



# Formação continuada de professores para o atendimento educacional bilíngue de alunos surdos

## Teachers' ongoing training for deaf students' bilingual education service

## Formación continua de maestros para el servicio de educación bilingüe de los estudiantes sordos

Flávia Regina Valente da Silva\*

Ana Cristina Guarinello\*

Ana Paula Berberian\*

Daniel Vieira da Silva\*\*

### Resumo

**Objetivo:** analisar sob o ponto de vista de professores acerca da implementação de um processo de formação continuada de professores para o atendimento educacional bilíngue – AEB. **Métodos:** A coleta de dados foi realizada pela técnica do grupo focal e de uma entrevista realizada com 15 professores que participaram do processo de formação. A pesquisa qualitativa fundamenta-se em uma abordagem sócio-histórica de linguagem. **Resultados:** Por intermédio da análise dos enunciados foram identificadas três categorias de análise: a) as expectativas que levaram os professores a participarem da formação continuada para o AEB de alunos surdos; b) Os modos como os professores perceberam e experienciaram a formação continuada para o AEB de alunos surdos; c) sugestões para a continuação da formação continuada. **Conclusão:** percebe-se que a formação continuada pautada em práticas dialógicas significativas, ancoradas numa perspectiva sócio-histórica da linguagem, pode se configurar como uma alternativa para que o professor possa tornar-se sujeito de sua própria prática e de sua formação.

**Palavras-chave:** Surdez; Educação Continuada; Linguagem.

### Abstract

*Objective: to analyze, under teachers' point of view, the implementation of a process of teachers' ongoing training for a bilingual education service (atendimento educacional bilíngue – AEB). Methods: Data were collected by the strategy of focus group and by an interview applied to 15 teachers that*

\*Universidade Tuiuti do Paraná - UTP - Curitiba-PR - Brasil

\*\*Centro Universitário Internacional - UNINTER - São Paulo-SP - Brasil.

*Contribuição dos autores: FRVS Formulação de ideias, coleta dos dados, análise dos dados, preparação do artigo científico. ACG formulação de ideias, análise dos dados, preparação do artigo científico. APB análise dos dados, preparação do artigo científico. DVS- análise dos dados, preparação do artigo científico.*

*Endereço para correspondência: Ana Cristina Guarinello - ana.guarinello@utp.br*

*Recebido: 24/11/2015 Aprovado: 18/03/2016*



participated in the training process. Qualitative research is grounded in a sociohistorical perspective of the language. Results: Through the analysis of the enunciateds, three categories were identified: a) teachers' expectations to participate in the ongoing training; b) The ways that teachers perceived and experienced the ongoing training for deaf students' AEB; c) suggestions to carry on the ongoing training. Conclusion: it has been noticed that ongoing training guided by meaningful dialogical practices, anchored in a sociohistorical perspective of the language, can be configured as an alternative for teachers to become subjects of their own practice and training.

Keywords: Deafness; Ongoing Training; Language.

### Resumen

Objetivo: Analizar desde el punto de vista de los docentes la implementación de un proceso de formación continua de profesores para servicios educativos bilingües - SEB. Métodos: La recolección de datos se realizó mediante la técnica de grupo focal y una entrevista con 15 profesores que participaron del proceso de formación. La investigación cualitativa se basa en un enfoque socio-histórico del lenguaje. Resultados: Por intermedio del análisis de las enunciaciones se identificaron tres categorías de análisis: a) las expectativas que llevaron los maestros a participar de la educación continua para los SEB de estudiantes sordos; b) las formas en que los profesores percibieron y experimentaron la educación continua para los SEB de estudiantes sordos; c) sugerencias para seguir con la educación continua. Conclusión: se mostró que la educación continua guiada por prácticas dialógicas significativas, ancladas en una perspectiva socio-histórica de lenguaje, se puede configurar como una alternativa para que los maestros puedan convertirse en sujetos de su propia práctica y formación.

Palabras clave: Sordera; Educación Continua; Lenguaje

### Introdução

Frente aos contemporâneos movimentos de inclusão social e educacional, a sociedade brasileira atravessa um momento de profundas mudanças no modo como percebe e se relaciona com as diferenças e as desigualdades sociais. Do ponto de vista da organização da educação pública no país, esse processo se intensificou com a crescente atuação de movimentos sociais e de organismos voltados à produção de políticas educacionais que respondam às necessidades de “todos” os sujeitos que ingressam no sistema de ensino brasileiro. Tal processo tem contribuído para intensificar o debate em torno dos direitos à inclusão social e intelectual dos grupos que até então estiveram excluídos ou marginalizados do processo educacional.

No enfrentamento das contradições manifestas nos processos de democratização e das restritas e desiguais possibilidades de acesso à educação, acompanha-se o estabelecimento de algumas leis e declarações a favor da diversidade<sup>1-2</sup>. Tais documentos marcaram algumas das iniciativas institucionais mais importantes na tentativa de introduzir mudanças estruturais nas relações sociais e civis visando à redemocratização do Estado, a descentralização do poder para os Municípios e Estados,

possibilitando maior autonomia para planejar, gerir e implementar as políticas educacionais.

Com relação às especificidades dos alunos surdos, as políticas educacionais voltadas às necessidades individuais desses sujeitos e dos profissionais que compõem seu universo escolar, estão em constante debate. Porém, estudos e pesquisas<sup>3,4</sup> demonstram uma limitação no que diz respeito ao desenvolvimento pleno de suas possibilidades, na medida em que a população surda do Brasil carece de acesso à escolarização, seja por estudar em escolas e/ou classes especiais que ainda priorizam o desenvolvimento da oralidade, seja nas escolas regulares nas quais, em geral, espera-se que os alunos surdos aprendam como os ouvintes.

Uma das ações necessárias para a superação deste quadro converge para o atendimento às necessidades linguísticas e educacionais dos alunos surdos. Neste sentido é fundamental que eles adquiram e usem a língua de sinais durante o seu período escolar e que as escolas sejam bilíngües, ou seja, proporcionem aos surdos um desenvolvimento pleno de suas potencialidades, lhes permitindo agir socialmente de forma autônoma e digna<sup>3</sup>.

Para tanto, entende-se como imperativa a implantação de programas educacionais bilíngües em escolas regulares<sup>5</sup>, a exemplo das atuais políticas de formação inicial e continuada de professores,

que objetivam o preparo dos professores e demais profissionais da educação - intérpretes e instrutores de Libras para atuar no Atendimento Educacional Bilíngue (AEB).

Na medida em que o Atendimento Educacional Bilíngue – AEB - se ocupa de um conjunto de ações pedagógicas complementares que visam à interação, à participação e à aprendizagem de alunos surdos nas classes comuns de ensino; ao optar por oferecer uma proposta bilíngue de escolarização, a escola passa a assumir uma política linguística em que duas línguas passarão a co-existir no espaço escolar - a língua de sinais e a língua portuguesa.

Disto resulta que, pedagogicamente, a escola deverá tornar ambas as línguas acessíveis às crianças, além de desenvolver as demais atividades escolares também baseadas nas duas línguas. No caso das escolas que oferecem o atendimento educacional bilíngue, as duas línguas devem permear as atividades escolares ou serem objetos de estudo em horários específicos dependendo da proposta da escola. Isso vai depender de “como”, “onde”, e “de que forma” as crianças utilizam as línguas na escola.

Dada a complexidade implicada na efetivação do AEB e as lacunas presentes na formação inicial ofertadas aos educadores no Brasil, reiteramos como fundamental a oferta de cursos de formação continuada a toda a equipe de professores e profissionais da educação. Neste sentido, além do aprendizado e imersão na língua brasileira de sinais, preconizamos que tal formação deve focar temáticas específicas relacionadas à surdez, aos surdos, à própria língua de sinais e às estratégias e metodologias de ensino necessárias para essa população<sup>3</sup>.

Este artigo refere-se a uma intervenção formativa junto a professores interessados na prática do AEB, na qual se buscou apreender os caminhos e delimitar a validade de uma formação continuada pautada na prática social, e nos princípios de dialogia, autoria, responsabilidade e responsividade. Sendo assim, nesta pesquisa, levou-se em consideração a perspectiva sócio-histórica da linguagem<sup>6</sup>, a qual concebe os profissionais da educação como sociais e históricos.

A partir deste enfoque busca-se a relação do singular com a totalidade, do individual com o social, e a compreensão dos fenômenos a partir de seu acontecer histórico, no qual o particular é considerado uma instância da totalidade social<sup>7</sup>.

Em vista do que foi discutido até então, este trabalho irá abordar o processo de implementação de um projeto pedagógico de formação continuada de professores para o atendimento educacional bilíngue com o objetivo de analisar os pontos de vista dos professores a respeito de um processo de formação continuada para o atendimento educacional bilíngue pelo qual passaram.

### Método

Esta pesquisa possui um caráter qualitativo, sendo que para o desenvolvimento das situações dialógicas voltadas à formação de professores utilizou-se como estratégia o trabalho de grupo focal. Por meio dos encontros de grupo focal abordou-se com os participantes um modelo educacional inclusivo e bilíngue a ser implantado em uma escola municipal de um município do Paraná. Tal modelo contempla a formação dos professores e outros profissionais para o AEB, o ensino da Libras para os professores e a capacitação em serviço.

Cabe esclarecer, que este trabalho baseia-se apenas na formação inicial de professores que participaram do projeto e que tanto os professores participantes quanto os pesquisadores, dentro desta abordagem, fazem parte da própria pesquisa, de sua transformação e ressignificação.

Tal projeto surgiu de uma parceria entre uma universidade paranaense e a Secretaria Municipal de Educação de um município deste estado e visava desenvolver ações de formação continuada junto aos professores desse município a respeito da surdez, a fim de que os alunos surdos que residiam em tal município pudessem estudar no mesmo local em que habitam.

Assim, esperava-se, com esta experiência, a difusão de uma formação de equipes escolares capazes de atuar, adequadamente, com alunos surdos, bem como avaliar a multiplicação deste modelo formativo para outros equipamentos escolares.

Inicialmente, um grupo de pesquisadores da referida universidade, composto por um fonoaudiólogo docente, duas alunas de mestrado e doutorado da instituição e a equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação convidaram os professores da rede do referido município e de cidades vizinhas para participarem do projeto.

Ao todo, aderiram ao projeto 15 professores que participaram de encontros de grupo focal propostos no projeto. Neste artigo, especificamente,

analisar-se-á apenas os oito primeiros encontros realizados com esta população.

Todos os encontros foram gravados por uma câmera digital e, além disso, utilizou-se um diário de campo para registrar os acontecimentos relevantes durante as sessões. Como suporte didático e de interação, durante os encontros utilizaram-se estratégias e recursos midiáticos diversos, tais como, tela de projeção, data-show, microfone, caixa amplificadora, notebook, cadeiras dispostas em semicírculo, dentre outros. Ainda, para atender os pressupostos teórico-práticos dos encontros, foram disponibilizados gêneros textuais diversos, tais como, Decretos, Leis, Resoluções, linha do tempo com a retrospectiva histórica da surdez e da Libras, cenários pedagógicos; contextualizando em Libras, as estratégias de ensino, livros, manuais, e também gêneros textuais, como por exemplo, poemas, músicas, dicionários impressos e digitais, livros digitais, entre outros.

A seguir, são apresentadas as temáticas que foram abordadas em cada encontro do grupo focal:

**1º Encontro do Grupo Focal:** Proposta de Intervenção: a formação de professores para AEB;

**2º Encontro do Grupo Focal:** As representações sociais da surdez e das políticas públicas voltadas para a educação de surdos;

**3º Encontro do Grupo Focal:** A escola como espaço favorável à produção de conhecimentos. A escola polo como espaço favorável para o desenvolvimento de uma proposta bilíngue de escolarização para alunos surdos;

**4º Encontro do Grupo Focal:** Os serviços e profissionais de apoio para o AEB;

**5º Encontro do Grupo Focal:** Resgate histórico da educação de pessoas surdas no Brasil. Questões pertinentes a surdo-cegueira;

**6º Encontro do Grupo Focal:** Escola polo: o AEB no ensino regular. A formação dos professores do AEB para atuar na escola polo;

**7º Encontro do Grupo Focal:** Entrevista semiestruturada oral sobre a formação continuada realizada com os professores;

**8º Encontro do Grupo Focal:** Interação entre escola, comunidade e familiares.

A análise e interpretação dos dados produzidos pelos participantes da pesquisa foram embasadas na perspectiva bakhtiniana de linguagem. Esta orientação teórico-metodológica baseia-se em uma compreensão dialógica, que envolve tanto as reuniões de grupo focal quanto as respostas dadas nas

entrevistas semiestruturadas aplicadas durante o 7º encontro do grupo, as quais resultam de relações dialéticas com os discursos que se materializam na forma de enunciados. A compreensão é um evento dialógico, pois sendo responsiva, estabelece a participação ativa dos interlocutores. Assim é a ação de ouvir a voz do outro que contém em si o germen de uma resposta.

Para a análise dos dados, delimitaram-se três eixos temáticos que compõem o corpus deste estudo, os quais foram organizados em categorias a partir do conjunto de enunciados elaborados pelos professores nos encontros do grupo focal e como resposta às entrevistas semiestruturadas. São eles:

1. expectativas que levaram os professores a participarem da formação para o AEB de alunos surdos;

2. modos como os professores perceberam e experienciaram a formação continuada para o AEB de alunos surdos.

3. sugestões para a continuação da formação continuada.

Cabe ressaltar que o presente estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética da Sociedade Evangélica Beneficente de Curitiba – PR, sob o número 279.418. Todos os participantes assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido.

## Resultados

**Eixo temático 1: Expectativas que levaram os professores a participarem da formação continuada para o AEB de alunos surdos.**

Com relação a este eixo temático, percebeu-se durante a primeira reunião de grupo focal, que nos discursos iniciais dos professores já havia uma expectativa para participar de uma formação continuada para trabalhar com surdos. Optou-se por selecionar falas significativas para descrever as tensões, conflitos e possibilidades em torno da inclusão das pessoas com surdez na escola.

*[...] vejo nessa formação a oportunidade de vivenciar outros conhecimentos e até mesmo disseminá-los a outras escolas do município (P9).*

*[...] temos aqui bastantes alunos com dificuldades, agora teremos que receber ainda alunos surdos (P7)?*

*[...] tive, certa vez, um aluno surdo em sala de aula. Na ocasião, não consegui atender as diferenças pedagógicas deste, mas agora, com essa formação posso obter esses conhecimentos (P13).*

Houve ainda professores que mencionaram que a adesão voluntária para participar da formação continuada para o AEB se deu para/como:

- [...] aperfeiçoamento profissional (P10);*
- [...] possibilidade de crescimento profissional e pessoal (P11);*
- [...] ampliar meus conhecimentos (P12);*

Outra professora explicitou, além da motivação, sua dúvida em relação ao uso da língua de sinais quando na inserção de alunos surdos na rede municipal de ensino:

*[...] entendo ser importante esta formação para o AEB, mas uma vez que a língua da escola não é a língua de sinais, a qual demanda tempo para ser adquirida, tenho minhas dúvidas a respeito (P4).*

Com relação às expectativas que levaram os professores a participarem da formação continuada para o AEB, percebeu-se por meio das respostas que muitos professores entendem o processo de formação como uma possibilidade de prospectar a educação de pessoas surdas, dentro da sua realidade de trabalho. Ou seja, é como um “cálculo de possibilidades, nas quais selecionamos as possibilidades do presente que efetivamente nos permitem agir no futuro”.

Observou-se, ainda, na fala da participante P7 a insegurança e receio diante da proposta de formação, pois a participante refere que além de todas as dificuldades que já enfrenta, terá que, também, atender e esses alunos. Fica implícito na sua fala que o fato de os alunos surdos estudarem na escola regular representa, no seu ponto de vista, que eles também terão dificuldades para se adaptar ao sistema educacional.

Esta fala parece estar atrelada a uma visão social hegemônica a qual não leva em conta as possibilidades dos sujeitos e baseia-se em aspectos meramente biológicos, para julgar o nível de aprendizagem de cada um. A fala de P7 também parece demonstrar que a identidade profissional se põe em crise quando o “ensinável” deixa de ser fixo. Por vezes, o conhecimento pronto, acabado, a ser ensinado, caracteriza o exercício da profissão, e de certa forma, identifica o professor, porém, enquanto não se abrir mão do ensinar, em benefício do aprender com o Outro – e não esqueçamos que o professor é também o Outro do aluno – não se

construirão pontes entre a identidade perdida e as identidades possíveis do professor. Isto requer que redefinamos na prática concreta da escola, não uma casa de ensino, mas uma casa de aprendizagem<sup>7</sup>.

Já a fala do P13, elucida sua frustração ao ter anteriormente dado aulas para um aluno surdo e não ter conseguido atendê-lo, pode-se supor então que esta participante viu nesta formação uma oportunidade de refletir sobre as questões linguísticas e pedagógicas, que envolvem a surdez. É preciso, portanto, (re)compreender a vida, assumindo a irreversibilidade dos processos, no caso deste participante parece que ele não percebe a formação como um problema a ser afastado, mas sim como uma inspiração para seu novo fazer<sup>7</sup>.

Com base nas colocações de P10, P11 e P12, os quais referem que tal formação baseia-se na ampliação dos conhecimentos, percebeu-se que o entendimento acerca da formação continuada é complexo e envolve diferentes concepções a respeito da educação e da própria definição de conhecimento. Ou seja, entende-se que o conhecimento não está pronto, mas que se constrói nas interações entre os sujeitos, no acesso às informações, nas possibilidades dadas pelo contexto sócio-econômico, e nas necessidades individuais<sup>7</sup>.

P4, a partir de seu discurso, levanta outra expectativa com relação a esta formação; refere-se ao uso da língua de sinais quando na inserção de alunos surdos na rede municipal de ensino. Esse participante questionou como irão lidar com a língua de sinais em uma escola não específica para surdos, fato que parece demonstrar que este profissional já percebe a língua de sinais como a língua dos surdos brasileiros e para que eles aprendam é fundamental que esta língua circule dentro da escola<sup>8</sup>. A partir de tal fala, a equipe responsável pela formação pode, nos encontros seguintes, esclarecer a respeito da língua de sinais e de seu uso.

Ainda sobre as expectativas dos professores de participar dos encontros do grupo focal, a maioria dos professores enunciou que tal formação serviria para melhorar, ampliar, contribuir na sua prática em sala de aula.

Um fato interessante é que dos quinze participantes, apenas dois, P6 e P13 mencionaram terem tido alunos surdos em sala de aula, anteriormente a esta formação. Os demais componentes do grupo focal responderam que não tinham essa experiência, mas aderiram voluntariamente ao convite para participar da formação para o AEB de alunos



surdos, em período noturno, quinzenalmente. Isto demonstra, de certa forma, o interesse que os professores têm com a própria formação, em especial, com a formação dos seus alunos/as, uma vez que citaram que a formação teria o objetivo de melhorar o seu fazer pedagógico e obter/produzir conhecimentos.

**Eixo temático 2: como os professores perceberam e experienciaram a formação continuada para o AEB de alunos surdos.**

Com relação ao segundo eixo temático subdividiu-se o mesmo em aspectos positivos e negativos, os quais serão mencionados a seguir.

Pode-se constatar que todos os quinze participantes apontaram ter sido positiva a formação continuada ofertada para o atendimento educacional bilíngue de alunos surdos. Houve ainda oito professores que também apontaram os aspectos negativos desta formação.

Com efeito, os aspectos positivos foram subdivididos em quatro itens:

1. *Contribuiu para o aprendizado* – foi enunciada por nove dos 15 professores (9/15);
2. *Acrescentou para o desenvolvimento profissional e pessoal* – foi mencionada por quatro dos 15 professores (4/15);
3. *Enriqueceu a prática docente* – foi referida por três dos 15 professores (3/15)
4. *Possibilitou a reflexão em torno da surdez e do AEB para surdos* – foi apontada por um professor (1/15).

Com base nas respostas positivas dos quinze participantes, pode-se apreender que a formação em questão, ao contribuir para o aprendizado dos participantes permitiu que eles passassem a refletir a respeito dos conteúdos trabalhados na sua prática docente. O que demonstra a importância de haver uma formação pautada nos princípios sócio-históricos, capaz de mediar a articulação entre os sentidos pessoais dos docentes com as significações mais amplas do exercício de sua atividade profissional<sup>9</sup>.

A partir desta formação, parece que os professores puderam rever suas práticas por meio de uma atividade dialógica coletiva que ocorreu com base na articulação entre os fundamentos teóricos e a prática social em curso na escola, a qual permite que os participantes deixem de agir apenas como

meros executores de tarefas pré-estabelecidas para, a partir disso, pensar em ações que os levem a participar ativamente do seu processo de formação. Parece que a partir desse contexto, os professores passaram a se sentir como sujeitos fundamentais no seu processo da formação.

Na sequência, observam-se oito relatos dos professores quanto aos aspectos negativos da formação continuada ofertada para o atendimento educacional bilíngue de alunos surdos. Com efeito, os desdobramentos das respostas das entrevistas semiestruturadas foram organizados a partir do conjunto de enunciados produzidos pelos professores em quatro itens que representam os aspectos negativos. São eles:

1. *Inserção de (mais) profissionais surdos na formação* – foi mencionada por três dos oito professores (3/8);
2. *(Mais) Temas a respeito da língua de sinais* – foi apontada por dois entre oito professores (2/8);
3. *(Mais) Tempo de duração da formação* – foi comentada por dois entre oito professores (2/8);
4. *(Mais) Temas relacionados ao dia-a-dia do aluno surdo* – foi relatado por um professor (1/8).

Com base nos dados anunciados no primeiro item – Inserção de (mais) profissionais surdos na formação e no segundo – (Mais) Temas a respeito da língua de sinais – pode-se considerar que os professores participantes deste projeto apresentaram, a partir dos encontros do grupo focal, o desejo de interagir mais com profissionais surdos. Esse fato é bastante importante, pois parece demonstrar que os sujeitos participantes estão interessados na formação, mas consideram que para que a mesma seja, de fato, efetiva precisam ter mais contato com os profissionais surdos e com a língua de sinais.

Entende-se que tais enunciados estão de acordo com uma perspectiva bilíngue, a qual valoriza tanto a língua de sinais como a língua portuguesa da mesma forma e também os profissionais surdos, já que são eles os modelos linguísticos para as crianças surdas<sup>10</sup>.

Cabe ressaltar que paralelamente a esta formação inicial, os professores também tiveram durante quatro meses encontros semanais, nos quais aprendiam a língua de sinais com um profissional surdo. Provavelmente foi devido a esses encontros que alguns professores avaliaram como negativo o fato de terem tido pouco contato com profissionais surdos e a língua de sinais. É possível que esses professores tivessem, antes de começar a ter contato com a língua de sinais, uma visão diferente a respeito de tal língua e dos surdos, assim por meio da sua participação nesta formação os profissionais passaram a compreender as especificidades da língua de sinais e a relacionar-se com adultos surdos<sup>3</sup>. Além disso, o fato de quererem mais contato com a Libras e com os adultos surdos demonstra que estão entendendo os princípios de uma educação bilíngue e interessados a aprender cada vez mais a respeito de tal temática.

Tal interesse também pode ser revelado no terceiro item – (Mais) Tempo de duração da formação – e no quarto – (Mais) Temas relacionados ao dia-a-dia do aluno surdo – quando os sujeitos participantes mencionam que faltaram informações sobre temas relacionados ao dia-a-dia dos surdos e que o tempo de formação não foi suficiente, ou seja, a partir de tais afirmações estes professores puderam refletir que somente oito encontros não foram suficientes para que de fato pudessem sentir-se preparados para atuar em sala de aula com essa parcela da população.

No que diz respeito à formação profissional, convém destacar que esta consiste em um processo permanente, contínuo e dialógico<sup>11</sup>, além disso, a formação só se constitui em um movimento de interação entre os sujeitos - pesquisadores e participantes – com leituras e também reflexões sobre a sua prática e para que isso ocorra é preciso tempo. Assim, entende-se que uma formação consistente só é possível a partir de uma construção coletiva e individual.

Em vista disso, é preciso refletir sobre as formações comumente oferecidas pelos estados e municípios, nas quais os participantes não participam ativamente do processo e apenas recebem informações e orientações e o conhecimento é compreendido como se fosse “uma mercadoria a ser trocada, transmitida de um a outro”. Por isso, não sofre transformações, não possibilita, portanto, a interação entre quem ensina e quem aprende<sup>12</sup>. Neste sentido, é preciso, pois, quanto à formação

continuada, não considerar o corpo de conhecimentos hoje disponíveis como um pacote fechado. Isso quer dizer, como um conjunto fechado, verdadeiro e imutável<sup>12</sup>. Desta forma, a formação deve levar em conta o tempo, espaço e a transitoriedade dos acontecimentos. Disto, cabe esclarecer que após os oito encontros da formação profissional, houve muitos outros encontros de grupo focal que objetivavam o aprofundamento dos temas e questões anteriormente discutidas nessa formação. Assim, entende-se que a primeira etapa da formação objetivava estreitar a distância entre o universo que aloca a educação de alunos surdos (educação especial) e a educação de alunos ouvintes (escola regular), uma vez que apenas dois participantes mencionaram ter tido contato com alunos surdos.

### Eixo temático 3: **Sugestões para a continuação da formação continuada**

Neste eixo temático seis itens foram analisados, os quais se enunciam a seguir:

1. *Conhecer espaços escolares e sociais frequentados por pessoas surdas* – foi mencionado por cinco dos 15 professores (5/15);
2. *Contratação de profissionais especializados* – foi apontada por três dos 15 professores (3/15);
3. *Formação em horário (turno) de trabalho* – foi indicada por três dentre 15 professores (3/15);
4. *(Mais) Conteúdos sobre avaliação dos alunos surdos* – foi relatada por um professor (1/15);
5. *(Mais) Materiais para fixação dos temas discutidos* – foi abordado por um professor (1/15);
6. *Funcionamento da escola polo* – foi comentado por três professores (3/15)

Ao analisar tais sugestões, evidencia-se que no primeiro e segundo itens propostos pelos professores participantes – Conhecer espaços escolares e sociais frequentados por pessoas surdas e – Contratação de profissionais especializados – pode-se considerar que os participantes, a partir da formação inicial, apresentaram o desejo de ampliar a interação/experiência com pessoas surdas e profissionais envolvidos. Esse fato é de suma importância, pois primeiramente é preciso esclarecer que a maioria destes participantes se disponibilizou a frequentar a formação antes mesmo

de ter alunos surdos em sua sala de aula e também que eles perceberam que para que essa modalidade de atendimento realmente aconteça de forma significativa é preciso que outros profissionais sejam inseridos dentro da escola, tais como intérpretes e instrutores de língua de sinais. Com isso, pode-se supor que os profissionais que participaram desta formação percebem a importância do outro para que seu trabalho seja de fato efetivo<sup>13</sup>.

Além disso, por meio da oportunidade de dar sua opinião a respeito da formação, os professores puderam pensar e visualizar o que mais precisava ser feito para que a formação melhorasse na próxima etapa. Parece que com isso, esses professores, puderam se perceber como integrantes da formação, tecendo opiniões a respeito da mesma, reafirmando com isso a atitude responsiva ativa<sup>13</sup> fundamental para um processo de formação eficiente.

Outro fator a respeito dos professores terem se percebido como parte integrante da formação pode ser observado no terceiro item – Formação em horário (turno) de trabalho. Nesta resposta os participantes evidenciaram que estão pensando e visualizando temáticas a serem contempladas numa próxima etapa de formação, e que, além disso, são capazes de sugerir condições que viabilizem o processo da mesma, tal como a formação durante seu turno de trabalho. Essa resposta parece indicar um desejo real de ter alunos surdos em sala de aula, mas para que isso aconteça é preciso estar preparado e se atualizar para só depois retornar para sala de aula.

Pode-se dizer ainda que os sujeitos participantes demonstraram não considerar o corpo de conhecimentos hoje disponíveis nessa formação como um pacote fechado, ou seja, como um conjunto fechado, verdadeiro e imutável<sup>12</sup>, parece que tais participantes compreenderam que a formação deve levar em conta o tempo, espaço e a transitoriedade dos acontecimentos.

Essas afirmações também podem ser estendidas ao quarto item – Avaliação dos alunos surdos – e ao quinto item – (Mais) Materiais para fixação dos temas discutidos, pois se percebe no conjunto dessas enunciações que os professores estão reivindicando a ampliação e o aprofundamento dessas temáticas para próxima etapa.

Ainda sobre esse assunto no sexto item – Funcionamento da escola polo, pode-se considerar que os professores assumiram a posição autoral quando reivindicaram que se efetive, de fato, a escola polo bilíngue para alunos surdos. O que

esta de acordo com uma perspectiva sócio-histórica na qual o sujeito deve entender-se como único e insubstituível, ou seja, alguém que ocupa um lugar único que jamais foi ocupado por alguém e que não pode ser ocupado por nenhum outro<sup>16</sup>.

Assim, percebe-se que quando os sujeitos podem perceber sua unicidade, são compelidos a assumir uma atitude, a se posicionar perante sua história como autores dela, agindo ativamente e sendo capazes de realizar enunciações perante os outros que não poderão assumir seu lugar em tais realizações. Essa é a tomada de posição autoral. Assim como o sujeito é singular, também é social. Sua consciência individual parte da construção coletiva e na interação com outros sujeitos também dotados de suas próprias histórias e, povoado de outras vozes sociais, gera diferentes modos de significar o mundo<sup>13</sup>.

Por meio das estratégias dialógicas utilizadas nos encontros do grupo focal, as falas dos participantes apontaram preliminarmente questões significativas e essenciais que precisam ser trazidas para o centro do debate quando se pensa e planeja a formação continuada de professores.

No caso dos professores desta pesquisa, percebeu-se que eles se reconhecem como sujeitos coletivos que participam dos processos tanto de ensino dentro de sala de aula e da discussão do projeto político pedagógico quanto do seu processo de formação. Pois, para compreender o seu processo de formação é necessário que os professores se considerem como parte integrante desse movimento, social, dinâmico e contraditório.

## Conclusão

No decorrer desse estudo com relação à formação inicial proposta, levou-se em consideração a maneira como os profissionais da educação se percebem no processo educacional e como são capazes de interagir em seu ambiente de trabalho. Percebem-se nos dados que a maioria dos professores se colocou, enquanto agente ativo, no seu processo de formação. Porém, o ensino no país ainda faz com que o professor, na maioria das vezes, não se considere uma parte ativa e integrante do processo educacional, o que faz alguns apresentarem dificuldades para refletir sobre a formação continuada, uma vez que não se percebem e por vezes não são percebidos como transformadores sociais.

Como resultado desta pesquisa compreende-se que a formação continuada pautada em práticas



dialógicas significativas, ancorada numa perspectiva sócio-histórica da linguagem aliada às condições favoráveis da profissão, como o ambiente, as condições de trabalho, aos recursos materiais e a remuneração condizente à profissão, podem se configurar como uma alternativa na promoção da qualidade do ensino e ressignificar a vida profissional e pessoal dos professores, de modo, a empoderá-los, fazendo com que estes se reconheçam de fato como sujeitos ativos do/seu processo de formação.

Com base no objetivo da pesquisa, que visava analisar os pontos de vista dos professores a respeito de um processo de formação continuada para o atendimento educacional bilíngue pelo qual passaram foi possível constatar nos limites deste trabalho – oito encontros – o impacto deste estudo no desenvolvimento das atividades dialógicas durante os encontros do grupo focal, ancoradas numa perspectiva sócio-histórica de linguagem. Como efeito, os professores perceberam a formação como positiva, e teceram opiniões a respeito da mesma, reafirmando a atitude responsiva ativa dessa interação.

O processo de formação apenas terá significado para os professores quando estes tiverem a oportunidade, com base em suas reflexões sobre sua biografia e o seu fazer cotidiano, de entender e não apenas de explicar o processo no qual estão inseridos. Sendo assim, cabe aos pesquisadores retomar esse processo a partir do que já foi preliminarmente posto, e (re) começar o trabalho com os professores a partir de um olhar para o outro, mas também para o outro de si.

### Referências Bibliográficas

1. Brasil. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 9.394 de 20 de Dezembro de 1996.
2. Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB no2, de 11 de outubro de 2001. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília: CNE/CEB, 2001.
3. Lacerda CBF, Lodi ACB. A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. In: Lodi ACB, Lacerda CBF (Orgs) Uma escola, duas línguas. Letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010, p. 11-32.
4. Guarinello AC, Santana AP, Figueiredo LC, Massi G. O intérprete universitário da língua brasileira de sinais na cidade de Curitiba. Rev. Bras. Ed. Esp., 2008; 14(1): 63-74.
5. Santana AP, Guarinello AC, Bergamo A. A clínica fonoaudiológica e a aquisição do português como segunda língua para surdos. Distúrbios Comun, 2013; 25(3): 440-51.
6. Freitas MTA. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Cadernos de Pesquisa, 2002; 116: 21-39.
7. Geraldí JW. Ancoragens estudos bakhtinianos. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
8. Guarinello AC, Claudio DP, Festa PSV, Paciornik R. Reflexões sobre as interações linguísticas entre familiares ouvintes-filhos surdos. Tuiuti: Ciência e Cultura, 2013; 46: 151-68.
9. Freitas HCL. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. Educação e Sociedade, 2007; 28(100): 1203-30.
10. Guarinello AC, Berberian AP, Eyng DB, Festa PSV, Marques JM, Bortolozzi KB. A disciplina de libras no contexto de formação acadêmica em fonoaudiologia. Rev. CEFAC. 2013; 15(2):334-40.
11. Saviani D. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. Poiesis Pedagógica, 2011; 9(1):07-19.
12. Geraldí JW, Moysés MAA, Collares CAL. Educação continuada: A política da descontinuidade. Educação & Sociedade, 1999; 20(68): 202-19.
13. Bakhtin M. Para uma filosofia do ato responsável. [Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco]. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.