam nesta instituição, assim como em toda a rede federal de ensino não há dados sobre os estudantes PcD que ingressam e concluem os estudos. Também não constam registros dos tipos de deficiência e nem percentual de concludentes e/ou formados.

Em 2019, houve o acréscimo de um campo (5.1b) que apresenta a reserva de vagas com os percentuais previstos para o ingresso atendendo a legislação. Contudo, não temos o registro se estes percentuais foram alcançados e nem por quais tipos de deficiência.

Destaco aqui o *Campus Boa Vista*, localizado na capital de Roraima, que oferta cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, Técnico Subsequente, cursos Tecnólogos e as Licenciaturas, atuando no ensino presencial e na modalidade a distância. A opção por este *campus* se dá pelo fato de ser o mais antigo, contribuindo em quase três décadas na educação de nosso estado e é o maior em oferta e diversidade de cursos, sendo o local no qual atuo como docente desde 2010 e, no Napne, desde 2016.

Assim, apresento com a mesma referência dos anos base de 2017 a 2019 registrados no Departamento de Registro Acadêmico do *Campus*, a relevância deste como contextualização onde a pesquisa foi realizada dando destaque ao ingresso de estudantes surdos.

Quadro 2 – Oferta de ensino no *Campus Boa Vista* – Período 2017 a 2019

OFERTA	ALUNOS SURDOS	CURSO DE INGRESSO
Ano base 2017 O CBV ofertou 59,6% dos cursos do IFRR.	02	Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistema Licenciatura em Educação Física
Ano base 2018 O CBV ofertou 59% dos cursos do IFRR.	03	Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistema Curso Técnico Subsequente em Informática
Ano base 2019 O CBV ofertou 52% dos cursos do IFRR	Sem ingresso de alunos surdos	-
Cursos da Educação a Distância (2017 a 2019), totalizando o atendimento de 1.090 estudantes.	Sem ingresso de alunos surdos	3 Licenciaturas, 4 Especializações Lato Sensu e 6 Cursos de extensão (FIC)

Fonte: Produzido pela autora a partir de registros do Departamento de Registro Acadêmico e Departamento de Educação a Distância/CBV, 2021

Com base nesse quadro, observamos que há baixa acessibilidade de PcD, especificamente estudantes surdos, no ensino técnico (integrado e subsequente) e superior. É claro que nesses anos apresentados estão os estudantes que ingressaram anteriormente e buscam permanecer na instituição e concluir seu

curso. Contudo, não podemos desconsiderar que para o surdo é muito desafiador seu ingresso e a permanência em todos os níveis de ensino.

De acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR), documento que identifica a Instituição no que diz respeito ao seu papel social, à sua filosofia de trabalho, às diretrizes pedagógicas que orientam suas ações, à sua estrutura organizacional e às atividades acadêmicas que desenvolve (BRASIL, 2019/2023, p. 28) o IFRR tem como finalidades e características:

- Ofertar Educação Profissional e Tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas à atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;
- Desenvolver a Educação Profissional e Tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e às peculiaridades regionais;
- Promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e à educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;
- Orientar a oferta formativa em benefício da consolidação e do fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do IFRR;
- Constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;
- Qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;
- Desenvolver programas de extensão e divulgação científica e tecnológica;
- Realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico; e
- Promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente.

Para entendermos a gênese do Projeto Letramento apresento o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas - (Napne). Os Napnes são núcleos instituídos nos *campi* dos IFs, formados por servidores de diversas áreas, que desenvolvem ações a fim de contribuir para a promoção da inclusão escolar de pessoas com deficiência, buscam viabilizar as condições para o acesso, permanência e saída com êxito em seus cursos. De acordo com a Resolução n°. 429/Conselho Superior do IFRR (2019):

O NAPNE tem por finalidade fomentar Políticas Públicas de inclusão e assessorar o desenvolvimento de ações de natureza sistêmica no âmbito do ensino, da pesquisa, da extensão e da inovação, que promovam o cumprimento efetivo das Leis nº 10.098/2000, nº 13.146/2015, do Decreto nº 5.296/2004 e dos demais instrumentos legais correlatos (BRASIL, 2019, p. 3).

O Napne atende ao público específico da Educação Especial - Pessoas com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades ou Superdotação. Destacamos abaixo algumas das competências do Núcleo tratadas na mesma resolução que traz seu regulamento:

Art. 5º- Ao NAPNE compete: I. Estabelecer parâmetros individualizados e flexíveis de avaliação pedagógica, valorizando os pequenos progressos de cada estudante público-alvo em relação a si mesmo e ao grupo em que está inserido; II. Desenvolver ações que propiciem a inclusão de pessoas com necessidades educacionais específicas nos programas de inclusão dos Cursos Técnicos, de Tecnologia, de Graduação e Pós-Graduação, respeitando as orientações dos dispositivos legais; [...] V. Disseminar a cultura de inclusão no âmbito do IFRR por meio de projetos, assessorias e ações educacionais, em parceria com instituições públicas e privadas e em consonância com as políticas de inclusão, fomentando a quebra das barreiras atitudinais, educacionais e arquitetônicas; VI. Contribuir para a implementação de políticas de acesso, permanência e conclusão com êxito dos estudantes com necessidades educacionais específicas; [...] (BRASIL, 2019, p. 4).

O Plano de Desenvolvimento Institucional (Brasil, 2019/2023, p. 31) também normatiza e apresenta a responsabilidade social e o papel que o IFRR desempenha na sociedade, esclarecendo que este tem como função social ofertar educação profissional e tecnológica comprometida com a formação humana integral, com o exercício da cidadania e com a produção e a socialização do conhecimento, visando, sobretudo, à transformação da realidade na perspectiva da igualdade e da justiça sociais.

Para isso, a instituição deve estar articulada internamente, bem como, com as organizações civis, os segmentos empresariais e as demais esferas do poder público, tendo por norte o compromisso com processos de desenvolvimento humano, desde a forma ética e comprometida de atender seus servidores até os estudantes e a comunidade do entorno.

Nesse contexto, percebemos o engajamento do Napne ao estar articulado nessa proposta e alcançar, no desenvolvimento de suas ações, o ensino, a pesquisa e a extensão. Dentre as diretrizes da responsabilidade social do IFRR (BRASIL, 2019 a 2023), destacamos duas que estão imbricadas com o Projeto Letramento em Língua Portuguesa para Surdos, quando este também passa a ser

um projeto de extensão, alcançando a comunidade surda externa do município de Boa Vista e municípios adjacentes.

- I – Promover o acesso ao ensino gratuito e de qualidade em todos os seus níveis e modalidades;
- II – Contribuir para a minimização das desigualdades sociais de gênero, econômica, raça-etnia, orientação sexual, religiosa, cultural, de localidade, entre outras, a partir do atendimento igualitário e ético (PDI 2019/2023, p. 31).

Esta etapa de expansão do projeto atende a política de extensão da instituição que é concebida como um processo educativo que integra a educação nos âmbitos cultural, social, científico e tecnológico, articulando, de forma indissociável, ensino, pesquisa e inovação, viabilizando uma relação transformadora, de modo a estender os conhecimentos e as técnicas para convertê-los, científica e concretamente, em benefícios à sociedade (BRASIL, 2019 a 2023, p. 113).

O Napne do CBV tem como objetivo estimular uma cultura inclusiva e que esta promova a acessibilidade atitudinal, comunicacional, metodológica, instrumental, educacional e arquitetônica, eliminando as barreiras que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência.

Em sua trajetória de implementação ocorre uma reestruturação no ano de 2015, pois ainda tinha a denominação de Núcleo de Inclusão e passa a ser identificado como Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas para atender ao Decreto Nº 7.611 de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado.

Artigo 5º- § 5º Os núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior visam eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência (BRASIL, 2011, p. 2).

A mudança se deu também com um novo espaço físico mais amplo, a reformulação de sua equipe e atuação no *Campus*. Partimos deste período por considerar que o núcleo teve, com sua nova configuração e organização de equipe, um novo marco nas ações e impactos dentro da instituição que impulsionaram novos projetos e ações dos quais vivenciamos por quatro anos com o Projeto Letramento em Língua Portuguesa para Surdos.

Figura 2 – Núcleo de atendimento às pessoas com necessidades específicas - Napne do *Campus* Boa Vista/IFRR



Fonte: Arquivo pessoal, 2018

Até o ano de 2015, o *Campus Boa Vista* tinha um *Núcleo de Inclusão* que funcionava em uma pequena casa nas instalações do *Campus Boa Vista (CBV)* e contava com uma coordenadora, um técnico administrativo e TILS com contrato temporário. Estes, além da interpretação da Língua Brasileira de Sinais em sala de aula e do apoio aos estudantes no núcleo, atuavam na oferta de cursos de extensão para o ensino da Libras.

Nesse ano, o núcleo contava com uma equipe de multiprofissionais instituída por Portaria que dava suporte e colaborava nas ações. Fazia parte desta equipe: coordenadores de curso, professores, servidores da Coordenação de Assistência ao Estudante - CAES e pedagoga do Departamento Pedagógico. Contudo, as ações mais contundentes do núcleo eram conduzidas por uma equipe pequena que percebia maior dificuldade e impacto na ausência de um pedagogo fixo para o setor

Esse déficit só foi minimizado no primeiro semestre de 2016, quando da cedência de uma pedagoga para apoio e acompanhamento ao início dos trabalhos da sala multifuncional. Neste mesmo ano, a coordenadora do núcleo é redistribuída para outro estado em acompanhamento de seu cônjuge. O núcleo, então, fica sob a coordenação da pedagoga.

É neste período de transição e renovação que ingresso no Napne com quatro horas dedicadas ao Projeto como Atendimento Educacional Especializado (AEE). É deste *lócus* que trago as inquietações, desafios, reformulações vividas com uma

pequena equipe com uma pedagoga, intérpretes e uma professora de Libras recém chegados por concurso público em nossa instituição. Para Gabriel (2011), o grupo profissional se constitui como interlocutor de um movimento dialógico de ação-reflexão-ação e este estará envolvido em minha prática e na constituição de minha identidade como veremos adiante. Neste espaço conheço meus novos e encantadores alunos jovens.

Figuras 3 e 4 – Equipamentos da sala de recursos multifuncionais – SRM's



Fonte: Arquivo pessoal, 2017

As figuras 3 e 4 apresentam alguns dos equipamentos existentes na sala de recursos multifuncionais que estão disponíveis para as aulas de AEE, para os estudos e pesquisas dos alunos, bem como para os professores que queiram preparar seu material de aula, atendendo a especificidade de seu aluno. Algumas dessas máquinas (impressoras) servem para impressão de textos em braile, em alto relevo para pessoas com baixa visão e/ou cegos entre outras funções.

Figuras 5 e 6 - Sala de recursos multifuncionais e AEE



Fonte: Arquivo pessoal, 2017

As figuras 5 e 6 apresentam a sala de recursos multifuncionais e a sala de atendimento educacional especializado com parte de seus equipamentos onde ocorriam as aulas.

O Napne é composto de quatro ambientes e na SRM encontram-se:

- projetor de imagem multimídia;
- televisão;
- caixa de som;
- DVDs em Libras;
- plano inclinado – suporte para leitura;
- mouse com rolagem para pés;
- materiais e jogos pedagógicos;
- material dourado;
- impressora Braille;
- livros em Braille;
- kit de lupas manuais;
- máquina Perkins;
- punções e Regletes;
- computadores e notebooks;
- impressoras;
- dicionário;
- outros.

Figura 7 - Materiais e jogos didáticos pedagógicos



Fonte: Arquivo Napne, 2017

A figura 7 apresenta parte dos materiais e jogos didáticos pedagógicos disponíveis no Napne para o Atendimento Educacional Especializado.

1.2.1. O ESTUDANTE SURDO DO IFRR

Nos últimos 20 anos, percebe-se um avanço nas legislações quanto ao reconhecimento e diretrizes voltadas a pessoa surda em nosso país, porém, muito há de se fazer quando se pensa em pessoas com necessidades específicas, individualidades e identidades. Dentre estas, destacamos o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o Art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Esta lei traz significantes avanços e conquistas para a comunidade surda e esclarece que,

Art. 2º considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras.

Parágrafo único. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz (BRASIL, 2005).

Este Decreto, no Artigo 14, destaca que as instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior. Sendo assim, o Decreto dispõe que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas instituições federais de ensino devem:

Art. 14 § 1º Para garantir o atendimento educacional especializado e o acesso previsto no caput, as instituições federais de ensino devem: I - promover cursos de formação de professores para: a) o ensino e uso da Libras; b) a tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa; e c) o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas (BRASIL, 2005).

Destacamos aqui a alínea C que trata do ensino de Língua Portuguesa como segunda língua e que será detalhado mais à frente quando da descrição do projeto desenvolvido pelo Napne do Campus Boa Vista. É desta experiência de docência que trato enquanto professora ouvinte de língua portuguesa, que encontra nesta pesquisa a oportunidade de expressar o quanto foi significativo o ensinar e o aprender na educação de surdos.

Mas como é realizado o ingresso de estudantes surdos no IFRR?

Ao longo dos anos, percebemos que em nosso estado e instituição ainda é muito baixo o número de estudantes surdos que ingressam nos cursos ofertados

pelo Instituto Federal de Roraima. Tomemos para este estudo o Edital nº 26/2015/IFRR/CBV, que selecionou parte dos estudantes matriculados que atendemos no Napne. O Edital estabelece normas para o Processo Seletivo da educação profissional dos cursos técnicos integrados ao ensino médio integral ofertados pelo *Campus Boa Vista* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima – IFRR, referente ao ano letivo de 2016. As vagas foram distribuídas da seguinte forma: I - Ação afirmativa; II - Pessoas com deficiência. e III - Vagas de ampla concorrência.

Para pessoas com deficiência foram ofertadas 5% das vagas à época atendendo ao Decreto Federal nº 3.298/99 e suas alterações, particularmente em seu artigo 41. Neste sentido, já percebemos que quanto a deficiências não se pode colocar todos em uma mesma forma de avaliar, como preconizava:

Art.41 A pessoa portadora de deficiência, resguardadas as condições especiais previstas neste Decreto, participará de concurso em igualdade de condições com os demais candidatos no que concerne:

I – ao conteúdo das provas; II - à avaliação e aos critérios de aprovação; III - ao horário e ao local de aplicação das provas; e IV - à nota mínima exigida para todos os demais candidatos.

O que dizer de um candidato surdo jovem ou adulto que tem como primeira língua a Libras e que necessitará de intérprete durante as provas, e ainda, terá que desenvolver um texto dissertativo em outra língua (Língua Portuguesa), concorrendo, a exemplo, com um cadeirante ou outro candidato que tenha uma deficiência física. E além disso que domina a língua portuguesa como sua primeira língua e desenvolverá sua redação nesta língua, assim como, o surdo. Que “igualdade de condições” são garantidas em situações assim?

São questões dessa natureza que nos trazem a reflexão sobre o papel da escola, do sistema educacional, das políticas públicas e nos reportam a discussão da *invisibilidade* que muitas vezes a deficiência auditiva traz frente a outras deficiências “mais visíveis”, são universos diferentes, identidades em trajetórias de vida e de educação por vezes desiguais.

Lopes (2007) ressalta que no campo da educação são grandes as lutas da comunidade surda, dentre elas: o reconhecimento da língua de sinais nas escolas, pelo reconhecimento da comunidade surda, pela não submissão “às imposições ouvintes de representação sobre os surdos e sobre a surdez”.

A autora lembra ainda que, reconhecer o surdo como um “grupo étnico minoritário”, no campo educacional não foi uma visão aceita com tranquilidade, assim:

Entender a diferença surda como uma diferença cultural e admitir que a língua de sinais seja uma língua própria dos surdos é, ainda hoje, uma dificuldade em muitos espaços educativos e sociais. Essa é uma luta de idas e vindas. As conquistas não ocorrem de forma homogênea nas diferentes regiões brasileiras, nem mesmo no interior de cada região (LOPES, 2007, p. 26).

O Decreto Federal nº 3.298/99 é revogado pelo Decreto nº 9.508 de 2018 em que reserva às pessoas com deficiência percentual de cargos e de empregos públicos ofertados em concursos públicos e em processos seletivos no âmbito da administração pública federal direta e indireta com novo texto e incorporação de tecnologias assistivas, anexo:

Art. 1º. Fica assegurado o acesso às seguintes tecnologias assistivas na realização de provas em concursos públicos e em processos seletivos, sem prejuízo de adaptações razoáveis que se fizerem necessárias:
II - ao candidato com deficiência auditiva: a) prova gravada em vídeo por fiscal intérprete da Língua Brasileira de Sinais – Libras; b) autorização para utilização de aparelho auricular, sujeito à inspeção e à aprovação pela autoridade responsável pelo concurso público ou pelo processo seletivo, com a finalidade de garantir a integridade do certame (BRASIL, 2018).

Muito tempo! Pouco avanço! E, assim, cada Instituição de Ensino Superior – (IES) precisa formular critérios que nortearão a correção de prova dissertativa destes candidatos, considerando as diferenças na aquisição e domínio linguístico. Resguardados pelo Decreto nº 5.626/2005 em seu Capítulo IV do uso e da difusão da Libras e da língua portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação, trata:

Art. 14. As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior.

E, ainda

VI -Adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa.

O *Campus* Boa Vista, ao realizar seleção para ingresso de discentes, segue Plano de Desenvolvimento Institucional (BRASIL, 2019 a 2022), assim, no IFRR, a forma de acesso/ingresso nos cursos dar-se-á tanto na modalidade presencial

quanto na modalidade a distância, obedecendo ao disposto na Organização Didática, por meio das seguintes formas:

I – Acesso aos cursos técnicos nas formas integrada, concomitante e subsequente, e na modalidade Proeja: dar-se-á mediante processo seletivo público (prova de seleção, sorteio, análise curricular), obedecendo ao respectivo edital, que determinará o número de vagas e os critérios de seleção.

II – Acesso aos cursos de formação inicial e continuada: dar-se-á por meio de processo seletivo, dependendo das condições de oferta e de demanda regulamentadas por edital;

III – Acesso aos cursos de ensino superior: dar-se-á mediante processo seletivo público (vestibular/Exame Nacional do Ensino Médio – Enem/Sisu); transferências; portadores de diplomas; Plataforma Freire; e análise curricular para ingresso nos programas de formação, desde que obedecendo ao edital, que determinará o número de vagas e os critérios de seleção;

IV – Acesso aos cursos de pós-graduação *lato e stricto sensu*: dar-se-á mediante processo seletivo, via edital, segundo os critérios dispostos no Projeto Pedagógico de cada curso (BRASIL, 2019-2022, p.129).

Em 2016, o Napne atendia três estudantes surdos oriundos de escolas públicas do sistema de ensino estadual que permaneciam nos cursos técnicos do *Campus Boa Vista*. Estes estudantes estavam assim distribuídos:

Quadro 3: Estudantes Surdos do CBV/IFRR

ESTUDANTE/ SEXO	CURSO	ANO DE INGRESSO/TURNO	DIAGNÓSTICO
Feminino	Curso Técnico em Edificações	2014.2 Noturno	surdez profunda
Masculino	Curso Técnico em Edificações	2014.2 Noturno	surdez profunda
Masculino	Curso Técnico em Eletrônica Integrado ao Ensino Médio	2016.1 Integral	surdez unilateral

Fonte: Produzido pela autora a partir de registros do Napne, 2021

Para o Projeto Letramento, era este grupo que formava a turma de estudantes surdos que potencialmente participaria das aulas. A minha prática educativa no Napne, inicia com o atendimento desses três alunos surdos e do processo que se fora construindo para a consolidação do projeto no qual analiso e interpreto os esforços e empreendimentos que realizei junto com a equipe do Núcleo para compreender os modos de minha constituição identitária, como professora de Língua Portuguesa, a partir das vivências no letramento de surdos.

Apresento como primeiras análises, pois o projeto, ao longo dos quatro anos, ampliou seu atendimento a mais estudantes oriundos da comunidade interna, assim como, da comunidade surda externa e passa a desenvolver, além do ensino no atendimento AEE, a pesquisa na área de surdez e ensino de Língua Portuguesa como segunda língua e, a extensão quando o projeto se aproxima da sociedade e busca contribuir na execução de políticas públicas de inclusão social.

Nesse sentido, o Napne contribui ao disposto no PDI 2019-2023, pois na relação ensino, pesquisa e extensão, amplia-se o conceito de aula para além do tempo formal na instituição, para todo tempo e espaço, dentro ou fora da instituição. A pesquisa e a extensão são princípios educativos em cursos de todos os níveis e modalidades e devem constituir-se em trabalho específico e sistemático em resposta às necessidades que emergem na articulação entre o currículo e os anseios da comunidade. Um aspecto importante a ser considerado em relação ao ensino, à pesquisa e à extensão é o papel fundamental delas na orientação do desenvolvimento social e tecnológico do País.

1.2.2. EQUIPE NAPNE E TILS DO CAMPUS BOA VISTA

À época de minha chegada ao Napne do *Campus* Boa Vista, em 2016, a equipe de tradutores e intérpretes de língua de sinais - TILS estava em transição, pois, até 2015, tínhamos dois profissionais contratados por processo temporário. Advindos do concurso em 2015, no ano seguinte, o núcleo começa a receber TILS deste concurso, assim como, uma professora de Libras. Esta pequena equipe participa da elaboração da proposta do Letramento e, além de meus parceiros de trabalho, são meus interlocutores, aqueles que irão mediar o processo de comunicação nas aulas. Meu grupo referência na nova jornada docente.

O Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005), que regulamenta a Lei nº 10.436, dispõe dentre vários aspectos: a *inclusão da Libras como componente curricular, a formação dos profissionais para a educação inclusiva, dentre outros. Aqui destaco o Capítulo V da formação do tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa* o qual orienta em seu Artigo 17 que a formação do tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa deve efetivar-se por meio de Curso Superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras - Língua Portuguesa.

O mesmo decreto define, ainda, a atuação deste profissional no contexto educacional.

Art. 21. A partir de um ano da publicação deste Decreto, as instituições federais de ensino da educação básica e da educação superior devem incluir, em seus quadros, em todos os níveis, etapas e modalidades, o tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, para viabilizar o acesso à comunicação, à informação e à educação de alunos surdos.

§ 1º O profissional a que se refere o caput atuará: I - nos processos seletivos para cursos na instituição de ensino; II - nas salas de aula para viabilizar o acesso dos alunos aos conhecimentos e conteúdos curriculares, em todas as atividades didático-pedagógicas; e III - no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim da instituição de ensino (BRASIL, 2005).

Destaque aqui que o papel dos TILS se dá não só pela importância que este profissional tem no espaço escolar para uma educação inclusiva, não somente por sua representação como mediador na acessibilidade comunicacional entre os sujeitos que estão em contexto educacional, mas também, compreendo sua importância para e na colaboração da constituição, da identidade e cultura surda na instituição tanto para os estudantes e como para mim.

Portanto, precisamos compreender que no contexto de Roraima, como boa parte de nosso país, ainda não há cursos de formação para professor bilíngue (Libras/Língua Portuguesa) como previsto no Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2015). A Universidade Federal de Roraima oferta o Curso de Letras-Libras Bacharelado que em seu Plano Político Pedagógico (PPP, p.11) objetiva: - Produzir e divulgar conhecimentos das áreas da Língua Brasileira de Sinais e cultura surda; - Produzir e divulgar conhecimentos das áreas de tradução e interpretação da Língua de Sinais/Língua Portuguesa e, ainda, sobre os processos e especificidades da atuação profissional de tradutores-intérpretes de língua de sinais (TILS); - Disponibilizar meios para a capacitação do futuro bacharel, inter-relacionando os conhecimentos relativos à área de modo integrado a realidade social; - Formar profissionais competentes, críticos e criativos, que possam responder aos desafios próprios de sua função, considerando os aspectos sociopolíticos, culturais e ideológicos envolvidos nos contextos de exercício profissional.

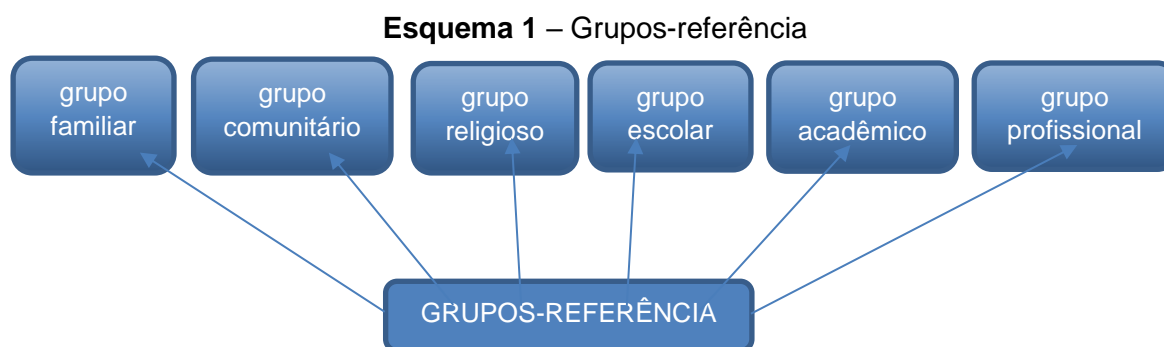
São estes profissionais, que na educação especial, na perspectiva da educação inclusiva estão ao lado de professoras, como eu, colaborando e apoiando a formação de estudantes surdos ao adicionarmos experiências que tragam significado para o uso do português, como segunda língua.

Lacerda (2013), destaca que não pode recair sobre o intérprete a responsabilidade pela aquisição do conhecimento do aluno e esclarece que

[...] É preciso que a atuação do intérprete se constitua em parceria com o professor, propiciando que cada um cumpra efetivamente com seu papel,

em uma atitude colaborativa, em que cada um possa sugerir coisas ao outro, promovendo a melhor condição possível de aprendizagem [...] (LACERDA, 2013, p.127).

Assim, a minha narrativa autobiográfica de formação e atuação no Projeto Letramento em Língua Portuguesa como espaço-tempo de vivência e experiência formadora foi analisado sob a ótica dos estudos de Gabriel (2011) que define os grupos-referência e suas características, a saber:



Fonte: Produzido pela autora, adaptado de Gabriel (2011), 2021.

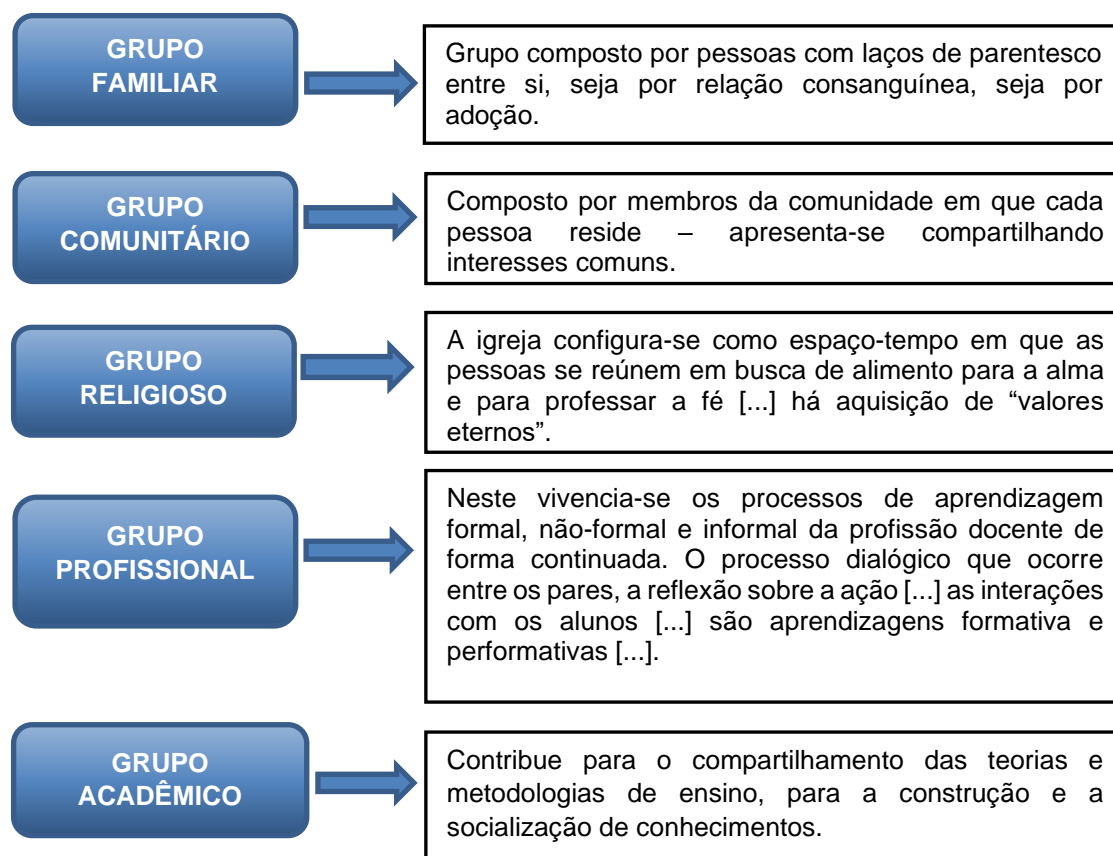
Nesta pesquisa, damos ênfase ao **grupo profissional** como nosso grupo-referência na trajetória formativa do Projeto Letramento o qual será apresentado no próximo Capítulo.

A autora, em seu estudo intitulado *Narrativa autobiográfica como prática de formação continuada e atualização de si: os grupos referência e o grupo reflexivo na mediação da constituição identitária docente*, trata da formação continuada de professoras da Educação Básica e o papel do grupo reflexivo como espaço-tempo da (re)constituição identitária docente. Esse estudo foi realizado com professoras atuantes no estado de Roraima e traz dentre outros objetivos o foco na narrativa autobiográfica como prática de formação continuada e, ainda reflete sobre as influências dos grupos-referência na constituição identitária docente dos professores. A autora explica:

Entendo por grupos-referência os grupos a que pertencemos desde a mais tenra idade, como a família, a escola, a comunidade, a igreja dentre outros. Esses grupos estruturam nossa forma de ser, de pensar e de agir e são referências em nossas vidas para as múltiplas situações com que deparamos no contexto social. Quando estamos diante de um problema, acionamos um dos referentes que possuímos e tomamos decisões fundadas, naturalmente, em um dos referentes dos grupos de pertença a que estamos afiliados (GABRIEL, 2011, p. 45).

A seguir trazemos a definição dada pela autora para cada grupo-referência:

Esquema 2 - Definição do grupo-referência



Fonte: Produzido pela autora, adaptado de Gabriel (2011), 2021.

Por se tratar de uma pesquisa em uma instituição pública de ensino, durante o desenvolvimento de minha atuação profissional refleti sobre as influências exercidas pelo *grupo-referência profissional* por entender que as vivências durante os anos no Projeto Letramento contribuíram com a reflexão *sobre e na ação* educativa, assim como, propiciou a epistemologia da prática e a mobilização de saberes para a superação dos dilemas e inquietações.

Nesse sentido, considero o grupo profissional do Napne como meu grupo-referência pelos diversos aspectos que trato a seguir: acolhimento, apoio, superação, ensino e aprendizados contínuos.

Destaco esses pontos, pois durante os quatro anos o Projeto de Letramento passou por fases de aperfeiçoamento, tanto para o ensino de Língua Portuguesa, quanto para o aperfeiçoamento da tradução de língua de sinais. Eu e a equipe de intérpretes também fomos letrados, vivenciamos aprendizagem formativa e performativas durante o trabalho com surdos no Napne.

1.3 A ABORDAGEM (AUTO)BIOGRÁFICA – PROCEDIMENTOS

Para o desenvolvimento e obtenção de resultados desta pesquisa, considerou-se uma metodologia para conduzi-la. Gil (2008, p.10) afirmou: “Pode-se definir método como caminho para se chegar a determinado fim”, ou seja, o método é um caminho definido e estudado para que se possa alcançar o fim esperado com a obtenção dos resultados.

Esta pesquisa traz a abordagem do tipo qualitativa e caráter descritivo, por buscar, principalmente, descrever, analisar e compreender as relações entre fatos e fenômenos (variáveis), ou seja, tomar conhecimento do que, com quem, como e qual a intensidade do fenômeno em estudo. Triviños (2007, p. 125) explica que foi na década de 70 que surgiu a pesquisa qualitativa de natureza fenomenológica, esta em suas bases teóricas, de tipo idealista, privilegia a consciência do sujeito e visa entender a realidade social como uma construção humana.

O mesmo autor também esclarece as ideias básicas da fenomenologia a partir de Husserl que apresenta a fenomenologia como o estudo das essências, e que todos os problemas segundo ela, tornam a definir essência: a essência da percepção, a essência da consciência. Sendo filosofia, a fenomenologia substitui as essências na *existência* pois compreende-se o homem e o mundo a partir de sua facticidade (TRIVIÑOS 2007, p. 43).

Nesta perspectiva, a pesquisa aqui proposta intenciona a partir da *reflexão na ação e sobre a ação* relacionadas a partir de questões de minhas experiências de docência, apresentar segundo Josso (2004), um contributo pela história de vida como metodologia de pesquisa-formação, isto é, como metodologia onde a pessoa é, simultaneamente, objeto e sujeito da formação.

Desse modo, sobre o conceito de *descrição* de Husserl, Triviños (2007) aponta a importância da experiência pessoal e da experiência de mundo como significado para a ciência e que o universo da ciência é construído sobre o mundo vivido.

Tudo o que sei do mundo, mesmo devido a ciência, o sei a partir de minha visão pessoal ou de uma experiência de mundo sem a qual os símbolos nada significariam. Todo o universo da ciência é construído sobre o *mundo vivido* e, se quisermos pensar na própria ciência com rigor, apreciar exatamente seu sentido e seu alcance, convém despertarmos primeiramente esta experiência do mundo da qual ela é a expressão segunda (TRIVIÑOS, 2007, p. 43).

Triviños (2007), ainda complementa que as essências, segundo Husserl, se determinam por sua universalidade.

Isso significa que a fenomenologia estuda o que é o universal, o que é válido para todos os sujeitos. O que eu conheço, o que eu vivencio, é vivência para todos, porque foi reduzida a sua pureza íntima, a sua realidade absoluta. Assim, o mundo que eu conheço – diz Husserl – é o mundo que pode ser conhecido por todos (TRIVIÑOS, 2007, p. 46).

Situo nesta pesquisa, meu percurso formativo lembrando minha trajetória pessoal e profissional na experiência do Projeto Letramento de Língua Portuguesa para surdos, dando ênfase a minha constituição identitária docente e a minha atuação como professora de estudantes surdos jovens e adultos.

Neste estudo, trago o trabalho do método da narrativa autobiográfica em um estudo descritivo com o desejo de conhecer e aprofundar a pesquisa em educação, corroborando com Triviños (2007) “é tratada como um estudo descritivo que pretende descrever “com exatidão” os fatos e fenômenos de determinada realidade”. Para isso, Nóvoa (2014), destaca que “o método biográfico constitui uma abordagem que possibilita ir mais longe na investigação e na compreensão dos processos de formação e dos subprocessos que o compõem”.

Nóvoa (2014, p. 22) enfatiza, ainda, que o método biográfico permite que cada pessoa identifique na sua própria história de vida aquilo que foi realmente formador. Assim, ao trazermos para este estudo os desafios postos na educação bilíngue de surdos no Instituto Federal, *Campus Boa Vista* em que almejamos discutir como foram propostas as experiências formativas vivenciadas por mim em quatro anos no Napne/CBV.

Nesse sentido, concordamos com Nóvoa (2014) quando afirma que o método desenvolve uma sociologia holística da formação que será adequada a especificidade de cada indivíduo. Assim:

Enquanto instrumento de investigação-formação, o método biográfico permite considerar um conjunto alargado de elementos formadores, normalmente negligenciados pelas abordagens clássicas, e, sobretudo, possibilita que cada indivíduo compreenda a forma como se apropriou desses elementos formadores (NÓVOA, 2014, p.22).

Para Josso (2004), “[...] As experiências formadoras são tanto as que alimentam a autoconfiança como as que alimentam as questões, as dúvidas e as incertezas” [...]. Nesse sentido, trazemos para este estudo momentos formadores com relatos de experiências bem sucedidas do trabalho realizado no Napne, do ensino de língua portuguesa como segunda língua e do encontro com a cultura

surda que, para mim, foram inquietadoras e desafiadoras na prática docente. Para a mesma autora:

As experiências de transformação das nossas identidades e da nossa subjetividade são tão variadas que a maneira mais geral de descrevê-las consistem em falar de acontecimentos, de atividades, situações ou de encontros que servem de contexto para determinadas aprendizagens (JOSSO, 2004, p. 44).

Como instrumentos de coleta de dados e para análise deste estudo, utilizamos documentos institucionais, anotações e registros das aulas, atividades produzidas para e nas aulas de Língua Portuguesa e realizadas no Napne pelos estudantes, fotografias e filmagens das atividades desenvolvidas no período de 2016 a 2019.

CAPÍTULO II

Ao narrar a sua própria história, a pessoa procura dar sentido às suas experiências e, nesse percurso, constrói outra representação de si: reinventa-se.

MARIA DA CONCEIÇÃO PASSEGGI, 2011

2 EDUCAÇÃO DE SURDOS – O CONTEXTO DO LETRAMENTO NO NAPNE DO IFRR

Este Capítulo trilhará apresentando conceitos que balizaram os estudos nesta pesquisa, com reflexões sobre a invisibilidade do estudante surdo, problematizando esse contexto nos IFs, assim como, um breve histórico dos modelos voltados ao ensino para surdos.

Também apresentamos o conceito de formação performativa que está representada na *mimese* da formação continuada de Gabriel (2011) e oferece o modelo de compreensão da construção das histórias de vida e do processo formativo e performativo.

Abordaremos, ainda, sobre estudos e conceitos de Letramento(s) como práticas social de linguagem e sua relação com a educação de surdos, e a constituição e percepção do Napne como grupo-referência profissional para minha formação e atuação profissional.

Com a minha imersão na educação de surdos, pela experiência vivida no Projeto Letramento e na trajetória da pesquisa do mestrado, busco compreender como os processos das práticas pedagógicas inclusivas eram planejados, implementados e desenvolvidos em meu ambiente de trabalho. Precisava entender como eram coletadas e registradas as informações sobre os estudantes com deficiência: seu ingresso, permanência e êxito.

Nesse contexto, os estudos e a pesquisa me movem a problematizar a *invisibilidade* do estudante surdo partindo de uma pesquisa inicial e documental realizada na Plataforma Nilo Peçanha - PNP. O estudo visava compreender como as políticas públicas para a inclusão da Pessoa com Deficiência (PcD) são constituídas e construídas pelo *Campus* Boa Vista do Instituto Federal de Roraima, buscando perceber como a Rede Federal de ensino e seu sistema de informações propõem divulgar e planejar ações que favoreçam a inclusão dos indivíduos para

uma formação cidadã por meio da educação profissional técnica e tecnológica, com especial atenção aos estudantes surdos.

Trago o termo *invisibilidade* por perceber em mim e na minha prática docente anterior ao letramento a ausência de minha percepção sobre esses estudantes e, por vezes, em meu ambiente de trabalho. Discuto esse termo por entender que, assim como para mim, o olhar sobre a deficiência ressignificou-se, poderia também mudar para meus pares. Portanto, é necessário ao professor conhecer e reconhecer a pessoa com deficiência como sujeito para que o arquétipo construído sobre a “não capacidade” e a “falta de formação do docente” possa romper o discurso das impossibilidades.

Este conhecer a que me refiro foi também proporcionado pelos estudos no mestrado quando pude, através da pesquisa, compreender melhor o sistema da rede federal. Para dar visibilidade as estatísticas da Educação Profissional Tecnológica (EPT), foi criada dentre as ações e programas para a manutenção, supervisão e fortalecimento da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - SETEC que disponibiliza, através da Plataforma Nilo Peçanha – PNP, os dados gerados pela Rede.

Para melhor entendermos o propósito deste sistema que gera informações, apresentamos um breve resumo de como este funciona. Antes da Plataforma Nilo Peçanha – PNP, a SETEC adotava o Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (Sistec), como a base de dados estatísticos para a Rede Federal. Administrativamente, a forma de registro de informações passou a não atender as necessidades e comprometia questões de ordem técnica, teórica e metodológica que poderiam comprometer a confiabilidade dos registros produzidos, pois eram enviadas dos *Campi* às Pró-Reitorias, que posteriormente, disponibilizavam o Caderno de Indicadores do Relatório Anual de Gestão da SETEC.

A Portaria SETEC nº 1, de 03 de janeiro de 2018, institui a Plataforma Nilo Peçanha (PNP), que é um ambiente virtual de coleta, validação e disseminação das estatísticas oficiais da Rede Federal. A plataforma apresenta estrutura para divulgar as produções estatísticas das instituições que compõem a Rede, informando os levantamentos estatísticos que permitem avaliar os objetivos e finalidades legalmente previstos para a Rede Federal e se estes estão sendo cumpridos.

Tomamos como base o *Campus Boa Vista – CBV*, a partir dos dados disponibilizados na Plataforma Nilo Peçanha nos anos de 2018 (base 2017) e ano de 2019 (base 2018), buscando conhecer o ingresso de alunos surdos autodeclarados nos cursos do CBV.

No reconhecimento da estrutura e funcionamento da PNP percebe-se que na organização dos dados em suas categorias, para essa versão do sistema, há ausência de dados macros que divulguem e informem aspectos importantes das instituições e dos estudantes que delas pertencem.

Dentre os dados de declaração de cor/raça, encontramos os registros de autodeclarados em amarela, branca, pardos, indígenas, negros, assim como a renda familiar, taxas de matrícula, evasão. Contudo, não apresenta dados sobre PcDs ingressantes nos cursos da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica de nenhuma unidade da federação. Essa ausência acontece devido a não disponibilidade de campo na PNP para este fim, deixando sem registro externo e público quantos estudantes com deficiência ingressaram e/ou foram formados na Rede. Já no ano de 2020 (base 2019) percebemos uma pequena mudança na plataforma com o acréscimo da informação de *oferta de vagas para PcD*, regulamentada por lei, nada além disso.

Esse aspecto, ao meu ver, contradiz o objetivo exposto no Guia de Orientação e Referências Metodológicas (2018), disponível no site da PNP, para a criação da PNP.

No tocante às preocupações mais estritamente pedagógicas, as produções estatísticas podem auxiliar as instituições que compõem a Rede na tarefa de analisar seus processos escolares, construindo conhecimento, por exemplo, a respeito da qualidade educacional dos cursos e de seus graus de inclusão social (BRASIL 2018, p.06).

Sem o registro de estudantes com deficiência no *Campus*, especificamente o surdo, e de sua evolução acadêmica, torna-se mais desafiador discutir e implementar ações para o processo inclusivo, atendendo as características e necessidades desses estudantes e propor ações voltadas às suas especificidades e garantia de direitos.

Pacheco (2016), em sua obra *Deficiência e Política Pública: Reflexões sobre humanos invisíveis* contribui com a discussão sobre inclusão:

A inclusão é a participação de todos pelo todo, com todos. Ao elegermos essa definição como ponto basilar, intencionamos chamar a atenção para o fato de que o processo de inclusão social, além de ser uma luta em busca da valorização do ser humano e de sua cidadania, é acima de tudo,

uma atitude, uma conduta, um modo de proceder diante de outros seres humanos, com ou sem diferenças, pois afinal, somos todos diferentes. (PACHECO, 2016, p. 37)

A discussão sobre diferenças e sermos diferentes, traz à tona nossa diversidade cultural e linguística tão presente no espaço escolar. Para Lopes (2007, p. 15), deve-se entender o surdo como um sujeito cultural e que esta representação é complexa porque não há uma forma única nem mais adequada de conceituarmos cultura, a autora ainda argumenta que a surdez é um primeiro traço de identidade. Nesse sentido, percebemos que a identidade surda como diversas identidades presentes no espaço escolar, são por vezes, sufocadas, silenciadas ou invisibilizadas. Sem registro destes estudantes, as políticas de inclusão serão incipientes, vazias no discurso e na prática.

Tornar visível esse estudante traria para o interior da Rede e de suas instituições, um movimento efetivo de propostas de trabalho pedagógico, oportunizando maior discussão para entender a cultura, a singularidade e identidade do Surdo.

Dessa forma, é necessário que se faça uma discussão ampla sobre a função social da escola para que se torne possível considerar e praticar alternativas educacionais emancipatórias e junto a tudo isso, proporcionar uma reflexão sobre o sistema escolar, o currículo, o material didático e a formação de professores (ROMANI; RAJOBÆ, 2011, p. 69).

Dando seguimento à reflexão das autoras Romani e Rajobae (2011), percebo que ao tratarmos sobre a função da escola, precisamos alcançar outros níveis de discussão sobre políticas públicas, a estrutura do sistema escolar, seu currículo, a formação e aperfeiçoamento dos envolvidos na educação.

Como os IFs podem prever ações de ingresso e permanência de seus estudantes com deficiência, sem considerar o mapeamento da existência destes? A não visibilidade destes estudantes expressa nos dados anuais da Plataforma Nilo Peçanha não colabora para que o *Campus* faça um levantamento prévio para alimentá-la. Isso em cadeia fragiliza o registro destes estudantes, propondo estudo, debates e planejamento focado no desenvolvimento acadêmico destes. Candau (2012, p. 238), explica que muito do processo de ensino-aprendizagem como material didático e avaliação ainda contribui para uma igualdade no espaço escolar, [...] as diferenças são invisibilizadas, negadas e silenciadas, apresentado os processos pedagógicos em um caráter monocultural.

Como alerta para a denúncia do fracasso de políticas educacionais para a educação de surdos, Skliar (2013) discorre

O fracasso na educação dos surdos foram as representações ouvintistas acerca do que é o sujeito surdo, quais são os seus direitos linguísticos e de cidadania, quais são as teorias de aprendizagem que refletem condições cognitivas dos surdos, quais as epistemologias do professor ouvinte na sua aproximação como os alunos surdos, quais são os mecanismos de participação das comunidades surdas no processo educativo, etc. (SKLIAR, 2013, p.18).

Nesse sentido, propor um currículo que não considere um ensino adequado ao estudante surdo ainda reforça a visão e ação de políticas ouvintistas, pois a escola continuará sem perceber e atender as necessidades, especificidades e singularidade deste estudante.

Em minha trajetória, no aprender e ensinar na educação de surdos, percebo-me envolvida nesta reflexão de Skliar, pois necessitei conhecer direitos linguísticos e de cidadania, assim como, as teorias de aprendizagem que envolvem o desenvolvimento dos surdos e, a epistemologia que traz a base para o meu trabalho como professora ouvinte de estudantes surdos.

Diante dessa questão, trago à discussão como foram importantes as ações planejadas, desenvolvidas e aperfeiçoadas pelo Letramento do Napne durante quatro anos. Como uma pequena equipe com intérpretes e professores traçou estratégias de enfrentamento para as barreiras presentes no processo inclusivo. A importância do Projeto Letramento, que, além de acolher, ensinar e ampliar o atendimento de surdos em nosso *Campus* e nossa cidade, se coloca como ponto de intervenção sob essa realidade.

2.1 EDUCAÇÃO DE SURDOS NO IFRR - PROJETO LETRAMENTO EM LÍNGUA PORTUGUESA DO CAMPUS BOA VISTA

Em meu percurso profissional sempre fui desafiada a explorar novos caminhos e experiências na docência e, este percurso, foi vivido no estado de Roraima que acolheu a mim e a minha família ainda como território da federação, onde pudemos vivenciar o período de sua transformação como estado em 05 de outubro de 1988. Chegamos com a perspectiva de vivermos em um lugar em pleno desenvolvimento e que acolhia migrantes de todas as partes do Brasil.

Em Boa Vista, capital, fiz o Magistério, Curso Superior, Pós graduação e iniciei minha vida profissional. Aqui vivenciei o distanciamento que tínhamos dos grandes centros e a dificuldade de sairmos do estado para outras unidades da

federação, contudo, a escassez e atraso nas áreas da comunicação, da tecnologia, e da educação sempre me impulsionaram a buscar formação, aprimoramento e especialização em minha área.

Com o ensino, na educação de surdos, não foi diferente. À luz das teorias selecionadas para este estudo, percebo minha ressignificação pedagógica e como pude entender minhas inquietações, avaliações, conflitos e incertezas sobre minha prática pedagógica. Para a docência com estudantes surdos precisei constituir referências metodológicas, de experiências e práticas na educação de surdos.

Uma pequena digressão na Educação de Surdos no Brasil nos ajuda a compreender um pouco das fases dessa história, assim, brevemente apresentamos como foram vivenciadas as ideologias educacionais para esse público.

Começamos com a proposta *oralista* que visava recuperar a pessoa surda não permitindo o uso da língua de sinais como possibilidade de expressão da capacidade natural para a linguagem. Quadros (1997, p. 22) esclarece que o oralismo “[...] não permite que a língua de sinais seja usada nem na sala de aula nem no ambiente familiar, mesmo sendo esse formado por pessoas surdas usuárias da língua de sinais”.

Lopes (2007, p. 43), considera que no contexto histórico a surdez era entendida como um problema de saúde, castigo ou algo a ser corrigido, era tratada de forma a minimizar seus efeitos aparentes, fazendo os sujeitos surdos falarem como se fossem ouvintes. Para esta autora essa proposta traz para a educação de surdos a noção de normalização em que o surdo não é aceito com sua identidade.

Surge a proposta do *português sinalizado* que permite o uso da língua de sinais, mas ainda, com objetivo de desenvolver a linguagem da criança usando-a como um recurso para o ensino da língua oral. Assim, trazemos Quadros (1997), que explica:

Os sinais passam a ser utilizados pelos profissionais em contato com o surdo dentro da estrutura da língua portuguesa. Esse sistema artificial passa a ser chamado de português sinalizado. O ensino não enfatiza o oral exclusivamente, mas o bimodal (QUADROS, 1997, p. 24).

Essas fases constituíram grande parte da história dos surdos no Brasil e, ainda hoje, estão presentes nas escolas brasileiras a visão e concepção sobre o ensino para surdos o desconsiderava como pessoa trazendo para o primeiro plano a deficiência e não a pessoa. Contudo, Quadros (1997), já alertava que

[...] há algo que está aflorando nas comunidades de surdos e isto tem afetado os educadores de surdos. As comunidades estão despertando e

percebendo que foram prejudicadas com as propostas de ensino desenvolvidas até então e estão percebendo a importância e valor da sua língua, isto é, a LIBRAS [...]. Assim, a educação de surdos no Brasil está entrando em uma terceira fase, que caracteriza um período de transição. Os estudos apontando na direção de uma proposta educacional bilíngue (QUADROS, 1997, p. 26).

Há um deslocamento histórico que traz uma aceitação do corpo e de sua expressão como linguagem, o *bilinguismo* surge como algo que se opõe às demais filosofias para a educação de surdos, passando pelo entendimento que a língua de sinais é a língua própria dos surdos e busca defender que ela pudesse ser incorporada como primeira língua nas escolas.

A corrente do bilinguismo entende que a língua de sinais, por ser a primeira língua dos surdos, deve ser aprendida o mais cedo possível. O português, como língua majoritária – ensinada, de preferência, em sua modalidade escrita, deve ser a segunda língua aprendida pelo surdo (LOPES, 2007, p. 65).

Quadros (1997), complementa que o bilinguismo é uma proposta de ensino usada por escolas que se propõem a tornar acessível à criança duas línguas no contexto escolar. Assim, a autora enfatiza que

Se a língua de sinais é uma língua natural adquirida de forma espontânea pela pessoa surda em contato com pessoas que usam essa língua e se a língua oral é adquirida de forma sistematizada, então as pessoas surdas têm o direito de ser ensinadas na língua de sinais. A proposta bilíngue busca captar esse direito (QUADROS, 1997, p. 27).

Skliar (2013, p. 7), quando trata sobre as mudanças nos últimos anos, esclarece que, o que está em mudança são as concepções sobre o sujeito surdo, as descrições em torno da sua língua, as definições sobre as políticas educacionais, a análise das relações de saberes e poderes entre adultos surdos e adultos ouvintes, etc.

O Relatório do Grupo de Trabalho, designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013 do MEC/SECADI, trouxe subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa apresenta a defesa da educação bilíngue de surdos esclarecendo que

[...] a Educação Bilíngue Libras - Português é entendida, como a escolarização que respeita a condição da pessoa surda e sua experiência visual como constituidora de cultura singular, sem, contudo, desconsiderar a necessária aprendizagem escolar do português. Demanda o desenho de uma política linguística que defina a participação das duas línguas na escola em todo o processo de escolarização de forma a conferir legitimidade e prestígio da Libras como língua curricular e constituidora da pessoa surda (BRASIL, 2014, p. 07).

Nesse sentido, o trabalho do Napne do *Campus Boa Vista* para o ensino da língua portuguesa como segunda língua (L2), língua de aquisição, trouxe a

perspectiva do letramento considerando o perfil de seu público de jovens e adultos estudantes surdos, o que eles dominavam de sua L1, língua de instrução, e o que conheciam da L2, buscando entender como a língua portuguesa estava presente e se fazia importante para suas relações dentro e fora do contexto escolar.

Para mim, ao longo dos estudos fica claro que o bilinguismo traz para o estudante surdo de meu estado desafios para aquisição e aprimoramentos das línguas, mas também oportuniza seu avanço nos estudos, nas relações sociais, culturais e de trabalho. Percebo no relato de meus alunos, durante o letramento, que o surdo quer estudar, deseja estar na escola e demonstra prazer em aprender.

O relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa esclarece que

[...] Para os surdos, o acesso à Língua Portuguesa depende de ensino formal, uma vez que eles precisam visualizar essa Língua. Dessa forma, a Língua Portuguesa assume o papel de segunda língua (L2) em uma segunda modalidade (M2) para os surdos, ou seja, além de ensinar uma segunda língua utilizando metodologia específica para o seu ensino, o ensino de línguas com modalidades diferentes (visual-espacial e oral-auditiva) exige desenvolver metodologia para o ensino na segunda modalidade [...] (BRASIL, 2014, p. 12).

O mesmo documento esclarece ainda a importância da aprendizagem de uma segunda língua que no caso do português já se faz presente no dia a dia do surdo.

[...] Porque os surdos não vivem em espaços fechados próprios, eles precisam conhecer a língua dominante e oficial de seu país como meta de bem-estar social, além da escolarização. Nesse caso, a onipresença da leitura e da escrita do português no mundo moderno favorece indiretamente a inserção social dos surdos nesse mundo (BRASIL, 2014, p. 13).

Assim, para a aprendizagem da L2, corroboramos com Moura (2015, p. 31) quando esclarece que “a língua oral deve ser ensinada na modalidade escrita, como segunda língua, por meio de uma metodologia que contemple o ensino da língua oral auditiva sem recorrer ao som.” Esse respeito ao modo de aprender do surdo se dá por considerar a Libras como L1 e por esta ser necessária para a comunicação, expressão de sua identidade e, cultura, e ainda, oportunizar a aprendizagem bilíngue de qualquer outra língua pelo surdo.

Essa experiência vivida na docência da educação de surdos trouxe para mim, através da linguagem, que vai além de um instrumento de expressão de pensamento, a oportunidade percebida nas narrativas que se tornam um parâmetro linguístico, psicológico, cultural e filosófico fundamental para explicar a natureza e

as condições da existência humana, (PASSEGGI; SOUZA, 2017, p. 9). Para estes autores, [...] “elas oferecem padrões de interpretação, que contribuirão, tanto para o conhecimento do humano, quanto para o próprio aprimoramento da pesquisa qualitativa interpretativa”. É pela pesquisa autobiográfica que busco compreender como nos tornamos quem somos.

2.2 A FORMAÇÃO CONTINUADA PERFORMATIVA

Na profissão de professor e nas pesquisas que envolvem sua formação e atuação, a escolha pelo método (auto)biográfico tem crescido e ganhado espaço por potencializar, transformar e interpretar os processos formativos em nível pessoal e profissional. Nesse contexto, a narrativa autobiográfica atende aos objetivos desta pesquisa por configurar e interpretar uma sucessão temporal de experiência vivida.

Nesse sentido, as pesquisas com histórias de vida revelam através das narrativas de experiência saberes implícitos, bem como, o processo de reinvenção de si fundamentando os processos de formação docente.

O princípio ético orientador das pesquisas com histórias de vida é que as narrativas de experiência, longe de se comunicar o que já se sabe, constituem-se verdadeiros processos de descoberta e reinvenção de si [...]. E no processo permanente de interpretação e reinterpretação dos acontecimentos, para dar sentido as experiências, a pessoa que narra reelabora o processo histórico de suas aprendizagens e se reinventa. É nesse sentido que se pode conceber o uso das histórias de vida, ou de narrativas autobiográficas, como processos de formação docente (PASSEGGI; SOUZA, 2017, p. 14).

Passeggi e Souza (2017), apresentam em seu artigo *O movimento (auto)biográfico no Brasil: Esboço de suas configurações no campo educacional*, um panorama do movimento (auto)biográfico em Educação no Brasil. Nesse estudo, os autores indicam dois grandes períodos que destacam os trabalhos publicados como metodologia de investigação científica no Brasil, que inicialmente, centrou-se na formação de professores:

- 1990 – Ecloração do autobiográfico e das histórias de vida em Educação; estudos inspirados do movimento sócio-histórico das histórias de vida em formação.
- 2000 – A expansão e diversificação dos temas de pesquisa; histórias de vida e narrativas autobiográficas como fonte e método de investigação qualitativa (práticas docentes, trajetórias de formação,

memórias, percursos de formação, trajetórias de aprendizagem, outros).

Depreendi que no processo de reinterpretação de minha práxis durante o Projeto Letramento de Língua Portuguesa para Surdos, trazido para esta pesquisa, pude vivenciar o que os autores explicitam como pesquisa-formação, pois dela se sobressaem as práticas não instituídas, e as aprendizagens experienciais.

São elas que se constituem objetos de investigação com amplas aberturas para as aprendizagens não formais e informais. [...] na pesquisa formação, destacam-se como objetivos a compreensão da historicidade do sujeito e de suas aprendizagens, o percurso de formação e, sobretudo de emancipação, promovida pela reflexividade autobiográfica que, superando a curiosidade ingênua, cede lugar a curiosidade epistemológica e a constituição da consciência crítica. A pesquisa passa a fazer parte integrante da formação e não alheia a ela (PASSEGGI; SOUZA 2017, p. 14 - 15).

Na pesquisa, percebo-me neste movimento de compreensão de minha historicidade através dos *momentos-charneiras* dos quais Josso (2004) conceitua como parte do processo de desbravar períodos significativos do percurso de vida. Para a autora “momentos ou acontecimentos charneira são aqueles que representam uma passagem entre duas etapas da vida, um “divisor de águas”.

Josso (2004), em *Experiências de vida e formação*, esclarece que numa narrativa de formação as recordações são ou podem vir a ser experiências formadoras, assim ao compreender o fenômeno da formação, seja na formação inicial ou continuada, é preciso considerar a *recordação referência* e a *formação experiencial*.

A recordação-referência significa, ao mesmo tempo, uma dimensão concreta ou invisível, que apela para nossas percepções ou para as imagens sociais, e uma dimensão invisível, que apela para emoções, sentimentos, sentido ou valores. A recordação-referência pode ser qualificada de experiência formadora, porque o que foi aprendido (saber fazer e conhecimentos) serve, daí para a frente, quer de referência a numerosíssimas situações do gênero, quer de acontecimento existencial único e decisivo na simbólica orientadora de uma vida [...] (JOSSO 2004, p. 40).

Para Gabriel (2011), essas recordações desencadeiam a escrita de si, são elas que potencializam o movimento para o reconhecimento de si; para Josso (2004), ao trazer as representações para uma história revelamos nossa identidade e subjetividade, dessa forma a escrita torna-se reveladora do eu subjetivo; Passeggi (2011), a cada versão da história, ressignificamos a experiência, pois nos conduz a buscar as relações entre viver e narrar, ação e reflexão, [...] e consciência histórica.

No percurso narrado de minha trajetória de vida, formação inicial e continuada já exposta nas experiências vividas durante minha profissão docente, corroboro com Gaston Pineau (2012), quando explicita em seu texto *A tríplice aventura (auto)biográfica: a expressão, a socialização e a formação* que a pesquisa autobiográfica deve aplicar em si, o que ela preconiza para as outras: exprimir-se, socializar-se, avaliar-se formativamente.

É nesse movimento de construção da história de vida e sua socialização que me percebo ao narrar o tempo-espaco das experiências vividas no Projeto Letramento de Língua Portuguesa para surdos. Essa construção histórica de sujeito é apresentada por Pineau (2012) como as três fases propostas por Ricoeur quando situa o lugar da narrativa de si na formação humana.

Abaixo esquematizo a proposta:

QUADRO 4 - MIMSE DE FORMAÇÃO

MIMSE DE FORMAÇÃO (modelo de compreensão da possibilidade de construção de histórias de vida) Ricoeur		
Construção Histórica do Sujeito (Narrativa) ou Hermenêutica da Consciência Histórica Passagem de uma experiência temporal humana efetivamente vivida para uma <i>consciência</i> e para uma <i>existência histórica</i> por intermédio da <i>narrativa</i> .		
PREFIGURAÇÃO MIMSE I	CONFIGURAÇÃO MIMSE II	REFIGURAÇÃO MIMSE III
Experiência temporal vivida; Existência histórica, vida datada.	O que a narrativa provoca (consciência); Identidade narrativa designa a configuração da <u>ação</u> produzida pela narrativa como fruto de um questionamento retrospectivo por meio da integração de eventos isolados. "Ponto de vista do presente que dá unidade ao passado".	O que ela acarreta (consciência histórica); Intersecção entre o mundo do texto e o mundo do ouvinte; Ocorre a refiguração da experiência narrada. Constitui-se uma experiência de pensamento provocando o sujeito para ser e agir de outra maneira.

Fonte: Produzido pela autora, adaptado de Pineau (2012), 2021.

A experiência de escrita da narrativa para mim perpassa pelas etapas de compreensão de Ricoeur ao deparar-me com a escolha em narrar o vivido no Projeto Letramento (prefiguração), passando pela retrospectiva das experiências-referência vividas ao longo dos quatro anos (configuração), trazendo-me para uma

postura reflexiva de minha práxis docente frente aos estudantes com deficiência (refiguração).

Gabriel (2011) revela a fase de *prefiguração* em que me encontro com a escrita de experiências bem sucedidas e da repercussão do trabalho em minha vida pessoal e profissional.

Na fase de refiguração, o movimento da “escrita e re-escrita de si” ou re-narração, possibilita a atualização e o reconhecimento de si mesmo. A fase de refiguração revela a professora com o eu pessoal e o profissional cingidos em um espaço-tempo existencial, à medida que construiu o “perfil de si” (GABRIEL, 2011, p. 126).

Dessa forma, compreender minhas escolhas, permanecendo nos desafios da docência, superando minhas limitações e aberta a aprender para melhor ensinar, traz o conceito e características de formação continuada apresentada por Gabriel (2011):

- As características **Formativas** da ação docente são referentes aos processos de aprendizagem formais que ocorrem em instituições com certificação correspondente a cada nível de ensino, sendo esses preconizados na legislação educacional.
- Na formação **Performativa** refere-se a concomitância da ação, da atuação educativa com os processos formativos dessa ação. Ao iniciar sua prática o profissional se forma ao estabelecer um diálogo reflexivo com o contexto de sua ação. Nessa reflexão, ele busca elementos, mecanismos, explicações no âmbito teórico e metodológico que lhes possibilitam melhor compreensão do objeto da prática, redimensionando-a e ressignificando-a em função da melhoria da ação educativa.

Esse momento da formação continuada performativa é exposto ao longo do capítulo três dessa pesquisa quando detalho as experiências–referência adquiridas no Projeto de Letramento em Língua Portuguesa para Surdos, quando atribuo sentido em torno do tempo narrado.

2.3 LINGUAGEM E LETRAMENTOS

A Língua Portuguesa, considerada como língua majoritária do Brasil, é a língua em que são amplamente divulgadas e encontradas formas de registro de notícias, literatura e documentos legais, também encontrada no campo das mídias, das tecnologias, legendas escritas e diversas formas de comunicação.

Ao deparar-me com o trabalho proposto com o ensino de Língua Portuguesa para os estudantes do Napne percebo nestes alunos, graus de letramento na escrita e na leitura da Língua Portuguesa como L2. O bilinguismo era mais evidente no processo de leitura, pois eles liam e sinalizavam em Libras, expressando sua interpretação do lido, para eles a escrita era mais desafiadora.

Os estudantes diziam que era difícil aprender português, se mostravam receosos em demonstrar na escrita o que sabiam ou tentavam expressar, muitos tinham dificuldades em lembrar das palavras ou de todas as letras de uma palavra, eram muito tímidos na participação das aulas. Devo concordar que a escrita e a estrutura da Língua Portuguesa são exigentes e complexas, contudo, disse aos estudantes que eles poderiam aprender o Português, que os ajudariam, orientando e explicando para eles o quanto fosse necessário. Também precisei considerar que para estes estudantes surdos a aprendizagem da Língua Portuguesa não foi contínua, progressiva, com aperfeiçoamento das habilidades ao longo de sua vida escolar, relato feito por eles à equipe do Napne.

Nos estudos de Lopes (2007), percebo ainda, no desafio de meus alunos na aquisição de uma segunda língua, a condição bicultural, pois a autora alerta que

No caso dos surdos, viver numa condição bilíngue implica viver concomitantemente numa condição bicultural. A convivência surda, tanto com a comunidade surdo quanto com a comunidade ouvinte, imprime traços identitários distintos nos sujeitos surdos, pois esses partilham de elos que os posicionam de formas específicas, ora como surdos – quando estão na comunidade surda -, ora como não-ouvintes – quando estão entre ouvintes (LOPES, 2007, p. 66).

Outra questão que é tratada em muitas pesquisas sobre a educação de surdos, e é percebida em nossos alunos, demonstra que os estudantes jovens e adultos relatam sobre a entrada tardia na educação básica e que por anos não tiveram intérpretes durante a escolarização. Todos tinham famílias ouvintes em que somente ele(a) era surdo(a), a Libras não é de domínio dos membros da família, dentre tantos outros desafios.

Moura (2005) esclarece esse fato e seus impactos:

As crianças surdas filhas de famílias ouvintes, que desconhecem a Língua de Sinais, ficam expostas a uma forma rudimentar de comunicação, e, na maioria das vezes, apresentam um atraso em relação ao desenvolvimento da linguagem, por não poder compartilhar uma língua comum por meio da audição. Costumam ficar impossibilitadas de dizer o que sentem, de questionar ou de expressar o que desejam e não conseguem compreender o que lhes falta em relação às outras pessoas (MOURA 2005, p. 35).

Meus alunos eram jovens que estavam ingressando em uma nova etapa de ensino, precisavam avançar em suas habilidades linguísticas tanto na Libras quanto em Português, e eu, junto com a equipe do Napne estávamos dispostos a trazer para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), aulas que ultrapassassem o ler e escrever, e, principalmente, os auxiliassem na interação de surdos e ouvintes,

e ainda trouxesse, ao seu cotidiano, práticas sociais de linguagem do uso da Língua Portuguesa.

Considerando a defesa feita pela Política Linguística de Educação Bilíngue, esboçamos a seguir, os conceitos de letramentos apresentados por Lodi, 2013; Skliar, 2013; Moura, 2015; Liberali, 2019 e outros, os quais trouxeram para o letramento a epistemologia de um caminho que percebemos ter construído e percorrido de forma consistente na educação de surdos.

Lodi, Harrison e Campos (2013), na obra *Letramento e Minorias*, defendem que as práticas de letramento são plurais, determinadas sócio, histórica e culturalmente, podendo essas práticas extrapolar o universo da escrita. Os autores também tratam sobre as dificuldades e desafios que a cultura surda vive pela ausência de registro escrito da língua de sinais. Defendem, ainda, que a Libras por si pode ser suficiente para a compreensão e a aprendizagem das crianças, desde que se tenha o domínio dela e, que a questão, está na postura dos profissionais frente à língua e à surdez.

Enfatizamos que a língua de sinais deva ser considerada e desenvolvida como a primeira língua dos surdos e que práticas educacionais para o ensino de segunda língua, ou língua estrangeira, sejam conhecidas, estudadas e aplicadas pelos educadores para o ensino do português escrito [...] (LODI; HARRISON; CAMPOS, 2013, p. 44).

Skliar (2013) chama a atenção para o conceito de letramento instigando-nos a pensar neste termo como *letramentos*, no plural, e conceitua o que fora vivido por mim, meus alunos e a equipe de TILS do Napne.

[...] letramentos, no plural, quer dizer, experiências vividas e pensadas - às vezes parecidas, às vezes semelhantes, outras vezes opostas, radicalmente diferentes, duais e antagônicas – de se relacionar com um código que é instável, fugitivo, enigmático, pois ele se encontra no coração de uma(s) cultura(s) que é (são) também estável(veis), fugitiva(s) e enigmática(s) (SKLIAR, 2013, p. 7).

Como docente ouvinte, os quatro anos do projeto Letramento além de serem desafiadores, foram ímpares nas experiências, descobertas, superações vividas por mim, meus alunos e equipe. O aprendizado de uma segunda língua e sua cultura traz instabilidade e desafios para o estudante surdo. Corroboramos com Skliar (2013), quando explica que “letramentos - um caos e uma potencialidade de produções, produtos, processos, processamentos, registros, tesouros, a própria riqueza herdada de umas práticas subjetivas específicas e singulares”.

Skliar (2013), trata *letramentos* como gerúndio, ação em andamento do “estar sendo”, para ele, letramentos são acontecimentos. Isso fundamenta o

sentimento, percepções e interpretações da práxis gerados ao perceber nas aulas desenvolvidas com os estudantes que caminhávamos juntos para infinitas possibilidades de descobertas, aprendizagens e, letramentos.

Dentre estas possibilidades, durante o projeto, muito material didático foi produzido, foram horas para planejar, selecionar imagens, vídeos, organizar jogos, material impresso, pastas e cadernos individuais com o registro do que fora produzido nas aulas e, tantos outros materiais que precisavam passar uma transposição didática, para atender ao tema proposto em aulas com estudantes surdos.

Pensava na diversidade e possibilidades que podia apresentar para os estudantes sobre as *linguagens* presentes no dia a dia deles e nas que podiam auxiliá-los em seu cotidiano, trazendo ou enviando informações e construindo conhecimentos. Dentre elas, muitas foram apresentadas por Rojo (2009), como práticas de eventos de letramento. Destas, destaco algumas elaboradas, aplicadas ou percebidas como possibilidades para as aulas do Projeto:

- Fazer lista de coisas que precisa realizar;
- Usar agenda para marcar compromisso;
- Deixar bilhetes com recados para alguém da casa;
- Ler correspondência impressa que chega em sua casa;
- Fazer lista de compras;
- Procurar ofertas e promoções em folhetos (panfletos);
- Comparar preços entre produtos antes das compras;
- Ler e anotar receita culinária;
- Planejar a escrita e organização de slides de apresentação de trabalho escolar;
- Descrever uma experiência vivida;
- Enviar e receber e-mails, etc.

Essa multiplicidade de uso da língua portuguesa em contextos do dia a dia traz a variedade de gêneros que podem ser trabalhados em sua estrutura e finalidade. Também propomos Letramento corroborando com Hamada *et al.* (2019), que defende para a educação de surdos uma inclusão que integre os vários conhecimentos organizados no mundo e, esse acesso, se daria por meio dos multiletramentos.

Assim Hamada *et al.* (2019), em seu texto *Pedagogia dos multiletramentos na educação de surd@s*, defende que o “letramento surge a partir das observações das necessidades humanas de comunicação e interação social e cultural, indo além do processo de codificação de palavras, que ocorre na alfabetização”. Lodi (2013) enfatiza que no ensino para surdos “O importante é que o que é dito aos alunos faça sentido para eles.” E, esse sentido, se fazia presente nas aulas, do planejamento destas à mediação dos Tradutores e Interpretes de Língua de Sinais (TILS), que desde o convite feito a mim para ser professora no Napne, demonstraram o compromisso de ajudar-me nessa jornada.

2.4 NAPNE – MEU GRUPO-REFERÊNCIA

A equipe Napne do *Campus Boa Vista*, como já exposto anteriormente, fora formada no período da implantação do Projeto Letramento de Língua Portuguesa para surdos com professores e Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais. Fazer parte desse universo bilíngue presente no Napne, além de encantador, foi desafiador. Os intérpretes, como são chamados, sempre que juntos utilizam os sinais de Libras em sua comunicação. Socializavam todo o tempo o que aprendem da língua, buscavam em seus estudos e preparação para o acompanhamento dos alunos durante as aulas, conhecer e praticar a língua e, isso, se fazia presente em nosso espaço de convivência.

Para mim, era extremamente gratificante vê-los praticar, vê-los junto com a professora de Libras discutirem contextos de aplicação dos sinais, da configuração de mãos etc. Aprendia observando, outras vezes, participando das conversas, eu perguntava como fazer, eles me ensinavam, eu aprendia.

Desejava profundamente comunicar-me com meus alunos além do básico dos sinais de saudações em um contexto mais informal. Em minhas aulas, já arriscava comunicar-me com eles, perguntava, direcionava, observava suas ações e respostas. Meus alunos também compartilhavam da gentileza de ensinar-me sua língua, ajudando-me a conhecer mais de sua cultura.

Com os intérpretes discutíamos sempre as formas de aprendizagem necessárias para o desenvolvimento dos estudantes, assim, corroboramos com Moura (2015), ao defender que “As pessoas Surdas têm a possibilidade de se desenvolverem da mesma forma que as pessoas ouvintes, porém por outros caminhos”. Este era meu desafio.

Das contribuições de Lopes (2007, p. 65), trouxemos para o Projeto Letramento a superação advinda na história da surdez e dos surdos, pois fomos ensinados a olhá-los e a narrá-los a partir de saberes clínicos e terapêuticos que os posicionavam como sujeitos menores, incapazes e deficientes. Dessa forma, nossa equipe compactuava com a postura de que não poderíamos limitá-los a conhecer, expressar-se e envolver-se em práticas sociais de comunicação e letramento(s). Assim, caminhamos juntos, no auxílio, nas aprendizagens e descobertas que nossos alunos também nos proporcionavam.

Nas reuniões pedagógicas periódicas realizadas no Núcleo, tínhamos o objetivo de planejar e socializar a proposta das aulas do Letramento de Língua Portuguesa para o período, assim como o desempenho dos estudantes em seus cursos, suas dificuldades e avanços, suas necessidades educacionais percebidas pelos intérpretes, tanto na aprendizagem dos conteúdos do curso técnico profissionalizante, quanto do uso da Libras nas aulas. Como práxis, ao concluir a aula do Projeto, pedia para que os alunos avaliassem o material, o grau de dificuldade das atividades entre outros aspectos presentes nas aulas. Essa análise também estava presente em nossas reuniões.

Essa ação com meu grupo profissional traz a perspectiva reflexiva que Alarcão (2013) nos ajuda a entender

A reflexão na ação acompanha a ação em curso e pressupõe uma conversa com ela. Refletimos no decurso da própria ação, sem a interrompermos, embora com breves instantes de distanciamento e reformulamos o que estamos a fazer enquanto estamos a realizá-lo, tal qual como fazemos na interação verbal em situação de conversação (ALARCÃO, 2013, p. 50).

Neste processo reflexivo coletivo, eu conhecia, através dos relatos, as dificuldades, posturas e discurso dos docentes dos cursos em relação a ter um estudante surdo em sua sala de aula. Também, a visão do estudante surdo sobre o seu processo educativo, sobre como ele percebia e recebia o trabalho e, ainda, a perspectiva do profissional intérprete por ter que atuar em diferentes áreas de conhecimento e formação, algumas tão específicas que não existem sinais na Libras para defini-los.

Essas reuniões pedagógicas propiciavam-me um maior conhecimento sobre o “universo surdo”, a percepção das necessidades de meus alunos, indo além das vivências em minhas aulas. Nos estudos de Lopes (2007), compreendo melhor minhas observações, pois a autora nos alerta que a surdez precisa ser entendida

como um traço cultural, sendo a surdez como um primeiro traço de identidade. Identidade que como professores ainda não conhecemos em profundidade e que ainda nos inquieta. Muitos dos discursos sobre processos de ensino e de aprendizagem, de critérios avaliativos e posturas docentes, traz à tona nestas reuniões, que a Surdez, como deficiência, ainda sobrepõe a visão de pessoa/estudante.

Meus estudos no mestrado e o avanço nas disciplinas ajudam-me a trazer para esta pesquisa o valor e o entendimento da epistemologia da prática, refletindo sobre a complexidade dos problemas de nossa sociedade, de minha instituição e da oferta do desenvolvimento da educação de surdos em meu Roraima. Ao perceber a invisibilidade destes, principalmente no contexto educacional, entendo que esta precisa ser problematizada e estudada, trazendo para esta pesquisa uma proposta de discussão e reflexão. Assim corroboramos com os estudos de Alarcão (2003), quando trata que o professor não age isoladamente na sua escola.

[...] É neste local, o seu local de trabalho, que ele, com os outros, seus colegas, constrói a profissionalidade docente. Mas se a vida dos professores tem o seu contexto próprio, a escola, esta tem de ser organizada de modo a criar condições de reflexividade individuais e coletivas. [...] A escola tem de se pensar a si própria, na sua missão e como se organiza para a cumprir. Tem, também ela, de ser reflexiva (ALARCÃO, 2003, p. 44).

Para mim as reuniões no Napne eram de extrema importância, este era meu *grupo-referência profissional* denominado por Gabriel (2011) e para Alarcão (2003) o professor integra uma comunidade profissional que a autora reconhece como *conhecimento da filiação profissional*.

Nas reuniões, participavam sempre os intérpretes que me acompanhavam, a professora de Libras e a pedagoga do Núcleo, todos ouvintes. Era o momento em que analisávamos atividades propostas para as aulas, o desenvolvimento dos estudantes, a metodologia utilizada e avaliávamos o processo educativo vivenciado no Letramento. Sempre solicitava à equipe para que me ajudassem, avaliando minhas aulas, o material produzido; eu tinha consciência de que o planejamento e a condução da aula eram de minha responsabilidade, e também, que a construção do conhecimento de meus alunos surdos seria fruto de um trabalho coletivo.

Lacerda (2013, p.127) orienta sobre esse processo colaborativo quando alerta que o papel de educador/professor não pode recair sobre o intérprete:

[...] O intérprete não pode ser responsabilizado pela aquisição de conhecimentos do aluno. É preciso que a atuação do intérprete se

constitua em parceria com o professor, propiciando que cada um cumpra efetivamente com seu papel, em uma atitude colaborativa, em que cada um possa sugerir coisas ao outro, promovendo a melhor condição possível de aprendizagem [...].

Essa prática de socializar o planejamento das aulas foi instituída e apoiada pela equipe pois também auxiliava os intérpretes a se prepararem para as aulas com antecedência oportunizando tempo para pesquisa e estudo. *Letrava-me na educação de surdos.*

Na profissão docente, na jornada constate de formação continua esta equipe teve influência direta em minha práxis educativa – grupo-referência profissional. Gabriel (2011, p. 107) explica que a aprendizagem da profissão é realizada pela práxis educativa envolvendo teoria e prática e o grupo profissional possibilita essa imersão: “Nesse grupo, a professora tem a chance de vivenciar os processos de aprendizagem formal, não-formal e informal da profissão docente de forma continuada.”

Tardif (2011), ao tratar sobre saberes profissionais da docência esclarece que estes são provenientes de várias fontes.

[...] O saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc. (TARDIF, 2011, p. 64).

São estes saberes que o docente mobiliza nas interações em sala de aula, além destes as interações fazem parte do processo formativo do professor profissionalizando-o e constituindo sua identidade.

O processo dialógico que ocorre entre os pares, a reflexão sobre a ação, a epistemologia da prática educativa, as interações com os alunos, com os saberes da prática, com a comunidade, a participação em eventos científicos e socialização do conhecimento são aprendizagens formativas e performativas que vão, concomitantemente, contribuindo para a profissionalização docente e para a constituição identitária (Gabriel, 2011, p. 107).

Para Dominicé (2014), ao descrevermos as relações na narrativa biográfica, revelamos que “as pessoas citadas são frequentemente as que exercem influência no decurso da existência. [...] são evocadas à medida que participam num momento importante no decurso da vida”. Para o autor, ao desenvolvermos a narrativa biográfica, todos os que citamos, fizeram parte de nosso processo formativo, assim é o Napne, com seus profissionais em meu processo formativo.

O Napne, além das estratégias para o ensino de segunda língua para surdos, também desenvolvia práticas para apoiar, divulgar e evidenciar a cultura surda,

trazendo da invisibilidade o estudante, seus saberes, singularidade e necessidades. Desta forma, os professores, que como eu, estavam na equipe, sempre envolviam os acadêmicos das turmas dos cursos técnicos ou de licenciaturas nos quais atuávamos nas atividades do Napne. Promovíamos rodas de conversa, campeonatos de futebol, exposições/mostras, atividades acadêmicas, visitas ao Napne e as aulas do Letramento, tínhamos a atuação de acadêmicos das licenciaturas de Letras e Matemática como tutores nas aulas do projeto, dentre outras atividades.

Por muitas vezes, as aulas do componente de Libras, nas licenciaturas e cursos técnicos eram realizadas no ambiente do Napne, várias turmas da licenciatura como Educação Física, Ciências Biológicas e Matemática produziam material concreto ou tinham aulas neste mesmo espaço. Desejávamos que os futuros professores, formados por nossa instituição, conhecessem e entendessem que aquele espaço também era formativo e que faria parte de seu futuro no contexto escolar, quando estivessem atuando, pois eles teriam alunos com deficiência. Vários trabalhos de conclusão de curso nasceram dessas experiências e contato, vários projetos acadêmicos foram pensados para PcD, partindo dessa aproximação.

Este processo de visibilidade do estudante surdo, além da oportunidade de inclusão e posse do seu espaço educativo, que é todo o *Campus Boa Vista*, traz para eles uma independência do Napne; por vezes, o estudante ao sair da sala de aula “refugiava-se” no Núcleo.

Percebe-se na equipe a responsabilidade ética diante do outro baseada na ética profissional do ofício de professor e também dos profissionais que atuam na educação do surdo. Tardif (2011, p. 182) descreve sobre a ética da profissão:

[...] Tais finalidades supõem que a prática educativa tenha sentido não somente para aqueles e aquelas que a fazem, mas também para os alunos: uma ética da profissão não é somente uma ética do trabalho bem feito, é uma ética do sentido da educação como responsabilidade diante do outro.

Essa reponsabilidade compartilhada nos move a trilhar juntos por quatro anos em um projeto que iniciou como ensino de Língua Portuguesa escrita aos estudantes do *campus*, contudo percebemos que poderia além de fortalecer a aprendizagem e permanência dos que já estavam conosco, também atender as necessidades de formação da comunidade surda de nosso município.

No capítulo três apresentamos experiências dessa trajetória, as mudanças e novos desafios do AEE e o projeto de extensão, assim como a formação performativa vivida.

CAPÍTULO III

3 A EPISTEMOLOGIA NO LETRAMENTO COM SURDOS: EXPERIÊNCIAS-REFERÊNCIA

**Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador.
A gente se faz educador, a gente se forma como educador,
permanentemente, na prática e na reflexão da prática.**

PAULO FREIRE, 1991

Apresento, neste capítulo, as análises de minha constituição identitária como professora de surdos, assim como, minha formação performativa pelas experiências formativas vividas na docência durante o Letramento de Língua Portuguesa para surdos. Exponho experiências da prática docente vividas em quatro anos de intensas descobertas, reformulações e aprendizados adquiridos por mim e, pela equipe do Napne, do *Campus Boa Vista*.

Foram organizadas três seções, nas quais, trazemos narrativas de memórias formadoras da prática docente em articulação com os referenciais teóricos que nos embasaram no processo reflexivo e de síntese interpretativa desta pesquisa.

António Nóvoa, em seu texto, *Os professores e o novo espaço público da educação* (2011), apresenta os desafios educacionais postos ao professor. Assim, para o autor, o novo espaço público de educação traz o conceito de *espaço no sentido social* e, espaço público para os processos de renovação da educação e que neste contexto [...] “os docentes são, ao mesmo tempo, objetos e sujeitos da formação. É no trabalho de reflexão individual e coletivo que eles encontrarão os meios necessários ao desenvolvimento profissional.”

Christine Josso (2014), em seu trabalho intitulado *Da formação do Sujeito... Ao sujeito da formação*, traz riquíssimas contribuições e a reflexão de três questões presentes no processo formativo: Que é formação do ponto de vista do sujeito? Como se forma o sujeito? Como aprende o sujeito? Nesse sentido, a autora apresenta os materiais com os quais se constroem as narrativas e como seus componentes tornam-se formadores:

Tomada na globalidade, a narrativa articula períodos da existência que reúnem vários “fatos” considerados formadores. A articulação entre esses períodos efetua-se em torno dos “momentos-charneiras”, designados com tal porque o sujeito escolheu – sentiu-se obrigado a – uma reorientação na sua maneira de se comportar, e/ou de pensar o seu meio ambiente,

e/ou de pensar em si por meio de novas atividades. Esses momentos de reorientação articulam-se com situações de conflito, e/ou com mudanças de estatuto social, e/ou com acontecimentos socioculturais (familiares, profissionais, políticos, econômicos) (JOSSO, 2014, p. 70).

Em minha narrativa estão presentes e consolidados os **momentos-charneiras** que me trazem à memória as situações vivenciadas com meus alunos, desde o início da experiência na educação de surdos no AEE do Napne, quanto a ampliação da ação para projeto de extensão voltado a comunidade surda externa.

No trabalho de reflexão apresentado nesta pesquisa, as experiências-referência, que contribuíram em minha formação e no trabalho educativo com meus alunos, são as aprendizagens dos desafios e superação vivenciados ao longo desses anos.

Trago como título para as seções de análise deste capítulo o termo **experiências-referência** baseando-me nos estudos de Josso (2004) e Passeggi (2011, 2017), quando esta autora aborda que “as recordações relatadas numa narrativa de formação são ou podem vir a ser experiências formadoras”. Assim, utilizo para a apresentação de memórias profissionais, nesta narrativa, experiências-referência por corroborar com a autora quando esclarece que:

Falar de recordações–referências é dizer, de imediato, que elas são simbólicas do que o autor compreende como elemento constitutivo de sua formação. A recordação-referência significa, ao mesmo tempo, uma dimensão concreta ao invisível, que apela para emoções, sentimentos, sentidos ou valores. A recordação-referência pode ser qualificada de experiência formadora, porque o que foi aprendido (saber-fazer e conhecimentos) serve, daí para frente, quer de referência a numerosíssimas situações do gênero, quer de conhecimento existencial único e decisivo na simbólica orientadora de uma vida (JOSSO, 2004, p. 40).

Nesse sentido, as experiências-referência elencadas são representações do (re)conhecimento de minha identidade docente e de minha subjetividade em uma narrativa reflexiva sobre minha formação. Representam minha existência e consciência histórica, assim, percebo-me nos estudos de Passeggi (2012):

[...] Mediante a linguagem e a narrativa é possível reabrir o passado e se projetar em devir. O bom uso dessa reflexão sobre a experiência vivida constitui o propósito das escritas de si como prática de formação, numa perspectiva epistemopolítica: a de tomar consciência da consciência histórica (PASSEGGI, 2012, p. 43).

Ao longo dos anos do Projeto Letramento, temos inúmeras recordações-referência que não serão apresentadas nesta pesquisa, contudo, gostaria de registrá-las, pois, foram experiências ímpares, possíveis e significativas no ensino de surdos:

- Sessões de cinema;
- Gincanas e competições;
- Unidade Didática: Identidade e Futuro – (parceria com a professora de sociologia);
- Unidade Didática: Linguagem verbal e não verbal - (passeio aula pelo *Campus*);
- Unidade Didática: Profissões (Roda de conversa no espaço de convivência do *campus* – interação surdos e ouvintes);
- Produção de texto narrativo coletivo;
- Leitura de calendário (dia da semana, data, identificação de feriados, fases da lua, etc.)
- Participação em eventos acadêmicos, encontros pedagógicos – (apresentação do Projeto e de materiais produzidos para as aulas);
- Aulas do Letramento com participação de tutores – (acadêmicos da licenciatura de Letras);
- Projeto Letramento como referência para estágio de curso de pós-graduação.

Essas experiências, dentre outras, fizeram parte de um caminho construído coletivamente que envolvia uma equipe com uma pedagoga, intérpretes e professores do *Campus Boa Vista*, no desenvolvimento do ensino para surdos. Desse modo, a seguir são descritas experiências de consolidação desse trabalho, apresentando as descobertas na imersão da cultura surda, as escolhas e decisões para o letrar bilíngue.

3.1 A CONSTRUÇÃO DE UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA DE INCLUSÃO E VISIBILIDADE

Iniciei os trabalhos com o Projeto Letramento de Língua Portuguesa para surdos em fevereiro de 2016, no Núcleo de Apoio à Pessoas com Necessidades Específicas do Instituto Federal de Roraima – *Campus Boa Vista*. Como apresentado anteriormente, o atendimento era voltado aos estudantes surdos matriculados na instituição, atendendo, em princípio, três estudantes em aulas organizadas para duas horas semanais, na sala de recursos multifuncionais.

Desde o início das atividades o planejamento das aulas fora previsto para atender as necessidades que os estudantes tinham em relação a escrita e

compreensão da Língua Portuguesa no uso desta em seu cotidiano, como prática social. Esse AEE não era um reforço pedagógico ou revisão de conteúdo das aulas de seu curso. Assim, quando preparei a primeira aula pensei em uma atividade diagnóstica de escrita, então planejei uma atividade com produção de texto descritivo para levantamento prévio do conhecimento do estudante sobre a Língua Portuguesa.

Sempre propus trabalhar com uma *linguagem dialógica* no enunciado das atividades escritas, pois acreditava que quando o aluno fizesse a leitura, sua relação com a linguagem escrita seria melhor, favorecendo sua compreensão. Objetivava que a atividade de alguma forma dialogasse com o estudante, que o instrísse, o motivasse e o desafiasse a ler e escrever em outra língua. Pretendia trazer nos enunciados uma aproximação interativa da língua escrita que traz discursivamente uma mensagem, uma intenção. A língua escrita tem função e intencionalidade, meus alunos tinham uma boa leitura em português, assim, busquei aproximá-los da escrita e da língua sem medo. O texto interagiu com o leitor (Apêndice A).

O título do texto proposto para a aula era: Quem sou eu? A descrição da atividade sugeria que o aluno contasse um pouco sobre sua família, o que gostava de fazer, um sonho ou desejo que quisesse realizar, uma autobiografia. Proposta pensada na facilidade da construção de um texto em que a história de vida, o conhecimento de si era “conteúdo dominado” pelo aluno, minimizando assim, os receios da escrita em Língua Portuguesa, como explica Alarcão (2003, p. 52) “O ato de escrita é um encontro conosco e com o mundo que nos cerca.”

Nesta aula, só esteve presente uma aluna surda jovem do curso Técnico de Edificações. Durante a execução da atividade produzi meu próprio texto enquanto a aluna produzia o dela. Em seguida li para ela com a finalidade de que percebesse que eu usava a língua para me apresentar, registrar um pouco de minha história e socializar com outros interlocutores. Também desejava mostrar que era possível ela me conhecer melhor através de minha escrita. Ao ter experienciado o potencial da escrita de si, ao participar da pesquisa de Gabriel (2011), coloquei em prática as fases da *Mimese* da formação continuada que a autora elaborou com as professoras pesquisadas, inclusive comigo, no letramento dos alunos surdos sob minha responsabilidade.

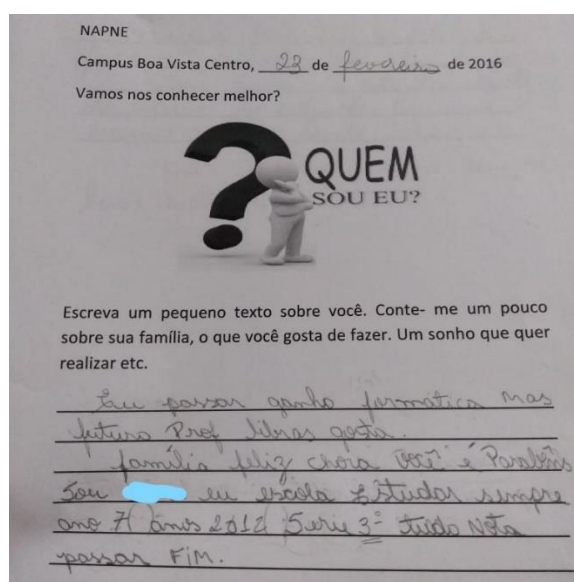
Assim, li em voz alta meu texto para a aluna surda e a intérprete fez a tradução em Libras. Em seguida, a aluna leu seu texto sinalizando-o em Libras e a intérprete deu voz a tradução em Língua Portuguesa. Foi uma aula interessante para mim, como já relatei anteriormente sobre a *aula no silêncio*. A minha timidez e a da aluna, neste primeiro encontro, trouxe desafios a mim e a equipe do Napne presente. Meu primeiro contato e tentativas de comunicação, minha dependência pela interpretação, o meu desafio em ressignificar meu ensino.

Alarcão (2003) traz a reflexão de que muitos professores buscam estudar soluções para um problema de seu cotidiano. Eu tinha vários desafios, já desejava aprender e compreender como eu podia ensinar, como ter autonomia em minha aula.

[...] Isso revela um comprometimento com a profissão, um desejo de aperfeiçoamento profissional e uma manifestação de interesse pela melhoria da qualidade da educação. [...] É preciso saber como se pode ser mais reflexivo, para se ser mais autônomo, responsável e crítico (ALARCÃO, 2003, p. 51).

Nesse contexto, e dentre outras questões da aula, gostaria de apresentar minha análise sobre essa primeira escrita e as decisões pedagógicas que tomei em relação ao meu planejamento, seleção e produção de material.

Figura 8 – Texto produzido na primeira aula



Fonte: Arquivo de aulas, 2016

Observa-se que o texto da aluna era pequeno, ela não discorria na escrita uma sequência discursiva temporal ou organizada o texto com início, meio e fim. Com o auxílio da intérprete conseguimos compreender a escrita em que ela descreve, logo no início, que se passasse na faculdade, ela ganharia um

computador usando a palavra “*formática*” (informática) e que, no futuro, deseja ser professora de Libras, e escreve professora de forma abreviada “*prof.*”, assim já revela no texto seu desejo ou sonho. Em seguida, diz que sua família é feliz e ficará emocionada (incentiva dando *parabéns*). Escreve seu nome e registra, que estuda desde os sete (7) anos de idade, que terminou o ensino médio em 2012, na 3ª série tirava sempre boas notas e que passou em tudo. Há a supressão de várias palavras e não utilização de pontuação.

O texto para mim é muito interessante e sua escrita e narrativa traduz um pouco de quem ela é. Também chama a minha atenção as tentativas de uso de escrita dos numerais, parte em que o texto ficou confuso e, ao explorá-lo para entender sua intenção de escrita perguntando se ela saberia escrever aqueles números por extenso, em Língua Portuguesa, a estudante sinaliza dizendo que não ou que não se lembra e acrescenta à sua releitura do texto mais informações relevantes para a compreensão do texto, mas não presentes nele.

A partir desse contato, o primeiro semestre de aulas foi pensado para o planejamento de atividades que a estudante pudesse aprimorar a leitura e sua escrita da L2, Língua Portuguesa como segunda língua, e decido explorar o léxico dos números cardinais e ordinais por observar a tentativa de escrita no texto de minha aluna. Com o desenvolvimento das aulas acrescentamos o léxico de cores, frutas e o uso de cédulas de dinheiro. Essa decisão parte do princípio de que estávamos ensinando a L2 para o contexto de uso e compreensão no dia a dia, assim, a proposta do trabalho com gêneros textuais para a leitura e escrita, inicialmente, foi *cardápio* e *receita culinária*. Com orientação da equipe do Napne busco conduzir o aprendizado dos estudantes surdos por meio de uma pedagogia visual. A imagem como recurso linguístico, processo que já usava em minhas aulas, mas que no ensino de surdo é ponto primordial e inicial para sua aprendizagem.

É preciso ainda esclarecer que neste primeiro semestre o Letramento do Napne atendeu três estudantes: dois do *Campus Boa Vista* e um do *Campus Boa Vista Zona Oeste (CBVZO)*, que estava temporariamente instalado e usando as dependências do CBV, enquanto a construção do prédio era concluída.

Mas esse contexto que descrevo rapidamente é para trazer-nos um recorte, e apresentar uma transição que ocorre em minha práxis com estudantes surdos. Quero, enfim, apresentar as reformulações que o planejamento passou no segundo

semestre com a decisão de trabalhar com Unidades Didáticas (UD) devido as observações do desenvolvimento dos estudantes nas aulas.

Permanecemos com o atendimento a três alunos, mais especificamente com a participação efetiva de duas alunas, pois o nosso terceiro aluno faltava muito às aulas de seu curso e, conseqüentemente, as do Letramento. Aqui também registro o empenho da equipe do Napne para estimular e garantir a participação semanal dos alunos no projeto. Assim, é preciso esclarecer que muitas reuniões foram promovidas pelo Núcleo com a participação de gestores, pedagogos e professores dos cursos em que os estudantes estavam matriculados, para informar e apresentar o trabalho que estava sendo desenvolvido e que teria continuidade no próximo semestre.

Nossos três alunos estavam assim matriculados:

- Um aluno do Curso Técnico em Eletrônica Integrado ao Ensino Médio integral do Campus Boa Vista. Esse estudante estudava nos turnos matutino e vespertino;
- Uma aluna do Curso Técnico em Edificações subsequente, noturno;
- Uma aluna do Curso Técnico em Gestão Pública Integrado do Ensino Médio integral do Campus Boa Vista Zona Oeste e que também estudava nos turnos diurnos.

Os três alunos liam e compreendiam a maior parte do texto em Língua Portuguesa, mas a escrita era mais desafiadora. Consideramos, assim, que esses jovens não estariam em um processo inicial de alfabetização e, sim reconhecemos e avaliamos o nível de letramento que eles tinham.

Para o Napne, o desafio era alinhar os horários de aula do programa curricular dos estudantes de forma que semanalmente eles pudessem estudar no Letramento. Para tanto, foi realizado um estudo dos horários de aula das turmas dos estudantes e, para os alunos do ensino médio, sugeriu-se às Coordenações de Curso e ao Departamento de Ensino uma adequação de horários para que toda quinta-feira, das 16h às 18h, fosse ajustado um dos intervalos (janelas) do curso para esse dia.

Houve, ainda, contato com as famílias dos estudantes para que os mesmos permanecessem, após as aulas do dia no *Campus Boa Vista*, para participar do Letramento.

Para a estudante do noturno, que tinha aula as 18h30min o contato com a família fora feito para que a mesma chegasse mais cedo, as 16 horas, para participar das aulas no Napne, já permanecendo no *Campus* para o dia letivo. Tanto as famílias, quanto as coordenações de cursos da instituição foram sensíveis e, prontamente, atenderam as mudanças propostas. Assim, ficou definido dia e horários para o desenvolvimento das aulas de forma que não prejudicasse ou cansasse os estudantes, contudo, surgiu outro desafio para o planejamento, pois quem já havia estudado o dia todo apresentava um cansaço mental e físico natural da jornada escolar. Neste sentido, precisávamos considerar que a aluna do noturno ainda enfrentaria suas 4 horas de aulas.

Todo esse processo, as dificuldades e algumas ausências dos estudantes, foram percebidas no primeiro semestre e nos ajudaram nas tomadas de decisão para prepararmos um semestre de estudos mais dinâmico, atrativo e eficaz para a aprendizagem.

Consideramos Moura (2015), sobre o ensino para surdos:

A surdez pode ser definida como experiência visual e, desse modo, não é possível ter o padrão ouvinte como modelo de identidade. As pessoas Surdas têm a possibilidade de se desenvolverem da mesma forma que as pessoas ouvintes, porém o fazem por outros caminhos (MOURA, 2015, p. 31).

Ao analisar a experiência dessa autora no ensino de língua portuguesa para surdos, percebo semelhanças em nossa prática e postura pedagógica diante das especificidades das pessoas surdas. Sempre acreditei que meus alunos podiam aprender mais, desenvolver habilidades de escrita e ampliar sua compreensão na leitura. Eles sempre demonstravam muito interesse em aprender, eram participativos e muito atenciosos nas aulas. Eu precisava, então, delinear um caminho para avançar nessa aprendizagem.

Para o segundo semestre, o trabalho continuou com ampliação de uso de gêneros textuais e, para esse momento, trabalhamos carta, bilhete e mais à frente convite e e-mail, ainda, o estudo de substantivos, dos pronomes pessoais, os de tratamento e possessivo e o léxico dos meses do ano. Foi um semestre intenso na produção de materiais didáticos, jogos, seleção de imagens e organização do espaço do Napne no qual usávamos a sala de recursos multifuncionais (SRM's) para o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A sala de recursos multifuncionais foi transformada em sala ambiente para o projeto Letramento, pois nela ficavam expostos os materiais produzidos para e nas aulas como imagens/figuras, jogos, cartazes, material manipulável entre outros. Esse ambiente favorecia a revisão do que estudávamos semanalmente nas aulas e, por estar visível e acessível aos alunos, trazia à memória a prática da segunda língua, auxiliando na leitura e escrita desta. O relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa dá ênfase a esse procedimento didático.

A pedagogia visual, o jeito surdo de ensinar e aprender, requer o ensino por imagens de forma que o conhecimento visual lhe seja acessível inclui as imagens como sendo as geradas em gravuras: PowerPoint, fotografias, desenhos, filmagens; cenas de teatro, dramatizações, contação de histórias em língua de sinais, literatura surda etc. (BRASIL, 2014, p. 14).

Percebo, na pedagogia visual, uma didática que eu já usava no ensino da língua portuguesa, a leitura de imagem e múltiplas linguagens agora trazidas para o ensino bilíngue. Nas Figuras 9 e 10 abaixo estão registros da exposição de parte do material da sala ambiente, imagens e verbos produzidos para a (UD) Unidade Didática: Rotina.

Figuras 9 e 10 – Aula na sala do AEE – Sala Ambiente



Fonte: Arquivo pessoal, 2016

Um outro aspecto trazido para esse semestre foi acrescentarmos às aulas o uso do computador por perceber que os alunos tinham dificuldades no manuseio e domínio básico de recursos de informática ou pela falta do equipamento. Por estarmos em uma instituição que, dentre outros objetivos, busca contribuir para promover a inclusão social de jovens e adultos, por meio das ações de formação

profissional o acesso tecnológico, foi imprescindível para a promoção dessa inclusão digital.

Nesse sentido, como professora da instituição, e, com o objetivo de contribuir para a formação de meus alunos, percebi no projeto Letramento uma oportunidade de incluir o aprendizado de informática nas aulas, corroborando com as autoras Lodi, Harrison e Campos (2013, p. 39) que orientam que “a aprendizagem da escrita deve ser relativizada e pensada segundo as necessidades e particularidades de cada grupo social”, assegurando sua singularidade sem inferiorizar e descaracterizar a língua de sinais.

A inclusão digital caracteriza-se como uma potencialidade de nossa instituição porque tem, em muitos de seus ambientes, computadores disponíveis para os estudantes: nos laboratórios de informática, destinados às aulas; no laboratório de pesquisa, na biblioteca; espaço de convivência informatizado, destinado aos estudantes para estudo, pesquisa e acesso à internet; a sala de recursos do Napne entre outros ambientes

Alarcão (2003) alerta sobre o papel da escola na sociedade da informação e defende:

As escolas são lugares onde as novas competências devem ser adquiridas ou reconhecidas e desenvolvidas. Sendo a literacia informática uma das novas competências, de imediato se coloca uma questão a das diferenças ao acesso à informação e das necessidades de providenciar igualdade de oportunidades sob pena de desenvolvermos mais um fator de exclusão social: a info-exclusão (ALARCÃO, 2003, p. 12).

Desse modo, outro aspecto que considerei foi que vivemos exigências novas de letramentos, em especial as que trazem as contínuas mudanças nos meios de comunicação, de circulação da informação e de acesso as tecnologias digitais e, meus alunos, estão imersos neste contexto.

A proposta foi bem aceita pelas estudantes que permaneciam com frequência nas aulas e já tinham interesse em ter acesso ao letramento digital, contudo, ainda não tinham tido tantas oportunidades nesta área. Conversamos nas aulas sobre as muitas oportunidades que o uso da tecnologia poderia trazer para elas como facilidade para pesquisar, fazer cursos voltados a comunidade surda, acesso a vídeos em Libras, e ainda, que podiam conhecer e interagir com outros surdos de qualquer parte do Brasil e do mundo.

Das duas estudantes que participavam das aulas uma tinha pouquíssimo conhecimento de informática, todavia, e com o apoio e a mediação dos intérpretes

podemos orientar desde o roteiro básico de localizar os programas de editor de texto, criar, nomear e salvar pasta de documentos; nomear e salvar documento; abrir navegador de busca na internet e acessar e-mail.

Em meu processo reflexivo sobre minha instituição e o quanto ela oportunizava o acesso às máquinas e equipamentos, à internet e outros acessórios tecnológicos percebi que para muitos de nós professores, esse acesso e aperfeiçoamento de habilidades eram ações rotineiras, para a maioria dos estudantes do *Campus Boa Vista* também, mas para estudantes surdos, nem tanto. A apropriação dos instrumentos e ferramentas tecnológicas configurou-se como uma oportunidade ímpar de aperfeiçoarmos a metodologia utilizada no letramento dos estudantes surdos, como também, de envolvê-los no mundo digital, contribuindo assim para sua visibilidade e inclusão digital-social.

A tomada de consciência desse arsenal tecnológico de nossa instituição levou-nos a ampliar nossas estratégias metodológica para familiarizar os alunos com programas do computador e, assim, favorecer seu letramento digital também. Então, foram propostas produções textuais em que o estudante ao estudar os conteúdos de substantivo, pronomes e os conteúdos anteriores passamos à escrita de pequenas cartas, bilhetes. Nesse momento, passamos a usar o computador para transcrever os textos. A metodologia se dava primeiramente com o estudante organizando mentalmente sua intenção de escrita, depois sinalizando em Libras socializada sua ideia, escrevia o texto e, em seguida lia-o sinalizando em Libras. Na etapa seguinte, fazíamos juntos as correções possíveis e, por fim, eles o digitavam.

Uma das atividades propostas foi o envio de e-mail para um membro da equipe do Napne em que cada estudante escolhia o seu interlocutor. As estudantes escolhem a professora de Libras e um intérprete da equipe, assim, passamos ao planejamento do texto e do que elas queriam contar na escrita de si e, ainda poderiam perguntar alguma coisa de seu interesse sobre o outro. Nesta oportunidade de escrita retomamos o uso dos sinais de pontuação.

Cada estudante construiu seu texto e fez o envio do e-mail e eu, anteriormente, já acordara com a equipe sobre a atividade, solicitando que ao receberem os e-mails não deixassem de responder e interagir com as estudantes. Na aula da semana seguinte, ansiosamente abrimos os e-mails para ler as respostas enviadas.

Nos estudos de Ivic (2010) sobre vida e obra de Lev. S. Vygotsky, o autor apresenta sua interpretação sobre o sentido das ideias Vygotskyana. Para Ivic, as palavras que definem a teoria de Vygotsky são sociabilidade do homem, interação social, signo e instrumento, cultura, história, funções mentais superiores. Nesse sentido, a *teoria socio-histórico-cultural do desenvolvimento das funções mentais superiores* de Vygotsky defende a tese de sociabilidade precoce da criança e a proposta do desenvolvimento infantil a partir dela, assim “A sociabilidade da criança é o ponto de partida de suas interações sociais com o entorno” (IVIC, 2010, p. 16).

A teoria de Vygotsky trazida para a educação de surdos contribui para nosso trabalho, pois nos estudos de Ivic (2010), o desenvolvimento humano é parte indivisível das relações humanas, assim,

[...] o ser humano, por sua origem e natureza, não pode nem existir nem conhecer o desenvolvimento próprio de sua espécie como uma mônada isolada: ele tem, necessariamente, seu prolongamento nos outros; tomado em si, ele não é um ser completo (IVIC, 2010, p. 17).

Compreendemos que ao propormos a escrita feita pelos estudantes surdos para outros profissionais do Napne, mantínhamos a proposta de interação trazendo sentido e significado para a comunicação.

A experiência trouxe muitos desafios tanto para o planejamento intencional da escrita, quanto pensar nos interlocutores que estavam envolvidos no processo comunicativo, no feedback da resposta da mensagem, do uso e domínio de um novo canal de comunicação. Estes elementos básicos da comunicação, assim apresentados e vivenciados na prática da aquisição da segunda língua exercita a escrita com objetivo e intenção comunicativa, rompendo prática de cópia e mera reprodução, conforme muitos relatos que as estudantes traziam de sua escolarização.

Para Ivic (2010), sobre o impacto da escolarização Vygotsky aponta que

[...] a escola não ensina sempre sistemas de conhecimento, mas, frequentemente, sobrecarrega os alunos com fatos isolados e desprovidos de sentido; os conteúdos escolares nem comportam instrumentos nem técnicas intelectuais e, muitas vezes, não há, na escola, interações sociais capazes de construir saberes, etc. [...] (IVIC, 2010, p. 31-32).

Sentia-me realizada. Uma experiência-referência para o projeto Letramento no Napne que trouxe resultados para o processo inclusivo, rompendo barreiras pedagógicas e oportunizando a estas estudantes, durante as aulas de seus cursos

no *Campus Boa Vista*, sentirem-se mais participativas, autônomas e conscientes no uso das ferramentas tecnológicas.

Para Alarcão (2003), o professor reflexivo é criativo e não mero reproduzidor e, demonstra isso, nas situações adversas da profissão:

A noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reproduzidor de ideias e práticas que lhe são exteriores. É central, nessa conceptualização, a noção do profissional como uma pessoa que, nas situações profissionais, tantas vezes incertas e imprevistas, atua de forma inteligente e flexível, situada e reativa (ALARCÃO, 2003, p. 41).

Ao envolver-me com a cultura surda eu percebia o potencial de meus alunos e, que podia fazer mais por eles e com eles. Sentia que era só um começo.

3.2 UNIDADES DIDÁTICAS: A CONSOLIDAÇÃO DE UMA PROPOSTA EDUCATIVA

Eu sempre ficava empolgada com a perspectiva de voltar a ensinar e muito aprender com meus alunos. Chegamos em 2017, segundo ano de Letramento, e, em minha cabeça passavam mil ideias e possibilidades de melhorar minhas aulas, desejava avançar e consolidar a metodologia, aprimorando as mudanças e deixando o que havia sido positivo para a aprendizagem.

Em reunião pedagógica realizada no Napne, proponho um trabalho com Unidades Didáticas (UD) que traria um tema no qual seria abordado pelo menos um gênero textual e os conteúdos já trabalhados no primeiro ano. A UD traria para as aulas sequências de atividades que ajudariam os estudantes a pensarem a partir de um tema, estimulando a memória do que havíamos estudado e enfatizaria o trabalho com gênero textual presente em seu cotidiano para o processo comunicativo. Nos estudos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010, p. 96), “Sequência Didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática em torno de um gênero textual oral ou escrito”.

3.2.1 Unidade Didática: Rotina

Com as primeiras experiências do ano anterior proponho iniciarmos 2017 com a Unidade Didática: **Rotina**. Para ela, planejamos uma sequência didática de aulas que trouxe a tipologia narrativa e, como gênero textual a organização de um portfólio individual para o relato da rotina do estudante. Também foram acrescentados os estudos anteriores sobre pronomes pessoais, de tratamento e possessivos,

léxico dos meses do ano e dias da semana, e, para essa etapa verbos e a leitura de hora analógica, por percebermos que os alunos só liam hora digital.

Figura 11– Aula leitura de horas



Fonte: Arquivo pessoal, 2017

A Figura 11 acima traz uma das aulas com o trabalho da leitura de horas e o registro da rotina do aluno com a imagem e ele descrevia em que hora do dia era aquela atividade como acordar, estudar, almoçar etc.

Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010, p. 97), a sequência didática deve trazer para o aluno práticas de linguagem nova, ajudando-o em situações de comunicação, assim, “uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor *um* gênero de texto, permitindo-lhe assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação”.

O primeiro ano do projeto Letramento, para mim, apresenta-se com uma proposta de aulas que foram surgindo e sendo organizadas a partir do que eu percebia como necessidade para os estudantes. E, por estar, ainda, conhecendo a cultura surda e o processo de desenvolvimento da aprendizagem deles, buscava atender pelo trabalho com gênero textual, a ampliação e aplicação do léxico de Língua Portuguesa, a compreensão da morfologia, da semântica e sua estrutura sintática que é muito diferente da Libras. Desejava que essa aprendizagem tivesse sentido para eles e que percebessem que eles podiam desenvolver sua L2.

Nesse contexto minha decisão pedagógica foi por um planejamento a partir da organização de Sequências Didáticas, pois sentia que esta consolidaria uma proposta educativa de ensino que atenderia as necessidades dos estudantes e que me ajudaria a visualizar e alcançar os objetivos propostos.

As unidades didáticas que apresentarei a seguir, com suas sequências didáticas, não correspondem a estrutura proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010), mas adaptada ao que vivíamos na educação de surdos. Mantive alguns componentes como a apresentação da situação comunicativa em que se expõe aos alunos a proposta de estudo e de comunicação. Esta etapa é imprescindível, pois corroboramos com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010, p. 98), ao afirmarem que [...] “A apresentação da situação é, portanto, o momento em que a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada” [...]. A partir desse entendimento e do tema de nossa UD tornava-se compreensível o objetivo das aulas para aquele período.

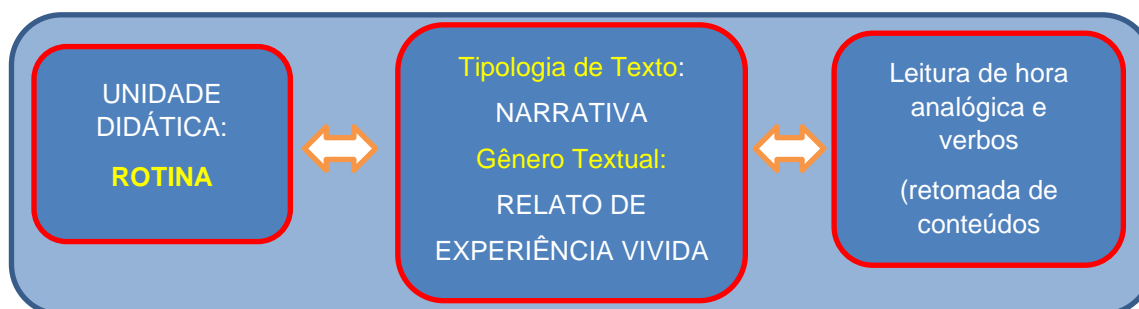
Após esta etapa sobre a apresentação e compreensão do gênero, e sua finalidade, passamos para a representação desse texto em uma organização mental expressa, posteriormente, em Libras como daquilo que o estudante faz do momento em que acorda até deitar-se. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010, p. 86), esclarecem a importância desta etapa, pois “para os alunos, a realização de um texto oral ou escrito concretiza os elementos dados na apresentação da situação e esclarece, portanto, quanto ao gênero abordado na sequência didática”.

Assim, ao expressar-se em Libras, o surdo percebe os elementos que ele já conhece em sua língua e que estudou em língua portuguesa, a exemplo da escrita das horas, uso dos pronomes, dias da semana entre outros conteúdos.

As etapas seguintes passam pelo planejamento do texto, atividades de produção, análise e leitura do escrito (aqui a leitura sinalizada). São etapas com muitas aulas e desafios para os estudantes, mas que trazem os objetivos propostos à consolidação.

No esquema abaixo explicarei melhor o que propomos fazer.

Esquema 3 – Unidade Didática: Rotina



Fonte: Produzido pela autora, 2021

No esquema acima, busco representar no quadro maior a intenção pedagógica do ensino em que os outros elementos estão contidos. Parto da **unidade didática rotina** que organiza a etapa de estudo e trabalho com o gênero *relato de experiência vivida* em que os estudantes utilizariam os conteúdos estudados anteriormente e uso de verbos como acordar, almoçar, estudar, trabalhar e outros com registro em *portfólio* individual.

Nesse contexto proposto pela Unidade Didática buscamos adaptar ao ensino de L2 para surdos, a proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010) que traz como finalidade para a sequência didática ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto e, assim, possibilitar a escrita ou a fala de maneira mais adequada em situações de comunicação.

Para Brito (2009), o uso do portfólio no desenvolvimento da aprendizagem oportuniza ao estudante a integração de conteúdos estudados expressos em diferentes linguagens, o que ocorre no portfólio das aulas do Projeto Letramento, assim:

Ao construí-lo, o seu autor tem a oportunidade de integrar os diferentes conteúdos aos quais tem acesso durante o ano e assim estabelecer relações das aulas de uma determinada área com outras acompanhados de uma reflexão e auto-avaliação. Desse modo, os registros devem exteriorizar o sentido do conteúdo aprendido, expresso em diferentes linguagens (BRITO, 2009, p. 11).

Considerarei que nossos estudantes eram jovens e o propósito do letramento seria trazer o uso da língua para a prática em sociedade, sem imposição, com o objetivo de uma proposta de aproximação do gênero textual atendendo a sua função de organizar, orientar, registrar e expressar-se a partir de um tema que auxiliasse e atendesse as necessidades do jovem surdo.

Nesse sentido, a escolha do Portfólio é justificada por ser um gênero que envolve relatos de experiências e fatos, trazendo da vivência do estudante, o

conteúdo para sua composição. Assim, Motta (2009) defende que este gênero favorece um trabalho colaborativo e reflexivo entre professor e aluno buscando um maior grau de autonomia na produção textual e apresenta o Portfólio como

“[...] um gênero didático que permite acompanhar a evolução de uma ação sobre os, anteriormente, citados “pontos de vista” (externo e interno), favorecendo uma mediação positiva por parte da professora orientadora e um avanço na habilidade de produção textual por parte do aluno (MOTTA, 2009, p. 06).

Para as autoras Lodi, Harrison e Campos (2013) a aprendizagem da escrita deverá ser pensada segundo as necessidades e particularidades de cada grupo social e ainda orienta que para o surdo deve ser respeitada sua singularidade.

No que diz respeito, especificamente, aos surdos, acreditamos na importância da aprendizagem dessa língua e criticamos a forma pela qual ela vem sendo imposta a esses sujeitos: inferioriza-se e descaracteriza-se a língua de sinais, e conseqüentemente, a diferença linguística existente (LODI; HARRISON; CAMPOS, 2013, p. 39).

Como, anteriormente, havíamos estudado os pronomes pessoais, os de tratamento e possessivos, assim como, o léxico dos meses do ano e dias da semana fazíamos a leitura e o planejamento da escrita de texto narrativo sobre o cotidiano aplicando esses elementos no texto escrito, trazendo sentido a ele.

Com as propostas de produção de textos o estudante pôde:

- Registrar em calendário semanal, o que fazia diariamente;
- Identificar, nas imagens da atividade, o que acontecia naquele momento do dia (leitura de imagens). Exemplo: acordar, tomar café, almoçar, estudar, dormir, assistir tv, outros;
- Selecionar imagens para ilustrar o que come em suas refeições registrando em língua portuguesa nas páginas do portfólio.
- Descrever, como era sua rotina, narrando em Libras o que fez no final de semana. (Uso do narrador em primeira pessoa, apresentar fatos, personagens envolvidos na narrativa, marcação do tempo cronológico, indicação de local);
- Em seguida, planejar o texto escrito em Língua Portuguesa. Produzir o texto na L2 e ler, em Libras, para os outros colegas da turma.

Mantínhamos a prática de, primeiramente, descrever a rotina em Libras e, depois, socializar em sala sua produção em L2 ao estabelecer o valor de domínio da L1 e de sua importância no desenvolvimento comunicativo do surdo. Ela é sua

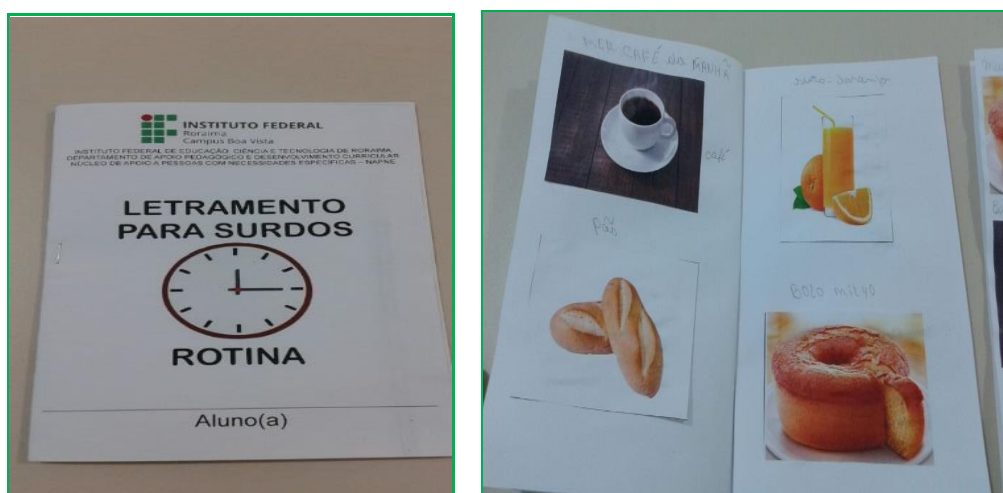
referência, é sua base de compreensão, organização de ideias e aprendizagem para outras línguas.

Lodi, Harrison e Campos (2013, p. 44) defendem que

A língua de sinais deva ser considerada e desenvolvida como a primeira língua dos surdos e que práticas educacionais para o ensino de segunda língua, ou língua estrangeira, sejam conhecidas, estudadas e aplicadas pelos educadores para o ensino do português escrito (LODI; HARRISON; CAMPOS, 2013, p. 44).

As figuras 12 e 13 são de um portfólio individual que registra as atividades descritas nesta Unidade Didática.

Figuras 12 e 13 – Portfólio: Rotina

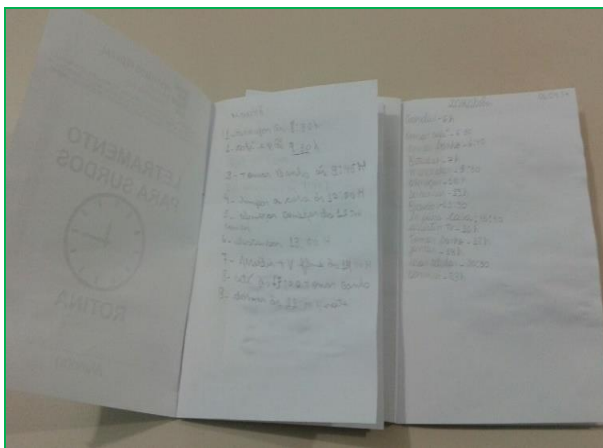


Fonte: Arquivo pessoal, 2017

Ao organizarem sua rotina diária através do registro feito no portfólio, as estudantes também perceberam que poderiam organizar sua **agenda** de atividades com o auxílio da língua portuguesa escrita, facilitando a organização de atividades diárias e no contexto dos estudos.

A figura 14 apresenta uma rotina do dia com o registro da hora e da atividade, esse processo trazia a necessidade de retomada de memória e ordem cronológica da rotina do estudante surdo.

Figura 14 - Portifólio: Rotina do dia com registro de horas



Fonte: Arquivo pessoal, 2017

Corroboramos com os autores Lodi, Harrison e Campos (2013) quando no desenvolvimento do Projeto Letramento, no Napne do *Campus* Boa Vista, a premissa da aprendizagem do Português escrito, como segunda língua, estava voltada como prática social de linguagem e não nos aspectos gramaticais.

[...] Centrar o ensino apenas no aspecto gramatical não basta para a formação de sujeitos letrados, pois o acesso à escrita só será pleno quando ela for tratada e concebida como prática social de linguagem, cultura, social, histórica e ideologicamente determinada (LODI; HARRISON; CAMPOS, 2013, p. 44).

Neste período houve a entrada de novos alunos no *Campus* Boa Vista e pudemos ter a participação de mais um estudante que vinha da graduação no curso de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas – TADS. Esse aluno, adulto, tinha domínio da Libras e lia muito bem em Língua Portuguesa, também apresentava uma boa escrita e por muitas vezes auxiliava os demais estudantes. Os alunos passam a participar mais, demonstram menos timidez e medo de errar.

Nessa perspectiva, Vygotsky (1934,1999) defendia em seus estudos que o desenvolvimento do ser humano se dá, em colaboração, pela interação com o outro e com o meio sociocultural. Percebíamos que nossos estudantes ficavam mais entusiasmados e participativos quando tínhamos mais surdos nas aulas.

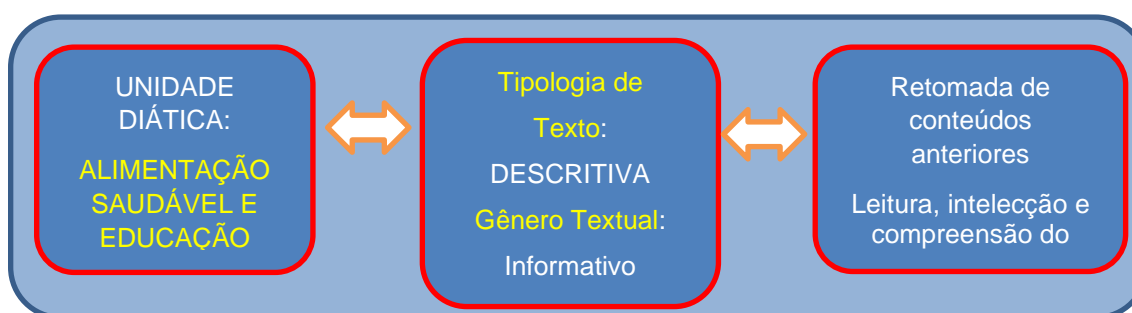
Além da oportunidade de estudarem com seus pares, muitas vezes, as aulas eram em Libras, na explicação de um surdo para outro surdo, que o entendimento se consolidava, confirmando que a L1 do surdo é a base para sua compreensão e desenvolvimento, como já fora discutido anteriormente.

Dessa forma, fomos aprimorando o planejamento, as atividades e formas de interação nas aulas de Letramento de Língua Portuguesa para surdos. A seguir, apresento mais uma Unidade Didática (UD) como experiência-referência.

3.2.2 Unidade Didática: Alimentação Saudável e Educação Sexual

A unidade didática *Alimentação Saudável e Educação Sexual* fechou o primeiro semestre de 2017.1 e tratou da tipologia descritiva, trazendo, para as aulas o gênero informativo.

Esquema 4 - Unidade Didática: Alimentação Saudável e Educação Sexual



Fonte: Produzido pela autora, 2021

Trago para este planejamento, as considerações de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010) sobre a situação de comunicação com gêneros textuais públicos.

[...] O trabalho escolar será realizado, evidentemente, sobre gêneros que o aluno não domina ou faz de maneira insuficiente; sobre àqueles dificilmente acessíveis, espontaneamente pela maioria dos alunos e sobre gêneros públicos e não privados. [...] As sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos as práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2010, p. 83).

Especificamente, para a proposta deste trabalho com o surdo, considerei muito do que eu informalmente conversava com os estudantes e os profissionais do Napne sobre a vida do jovem surdo. As aulas sobre a rotina dos estudantes trouxeram, para mim, inúmeras informações sobre o dia a dia de meus alunos, o que faziam, com quem conviviam, como era a comunicação, o que sabiam fazer, o que gostavam ou não, dentre outros aspectos.

Através dessas conversas, percebia, que em seu cotidiano familiar, eles ficavam presos a “solidão” do silêncio em casa, passando muito tempo assistindo televisão. Informação segura e importante, às vezes, chegava a eles por palestra, aula ou algo semelhante. As famílias de nossos estudantes eram ouvintes e a Libras não era de domínio dos seus familiares, usava-se muito uma comunicação gestual caseira.

Esses relatos, trazidos pelos estudantes e pela equipe, me inquietavam. Os intérpretes expunham, que muitas vezes, um surdo ensinava ao outro o que sabia ou aprendera e, por vezes, a informação não era confiável. Pensava em como eles poderiam ter acesso à informação segura e significativa para sua vida e como as aulas do projeto Letramento poderiam ajudá-los na interpretação do mundo, além do aprimoramento da Língua Portuguesa escrita.

Nesse contexto, corroboramos com Lodi, Harrison e Campos (2013) quando conceituam sobre o que é ser letrado:

A consideração do que é ser letrado não pode ser reduzida, então, à aprendizagem da escrita como código de representação da fala, impondo uma dicotomização entre oralidade e escrita, prática que prevalece nas instituições de ensino e que pressupõe a existência de apenas um tipo de letramento (LODI; HARRISON; CAMPOS, 2013, p. 36).

Os autores consideram as agências de letramento, que estão presentes em nossa vida, que nos influenciam e formam além da escola. Nessa perspectiva, percebemos que para o estudante surdo, o sentido do aprender deveria ultrapassar o domínio do código escrito. Já lhe é imposto um desafio, a aprendizagem da segunda língua, que está tão presente e permanente em seu cotidiano.

Nesse sentido, as autoras Lodi, Harrison e Campos (2013, p. 37) apresentam dois pontos específicos: o primeiro, é que os surdos são usuários de uma língua distinta dos ouvintes, a Língua Brasileira de Sinais, e que muitos surdos não têm acesso a Libras e, ainda, apresentam diferentes níveis de domínio e conhecimento desta. Acrescido a isso, vem o acesso tardio e a demora pela aceitação da Libras tanto pelo surdo como por familiares. O outro ponto, segundo as autoras, é o fato da não existência de um registro escrito da Libras, acarretando desvalorização social da língua.

Todas as considerações apresentadas são percebidas em meus alunos. O acesso tardio a Libras, a ausência de intérpretes durante sua escolarização na educação básica, níveis diferentes de aquisição e de domínio da Libras e da Língua Portuguesa, falta de oportunidades para dar continuidade a educação formal em nosso(s) município(s) do estado o que minimiza as chances de ingresso no mercado de trabalho e a ascensão social.

Assim, permaneci no planejamento das aulas com Unidades Didáticas temáticas, acreditando que esse caminho seria exitoso na metodologia do trabalho com a educação de surdos que estávamos consolidando no projeto. Desejava

atender as necessidades de domínio da L2, mas também, que naquela ocasião, os estudantes tivessem acesso a conhecimento para toda a vida. Eu não podia perder a chance de envolvê-los cada vez mais nas atividades, já que minha responsabilidade e compromisso, para com eles, crescia a cada aula que eu ministrava.

Os alunos respondem bem as atividades propostas nas aulas, demonstram menos timidez para participar, apresentam novas atitudes de interação, se envolvem de modo prazeroso e significativo. Nessas aulas, trabalhamos os seguintes tópicos:

- Intencionalidade dos textos informativos – Conversa com a turma para perceber no dia a dia onde encontramos os textos informativos, para que servem e como podem nos ajudar.
- Discussão sobre atitudes para uma alimentação saudável. Como escolher alimentos e por quê. Que alimentos são adequados para cada horário do dia, entre outras questões.

E foi em uma das aulas, na qual participavam somente alunas, que percebemos o quanto aquele assunto as inquietavam, e que conversavam entre si sobre alguma dúvida. A intérprete, que me acompanhava nesta aula, perguntou as estudantes o que elas queriam saber e, assim uma delas explicou que queria saber quais alimentos fazem mal no período da menstruação. Desse ponto, em diante, fizemos várias perguntas e percebemos que elas tinham poucas informações sobre o funcionamento de seu corpo feminino, e orientação sobre vida sexual.

Moura (2015) apresenta em uma de suas experiências de docência com surdos, uma prática semelhante à de minha turma. E descreve:

O projeto surgiu com o tema de Orientação Sexual, uma vez que foi detectada a falta de conhecimento dos alunos em relação às transformações ocorridas em seus corpos e comportamentos. Muitos traziam ideias deturpadas sobre as questões de sexualidade, vendo-as com tabus que deveriam ser evitados (MOURA, 2015, p. 69).

No encerramento da aula, a equipe, como prática, ainda permanece para avaliar o que ocorreu e o desenvolvimento das estudantes. Os intérpretes, então, ressaltam que muitos surdos não recebem orientação de suas famílias quando entram na puberdade e, assim, ficam com muitas dúvidas ou com informações truncadas sobre vários assuntos. Moura (2015), também apresenta em seus estudos que essa necessidade se faz presente entre as famílias de estudantes surdos que ela acompanhava.

[...] nas reuniões de pais, afirmavam não saberem o que fazer na fase em que começam os namoros e se tornam evidentes as ameaças das gravidezes não planejadas e das doenças sexualmente transmissíveis. Segundo eles, a falta de conhecimento da língua de sinais os impedia de terem uma conversa mais aprofundada com os filhos [...] (MOURA, 2015, p. 69).

A experiência da autora, semelhantemente à minha, enfatiza que a falta de domínio da Libras pela família, cria barreiras comunicacionais para atender ao desenvolvimento de seu filho.

Não hesitamos em trazer para as aulas do Projeto Letramento, o atendimento a essa necessidade. Assim, recebi apoio da equipe e, durante a semana, o Napne fez contato com a equipe da Coordenação de Assistência ao Estudante – CAES. Esta coordenação é responsável pelo planejamento e execução de políticas de assistência estudantil dentro do *Campus* Boa Vista, ela é composta por uma equipe multidisciplinar formada por médicos, dentista, psicólogos, enfermeiros e outros profissionais.

Apresentamos à CAES a necessidade de trazermos para as aulas momentos de orientação em educação sexual para nossas alunas, então, servidores (enfermeiros) foram ao Napne, no momento de minha aula, para acompanhar e entender como era desenvolvida a metodologia e o conteúdo trabalhado nas aulas com surdos. A equipe Napne orientou a CAES, que eles teriam intérpretes para tradução e que planejassem este momento com material visual, porque o surdo aprende com experiências visuais.

Em aulas agendadas, em comum acordo, pelas duas equipes de profissionais, a do Napne e a da CAES, a estratégia foi que a equipe nos auxiliasse durante a aula, no que diz respeito aos questionamentos das alunas sobre seu corpo, sexualidade, saúde, alimentação dentre outros.

Realizadas as orientações e firmada a parceria, a aula da semana seguinte contou com a participação de dois enfermeiros, uma médica e três alunas. A equipe do Napne com três intérpretes, a professora de Libras e eu. Foi maravilhoso!

A equipe levou para a aula flip chart de mesa com cartazes, um modelo anatômico do sistema reprodutor feminino, explicando em detalhes seu funcionamento e anatomia. Apresentou slides que tratavam do corpo feminino, os tipos de doenças sexualmente transmissíveis (DST) e prevenção, esclarecendo sobre a saúde da mulher.

As estudantes perguntavam e tiravam suas dúvidas, concentradas. A alegria foi contagiante, ao vermos, naquela experiência, práticas de Letramento estendendo-se à formação da pessoa e contribuindo para sua humanização. A mediação da equipe do Napne, entre as alunas surdas e a CAES, promoveu a aprendizagem significativa e transformações no modo de agir e pensar delas sobre seu corpo feminino, sua sexualidade.

Fechamos esta unidade didática e as estudantes puderam fazer nas aulas seguintes o planejamento de cartazes informativos sobre os assuntos que elas aprenderam naquele semestre, para verificarmos a consolidação dos conhecimentos adquiridos e, ao mesmo tempo, a socialização dos mesmos em nossa sala no Napne.

Com a trajetória formativa que o projeto me proporcionou, pude, também, vivenciar experiências plurais quando este passou de um atendimento inicial para nossos alunos do *Campus Boa Vista* a um atendimento para a comunidade surda. Com essa nova turma temos a entrada de alunos e alunas surdas da comunidade uma oportunidade de continuidade e aperfeiçoamento voltado para jovens e adultos. É sobre a partilha dessa experiência-referência que nos ocuparemos agora.

3.3 A DESCOBERTA DA BIBLIOTECA EM SABERES REVELADOS PELAS MÃOS

O Projeto Letramento de Língua Portuguesa para surdos desde seu início promovia atividades de Atendimento Educacional Especializado - AEE atendendo, prioritariamente, os alunos dos cursos técnicos e subsequentes do *Campus Boa Vista* com a finalidade de ampliar habilidades linguísticas de leitura e de escrita da língua portuguesa, favorecer a ampliação da leitura de mundo e a interação com as diversas formas de linguagem encontradas no dia a dia.

Oliveira *et al.* (2016), defende que para o Surdo a apropriação do bilinguismo o coloca em posição favorável à sua inserção bem como aos bens culturais da sociedade.

O bilinguismo, no caso dos estudantes que não ouvem, se define como condição para inserção nos processos dialógicos do meio em que vivem. Ou seja, a partir do desenvolvimento primário, via Língua de Sinais, acessar e se apropriar dos elementos culturais produzidos pela sociedade, bem como o português, concedido como segunda língua (OLIVEIRA *et al.*, 2016, p. 176).

Atendendo a esta finalidade, o Projeto Letramento era realizado em aulas de duas horas semanais, e primava pelo trabalho com gêneros textuais que circulam socialmente, leitura e produção de gêneros escritos e a construção de sentido no discurso, e experiências de integração e inclusão destes estudantes nos espaços educativos e nas atividades promovidas pelo *Campus Boa Vista*.

Segundo Rojo (2009), a compreensão e o alcance dos significados se dão a partir de contextos com esta reflexão. A autora defende, ainda, que as múltiplas exigências que o mundo contemporâneo apresenta trazem para a escola uma maior quantidade de práticas e textos que nela devem circular e, por ela, precisam ser abordados. E que, por isso, a escola deve cumprir sua função social de abordar esses conhecimentos para que os alunos surdos ampliem suas chances de ler o mundo por meio da palavra, conforme nos ensinou o nosso mestre e autor brasileiro da Pedagogia do Oprimido dentre outras obras, Paulo Freire (2005).

Durante o período de 2016 a 2018, as aulas do Projeto Letramento eram realizadas no Napne com atendimento para três alunos matriculados nos cursos técnicos integrados ao ensino médio e do subsequente, como já apresentado neste trabalho. Nas aulas, buscávamos trabalhar com material visual impresso e projeção em slides, jogos em uma sala ambiente com o registro escrito e digital em pequenos vídeos do que eles estudavam e produziam.

Percebi, que em muitas ocasiões quando eu chegava ao Napne para a aula recebíamos a “visita” de dois ou mais surdos, homens e mulheres da comunidade externa que buscavam conhecer a instituição e o que era feito no Núcleo. Eram surdos conhecidos de meus alunos. Tinham ido para a aula do Letramento, pois a divulgação de nosso trabalho pelos próprios estudantes convidava e convocava, de certo modo, outros surdos (as) que desejavam fazer parte desse projeto inovador que visava, dentre outros objetivos, propiciar a aquisição de conhecimentos da L2 e a visibilidade deles no âmbito institucional e social.

Observei que as visitas às aulas tornavam o ambiente mais motivador e os estudantes do *Campus Boa Vista* demonstravam gostar de estudar com outros surdos. Ficou evidente um maior interesse e interação nas aulas, pois podíamos agrupá-los em duplas ou grupos maiores, com um intérprete e dois ou mais alunos no momento da realização das atividades de escrita. Então, fomos desafiados a ampliar o atendimento.

Lopes (2007), nos auxilia na compreensão deste movimento ao esclarecer que:

A condição de vida bicultural experienciada pelos surdos está presente nas formas de ver e de organizar o mundo e a si mesmo dentro dele. Ser alguém que compartilha o tempo todo de uma zona de fronteira que separa, às vezes, nitidamente, dois grupos em constante tensão consigo mesmo. Tal forma de vida tensionada implica marcas identitárias combatentes, ou seja, marcas que impulsionam os sujeitos para viverem em luta permanente – com os outros e consigo mesmo – pelo direito de serem surdos nos espaços onde ouvintes se impõem como maioria [...] (LOPES, 2007, p. 66).

Ao perceber que surdos da comunidade procuravam nossa instituição para estudar com seus pares, que o Napne do CBV oportunizava a aprendizagem de Língua Portuguesa, como segunda língua em um ambiente em que os surdos eram a maioria, eram o foco e os sujeitos de todo o processo, compreendo que naquele ambiente não existia a imposição dos ouvintes e sim um ambiente bilíngue de respeito ao tempo e ao desejo de aprender do surdo.

Chamava a atenção a construção ativa do processo interpretativo da L2 entre pares, pois quando um estudante surdo auxilia ou explica ao outro a proposta da aula ou da atividade, ocorre a ressignificação da ação e a assimilação do que precisava ser desenvolvido, ao contribuir para a apropriação da leitura e da escrita com significado para eles.

Para Vygotsky, o vínculo com o outro faz parte de nossa natureza, assim também para o surdo entendemos o quanto era prazeroso e estimulante estudar com quem fazia parte de sua cultura, com quem tinham vínculos. Ivic (2010, p. 32) traz esse conceito de Vygotsky pois [...] “nem o desenvolvimento da criança [do aluno], nem o diagnóstico de suas aptidões, nem sua educação podem ser analisados se seus vínculos sociais forem ignorados. [...]”

Para os estudos de Ivic (2010, p. 32), sobre a teoria de Vygotsky, o autor aponta que “a criança [o aluno] não deveria ser separada de seu contexto sociocultural [...]”, pois a zona de desenvolvimento proximal se revela nessa interação social. Essa zona é definida pela observação do desempenho (do sujeito) por si próprio e o desempenho a partir do trabalho em colaboração e com a assistência de um adulto.

Assim, depreendi que no desenvolvimento educacional do estudante surdo esta teoria se consolida, pois o desenvolvimento dele e seu desempenho a partir de um trabalho em colaboração surdo/surdo, surdo/ professora, surdo/intérprete

mostrou um aporte metodológico significativo, pois na zona proximal percebíamos o desenvolvimento do estudante no seu aspecto dinâmico e dialético.

A equipe então entendeu que era o momento de abriremos as portas do *Campus* Boa Vista e do Núcleo para a comunidade surda local. Estava evidente a necessidade que aqueles jovens e adultos, homens e mulheres, tinham em dar continuidade aos seus estudos, aprimorando e/ou ampliando suas habilidades sobre a aquisição da segunda língua. Muitos destes jovens já não estudavam mais, haviam parado no ensino fundamental ou tinham terminado o ensino médio.

Para tanto, o Napne fez parceria com a associação de surdos para sondar o interesse desta demanda por formação e, com a afirmativa de participação recebemos o apoio da gestão do *Campus*, então partimos para o replanejamento de ações e atendimento.

A experiência, agora apresentada, é parte dos trabalhos, que a partir de 2018 buscou atender não somente aos estudantes da instituição, mas ampliou seu público para a comunidade surda por meio de uma ação de extensão. O objetivo se manteve em apresentar as estratégias metodológicas utilizadas no ensino de Língua Portuguesa, como segunda língua - L2, a partir de práticas de *letramentos múltiplos* na educação de surdos, pois segundo Rojo (2009),

O conceito de letramentos múltiplos é ainda um conceito complexo e muitas vezes ambíguo, pois envolve, além das questões da multissensibilidade ou multimodalidade das mídias digitais que lhe deu origem, pelo menos duas facetas: a multiplicidade de práticas de letramento que circulam em diferentes esferas da sociedade e a multiculturalidade, isto é, o fato de que diferentes culturas locais vivem essas práticas de maneira diferente (ROJO, 2009, p.108).

Para mim, o encontro das culturas de ouvintes e surdos em um ambiente de aprendizagem, a sala de aula, tornara-se interessante e instigante, pois o estudante surdo em uma sala de aula regular de seu curso tem a maioria da turma como ouvintes. No Projeto Letramento, como curso de extensão, seria o inverso.

A equipe do Napne se mobilizou, reorganizamos os horários, as tarefas quanto a divulgação, inscrição e apoio às aulas. Ainda recebemos neste período a solicitação de estágio para alunos do curso de Especialização em Língua Brasileira de Sinais: Tradução, Interpretação de Libras e Docência de Libras da Universidade Tuti do Paraná - UNINTESE. Nossa equipe de TILS foi fortalecida.

Assim, semestralmente, o *Campus* Boa Vista abria inscrições para projeto de extensão para 15 surdos da comunidade formando uma turma, que atendia tanto

os estudantes surdos matriculados no CBV, quanto surdos jovens e adultos da capital.

A diversidade na formação dessa turma também estava presente, visto que recebemos um casal de irmãos surdos da comunidade indígena Canaúanim de um município vizinho, Cantá e, um surdo venezuelano esposo de uma aluna surda brasileira.

Meu novo desafio: uma classe de estudantes surdos. No entanto, eu tinha a consciência que o processo daria certo, pois as aulas seriam mais dinâmicas, mais interativas e mais acolhedoras para os meus alunos, que estudariam com seus pares.

Nesse sentido, Josso (2014) explica como o professor se vê frente as mudanças na profissão que “as mudanças na profissão têm sua raiz na tomada de consciência de que o sujeito ainda não esgotou o seu potencial ou se sente tentado pelo desenvolvimento de novas competências”.

Nossa equipe, também foi desafiada a desenvolver novas competências, visto que, anteriormente, um intérprete me apoiava na aula para atendermos 2 ou 3 alunos, agora com uma classe de 15 alunos a atenção dada as necessidades individuais dos alunos seria maior. Precisávamos de mais TILS na aula, principalmente, para o momento das atividades individuais de escrita. Precisávamos da estrutura de uma sala de aula do *Campus* para atender a esta turma, o espaço do Napne se tornou pequeno.

Quando iniciei as aulas, fora do Napne e em salas de aula do *Campus Boa Vista* precisei repensar o melhor formato para que os estudantes pudessem me acompanhar e entender a interpretação feita pelo intérprete. Nesse sentido, organizei esse novo processo assim:

- Nosso ponto de encontro com a turma era o ambiente do núcleo onde ficavam os intérpretes e a equipe. Percebemos que os estudantes chegavam com bastante antecedência e gostavam desse momento de encontro antes e depois da aula. O Napne tornou-se um espaço de convivência e de autoidentificação dos surdos.
- Em uma sala de aula próxima eu recebia os estudantes e trabalhava com dois formatos de organização: o primeiro para no início da aula quando tínhamos a apresentação do assunto/tema da Unidade Didática, e/ou a retomada do assunto estudado, revisão dos slides

usados na aula anterior, ou ainda, as atividades registradas em cadernos individuais dos estudantes. (Apêndice B). Essa estrutura de sala era em forma de U para facilitar a visualização do que ocorria durante toda a aula e, entre os estudantes como as perguntas, ida ao quadro, etc.

- O segundo formato de organização de sala era para o desenvolvimento das atividades de escrita individuais ou em grupos. Em grupos com 3 ou 4 alunos permanecia um TILS ou a professora de Libras auxiliando na execução da atividade enquanto eu apoiava todos os grupos. Também buscávamos organizar esses grupos com alunos de diferentes níveis de escrita da Língua Portuguesa e de domínio da Libras. (Apêndice C).

Esse momento de aula era primordial para o planejamento das sequências didáticas a serem propostas e aprimoradas para as semanas seguintes, pois eu percebia os avanços, dificuldades ou necessidades que deveriam ser consideradas.

As aulas envolviam identificação de diferentes gêneros textuais, sua estrutura e intenção comunicativa. Também buscava ampliar e empregar o vocabulário da L2, Língua Portuguesa como segunda língua, considerando a Língua Brasileira de Sinais sua L1; reconhecer e aplicar as classes gramaticais na escrita de textos e em contextos de práticas sociais; buscava interação com os estudantes e funcionários ouvintes do *Campus* em trocas de experiências e saberes.

Como parte das atividades do Projeto, sempre que possível a equipe do Napne envolvia os estudantes nas atividades acadêmicas do *Campus* a fim de estimular uma cultura inclusiva, com a participação destes, nas atividades com estudantes ouvintes, assim como estimular sua permanência nos projetos e cursos institucionais. Os encontros das culturas, surda e ouvinte, demonstravam uma troca, um interesse pelo outro e seus saberes. O “intercâmbio intersubjetivo” vivido nessa prática educativa é explicado por Bruner (2001):

[...] O processo de compreensão é desenvolvido por meio da discussão e da colaboração em que a criança é incentivada a expressar melhor seus pontos de vista para que se construa um entendimento com o outro – ‘um encontro de mentes’- que podem ter outras visões (BRUNER, 2001, p. 62).

Cada atividade ou encontro era enriquecedor mediante as tentativas de comunicação, do compartilhar saberes que estudantes e acadêmicos vivenciavam.

3.3.1 A biblioteca como ambiente pedagógico para o Letramento

Anualmente, a Biblioteca do *Campus* Boa Vista desenvolve atividades referentes a Semana Nacional do Livro e da Biblioteca, que foi instituída pelo Decreto nº 84.631, de 09 de abril de 1980. A biblioteca tem uma boa estrutura, funciona nos três turnos, possui dois pisos com diferentes espaços de convivência, estudo e para apresentações culturais, sala de periódicos para pesquisa acadêmica, salas de videoconferência, laboratório de informática e um acervo físico e digital.

Em outubro de 2019, o Napne e a coordenação da biblioteca planejaram uma atividade pedagógica no espaço da biblioteca, para envolver os estudantes do projeto de Letramento na programação da Semana Nacional do Livro e da Biblioteca que fora realizada nos dias 23 e 24 de outubro de 2019.

O Decreto nº 5. 296, de 2 de dezembro de 2004, em seu artigo 24, afirma que os estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade, públicos ou privados, deverão proporcionar condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes para pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, inclusive as bibliotecas.

Nesse sentido, a intenção da aula do Projeto Letramento, no ambiente da biblioteca, era mostrar aos estudantes o bem público da instituição, suas potencialidades e o que estava disponível aos estudantes, conforme preconiza o Decreto referido.

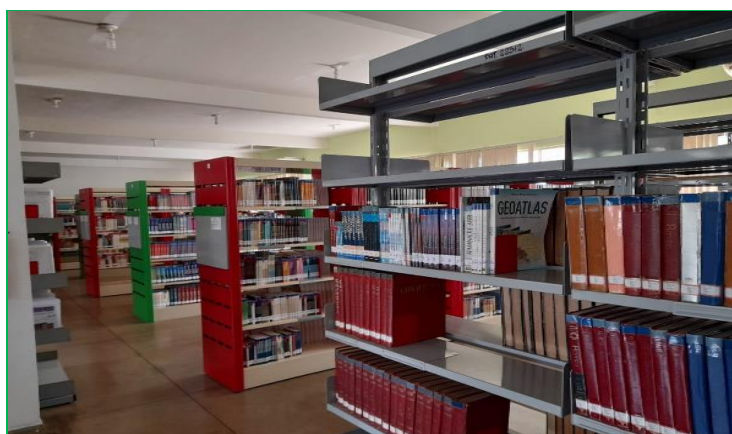
Assim, destacamos a experiência vivida quando os estudantes foram convidados a conhecer a biblioteca do CBV no dia da aula do Projeto Letramento de Língua Portuguesa. Neste dia, participaram treze estudantes, quatro Tradutores/Intérpretes de Língua de Sinais - TILS, a coordenadora da biblioteca, as professoras de Português, de Libras e o professor de Matemática que desenvolve o Letramento de Matemática para o mesmo grupo, e ainda, acadêmicos de licenciaturas que atuavam como monitores nos projetos.

A programação foi planejada para que os alunos adentrassem as dependências do acervo físico, onde conheceram a forma de organização das obras, como identificá-las e localizá-las. Retomávamos, naquele momento, a

discussão da riqueza das linguagens, da língua com suas tipologias e gêneros textuais, do registro como cultura e bem público.

Nesse espaço, a turma pôde manusear os livros e escolher obras com assuntos de seu interesse. Houve muita interação entre os estudantes, mostrando uns aos outros o que tinham encontrado e o que lhes interessavam. Alguns queriam localizar e saber que tipo de obra continha a estante de línguas e, se teria livro da Língua Brasileira de Sinais, assim como da língua de sinais de outros países. Passamos bom tempo localizando obras, manuseando dicionários e livros.

Figura 15 - Aula na biblioteca: acervo físico do CBV



Fonte: Arquivo pessoal, 2019

Foram momentos de euforia e encantamento. Sentavam-se no chão para ler e folhear o que tinham encontrado, faziam inúmeras perguntas, ensinavam uns aos outros o que sabiam e compartilhavam suas descobertas. *Estavam encantados!*

A equipe, também extasiada, tentava acompanhar e atender toda aquela curiosidade e euforia. *A biblioteca era deles e para eles.* Nós observávamos e auxiliávamos, ficamos muito tempo naquele acervo, pois eles tinham muito a descobrir.

Paulo Freire (2002, p. 79), em sua obra *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, nos orienta que “ensinar não é transferir conteúdo a ninguém” e que o processo de aprendizagem não está na memorização de conteúdos transferidos pelo discurso do professor, mas que o

[...] Ensinar e aprender têm que ver com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir entrando como sujeito em aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar [...] (FREIRE, 2002, p. 44).

A aula na biblioteca promoveu um desvelar para nossos estudantes muito além de nossos objetivos educacionais. Como afirmou Freire (2002), os estudantes tornaram-se sujeitos de sua aprendizagem, e, nós, deflagramos a vontade de aprender.

O segundo momento deste dia foi realizado no laboratório de pesquisa da biblioteca onde a bibliotecária apresentou sites com acessibilidade para pesquisa, o portal da biblioteca acessível da Unicamp e um breve treinamento com orientações para os que tinham interesse no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Nesta oportunidade, os alunos fizeram muitas perguntas e anotações, contudo, demonstravam muitas inquietações.

Figura 16 - Laboratório de pesquisa



Fonte: Arquivo pessoal, 2019

Conduzi uma conversa com eles e iniciei querendo saber o que eles acharam daquele ambiente e de tudo o que viveram naquela aula. Em seguida, pedimos para dizerem quantos deles já haviam conhecido ou estado em uma biblioteca. Apenas três dos estudantes surdos já tinham ido ou conhecido uma biblioteca, e destes, dois eram estudantes egressos do *Campus Boa Vista/IFRR*. Deste ponto em diante, fora apresentada a nós uma realidade velada e real, a invisibilidade do surdo no ambiente escolar, como extensão de sua invisibilidade social.

Assim, seguem os relatos dos estudantes naquele dia:

- *Por que quando eu estava na escola nunca me levaram a uma biblioteca?*
- *Entrei pela primeira vez em uma biblioteca. Achava que a biblioteca não era para mim.*

- *Estudava no colégio, ficava isolada, pois os professores e servidores não entendiam a comunicação era como se eu não existisse. Não ia para quadra, sala de leitura e não participava das atividades escolares.*

Estes relatos trouxeram para a equipe e, particularmente, para mim, reflexões sobre o papel educativo das instituições públicas de ensino, do professor e da política de inclusão.

Ivic (2010, p. 100) nos alerta que “A aprendizagem escolar orienta e estimula processos internos de desenvolvimento.” Ao observar meus alunos, jovens e adultos surdos, em seus relatos sobre a vida escolar percebemos o quanto a escola restringiu esse processo de desenvolvimento.

Ao fazerem relação sobre o vivido no período escolar e no momento atual da aula, os estudantes refletem a teoria de Vygotsky sobre a descoberta da dimensão metacognitiva do desenvolvimento (IVIC, 2010. p. 25), pois buscam compreender seu processo de aprendizagem relacionando-o e tomando consciência.

Miglioli e Santos (2017), nos auxiliam na discussão do papel da biblioteca frente aos grupos minoritários sociais:

Para aumentar o acesso e conhecimento sobre seus recursos e serviços, a biblioteca também deve participar de eventos de minorias sociais e grupos marginalizados, mostrando sua disponibilidade em potencial e criando vínculos identitários com os membros destes subgrupos. Para bibliotecas atenderem verdadeiramente as demandas de minorias sociais e proporcionar a missão de ajudar a alcançar justiça social para seus membros, não só deverá prestar atenção às necessidades dinâmicas da comunidade, mas também precisa criar parcerias não tradicionais com bases formais e informais dentro das comunidades minoritárias (MIGLIOLI; SANTOS, 2017, p. 140).

A atuação das bibliotecas escolares e universitárias é colocada em discussão, visto que é um dos espaços educativos planejados e propostos para uma busca autônoma de conhecimento e informação. Além de ser um ambiente que oportunize o crescimento pessoal, profissional e/ou acadêmico, deve oportunizar a comunidade surda interna ou externa o prazer de usufruir deste espaço público, dos bens culturais, sociais e científicos que ali são dispostos a qualquer cidadão. Miglioli e Santos (2017), ainda, enfatizam que:

Na tentativa de proporcionar igualdade de acesso à informação devemos levar em conta as necessidades especiais do usuário surdo. Não se pode generalizar inadvertidamente que os surdos foram um grupo típico de adultos que podem se expressar, mas que possuem nível de leitura abaixo da média, quando na realidade a comunidade é composta de indivíduos com níveis muito distintos de realização intelectual, necessidades de informação e preferências de comunicação (MIGLIOLI; SANTOS, 2017, p. 140).

A experiência com a aula do Projeto Letramento e as inquietações dos estudantes trouxeram, para mim e a equipe do Napne, a percepção do muito que

podemos fazer para que a biblioteca do *Campus* Boa Vista contribua no processo de permanência, êxito e inclusão de surdos.

Aos estudantes, foi perguntado o que poderíamos fazer para melhorar o atendimento e a acessibilidade do surdo naquele ambiente. Eles, então, propuseram a disponibilidade de um intérprete na biblioteca, a identificação visual do acervo na Língua Brasileira de Sinais (Libras), formação dos funcionários da biblioteca em Libras para minimizar a barreira comunicacional, assim como, oportunizar através da biblioteca, curso de inclusão digital para surdos. As discussões transformaram-se em proposições que foram registradas e apresentadas à Direção Geral do *Campus* Boa Vista.

Em Lopes (2007, p. 76), compreendo que, o que os surdos propuseram naquele momento, reflete a luta da comunidade surda por seus direitos, pois: “Se a Língua Brasileira de Sinais é oficialmente reconhecida, então sua presença deve ser efetiva em qualquer espaço. [...] os surdos têm de constantemente solicitar a presença de um intérprete para os espaços em que estão [...]”. Em nosso contexto, essa luta também se revelou.

A biblioteca está localizada logo na entrada do *Campus* Boa Vista, e os estudantes passam em frente para chegar ao Napne, certamente, agora sem sentir mais a estranheza em relação àquele espaço. Percebi, no decorrer das aulas seguintes, que o sentimento de pertencimento dos estudantes era maior em relação a instituição. Moreira e Candau (2013) advertem sobre a educação escolar perceber a diferença como algo que lhe é inerente.

[...] Se a cultura escolar é, em geral, construída marcada pela homogeneização e por um caráter monocultural, invisibilizamos as diferenças, tendemos a apagá-las, são todos iguais. No entanto, a diferença é constitutiva da ação educativa. Está no chão, na base dos processos educativos, mas necessita ser identificada, revelada, valorizada. Trata-se de dilatar nossa capacidade de assumi-la e trabalhá-la (MOREIRA; CANDAU, 2013, p. 25).

A equipe do Núcleo refletiu sobre o trabalho e a postura de cada profissional na promoção da cultura inclusiva e da visibilidade do surdo em todos os ambientes pedagógicos de nossa instituição, do que ainda não fizemos como Napne para aqueles alunos e o que poderíamos fazer. Concluímos, nesta ocasião, que ainda não tínhamos percebido que nossos estudantes vivenciavam essas barreiras atitudinal e pedagógica de maneira tão próxima a nós. Isso nos despertou para uma reavaliação de nossa postura e ações.

O modo de olharmos para nós e nossa prática reflete o que Gabriel (2011, p. 122) explica “[...] a prática educativa, por seu caráter histórico-social, é possibilidade, mesmo diante do ‘desconhecimento’ de uma nova prática educativa e das incertezas, imprevisibilidade e da complexidade que uma nova experiência provoca”.

Assim, a intenção com esta experiência-referência também é apresentar a necessidade de políticas institucionais que objetivem minimizar o distanciamento da comunidade surda aos bens públicos e patrimônio cultural da humanidade, bem como propor medidas para sua integração na biblioteca e na sociedade como um todo, ao fazer cumprir o que preconiza a Constituição Brasileira em seu Art. 205, inciso II, que a educação é direito público subjetivo.

Para além das políticas de inclusão, me apresento como uma “voz” para estas vidas, sua singularidade linguística, suas identidades e cultura que tanto me ensinaram a observar, entender e interpretar seus processos contínuos de desenvolvimento e formação. Minha narrativa autobiográfica deste espaço-tempo vivido com meus alunos surdos, ajudou-me a perceber meu papel político de sujeito histórico que eu já vivenciava em minha trajetória profissional, agora com a consciência histórica que me move a relatar, militar e (re)aprender.

3.3.2 A constituição dos saberes revelados

Ser professora ouvinte de estudantes surdos, no extremo norte do país, em instituição pública de ensino, trouxe para minha carreira tecnológica e profissionalizante a completude de um ciclo profissional que passou pela educação infantil, ensino fundamental e médio, ensino superior e pela formação de professores.

É fato, que em nossa carreira, aprendemos quando ensinamos, aprendemos na formação formal e informal, aprendemos com nossos pares e grupos referência de nossas vidas e aprendemos muito com quem ensinamos. Minha formação performativa, advinda das experiências formativas como professora do Projeto Letramento de Língua Portuguesa para Surdos no IFRR, resignificaram-me como professora e trouxeram a melhoria de minha ação educativa.

Sobre a análise de relatos de experiências docentes, Gabriel (2011, p. 117) explica que “Essas experiências desafiadoras se constituíram em experiências

formadoras, porque estiveram presentes a construção de sentido e a renegociação do processo de ensino-aprendizagem na constituição identitária docente.”

Considero, que ao longo de minha carreira, sempre aceitei os desafios com a consciência que eu poderia aprender a fazer melhor o que eu faço. Aperfeiçoar-me em minha profissão sempre esteve relacionado ao que eu poderia fazer de melhor por e para meus alunos.

Nesse sentido, sempre desejei ministrar aulas em que fosse prazeroso o desafio de aprender, então planejava “para os estudantes” e que afirmava ao vê-los aprender que eles trariam para mim a sensação de alegria, esta que Freire (2002) explica que deve estar em nossa prática pedagógica:

O meu envolvimento com a prática educativa, sabidamente política, moral, gnosiológica, jamais deixou de ser feito com alegria, o que não significa dizer que tenha invariavelmente podido criá-la nos educandos. Mas, preocupado com ela, enquanto clima ou atmosfera do espaço pedagógico, nunca deixei de estar. Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos a nossa alegria (FREIRE, 2002, p. 28).

Recordo-me, que no início do projeto, por várias vezes, meus alunos diziam ser difícil aprender o português, havia um medo, uma barreira, que ao mesmo tempo, os faziam ser tímidos nas tentativas de escrita e participação, mas também os impulsionavam a estar comigo naquela trajetória de aprendizagem. Eu também dizia que não dominava a Libras e que eles podiam ensiná-la a mim, e eu podia aprender. Dizia para terem confiança em mim porque eu estava ali por causa deles, e que aquela equipe estaria ajudando, que iríamos conseguir.

Percebia-me como a mediadora, nas palavras de Freire (2015, p. 13), “O estudo é uma empreitada difícil que exige disciplina intelectual, busca de ‘instrumentos auxiliares’ e trocas com os colegas e, especialmente, da mediação do professor como integrador, apoio e parceiro.” Desejava ser parceira na construção da aprendizagem de meus alunos. O intérprete, por dominar a Libras, já conquistara a confiança da turma, eu precisava conquistar meu espaço e a confiança deles.

Eu compreendia aquele medo, eram jovens e adultos que passaram pela escolarização e que tinham consciência do que não aprenderam, assim, eu precisava trazer para as minhas aulas o que nos orienta Freire (2002) sobre a esperança:

A esperança é uma espécie de ímpeto natural possível e necessário, a desesperança é o aborto deste ímpeto. A esperança é um condimento indispensável à experiência histórica. Sem ela, não haveria História, mas puro determinismo. Só há História onde há tempo problematizado e não pré-dado. A inexorabilidade do futuro é a negação da História. [...] É preciso ficar claro que a desesperança não é maneira de estar sendo natural do ser humano, mas distorção da esperança (FREIRE, 2002 p. 28).

Essa esperança, lançada para o processo de aprender, também se configura no meu papel de professora no que Freire (2002, p. 29) nos orienta sobre nosso papel no mundo, ser de quem intervém nas ocorrências e não somente as constata. O autor também enfatiza que não somos apenas objetos da História, mas igualmente sujeitos e que ao constatar-me como sujeito histórico não estou para me adaptar e, sim, para mudar.

Nessa atuação, como sujeito histórico, Freire (2002, p. 52), complementa que [...] “Constatando, nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela.” [...]

Portanto, eu entendia que para as aulas do Projeto Letramento precisava estar presente a ousadia do ensinar e do aprender orientado por Freire (2015), afastando o medo presente em mim e em meus alunos:

O grande obstáculo da ousadia é o medo que gera desconfiança e se torna empecilho para a esperança. Assim, a leitura e o estudo aplainam o caminho da capacitação que favorece a compreensão e dá a segurança necessária para estabelecer o diálogo com o escritor e o mundo, levando à aproximação e afastando o medo (FREIRE, 2015, p. 13).

Nesta narrativa autobiográfica, percebo-me nos estudos de Gabriel (2011, p. 120) quando enfatiza que “[...] a escrita narrativa, o reconhecimento de si mesma e a intervenção consciente fazem parte do processo de autonomia do professor [...]”, sendo assim, a escrita foi de fundamental importância para mim, pois revela minha constituição identitária docente e a compreensão de minha prática educativa.

É incontestável que, em nossa jornada de vida pessoal e profissional, as relações de interação se fazem presentes em nosso desenvolvimento, assim como, a presença e percepção dos grupos-referência que revelam o contributo para a “compreensão direta e/ou indireta do objeto” (Gabriel, 2011).

Os processos vivenciados na *mimese* de formação continuada apresentada por Gabriel (2011), na trajetória da pesquisa de mestrado, oportunizou-me a (re)narrar de Si, proporcionando-me perceber o processo formativo e performativo do espaço-tempo no Projeto Letramento de Língua Portuguesa para

surdos. Portanto, consolida para mim, o que se iniciou quando participei e vivenciei os processos da narrativa autobiográfica na pesquisa da professora Gilvete Gabriel sobre formação de professoras intitulada: *A formação continuada de professoras da Educação Básica e o papel do grupo reflexivo como espaço-tempo da (re)constituição identitária docente*.

A experiência com a narrativa autobiográfica e a reflexão *na e sobre* a ação educativa apresentada nesta dissertação, sobre o trabalho desenvolvido no letramento em língua portuguesa para surdos foi de fundamental importância para eu identificar e compreender, em minhas experiências-referência, o que me torna a professora que sou e como atuo. O exercício da escrita acentuou minha aprendizagem quando me reconheço na consciência história constituída por minha práxis, assim, “o resgate da memória das experiências formadoras provocou a tomada de consciência das atitudes e comportamentos atuais, forjados nos grupos-referência” (GABRIEL, 2011, p. 122).

No Projeto Letramento, pude, a partir de minha prática docente, experienciar e perceber-me no processo reflexivo iniciado pela participação na pesquisa no Grupo Reflexivo, quando trago para minha atuação profissional, o objetivo de dar aos estudantes surdos a visibilidade de sua singularidade e seu reconhecimento na instituição e na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa sobre a educação de surdos no Brasil tem sido ampliada e discutida ao longo dos anos e parte da necessidade de compreendermos melhor os universos linguístico, cultural e educacional presentes na educação desses estudantes. Como em minha história muitos professores se encontram desafiados na docência em ensinar e compreender a singularidade de seus alunos para além do que fomos formados.

Neste estudo, me propus a compreender os modos de minha constituição identitária como professora de Língua Portuguesa a partir das vivências no letramento de surdos no IFRR/CBV, vivenciado em contexto bilíngue no espaço-tempo de quatro anos de docência.

Durante este caminho de interpretação pela narrativa autobiográfica, busco refletir e interpretar os desafios frente à docência no ensino de uma segunda língua para estudantes surdos e minha postura como professora ouvinte. Para tanto, descrevi as estratégias metodológicas propostas como Letramento no ensino da Língua Portuguesa, apresentei os resultados do letramento em Língua Portuguesa e modos de minha constituição identitária e analisei como ocorreu o processo da minha formação continuada performativa nas experiências formativas do Letramento.

E durante o desenvolvimento dos objetivos alcançados na pesquisa revivi diversas memórias de processos reflexivos da práxis docente, de descobertas e aprendizagens que partiram sempre de um compromisso coletivo com o ensino, com os estudantes e com a instituição.

Destaco, primeiramente, que percebo a partir do vivido, que a experiência da formação performativa adquirida por mim também fora, em certa medida, vivida pela equipe do Napne por estabelecermos sempre um diálogo reflexivo com o contexto do Projeto Letramento, possibilitando uma melhor compreensão do objeto da prática. Os Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais (TILS) sempre apresentaram ações de redimensionamento em sua função para a melhoria da ação educativa.

Posso dizer que houve letramento dos intérpretes ao conviverem com um grupo de 10 a 15 surdos, semanalmente. Essa atuação na interpretação e na mediação trouxe novas perspectivas para a prática da equipe de TILS acostumada

a atender 1 ou 2 surdos em sala de aula. Esse ponto poderá ser melhor aprofundado com novas pesquisas sobre estes profissionais.

Percebi as dificuldades dos TILS durante a interpretação e os desgastes físico e mental, destaco que haja proposta de cuidados físicos com orientações de um professor de Educação Física ou um monitor da mesma área para orientá-los em atividades de alongamentos com o intuito de retardar ou evitar problemas musculares e nas articulações. Sugiro cursos de aperfeiçoamento e formação continuada para os intérpretes viabilizada pela instituição, para o aperfeiçoamento da tradução e interpretação da Libras, considerando que estes profissionais atuam em diferentes áreas de formação profissional, sendo que a tradução e interpretação é um trabalho em construção permanente devido à falta de sinais com especificidade na Libras e, ainda, a formação de acervo bibliográfico especializado para a equipe no Napne.

Quanto a estrutura organizacional e de funcionamento do Napne destaco que o Núcleo, durante alguns anos do Projeto Letramento, fora formado somente por TILS e professores, necessitando de outros profissionais para atender a demanda e as especificidades dos outros estudantes com deficiência do *Campus Boa Vista*. Sobretudo, que haja um pedagogo para compor a equipe.

O Napne se tornou além de um ambiente linguístico de formação continuada na aquisição da L2 dos surdos, também, no aprimoramento em sua L1, pois, neste ambiente, percebi o quanto era comum a presença da socialização das gírias utilizadas e dos novos sinais da comunidade surda local. A Libras constitui-se a principal referência, pois esteve no centro das interações e configura-se como ponto de segurança para os processos educativos.

O respeito pela língua, seu aprofundamento e aperfeiçoamento motivou mais duas propostas, originado, também, das necessidades dos alunos nas aulas de língua portuguesa, percebíamos que a Libras não se estendia a todos os sujeitos surdos porque os estudantes apresentavam diferentes níveis de domínio e conhecimento de sua L1.

O Napne, então, com a condução da professora de Libras iniciou o *Letramento em Libras* que visava ampliar o conhecimento do Surdo em sua L1 - LIBRAS ao usar os sinais correspondentes de acordo com seu contexto, fortalecemos o aprendizado e promovemos a compreensão dos conteúdos trabalhados nos Letramentos de Língua Portuguesa e Matemática. O *Letramento*

em Matemática foi conduzido por um professor de matemática que atua nos cursos técnicos e licenciatura em Matemática do *Campus* Boa Vista, este surgiu com o objetivo de desenvolver atividades que possibilitassem a compreensão e aplicação da matemática na vida de jovens e adultos surdos, ao ampliar os horizontes do cidadão surdo para atuar de maneira competente diante das mais variadas situações da vida, do mundo do trabalho, do consumo dentre outros.

Os letramentos para surdos, realizados pelo Napne do *Campus* Boa Vista, visavam fortalecer a inclusão educacional, social e econômica destes estudantes ao priorizar o desenvolvimento dos alunos, sua humanização e as práticas laborais com maior autonomia.

Cada episódio ou lembrança memorada, neste trabalho, traduziu um pouco a riqueza e os significativos dos processos formativos vividos por todos nós. Vale ressaltar, que os estudantes surdos chegavam ao Napne até uma hora antes da aula do Letramento, era um momento de (re)encontro, de sociabilidade, de identidade com o Núcleo e com a instituição, pois ele tornara-se um local de compartilhamento de saberes e história de vidas surdas.

Ao pesquisar elementos formativos de minha práxis, redimensionando meu passado e interpretando-me pela narrativa autobiográfica de formação, tive a oportunidade de perceber, com minha imersão na cultura surda, que houve ao longo do tempo, um aperfeiçoamento do trabalho, das relações, da comunicação e, nas aulas, não existia mais o medo ou a vergonha em participar das atividades propostas. Os estudantes as realizavam e queriam nos apresentar o que tinham escrito para saber se estavam evoluindo em seu processo de escrita.

Lembro-me das mãos levantadas para ir ao quadro fazer uma atividade ou expor o que tinham aprendido. Por várias vezes, eles diziam que queriam fazer a atividade para ter certeza se tinham de fato entendido. Uma evolução na conquista da confiança da turma naquele processo.

Sobre a conquista e vínculo de confiança de nossa instituição destaco o retorno de alunos egressos ao *campus* para estudarem no Projeto Letramento. Esses estudantes foram atendidos pelo Napne quando estavam em seu curso profissionalizante e ou de graduação e retornam, por encontrarem, nesta ação, realizada pela extensão, a oportunidade de aperfeiçoamento de seus estudos.

A metodologia de trabalho utilizada no processo do Letramento de surdos, traz, para o *Campus* Boa Vista, a cultura da visibilidade deste estudante e da

comunidade surda local. Sua cultura, identidade e participação nos espaços educativos do *Campus* tornam-se foco do meu trabalho a partir das reflexões e atividades propostas pelas aulas do Letramento. O surdo demonstra sentimento de pertencimento muito além do acolhimento recebido na instituição. Para a instituição, destaca-se a necessidade de ampliar a formação dos servidores na Língua Brasileira de Sinais, para acessibilidade e interação destes estudantes em todos os espaços institucionais.

Outro aspecto que se tornou fundamental para o trabalho, foram as parcerias. A presença da associação de surdos que sempre incentivava e/ou mobilizava os surdos para as atividades que eram propostas pelas aulas, quanto a CAES e outros departamentos do *Campus* que prontamente apoiavam nossas ações. Nesse sentido, também destacamos o apoio da gestão que tornou possível minha permanência no Núcleo, assim como, de outros professores quando mantinham parte de nossa lotação para esses projetos, semestralmente.

Percebemos que as ações do Letramento servem como referência tanto para acadêmicos em formação de graduação de IEs do estado e pós-graduação que visitavam ou estagiavam nas aulas do Projeto Letramento de Língua Portuguesa.

A referência também é para as outras instituições e Napnes dos *campi* do IFRR, pela oportunidade de diversas vezes apresentarmos o projeto, o material produzido e os resultados em mesa redonda, encontros pedagógicos internos e externos, encontro de formação dos Napnes do IFRR, assim como, em fóruns e seminário fora do estado.

Minha trajetória de vida profissional trazidas para a escrita pela metodologia da narrativa autobiográfica evidenciou, para mim, aspectos importantes para o estudo e interpretação dos meus processos identitários. Dentre eles, o valor do trabalho coletivo para o processo educativo, trabalhar com projeto integrador, propor planejamento compartilhado, tanto com meus pares quanto com meus alunos revelava-se como a importância de considerar os saberes advindos de várias fontes, adquiridos pela experiência de quem está envolvido no e para o ensino.

A aprendizagem, a partir da prática e da atitude reflexiva frente ao ensino da Língua Portuguesa como L2, ajudou-me a perceber as singularidades de meus alunos, por exemplo, quando os surdos com maior domínio da Libras eram

colaborativos com os de nível intermediário, com este auxílio e interação já expostos no Capítulo III, ocorria a ressignificação na apropriação da leitura e da escrita da segunda língua. Fato que evidencia a importância do domínio da Libras pelo surdo como sua L1, pois seu avanço e desenvolvimento na aquisição da segunda língua certamente será com maior rapidez e significado.

Considero que o cenário aqui apresentado como prática docente revela a importante e necessária discussão no campo da formação de professores sobre o contexto de ensino para o estudante Surdo. De ultrapassar o que se propõe como adaptação do ensino para a adequação do ensino, privilegiando as potencialidades e atendendo as necessidades do estudante surdos em nossa escola, em nossa sociedade.

Acrescento ainda a importância da reformulação e levantamento de dados para a Plataforma Nilo Peçanha trazendo para a visibilidade o desenvolvimento acadêmico dos estudantes com deficiência no âmbito dos Institutos Federais a fim de promover estudo, políticas educacionais inclusiva e efetivas.

Acrescenta-se, ainda, a necessidade premente que eu tinha de formação continuada e de novos saberes para a docência que se evidenciam no ensino para estudantes surdos. E pelo entrelaçamento de experiências e saberes já adquiridos, defino minhas estratégias de ensino para o Projeto Letramento, vivendo, neste processo minha formação continuada performativa. Esse movimento não se iniciou agora, é resultado das experiências da pesquisa no Grupo Reflexivo configurado pela professora Gilvete de Lima Gabriel, professora do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Roraima, na ocasião da realização de sua pesquisa, momento em que participei da formação performativa propiciada por ela com mais cinco colegas da rede de ensino da Educação Básica do nosso estado.

Evidenciou-se que ensinar a língua portuguesa como segunda língua (L2) para alunos surdos significa colocá-los em situação de uso da diversidade textual circulante, apropriando-se dos gêneros e discursos da Língua Portuguesa. Durante o projeto, o aluno percebeu a importância de que escrever e ler melhor na L2 amplia suas interações e lhe ajuda na comunicação em seu cotidiano. O surdo também se percebeu sujeito de sua formação com sentimento de pertencimento e aprendizagens para a vida.

Acrescento que no aprendizado da Língua Portuguesa escrita, a partir da leitura de mundo, verificou-se na escrita dos estudantes uma maior compreensão

das diversas formas de linguagem e do uso da língua portuguesa e gêneros textuais com ampliação do léxico da L2, em uma melhor organização das ideias e da estrutura do texto. Isso representa uma inserção social no contexto vivido pelos nossos estudantes em seus cursos, tanto quanto na sua relação com a L2, no seu dia a dia.

Em relação a metodologia, quero destacar, que nas aulas busquei dinamizar tanto a participação individual e coletiva dos alunos, quanto os momentos da aula, assim, fizemos leitura de imagem, leitura individual, leitura de texto feita pelo professor, identificar (circular) as palavras que conhece no texto, leitura colaborativa, participação em jogos e gincanas, produção de texto coletivo, aula passeio dentre outras.

A reflexão *na e sobre* a ação esteve no centro da proposta de atividades para a aprendizagem no ensino de uma segunda língua, com finalidade de interação e prática social. Desta forma, vivi, na pesquisa formação descrita nesta Dissertação a consciência de Si no espaço-tempo do Projeto Letramento, no qual busquei estratégias de ensino e de enfrentamento para as diferentes práticas educativas vividas na prática docente.

Vivi letramentos, vivi a intensidade de (trans)formar-me.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel (Org.) **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Portugal: Porto Editora, 1996.

_____, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

ABRAHÃO, M.H.M.B.; PASSEGGI, M. C. (Org.) **Dimensões Epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**: Tomo I. Coleção Pesquisa (Auto)Biográfica: temas transversais. EDIPUCRS: Porto Alegre, 2012.

BRASIL. **DECRETO Nº 84.631 DE 09 DE ABRIL DE 1980**. Institui a "Semana Nacional do Livro e da Biblioteca" e o "Dia do Bibliotecário".

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. Lei 13.146 de 6 de julho de 1995. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

_____. **DECRETO Nº 3.298, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1999**. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências.

_____. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras.

_____. **DECRETO Nº 5.296 DE 2 DE DEZEMBRO DE 2004**. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.

_____. **DECRETO Nº 5.626, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

_____. MEC/SETEC. **Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**. Brasília, dezembro. 2007

_____. **Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 30 dez. 2008.

_____. **DECRETO nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm Acesso em: 20 de outubro de 2020.

_____. **Portaria nº 1.060, de 30 de outubro de 2013**. Institui Grupo de Trabalho com o objetivo de elaborar subsídios para a Política Nacional de Educação Bilíngue - Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa, como orientações para formação inicial e continuada de professores para o ensino da Libras e da

Língua Portuguesa como segunda língua. Disponível em:

https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/31176452/do1-2013-10-31-portaria-no-1-060-de-30-de-outubro-de-2013-31176448. Acesso em: 30 de outubro de 2020.

_____. **Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue-Libras e Língua Portuguesa.** MEC-SECADI, 2014. Disponível em: https://issuu.com/feneisbr/docs/relato_riomec_secadi. Acesso em 20 de janeiro de 2021.

_____. IFRR/CBV Edital 26/2015. **Processo seletivo 2015.1.** Disponível em: <https://www.ifrr.edu.br/campi/boa-vista/processo-seletivo/cursos-tecnicos-integrados-ao-ensino-medio/2015>. Acesso em 26/09/2020.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018.** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima. Boa Vista, 2014. Disponível em: <http://www.ifrr.edu.br/pdi/pdi-2014-2018>. Acesso em: 30 de setembro de 2020.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2023.** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima. Boa Vista, 2019. Disponível em: <https://www.ifrr.edu.br/pdi/pdi-2019-2023>. Acesso em: 30 de setembro de 2020.

_____. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.** Roraima. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rr/panorama>, 2019. Acesso em: 3 de setembro de 2019.

_____. **RESOLUÇÃO Nº. 429/Conselho Superior, de 6 de fevereiro de 2019.** Aprova Regulamento do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (Napne) do Instituto Federal de Roraima.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Características gerais da população, religião e pessoa com deficiência.** Censo demográfico, Rio de Janeiro, p.1-215, 2010. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd_2010_religiao_deficiencia.pdf Acesso em: 3 de novembro de 2020.

_____. **DECRETO Nº 9.508, DE 24 DE SETEMBRO DE 2018.** Reserva às pessoas com deficiência percentual de cargos e de empregos públicos ofertados em concursos públicos e em processos seletivos no âmbito da administração pública federal direta e indireta.

_____, PORTARIA nº 1, de 3 de janeiro de 2018. **Institui a Plataforma Nilo Peçanha - PNP**, a Rede de Coleta, Validação e Disseminação das Estatísticas da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – REVALIDE. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia//asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/1590412/do1-2018-01-04-portaria-n-1-de-3-de-janeiro-de-2018-1590408. Acesso em: 14/10/2020.

_____. **Plataforma Nilo Peçanha.** Disponível em <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2018.html> Acesso em:14/10/2020.

_____. Ministério da Educação. **Plataforma Nilo Peçanha: guia de referência metodológica/Gustavo Henrique Moraes [et.al].** Brasília/DF: Editora

Evobiz,2018 101 p.; PDF. Livro Eletrônico - E-book. Disponível em:
<https://www.plataformanilopecanha.org/#/login> . Acesso em: 25/10/2019.

_____. Ministério da Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima. **Resolução do Conselho Superior** nº. 429/2019. Aprova o regulamento do núcleo de atendimento às pessoas com necessidades educacionais específicas - NAPNE.

BRUNER, Jerome. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CANDAU, Vera M. F. **Diferenças Culturais, Interculturalidade e Educação em Direitos Humanos**. Educação Sociedade, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan.- mar. 2012. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.

CÉSAR, A. L.; CAVALCANTI, M. C. Do singular para o multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio. In: CAVALCANTI, M. C.; BORTONI, S. M. - Ricardo (Orgs.) **Transculturalidade**. Linguagem e Educação. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M. e SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. 2ª ed. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). **O método (Auto)biográfico e a formação**. 2ª ed. Natal: EDUFRRN, 2014.

FERNANDES, Sueli. **Letramento na Educação bilíngue para surdos: caminhos para a prática pedagógica**. SIMELP- Simpósio Mundial de estudos de Língua Portuguesa. Anais do I SIMELP. USP, 2008. Disponível em: <https://simelp.fflch.usp.br/sites/simelp.fflch.usp.br/files/inline-files/S2706.pdf>

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António e FINGER, Matthias (Org.). **O método (Auto) biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 2014.

FIORIN, J. L. **Linguagem e ideologia**. São Paulo: Ática, 1997.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 43ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 24. ed. rev. e atual. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GABRIEL, Gilvete de Lima. **Narrativa autobiográfica como prática de formação continuada e de atualização de SI: os grupos-referências e o grupo reflexivo na mediação da constituição identitária docente**. 1 ed. Curitiba, PR: CRV, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ª ed. Atlas: São Paulo, 2008.

- HAMADA, M. L. S. *et al.* Pedagogia dos multiletramentos na educação de surd@s. In: LIBERALI, F. C.; MEGALE, A. (Orgs.) **Alfabetização, letramentos e multiletramentos em tempos de resistência**. Campinas, SP: Pontes, 2019.
- IVIC, Ivan (org.). **Lev Semionovich Vygotsky** – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 140 p.: il. – (Coleção Educadores).
- JOSSO, Marie-Chistine. **Experiência de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.
- _____, Marie-Chistine. Da formação do sujeito...ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António e FINGER, Matthias (Org.). **O método (Auto) biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 2014.
- KLEIMAN, Angela B. (Org.) **Os significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. 10ª reimpressão. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.
- LACERDA, C. B. F. O intérprete educacional de língua de sinais no Ensino Fundamental: refletindo sobre limites e possibilidades. In: LODI, A. C. B; HARRISON, K. M.P; CAMPOS, S. R.L. de; TESKE, (Orgs.). **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2013.
- LIBERALI, F. C.; MEGALE, A. (Orgs.) **Alfabetização, letramentos e multiletramentos em tempos de resistência**. Campinas, SP: Pontes, 2019.
- LODI, A. C. B; HARRISON, K. M.P; CAMPOS, S. R. L. de e TESKE, O. (orgs.). **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2013.
- _____, A. C. B; HARRISON, K. M.P e CAMPOS, S. R. L. de. Letramento e surdez: um olhar sobre as particularidades dentro do contexto educacional. In: LODI, A. C. B; HARRISON, K. M.P; CAMPOS, S. R.L. de; TESKE, (orgs.). **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2013.
- LOPES, Maura Corcini. **Surdez e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- MIGLIOLI, Sarah e SANTOS Gilmara Almeida dos. **Acessibilidade e serviços inclusivos para minorias sociais: a biblioteca do Instituto Nacional de Educação de Surdos** – Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina, Florianópolis, v. 22, n. 1, p. 136-149, dez./mar., 2017.
- MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.) **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 10ª ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- MOTTA. Vaima Regina Alves. **Gênero portfólio: um instrumento para o ensino-aprendizagem na formação inicial de professores de língua materna**. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL EM ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS – O ENSINO EM FOCO – V SINGET., agosto de 2009, Caxias do Sul. Anais [...].
- MOURA, D. R. **Libras e leitura de língua portuguesa para surdos**. 1ª ed. Curitiba: Appis, 2015.
- NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). **O método (Auto)biográfico e a formação**. 2ª ed. Natal: EDUFERN, 2014.
- OLIVEIRA. M. C. S. L. (outros organizadores) **Psicologia dos processos de desenvolvimento humano: Cultura e Educação**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2016.

PACHECO, Dalmir. **Deficiência e Política Pública: Reflexões sobre humanos invisíveis**. Manaus, 2016.

PASSEGGI, M.C.; SOUZA, E. C. **O movimento (auto)biográfico no Brasil: Esboço de suas configurações no campo educacional**. *Investigación Cualitativa*, 2(1) pp. 6-26, 2017.

PASSEGGI, M.C. **A experiência em formação**. *Educação*, vol. 34, núm. 2, maio-agosto, 2011, pp. 147-156. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Brasil.

_____, M.C.; ABRAHÃO, M. H. M. B; MOMBERG, C. D. Reabrir o passado, inventar o dever: a inenarrável condição biográfica do ser. In: PASSEGGI, M.C.; ABRAHÃO (Org.) **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**. Tomo II. Nata: EDUFRRN. Porto Alegre: EDIPUCRS. Salvador: EDUNEB. 2012. 312 p.

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, António e FINGER, Matthias (Org.). **O Método (Auto)biográfico e a formação**. 2 ed. Natal: EDUFRRN, 2014.

_____, Gaston. A tríplice aventura (auto) biográfica: a expressão, a socialização e a formação. In: ABRAHÃO, M.H.M.B. e PASSEGGI, M. C. (Org.) **Dimensões Epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**: Tomo I. Coleção Pesquisa (Auto)Biográfica: temas transversais. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012, p. 139 a 158.

QUADROS, Ronice Muller de. **Educação de surdos a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda, 1997.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

ROMANI, Simone; RAJOBA, Raimundo. **Por que debater sobre interculturalidade é importante para a Educação**. *Revista Espaço Acadêmico* – v. 11, nº 127. Dezembro de 2011.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SKLIAR, C. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**: Processos e projetos pedagógicos. 4ª edição. Porto Alegre: Mediação, 2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes docente e formação profissional**. 12ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução a pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. 1ª ed. São Paulo: Atlas, 2017.

VIEIRA, R. S. Educação Intercultural: proposta de ação no mundo multicultural. In: ROMANI, Simone e RAJOBA, Raimundo. **Por que debater sobre interculturalidade é importante para a Educação**. *Revista Espaço Acadêmico* – v. 11, nº 127. Dezembro de 2011.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1934/1999.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Atividade com linguagem dialógica na apresentação da leitura de horas

APÊNDICE B - Organização da sala para aulas no Projeto Letramento como extensão

APÊNDICE C - Organização da sala durante as atividades no Projeto Letramento como extensão

Apêndice A – Atividade com linguagem dialógica na apresentação da leitura de horas



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RORAIMA
DEPARTAMENTO DE APOIO PEDAGÓGICO E DESENVOLVIMENTO CURRICULAR
NÚCLEO DE APOIO ÀS PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS – NAPNE
CAMPUS BOA VISTA

Boa Vista, _____ de _____ de 2017.

Aluno(a) _____

- Boa tarde! Que bom que você veio ao Letramento. Hoje nossa aula trabalhará com a leitura de horas. Observe os tipos de relógio abaixo:*

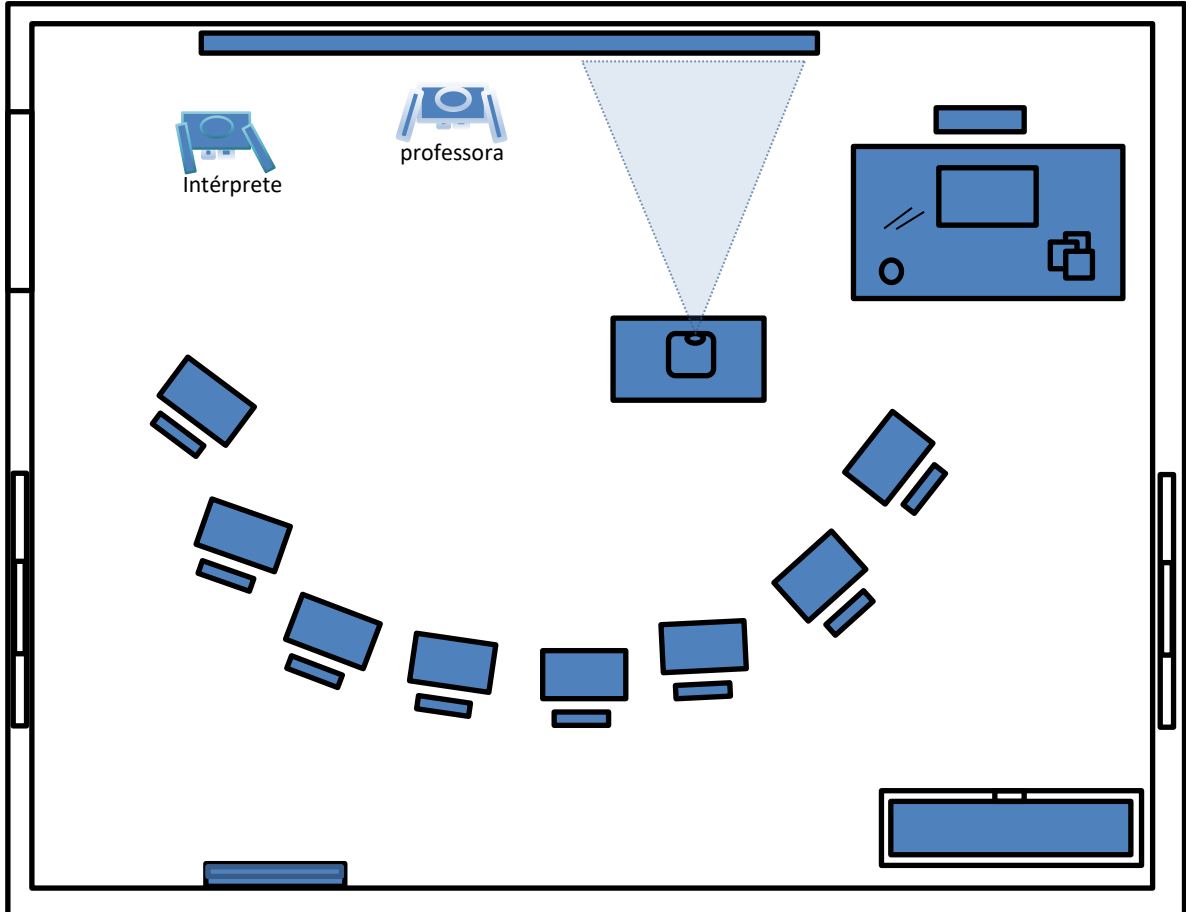


Relógio

É o nome que se dá a todo e qualquer instrumento destinado à medição do tempo. O tempo foi, pela primeira vez, medido com o auxílio do sol.



APÊNDICE B – Organização da sala para aulas no Projeto Letramento como extensão



APÊNDICE C – Organização da sala durante as atividades no Projeto Letramento como extensão

