

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
CÂMPUS JATAÍ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO PARA CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

GISELMA RIBEIRO DE SOUZA

**EDUCAÇÃO DE SURDOS E A (D)EFICIÊNCIA NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES**

JATAÍ
2019

GISELMA RIBEIRO DE SOUZA

**EDUCAÇÃO DE SURDOS E A (D)EFICIÊNCIA NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – Câmpus Jataí, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação para Ciências e para Matemática.

Área de concentração: Ensino de Ciências e Matemática.

Linha de pesquisa: Organização Escolar, Formação Docente e Educação para Ciências.

Sublinha de pesquisa: Linguagem, Cultura e Sociedade.

Orientadora: Dra. Flomar A. Oliveira Chagas

JATAÍ
2019

Autorizo, para fins de estudo e de pesquisa, a reprodução e a divulgação total ou parcial desta dissertação, em meio convencional ou eletrônico, desde que a fonte seja citada.

Ribeiro de Souza, Giselma

Educação de Surdos e a (d)eficiência na formação de professores
[manuscrito] / Giselma Ribeiro de Souza. - 2019.

164 f.: il.

Orientador: Profa. Dra. Flomar Ambrosina Oliveira Chagas.
Dissertação (Mestrado) – IFG - Câmpus Jataí, Programa de Pós-
Graduação em Educação para Ciências e Matemática, 2019.

Bibliografia.

Anexos.

Apêndice.

Inclui abreviaturas, tabelas, lista de tabelas.

1. Educação de Surdos. 2. Formação de professores. 3. Disciplina
de Libras. I. Ambrosina Oliveira Chagas, Flomar, orient. II. Título.

CDU 377.8-056.263

GISELMA RIBEIRO DE SOUZA

**EDUCAÇÃO DE SURDOS E A (D)EFICIÊNCIA NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES**

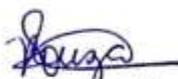
Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - Câmpus Jataí, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação para Ciências e Matemática.

Esta dissertação foi defendida e aprovada, em 17 de maio de 2019, pela banca examinadora constituída pelos seguintes membros:

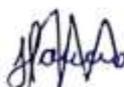
BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Flomar Ambrosina Oliveira Chagas
Presidente da banca / Orientadora
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás



Profa. Dra. Rita Rodrigues de Souza
Membro interno
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás



Prof. Dr. Gláucio de Castro Júnior
Membro externo
Universidade de Brasília

Dedico este trabalho ao meu eterno e amado irmão, Cleiton Ribeiro de Souza (in memoriam) que me permitiu seguir por essa trajetória e que merece todo o reconhecimento. Você partiu antes que este momento tão esperado chegasse. Partiu deixando uma saudade imensa, um vazio, às vezes, sufocante. Dedico todo esforço que depus neste trabalho a sua memória que foi meu maior exemplo de força e de resiliência da Comunidade Surda.

Dedico essa conquista a você, que tanto amo e continuarei amando. Você é parte fundamental desta vitória! Eterna saudades!

AGRADECIMENTOS

Apreendi por meio das sagradas escrituras que em tudo devemos dar graças. Não seria possível caminhar e construir história sem perceber as grandes contribuições que muitos vão deixando ao longo do percurso. As experiências compartilhadas neste trabalho e os desafios superados não poderão ser expressos aqui. Entretanto, preciso declarar alguns agradecimentos.

Gratidão a Deus, por me dar força e sabedoria nessa árdua jornada, permitindo-me mais esta conquista.

Agradeço ao meu Anjo da Guarda, que durante esta caminhada, muitas vezes, tomou forma de humano, para me orientar, conduzir e me proteger.

A minha mãe, Maria Cleuza de Souza, por ser meu maior exemplo de força, de superação e de perseverança. Obrigada por ser essa coluna forte que me sustenta nas horas mais difíceis com suas orações e sua fé inabalável.

Sou imensamente grata a minha orientadora, professora Dr^aFlomar, obrigada por suas valiosas contribuições nesta jornada: conselhos, incentivos, apontamentos e pelo crescimento que me proporcionou durante esse período...E principalmente, obrigada por ser tão humana. Que dedicação, paciência!

Aos professores Gláucio de Castro Junior, Rita e Leonor, por disponibilizarem seu tempo para leitura do texto e pelas riquíssimas contribuições durante a qualificação, as quais foram fundamentais para o desenvolvimento e a aprimoramento deste trabalho.

Ao Alessandro de Jesus Pedroso, que viveu comigo as aflições desse trabalho, gratidão pela compreensão, força, paciência e palavras de incentivo nos momentos de desânimo.

Não posso esquecer-me das grandes amigas que fiz durante as aulas do mestrado. Aos amigos e colegas da 5^a turma do Mestrado em Educação para Ciências e Matemática, obrigada pelo apoio, amizade e o companheirismo durante essa etapa de formação.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás pela concessão do Programa Institucional de Bolsas de Qualificação Aluno.

A todos os brasileiros, que durante toda minha vida acadêmica, custearam meus estudos, em instituições públicas, da educação básica à universidade, por meios dos seus impostos.

Não tenho dúvidas, as próximas páginas estariam em branco, se não fossem vocês.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo compreender como tem ocorrido a inclusão efetiva do aluno Surdo na escola regular e analisar como se deu o processo de formação dos professores que atuam com alunos Surdos na cidade de Jataí/GO. Para a consolidação dos objetivos deste trabalho, adotamos a pesquisa de abordagem qualitativa, tipo estudo de caso, os instrumentos para coleta de dados se constituíram nas observações das aulas de Ciências de duas escolas públicas da rede regular de Jataí, análise das ementas da disciplina de Libras dos cursos de Ciências Biológicas, Física e Química da Universidade Federal de Goiás (UFG), regional Jataí e do curso de Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Câmpus Jataí, bem como a análise do questionário aplicado aos participantes do produto educacional. Os resultados obtidos demonstraram que os alunos Surdos têm sido inseridos no sistema regular de ensino em que a escola esteja preparada para recebê-lo e atender suas especificidades, que embora haja legislações que garantam a inclusão plena do aluno Surdo fica evidente que a escola inclusiva apresentada na documentação, certamente não reflete a realidade da grande maioria das escolas regulares. Percebemos com a leitura das ementas que o foco da disciplina de Libras nas licenciaturas é o ensino de léxicos, no qual o objetivo é o ensino da língua e que há diferenças quanto à carga horária oferecida, que as ementas carecem de conhecimentos acerca de abordagens metodológicas que possibilitem conhecer o Surdo e suas especificidades educativas, conhecimento dos direitos do povo Surdo, de sua cultura e identidade, também pelo estudo de metodologias adequadas para trabalhar com alunos Surdos, materiais que contemplem o visual, formas avaliativas e processo de ensino capazes de valorizar a aprendizagem deles. Refletindo sobre essas questões e no intuito amenizá-las, propomos como intervenção metodológica por meio de um curso de extensão de quarenta horas intitulado: *Repensando a educação de Surdos: reflexões sobre práticas pedagógicas*, com o propósito de colaborar com a formação continuada dos professores, no sentido de auxiliá-los a trabalhar com alunos Surdos. Esse curso teve como intuito orientar os professores sobre as especificidades culturais, linguística e pedagógicas destes sujeitos. Concluímos que mesmo que a disciplina de Libras não resolva todos os problemas, e que, muitas vezes, apenas ela não seja suficiente para atender as necessidades da formação dos professores, é indiscutível sua importância na matriz curricular das licenciaturas, pois ela possibilita a discussão sobre a educação dos Surdos pelos futuros docentes, possibilitando minimizar as barreiras educacionais contidas na inclusão efetiva do Surdo na escola regular.

Palavras-chave: Educação de Surdos. Formação de professores. Disciplina de Libras.

ABSTRACT

This study aims at understanding how the inclusion of the Deaf student in the regular school has occurred and at analyzing how the teacher training process destined for teachers-to-be, who will work with Deaf students, occurred in the city of Jataí/GO. In order to consolidate the objectives of this work, we adopted the qualitative research approach, more specifically the case study method. The observation of Science lessons of two public schools in Jataí; the analysis of the course description of the discipline LIBRAS of the Biological Sciences, Physics and Chemistry courses of the Federal University of Goiás, as well as of the Physics course of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Goiás, Campus Jataí; and the analysis of the questionnaire applied to the participants of the final product constituted the data collection instruments. The results show that Deaf students have been included in the regular system of teaching, but that the school is unprepared to receive them and to attend their specificities; that, although there are legislations that guarantee the full inclusion of the Deaf student in the regular school, it is evident that the inclusive school presented in documentation, certainly does not reflect the reality of the vast majority of these schools. We also notice, from the reading of the course descriptions, that the focus of the discipline LIBRAS in the courses destined for teachers-to-be is the teaching of lexicons, in which the objective is the teaching of the structure of the language; that there are differences as to the hourly load offered by each institution; that the course descriptions lack knowledge about methodological approaches that allow the teachers-to-be to know their Deaf students and to know their educational specificities; that they lack knowledge of the rights of the Deaf people, of their culture and identity; and that they lack appropriate methodologies, materials that contemplate the Deaf students' visual, and alternative forms of evaluation and teaching processes capable of enhancing their learning. Reflecting on these issues and in order to soften them, we proposed a methodological intervention through a 40-hour extension course entitled: *Rethinking the education of the Deaf student: reflections on pedagogical practices*, with the purpose of collaborating with the continuing education of teachers. This course aimed at guiding the teachers concerning the cultural, linguistic and pedagogical specificities of the Deaf subjects. We conclude that, even if the discipline of LIBRAS does not solve all the problems, and even if it alone, often, is not sufficient to meet the needs of teacher trainings, its importance in the curriculum of undergraduate courses for teachers-to-be is unquestionable, since it permits them to discuss the education of the Deaf student, and, thus, to minimize the educational barriers that the inclusion of this student in the regular school involves.

Keywords: Education of the Deaf students; Teacher training. Discipline LIBRAS.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Alguns grupos de Surdos no Brasil.....	31
Quadro 2- Terminologia para definir a pessoa surda.....	32
Quadro 3- Carga horária da disciplina de Libras do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) Câmpus Jataí.....	59
Quadro 4- Carga horária da disciplina de Libras da Universidade Federal de Goiás (UFG)..	59
Quadro 5 - Carga horária da disciplina de Libras do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul (IFMS)	60
Quadro 6 - Carga horária disciplina de Libras do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB)	60
Quadro 7- Carga horária disciplina de Libras do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT)	60
Quadro 8- Carga horária disciplina de Libras do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG)	61
Quadro 9- Carga horária disciplina de Libras do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (IFGoiano).....	61
Quadro 10- Distribuição de intérpretes por sala	75

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Classificação da deficiência auditiva segundo a Organização Mundial da Saúde..	30
Tabela 2- Graus de perdas auditivas segundo o Decreto 3.298/1999.....	30

LISTA DE SIGLAS

AASI	Aparelho de Ampliação Sonora Individual
AEE	Atendimento Educacional Especializado
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CAS	Centro de Atendimento às Pessoas com Surdez
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CNE	Conselho Nacional de Educação
Cenesp	Centro Nacional de Educação Especial
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Feneis	Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos.
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IE	Intérprete Educacional
IES	Instituições de Ensino Superior
IFB	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília
IFG	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
IFGoiano	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano
IFMS	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul
IFMT	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
L1	Primeira Língua
L2	Segunda Língua
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
Libras	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
NEE	Necessidades Educativas Especiais
OEA	Organização dos Estados Americanos
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPC	Projeto Pedagógico de Curso
Prolibras	Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais
Proeja	Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
Seduc-GO	Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte do Estado de Goiás
TDHA	Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade
TILS	Tradutor Intérprete de Língua de Sinais.
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFJ	Universidade Federal de Jataí
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	14
1. INTRODUÇÃO.....	17
2. O SUJEITO SURDO: CONCEPÇÕES E TRAJETÓRIA.....	23
2.1 Perspectiva histórica sobre a surdez e a educação de Surdos	23
2.2 O Surdo e suas especificidades linguísticas, culturais e sociais	29
3. FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL E A AEDUCAÇÃO DE SURDOS	39
3.1 Políticas educacionais brasileiras e as reformas de 1990: o advento da educação inclusiva.....	40
3.2 Educação de Surdos: em foco a formação de professores	49
4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	63
4.1 Metodologia da pesquisa.....	63
4.2 Caracterização das unidades escolares	66
4.3 Os sujeitos da pesquisa	70
4.4 Observações das aulas de Ciências.....	74
4.5 Elaboração do Produto Educacional.....	75
5 UMA ANÁLISE: ENTRE DOCUMENTOS E VIVÊNCIA.....	85
5.1 Observações sobre as aulas de Ciências	86
5.2 Análises das ementas: a disciplina de Libras na formação inicial de professores.....	107
5.3 Formadores em formação: análise do curso de extensão	121
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	128
REFERÊNCIAS.....	132
APÊNDICES	140
ANEXOS	158

APRESENTAÇÃO

Não pretendo escrever palavras insensíveis e sem sentido. Quero apenas transcrever um pouco da minha história sem saudade, sem amargura; somente a essência pura.

Sandra Helena Queiróz Silva, 2011

Ao iniciar este trabalho convido o leitor a me¹ conhecer, assim entenderá o porquê da escolha da minha carreira acadêmica e profissional. A escrita de um trabalho que consumiu quase mil dias de minha vida foi uma tarefa difícil, principalmente pelos acontecimentos ao longo do processo, é uma escrita dolorosa, pois me faz reviver diversos momentos da minha vida, porém mais que um dever que tenho com a Comunidade Surda² é um compromisso com a memória do meu amado irmão, a qual me propus pesquisar por querer compreender com maior profundidade o processo de ensino-aprendizado do aluno Surdo e a atuação dos envolvidos neste processo.

A ideia do trabalho iniciou-se pela minha vivência na educação inclusiva³, que sempre me despertou muito interesse e inquietação. Em particular, a educação de Surdo⁴, por ter tido o privilégio de ter um irmão Surdo, o que contribuiu para orientar minha vida acadêmica e profissional. Em nossa pequena cidade, ele era o único Surdo, para todos na cidade, eu não era a Giselma eu era a irmã do “mudinho”, ele era sete anos mais velho que eu. Quando criança não conseguia perceber nenhuma diferença entre ele e os meus outros irmãos, fazíamos as mesmas coisas que as crianças de nossa idade.

Houve uma época em que o levavamos Goiânia para fazer acompanhamento com a fonoaudióloga e colocar aparelho auditivo, porém ele nunca se adaptou. Sempre houve comunicação, a forma utilizada era a comunicação total. Às vezes, havia dificuldades na

¹A apresentação está escrita utilizando a primeira pessoa do singular por se tratar de uma experiência pessoal. Contudo, a maior parte do texto está escrita na primeira pessoa do plural por considerar que sua construção envolveu também a orientadora desta pesquisa.

² Para Strobel (2008), a Comunidade Surda abrange Surdos e ouvintes militantes da causa Surda, tais como pais, intérpretes, professores e simpatizantes.

³ Entende-se, neste trabalho, “inclusão” não no sentido de colocar o surdo entre os ouvintes, mas de garantir-lhes o exercício da cidadania enquanto brasileiros. Esta inclusão tem sido traduzida de diferentes maneiras, mas no sentido dos surdos acontece de forma a garantir que eles venham: a adquirir a língua de sinais; tenham “escutas” em sinais e pares surdos, acesso à educação na sua língua, isto é, na língua de sinais brasileira, ao ensino de português, como segunda língua, e aos conhecimentos curriculares. (QUADROS, 2012, p. 70).

⁴ Destaco o termo Surdo “com S maiúsculo” em pontos estratégicos do texto como uma forma de empoderamento, mostrando minha visão pessoal e como profissional da área, de respeito e de reconhecimento da identidade vivenciada pelos sujeitos Surdos, seus valores linguísticos e sociais, e de todo processo histórico e cultural que os envolve. Vários outros autores também fazem uso dessa mesma estratégia, como por exemplo, Lane (2008, p. 284) e Castro Júnior (2011, p.12).

compreensão, desenvolvemos um tipo de língua caseira, o que auxiliou muito, e por conviver com não-surdos⁵ ele tentava oralizar e fazer leitura labial.

Meus pais o matricularam numa escola especial em uma cidade vizinha, ele a frequentou por pouco tempo, pois não se adaptou a ela, então minha mãe o colocou em uma escola regular, mesmo havendo diferença de idade entre nós, passamos a estudar juntos, os professores não sabiam se comunicar com ele e não tinha o acompanhamento de intérprete⁶, então sempre solicitavam que eu fizesse a mediação, nem sempre era possível, pois os gestos caseiros não davam conta de passar todas as informações. Devido a viagens que ele fazia quando criança, por motivo de tratamento, não conseguia acompanhar a turma, as metodologias eram apenas para os não-surdos os professores não eram preparados para lidar com a surdez.

Durante esse período, houve muitas conquistas em termos legais para a educação do Surdo, uma delas é a aprovação da Lei 10.436 de 24 de abril de 2002, que reconhece a Libras como meio legal de comunicação e de expressão da comunidade Surda brasileira, e o Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005 que regulamentou a referida lei e também o Art. 18 da Lei 10.098 de 19 de dezembro de 2000.

No ano de 2003, mudamos para Goiânia, no ônibus vi alguns Surdos se comunicando, porém não conseguia compreender o que sinalizavam, foi então que percebi que meu irmão era diferente, e que não usava os mesmos gestos que aquele grupo de Surdos, eles me deram um papel com o alfabeto manual em Língua Brasileira de Sinais (Libras), achei muito interessante, mas difícil, ao chegar em casa mostrei para meu irmão e ele compreendeu todo o alfabeto, não teve nenhuma dificuldade, como se soubesse aquela língua desde criança. No verso do papel havia o número de um telefone, era da Associação de Surdos de Goiânia, onde ele começou a estudar, era como se sua vida tivesse começado ali, ele estava muito feliz, quando chegava em casa fazia sinais que eu não conhecia, um dia ele me levou à Associação e fiquei confusa, porém encantada ao ver tantos Surdos sinalizando.

Então, iniciei o curso de Libras estimulada pelo desejo de poder ajudar meu irmão, que agora não era mais o “mudinho”, pois havia aprendido a se comunicar com as mãos. O que todos diziam ser empolgação de adolescente virou uma paixão. Poder compreender e me

⁵ Utilizamos a expressão ‘não surdos(as)’, assim como outros pesquisadores, para os sujeitos que podem prescindir das vivências visuais e da língua de sinais para constituir sua subjetividade. Evito a expressão ‘ouvintes’ em oposição a ‘surdos’ para não gerar efeitos de sentidos que reforcem a história de confrontos entre esses dois grupos, que essencializou suas diferenças no simples fato do poder, ou não, ouvir (FERNANDES, 2006).

⁶ Profissional que atua nas escolas interpretando, da Libras para Língua Portuguesa ou vice-versa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino dos diferentes níveis, viabilizando o acesso aos conteúdos curriculares (BRASIL, 2010).

fazer ser compreendida pelo Surdo, em especial pelo meu irmão, me dava uma satisfação inexplicável. Fiz todos os níveis do curso de Libras e concluí o curso de intérprete no Centro de Atendimento às Pessoas com Surdez-CAS.

A experiência vivida me levou a cursar Letras-Libras e a me especializar em Educação Inclusiva. Fluente em Libras e pela falta significativa de Tradutores e Intérpretes da Língua Brasileira de Sinais (TILS) iniciei em 2012 minha trajetória na inclusão de Surdo, atuando com intérprete de Libras na educação do ensino fundamental e no ensino superior. Foi essa prática que me levou a vários questionamentos sobre a inclusão dos Surdos e sobre a atuação dos profissionais que atuam no processo de escolarização, pois comecei a perceber que mesmo com mudanças na legislação, na prática, ainda havia muitas dificuldades em entender o universo Surdo.

Neste contato diário com o aluno Surdo e com o professor, percebia o quanto os docentes ficavam receosos ao saber que em sua sala teriam um aluno Surdo, sentiam-se despreparados, não tinham conhecimentos básicos sobre as especificidades do aluno Surdo, por eu ser licenciada em Letras-Libras, essa situação me angustiava. A inserção da disciplina de Libras nas licenciaturas iniciou em 2005, dessa forma, muitos professores não tiveram a disciplina de Libras em sua formação inicial. Há também os que tiveram a disciplina de Libras na graduação, mas mesmo assim demonstravam muita insegurança.

Em janeiro de 2018, assumi o concurso como docente de Libras no Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Brasília, trabalhando a componente de Libras no curso de licenciatura em Letras Espanhol, a partir desse fato, comecei a questionar meu papel de educadora perante o sistema, e a responsabilidade em formar novos docentes, e a forma que a disciplina de Libras deveria ser trabalhada na licenciatura para auxiliar no processo de inclusão efetiva do aluno Surdo na escola regular.

A materialização desta dissertação tem suas origens nas inquietações da própria pesquisadora acerca de sua prática docente na área de Libras, essas vivências me levaram a refletir sobre a minha atuação na docência em Libras. Percebo que o objetivo da disciplina de Libras não está claro, e que os alunos da licenciatura que serão futuros professores apresentam expectativas de aprender uma língua em um ou dois semestres. Observei que não havia uma regulamentação para a carga horária e nem para os conteúdos e serem trabalhados. Comecei a me questionar como os professores são preparados para trabalhar com o aluno Surdo, de que maneira essas questões têm sido inseridas em sua formação inicial. O Decreto 5.626/2006 prevê a inclusão de Libras como disciplina obrigatória nos cursos de formação de professores mas de que forma, na prática, os professores estão sendo preparados?

1 INTRODUÇÃO

Pesquisar é procurar, e só procura quem se acha insatisfeito, inquieto, curioso, quem se sente desafiado pelo mundo, quem não se conforma com as explicações que lhe são dadas.

Azevedo, 2001

Ao longo da história, pessoas com alguma necessidade especial foram privadas do processo educativo, elas eram consideradas incapazes, sendo responsabilizadas pelo não desenvolvimento do país. A educação de pessoas ditas com deficiências teve diferentes fases, como afirma Sasaki (1997), exclusão, segregação e integração, e, nos dias atuais, o direcionamento é a inclusão.

A educação é um direito social previsto na Constituição Brasileira de 1988, a partir da qual houve avanços como, a inclusão de alunos com alguma necessidade específica na escola regular. Assim, as primeiras leis de inclusão das pessoas ditas com deficiência à sociedade são: a Constituição Federal (1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. A LDB 9.394/96 e as leis brasileiras vêm seguindo um movimento internacional em prol da inclusão dos considerados marginalizados.

O movimento mundial da educação inclusiva começou a ser apresentado e discutido na década de 1990. Conforme Silva (2015, p. 17), é recente a ofertada de educação de pessoas com necessidade especial na escola regular, que decorre da implantação da Educação Inclusiva, consolidada via documentos internacionais⁷, leis nacionais e diretrizes educacionais. Dentre esses documentos, pode-se citar a Declaração de Salamanca, de 1994, que propõe a inclusão de todos excluídos na sociedade, o que levou a refletir sobre a educação e outros benefícios a todos, ela ainda aborda a, “preparação apropriada de todos os educadores constitui-se um fator chave na promoção de progresso no sentido do estabelecimento de escolas inclusivas” (SALAMANCA, 1994, p. 27). Há mais de vinte e quatro anos que esse marco internacional, a Declaração de Salamanca, inovou, inseriu e mudou ao menos teoricamente algumas concepções sobre as pessoas ditas com deficiência, incluindo o Surdo

Um dos aspectos relacionados a esse movimento, de inclusão, diz respeito à educação dos alunos Surdos no contexto da escola regular⁸. Na discussão sobre a educação de Surdos, destaca-se as condições de acesso às informações e sua interação na participação

⁷A exemplo da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, no ano de 1990 e da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, em Salamanca, Espanha, em 1994.

⁸O foco do nosso trabalho é a escola regular, portanto, não aprofundaremos nos estudos de educação bilíngue. Na cidade pesquisada não há escola que trabalhe com essa filosofia educacional, sendo nosso campo de estudo a escola regular. Por compreender que os professores da escola regular necessitam de uma formação voltada para as especificidades do Surdo e os que atuam na educação bilíngue conseguem ministrar aula que contemple as necessidades específicas dos Surdos.

social, reconhecendo que há diferença linguística, cultural e social. Oriundos desses avanços, a Comunidade Surda conquista, após reivindicações de movimentos sociais Surdos, o reconhecimento e a oficialização da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua oficial do Brasil por meio da Lei 10.436 de 24 de abril de 2002.

Na perspectiva da educação inclusiva, a formação do professor é uma realidade que merece atenção, pois para que o processo de inclusão se efetive é imprescindível a formação dos que nele atuam. Para Libâneo e Pimenta (1999) as práticas docentes devem atender às novas concepções de escola que ocorrem em decorrência das transformações no universo escolar, sendo necessário repensar suas práticas pedagógicas em sala de aula e isso exige do professor conhecimentos teóricos e críticos sobre o novo contexto no qual está inserido. De acordo com Artolli (1999), o professor independente de sua formação, é o principal mediador entre o conhecimento construído e o sistematizado.

O fato é que somente na década de 90, a formação de professores da educação especial foi regulamentada visando à educação inclusiva, visto que, sem formação, ao inserir crianças com algum tipo de necessidade específica na sala regular, os professores encontram dificuldades, pois muitos não foram adequadamente preparados. De acordo com Vitalino, Dall'Acqua e Brochado (2010, p.7):

O processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular exige uma reforma geral na organização dos sistemas de ensino, em especial para o atendimento dos alunos surdos emerge a necessidade dos professores dominarem minimamente a Libras.

De acordo com as autoras “para muitos esta ideia é um exagero, pois, consideram que a presença do intérprete da Libras seja suficiente, no entanto, para a maioria dos Surdos e para alguns pesquisadores essa necessidade é premente” (VITALIANO; DALL'ACQUA; BROCHADO, 2010, p.7). No decorrer da história da educação inclusiva e com o reconhecimento legal, muitos avanços foram alcançados, no entanto, é preciso verificar de que forma a legislação tem se concretizado na prática nas escolas regulares, conhecendo a realidade dos professores que trabalham com alunos Surdos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei, 9.394/96, em seu art. 59, inciso III, destaca a importância da preparação adequada dos professores como um dos fatores fundamentais para a efetivação da inclusão, ao estabelecer que os sistemas de ensino assegurarão aos alunos com deficiência e Necessidades Educativas Especiais (NEE),

professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (BRASIL, 1996).

A inserção de disciplinas que abordem a educação inclusiva é a inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas nos currículos de formação inicial, é uma medida favorável aos professores, para que todos tenham acesso a essas discussões (CAIADO; JESUS, BAPTISTA, 2011), não apenas os professores especialistas. Em se tratando da inclusão do aluno Surdo na escola regular, o processo de inclusão deve atender às necessidades do aluno Surdo, e é responsabilidade de todos, pensarem maneiras para que essa inclusão de fato se efetive favorecendo o aprendizado do aluno Surdo e melhorando a qualidade desse ensino.

No ano de 2005, o Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro traz em seu texto a obrigatoriedade da disciplina de Libras nos currículos dos cursos de formação de professores, para nível médio (magistério) e superior (licenciaturas e fonoaudiologia), ocasionando, neste novo contexto educacional, mudanças no que se relaciona com a formação de professores na medida em que inclui um novo componente na matriz curricular dos cursos de licenciatura.

Para Magalhães (2013), muitas mães queixam-se de que a inclusão do aluno Surdo não está acontecendo como desejariam, seus filhos enfrentam muitas dificuldades para aprender, principalmente devido à comunicação professor/aluno, e atribuem este fato constantemente à falta de preparo dos professores. Diante desta realidade, é primordial o debate sobre a formação dos professores para a educação inclusiva, os modos como são formados os docentes para atuar com alunos Surdos e como tem ocorrido a preparação para compreender as necessidades específicas da surdez, as particularidades linguísticas da pessoa Surda⁹.

Dito isso, o objetivo desta pesquisa é compreender como tem acontecido à inclusão efetiva do aluno Surdo na escola regular e analisar como se deu o processo de formação dos professores que atuam na escola regular com alunos Surdos. Como vimos, a legislação trata da necessidade de uma formação consolidada para os professores, na busca de garantir aos alunos da educação inclusiva, uma educação de qualidade. Sendo assim, ao tratar da educação do Surdo propomos o seguinte problema de investigação: Como tem ocorrido a inclusão do aluno Surdo na escola regular na cidade de Jataí? A partir do problema, responder outras perguntas. De que forma tem acontecido o preparo dos professores da cidade de Jataí para trabalhar com alunos Surdos? Como a temática da educação de Surdos tem sido trabalhada

⁹Conforme Decreto n. 5626/2005, Artigo 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.

nos cursos de licenciatura? Para compreender essas questões, observamos as aulas de Ciências de duas escolas regulares da cidade de Jataí e analisamos a disciplina de Libras nos cursos de licenciatura relacionada às áreas de Ciências e de Matemática das instituições públicas de ensino superior da cidade de Jataí. As áreas escolhidas se justificam, por cursar Mestrado em Educação para Ciências e Matemática a que se submete esta pesquisa.

Para a consolidação dos objetivos deste trabalho, usamos o enfoque qualitativo, pois nesse processo, o próprio objeto de pesquisa requer uma análise a partir das subjetividades dos sujeitos que estão inseridos num contexto histórico determinado. Optamos pelo método do estudo de caso. Esse método proporciona ao pesquisador maior vivência da realidade, em busca da solução de determinado problema da vida real.

Com o propósito de contribuir, criticamente, para o avanço da educação de Surdos, no sentido de que ela venha cumprir as diretrizes e as metas estabelecidas pela educação geral, em relação ao aspecto transformador que deve proporcionar à sociedade. Para tanto, é necessária a reflexão sobre a formação dos professores que atuam no processo de ensino e de aprendizagem do aluno Surdo. Dessa forma, constatamos a necessidade de oferecer aos professores um ambiente de aprendizagem pedagógica sobre as especificidades dos Surdos e sobre a Língua de Sinais, elaboramos um produto educacional, característico dos cursos de mestrado profissional. Trata-se de um curso de formação continuada para professores, intitulado: *Repensando a educação de Surdos: reflexões sobre práticas pedagógicas*, com carga horária de quarenta horas, participaram nove professores. Para responder os objetivos proposto, essa pesquisa foi estruturada em apresentação, introdução, quatro capítulos e considerações finais.

O primeiro capítulo desse trabalho trata da trajetória histórica do Surdo e de suas particularidades. Nele apresentamos uma revisão sobre a história da educação dos Surdos no mundo, abordando cada fase e quais filosofias educacionais foram adotadas em cada período. Realizamos essa contextualização histórica por acreditar que esta é importante para compreender a situação de exclusão a quais esses sujeitos foram historicamente submetidos, nos dando subsídio para compreender o contexto atual e os aspectos das relações sociais que estão imbricadas neste processo.

Em seguida, no mesmo capítulo, abordamos especificidades Linguísticas, culturais e sociais do sujeito Surdo, com alguns conceitos sobre a audição e suas alterações, as nomenclaturas utilizadas pelas pessoas ao se referir ao sujeito Surdo, apresentamos alguns grupos de Surdos no Brasil. Abordamos a aquisição da linguagem pelo Surdo, enfatizando a

importância do contato com a língua de sinais desde o nascimento para oportunizar o desenvolvimento cognitivo e linguístico dos indivíduos Surdos.

O segundo capítulo trata dos aspectos históricos relacionados à formação de professores e seus marcos legais. Nele apresentamos a história da formação de professores e a formação de professores para a educação de Surdos. Focalizamos a formação de professores a partir da década de 1990, pois é quando emerge de forma mais intensa a proposta da educação inclusiva e um dos aspectos relacionados a esse movimento, diz respeito à educação dos alunos Surdos no contexto da escola regular. Realizamos um mapeamento da carga horária da disciplina de Libras realizado a partir de matrizes curriculares das instituições públicas de ensino superior da cidade de Jataí, com o intuito de demonstrar de que forma a disciplina de Libras vem sendo implantada nos cursos de licenciatura. Os cursos escolhidos justificam-se pelo programa de mestrado a que esta pesquisa está vinculada, isto é, Ciências e Matemática; por isso apenas analisamos os currículos desses cursos.

No terceiro capítulo, apresentamos os procedimentos metodológicos adotados nesse estudo, o processo de construção dos dados, o cenário, as escolas participantes, os sujeitos da pesquisa, a coleta dos dados, as observações das aulas, o produto educacional, todo o percurso investigativo dessa pesquisa. Descrevendo os passos e os procedimentos adotados no decorrer da pesquisa relatando os instrumentos de coleta de dados utilizados, considerando que ela tem características de uma pesquisa qualitativa com estudo de caso. Nesse apresentamos o curso de extensão intitulado “Repensando a educação de Surdos: reflexões sobre práticas pedagógicas”.

No quarto capítulo deste trabalho fizemos às reflexões, e discussão dos dados, e análise da aplicação do produto educacional, por meio da análise de conteúdos (BARDIN, 1979). Nele, apresentamos as considerações dos dados coletado por meio das observações das aulas de Ciências, das leituras das ementas da disciplina de Libras e avaliação do produto educacional, os quais contribuiram para a reflexão e para a construção deste estudo. As observações das aulas de Ciências foram feitas em duas escolas públicas de Ensino Fundamental da cidade de Jataí.

O período de realização das observações das aulas de Ciências se deu no segundo semestre de 2017, e teve como objetivo verificar como tem ocorrido a inclusão do aluno Surdo na escola regular na cidade de Jataí. Analisamos as ementas da disciplina de Libras, dos cursos de cursos de Ciências Biológicas, Física e Química da Universidade Federal de Goiás (UFG), regional Jataí e do curso de Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Câmpus Jataí, para compreender de que maneira os professores estão

sendo preparados e de que forma a temática sobre a educação de Surdos tem sido abordada nas licenciaturas. O produto educacional resultante de nossa pesquisa foi um curso de extensão, analisamos os questionários aplicados aos participantes sobre o produto.

Por fim, trazemos às considerações finais, o desfecho da pesquisa, as contribuições, que evidenciaram, sobre a temática investigada e apresentada ao longo deste estudo. Apresentamos as reflexões obtidas no estudo, sobre a inclusão do aluno Surdo na escola regular, a formação de professores para a educação de Surdos e a inserção da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura, com o intuito de contribuir criticamente com as reflexões futuras sobre a formação inicial de professores para a educação de Surdos no contexto da escola regular. Finalizamos o texto com as referências bibliográficas, apêndices e anexos.

2 O SUJEITO SURDO: CONCEPÇÕES E TRAJETÓRIA

A deficiência é uma classificação social, numa dada cultura e numa dada época, o resultado de uma luta de poder entre as partes interessadas.

LANE, 2006

Neste primeiro capítulo, apresentamos uma revisão sobre a história da educação dos Surdos no mundo, abordando cada fase e quais filosofias educacionais foram adotadas em cada período. É necessário entender esse contexto histórico, pois o conhecimento da trajetória educacional dos Surdos faz com que compreendemos um pouco mais sobre o processo de segregação social ao qual foram submetidos e os embates que enfrentaram. Conforme Edmund Burke “Um povo que não conhece a sua história está condenado a repeti-la”. Em seguida, abordamos especificidades linguísticas, culturais e sociais do sujeito Surdo.

2.1 Perspectiva histórica sobre a surdez e a educação de Surdos

Não é a surdez que define o destino das pessoas, mas o resultado do olhar da sociedade sobre a surdez.

Vigotki, 1989

Neste tópico, realizamos uma revisão sobre a história da educação dos Surdos, e as políticas públicas voltadas para sua educação, conhecendo os processos históricos presentes em cada época que influenciaram o contexto social, suas leis e diretrizes. É necessário que se entenda este caminho histórico a fim de compreender o processo educacional e os embates inerentes a esse público. Acreditamos que conhecer a trajetória educacional dos Surdos faz com que seja possível entender o processo de segregação social ao qual foram submetidos.

A educação de Surdos passou por mudanças significativas, ao longo da história cada cultura teve a sua forma de representar o Surdo. Eles eram adoração no Egito e na Pérsia até o de sacanagem e escravização como na Grécia e Roma.

Para Guarinello (2007), na antiguidade a ausência da fala e da audição eram consideradas castigos dos deuses por filósofos como Hipócrates (500 a. C). Aqueles que não falavam, segundo Aristóteles, eram incapazes de ter consciência, para ele sem a comunicação não havia a essência do ser. Por não conseguir estabelecer relação entre pensamento e linguagem eram considerados como desprovidos de inteligência. Indivíduos Surdos eram excluídos socialmente, sendo-lhes negado até mesmo o direito à herança (PIMENTA, 2008).

Os mais antigos registros sobre a surdez encontram-se no Antigo Testamento. De acordo com Pimenta (2008), o termo surdo aparece em quatorze passagens no Antigo Testamento e em quatro no novo Testamento, mencionando os milagres e cura. Baseando-se em citações bíblicas, Pimenta (2008) afirma que no período que antecede o nascimento de Jesus, os surdos eram sacrificados ou abandonados. No entanto, mesmo no século XXI, algumas culturas, determinadas tribos indígenas brasileira, por exemplo, cometem o infanticídio¹⁰, no qual os surdos ainda são sacrificados.

Os primeiros registros sobre a educação de deficientes auditivos foram realizados por dois não-surdos, conforme dados do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), Girolano Cardano, médico italiano e pai de primogênito surdo e Pedro Ponce de Leon, monge beneditino espanhol e pedagogo a partir do século XV. Cardano aprofundou seus estudos sobre o funcionamento do ouvido e do cérebro humano, defendendo que a surdez por si só não podia afetar a capacidade de aprender e sim a falta de comunicação. Ponce de Leon foi considerado o primeiro professor para surdos.

Na Idade Média, aos surdos eram negados os direitos humanos fundamentais, como saúde, educação e trabalho por não falar, os surdos não conseguiam confessar seus pecados, por isso eram proibidos de receber o sacramento do matrimônio, a comunhão, exceto aqueles que recebiam favor do Papa, não recebiam herança, os surdos viviam sem direito algum, pois acreditavam que eles eram seres ineducáveis, primitivos e sem utilidade para a sociedade, essa situação perpetuou-se até por volta do século XV.

Na Idade Moderna, começa a preocupação com a educação para surdos, porém é destinado somente àqueles pertencentes à nobreza, preocupados em garantir a continuidade da herança, destinavam ao monge beneditino Ponce de Leon essa tarefa (PIMENTA, 2008). Ponce de Leon elaborou um método de ensino que associava palavras orais e objetos a sua forma escrita, que possibilitava a aquisição da língua na modalidade escrita.

No século XVI, segundo Lacerda (1999), surge práticas pedagógicas que ensinam o surdo a falar e a compreender a língua falada. Em decorrência do trabalho de Ponce, foi estabelecida a primeira escola para surdos em um monastério de Valladolid/Espanha, onde era ensinado o latim, o grego e o italiano. Juan Pablo Bonet (1579-1623), padre espanhol, é considerado um dos pioneiros na educação de surdos, em Madri ano de 1620 Bonet publicou o livro no qual descrevia o seu método oral, *Reducción de las letras y arte para enseñar a hablar a los mudos*. Já John Bulwer defendia o uso da língua de sinais, alegando que tal língua é elaborada coletivamente e que é capaz de expressar capacidades conceituais e

¹⁰Infanticídio é o ato de causar a morte de uma criança ou filho, de modo intencional.

comunicativas. Em 1644 Bulwe publicou o primeiro livro sobre a língua de sinais, intitulado *Chirologia or the Natural Language of Hand*. Mesmo com a defesa de Bulwer em favor da língua de sinais, John Wallis, professor de Oxford e matemático, passa a disseminar a ideia de que a língua de sinais é um sistema linguístico falho, essa afirmação surgiu a partir de estudos sobre as teorias da fala (PIMENTA, 2008).

Abade Charles M. De L'Épée (1712-1789) contribuiu muito para a educação de surdos. Interessou-se pela comunicação deles ao ver duas irmãs surdas se comunicar em língua de sinais. L'Épée defendia que eles eram capazes de adquirir linguagem e desejava que lhes fosse possível receber os sacramentos católicos. Dedicou-se a obras de caridade e fundou um abrigo que recebia surdo de todo o mundo.

Esse agrupamento permitiu a criação da primeira escola de surdos em Paris, em 1760 (SILVA, 2006, p. 19). L'Épée considerava a língua de sinais como a língua natural¹¹. Ele desenvolveu um método que se baseava em gestos, combinando a língua de sinais e a gramática francesa sinalizada, esse método foi denominado Sinais Metódicos, o que impulsionou o desenvolvimento das línguas de sinais, defendendo que os surdos deveriam ser ensinados por meio da visão.

Diversos educadores passaram a apoiar a metodologia de L'Épée, ele preparou inúmeros professores para ensinarem os surdos, a partir de então, surgiram diversas escolas de surdos. L'Épée publicou um estudo sobre o ensino dos surdos emudecidos por meio de sinais metódicos, intitulado *A verdadeira maneira de instruir os surdos-mudos*. Nessa obra, ele apresenta as regras sintáticas para educação de surdos, além de inserir o alfabeto manual idealizado por Bone. Até o momento de sua morte, L'Épée já havia contabilizado 21 escolas fundadas para educação de surdos na França e na Europa. Dois anos após seu falecimento a Assembléia Nacional francesa o reconheceu como benfeitor da humanidade e declarou direitos aos surdos.

Contemporaneamente a L'Épée, alguns autores defendiam o método oralista, como o alemão Samuel Heinicke (1727-1790), considerado o pai do oralismo¹² puro. Ele foi o primeiro educador a desenvolver uma educação sistemática para os surdos com metodologia estreitamente oralista. Ao iniciar essa filosofia oralista, ele atribuía valor somente a fala,

¹¹ Língua natural, segundo Skliar (2001), não se refere a uma certa espontaneidade biológica, mas sim como uma língua que foi criada e é utilizada por uma comunidade específica de usuários, que transmite de geração em geração, e que muda – tanto estrutural como funcionalmente – com o passar do tempo é adquirida simplesmente pelo contato entre os indivíduos.

¹² O oralismo é uma abordagem que visa à integração da criança surda na comunidade ouvinte, enfatizando a língua oral do país (Goldfeld, 1997). O objetivo dessa abordagem é fazer a reabilitação da criança surda em direção à normalidade, negando a surdez.

afirmando que a língua de sinais impedia o avanço dos alunos surdos. Para Heinicke o pensamento é dependente da língua oral (LACERDA, 1999). Em 1778, Heinicke fundou a primeira escola de oralismo puro em Leipzig, que contava, inicialmente, com nove alunos surdos. L'Épée defendia a corrente gestualista, no entanto, Heinicke apoiava o oralismo.

Em 1925, o bielo-russo Lev S. Vigotski¹³ realizou estudos sobre a defectologia e sua influência na visão das deficiências dos surdos, o que deu origem ao livro “Fundamentos da Defectologia”.

Albres (2005) faz uma leitura crítica de Vigotski ao método oral e afirma:

Até o presente não temos um sistema cientificamente elaborado e competente nem em forma de teoria pedagógica de educação da criança surda, nem em forma de teoria psicológica de seu desenvolvimento evolutivo e das particularidades físicas vinculadas ao problema no ouvido e déficit social, quero dizer, a ausência da linguagem oral. (VIGOTSKI (1997) apud ALBRES, 2005, p. 24)

No começo do século XVIII, as correntes oralistas e gestualistas se separam. Esse século foi marcado por atuações e estudos que se inclinavam rumo a modalidade oralista de ensino para surdos. De acordo com Lacerda (1999, p. 18), “os oralistas exigiam que os surdos se reabilitassem, que superassem sua surdez, que falassem, que se comportassem como se não fossem surdo”. A oralização foi imposta como sendo imprescindível para a aceitação social do surdo. Já a vertente do gestualismo era mais tolerante às dificuldades de comunicação oral do surdo, e defendia a utilização de uma linguagem gestual. Conforme Perlin (2002), a Língua de Sinais foi considerada inferior e inadequada para o desenvolvimento da pessoa surda.

A partir de 1750, o oralismo tem ascensão sendo Heinicke seu principal defensor. Ele acreditava que as intervenções clínicas poderiam restaurar a fala dos surdos e normalizá-los. Destacamos que esta visão clínica da normalidade ainda se faz presente, nos dias atuais. Para Lane (1984), em 1817, Thomas Hopkins Gallaudet e Laurent Clerc fundaram em Hartford, a primeira escola permanente para surdos nos Estados Unidos, trata-se do *Connecticut Asylum for the Education and Instruction of Deaf and Dumb Persons*. Em 1894, em Washington criou-se primeira universidade nacional para surdos, o Gallaudet College, atual Gallaudet University que oferece educação para todos os níveis.

Outro nome que marca a história da educação dos surdos é do cientista Alexander Graham Bell (1847-1922) fundador da primeira companhia telefônica do mundo. Com o

¹³ O nome desse autor é encontrado, nas literaturas consultadas, escrito de várias formas, dependendo do idioma de referência. Adotou-se neste trabalho, a grafia Vigotski, como é grafada nas traduções em espanhol feitas direto do russo.

objetivo de melhorar a surdez de sua mãe, Bell estudava sobre acústica e fonética. Em 1877, ele se casou com Mabel Gardiner Hulbard surda desde os quatro anos. Bell era contra o ensino de língua de sinais e em 1872 abriu sua própria escola para ensinar os professores de surdos a partir de uma metodologia oralista.

Com a intensa disputa entre o oralismo e o gestualismo, e no intuito de decidir qual era o método mais eficiente para a educação de surdos, realiza-se na cidade de Milão, no ano de 1880 o Congresso Internacional de Surdo-Mudez. Foi decidido que o oralismo era a melhor metodologia de ensino para os surdos e proíbe o uso da língua de sinais, argumentando que “ao usar a língua de sinais os surdos terão preguiça de falar, (STROBEL, 2009, p. 26). Os surdos não tiveram direito ao voto, os representantes não-surdos decidiram qual a melhor forma de instrução na educação do surdo. Após essa decisão, o oralismo toma conta da Europa, tal filosofia impunha o aprendizado de uma língua dominante na modalidade oral. Em 1892, aconteceu em Gênova o Congresso Internacional de Surdos e Mudos, a língua de sinais foi proibida oficialmente nas instituições de ensino, passando a vigorar o oralismo puro. No ápice do oralismo, o uso da língua de sinais foi proibido nas instituições escolares até mesmo no convívio familiar (PERLIN, 2002).

De acordo com Silva (2003), na filosofia oralista utilizava três métodos para o desenvolvimento do surdo, são eles: o treinamento auditivo, a leitura labial e o desenvolvimento da fala, com o progresso da tecnologia e os avanços na medicina também utilizava prótese auditivas para amplificar os sons, com o objetivo de aproveitar os resíduos auditivos do surdo, possibilitando-lhes a comunicação oral.

Com os resultados, muitos pais estavam descontentes com a metodologia oralista, pois, muitos não conseguiam oralizar de forma satisfatória, a maioria dos surdos teve dificuldade em desenvolver a aquisição da fala e, quando alcançava algum sucesso, era parcial e tardios em comparação à fala do não-surdo. O oralismo vigorou por quase cem anos, durante esse tempo, os surdos viveram um isolamento cultural, tendo a imposição da língua oral e a proibição da língua de sinais.

Para Strobel (2009), a partir de 1960, a língua de sinais começa a ser estudada e ganha força, William Stokoe linguista americano é o pioneiro nesse estudo. Stokoe inicia os estudos linguísticos da língua de sinais americana, apresentando os elementos linguísticos e a análise descritiva da língua gestual, no nível fonológico e morfológico. Conforme Quadros e Karnopp (2004, p. 48), “Stokoe realizou uma primeira descrição estrutural da American Sign Language

(ASL) ¹⁴, demonstrando que os sinais poderiam ser vistos como composicionais e não holísticos”. Assim, as línguas de sinais foram reconhecidas como língua, chegando-se a conclusão de que ela tem o mesmo *status* linguístico que as línguas orais.

Com os estudos de Stokoe e com as insatisfações com a filosofia oralista, surgem novas propostas educacionais para surdos, como a comunicação total, que é definida por Stewart (1993, p.118) como “a prática de usar sinais, leitura orofacial, aparelho de amplificação sonora e alfabeto digital oferecendo input linguístico aos surdos, no qual eles poderiam se expressar na modalidade preferida”. A comunicação total também ficou conhecida como bimodalismo¹⁵, pois eram usadas duas línguas ao mesmo tempo. Apesar do grande sucesso desta filosofia, que perdurou até 1980, visto que estudiosos questionaram qual língua estava de fato sendo ensinada. Conforme Lacerda (1999), a comunicação total favoreceu o contato com a língua de sinais em razão desta língua estar inserida nos projetos políticos pedagógicos das escolas.

Por volta de 1980, os surdos começam a reivindicar educação em sua própria língua, neste sentido, surge a educação bilíngue, que possibilita o desenvolvimento cognitivo e linguístico quando surdo tem acesso às informações por meio da língua de sinais, levando em conta seus aspectos sociais e culturais. O bilinguismo consiste em trabalhar com duas línguas no contexto escolar, no caso do Brasil a Língua Portuguesa (escrita) e a Língua Brasileira de Sinais-Libras. Essa proposta reconhece e baseia-se no fato de que o surdo vive numa condição bilíngue e bicultural, isto é, convive no dia a dia com duas línguas e duas culturas: a língua gestual e Cultura Surda¹⁶ da comunidade, e a língua oral e cultura ouvinte¹⁷ de seu país.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos defende a garantia, para todos os povos, sem exceção, o que inclui também os Surdos. Conforme Hamel (2003), a declaração dispõe:

- I- o direito ao ensino da própria língua e da própria cultura;
- II- o direito a dispor de serviços culturais;
- III- o direito a uma presença equitativa da língua e da cultura do grupo nos meios de comunicação;
- IV- o direito a serem atendidos na sua língua nos organismos oficiais e nas relações socioeconômicas.

¹⁴ASL é a sigla para American Sign Language (Língua de Sinais Americana).

¹⁵ O Bimodalismo consiste no uso simultâneo de sinais e da fala. Essa proposta é criticada por Quadros (1997, p. 24), que esclarece que “não é possível efetuar a transliteração de uma língua falada em sinal palavra por palavra ou frase por frase – as estruturas são essencialmente diferentes.

¹⁶Strobel (2008 pág. 29) define que a Cultura Surda é o jeito de o sujeito Surdo de entender o mundo e de modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável, ajustando-o com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades Surdas e das “almas” das Comunidades Surdas. Isto significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do Povo Surdo.

¹⁷ Expressão muito usada pelos surdos para designar aqueles que não são surdos (QUADROS, 2006, p. 5).

A Declaração assegura o direito ao ensino da língua natural de qualquer pessoa, independente se esta língua é a oficial do país ou não. Desta forma, o Surdo tem o direito de aprender a sua língua, que no caso do Brasil é a Libras, em qualquer escola onde for estudar. A Declaração ainda dispõe sobre qual órgão deve proporcionar este direito, “Os poderes públicos devem tomar todas as medidas oportunas para aplicação, no seu âmbito de atuação, dos direitos proclamados nesta Declaração” (UNESCO, 1996, p. 13)

No próximo tópico apresentamos as especificidades linguísticas do Surdo, bem como suas particularidades culturais, sociais e pedagógica, e de que forma esses fatores interferem no seu cotidiano escolar.

2.2 O Surdo e suas especificidades linguísticas, culturais e sociais

Contrário ao modo como muitos definem surdez, isto é, como um impedimento auditivo, pessoas surdas definem-se em termos culturais e lingüísticos.

Wrigley, 1996 p.13

A deficiência auditiva atinge grande número de pessoas em todo mundo. No Brasil, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), existem cerca de 9,7 milhões de brasileiros com algum grau de deficiência auditiva, 1,8 milhão de pessoas têm grande dificuldade para ouvir e 347,49 mil apresentam perda acentuada da audição.

A orelha é o órgão que faz com que as pessoas percebam os sons que ocorrem no ambiente, composto por três partes: orelha externa, orelha média e orelha inteira, cada parte tem uma função distinta. Para que uma pessoa possa escutar, é necessário que todas as partes da orelha estejam funcionando bem.

Deficiência auditiva é o nome usado para indicar uma perda de audição, diminuição na capacidade de escutar os sons, causada por qualquer problema que ocorra no sistema auditivo, em alguma das partes da orelha. De modo geral, a sociedade apresenta diversas percepções quando da nomenclatura referente à surdez e a deficiência auditiva.

Na perspectiva clínico-terapêutica, a surdez é caracterizada pela perda sensorial da audição e é classificada pela medida de graus de surdez. O Decreto nº 5.626/2005, em seu capítulo I, Art. 2º, considera a deficiência auditiva como “a perda bilateral, parcial ou total, de

quarenta e um decibéis¹⁸ (dB) ou mais aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 2000Hz e 3000Hz” (BRASIL, 2005). Segundo a Organização Mundial da Saúde - OMS (1997), as perdas auditivas são classificadas conforme seu grau. Apresentadas na tabela 1.

Tabela 1- Classificação da deficiência auditiva segundo a Organização Mundial da Saúde

Grau	Perda auditiva (dB)
Audição normal	0 a 25 (dB)
Deficiência auditiva leve	26 a 40 (dB)
Deficiência auditiva moderada	41 a 60 (dB)
Deficiência auditiva grave	61 a 80 (dB)
Deficiência auditiva muito grave, Incluindo a surdez	81 ou mais

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de dados da Organização Mundial de Saúde (OMS, 2010)

O Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, classifica a surdez conforme os dados da tabela 2.

Tabela 2- Graus de perdas auditivas segundo o Decreto 3.298/1999

Grau	Perda auditiva (dB)
Surdez leve	de 25 a 40 decibéis (dB)
Surdez moderada	de 41 a 55 (dB)
Surdez acentuada	de 56 a 70 (dB)
Surdez severa	de 71 a 90 (dB)
Surdez profunda	acima de 91(dB)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir do Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999 (BRASIL, 1999).

Esses diferentes graus de surdez demonstram o que a pessoa consegue ouvir, e por essa perda o surdo é prejudicado no processo de recepção, ou é privado dele. Conforme Costa (2003), a ausência da audição, um dos principais sentidos humanos, impede que as pessoas conheçam os sons, e conseqüentemente tenham problemas de comunicação por meio da linguagem oral.

¹⁸A audição é naturalmente medida e descrita em decibéis (dB), que é uma relação logarítmica entre duas potências ou intensidades. Quanto maior for o número de decibéis necessários para que uma pessoa possa ouvir, maior é a perda auditiva.

Para a comunidade Surda, esta não é uma personificação de sua condição, pois a surdez perpassa por questões culturais, antropológicas, psicológicas, emocionais, sociais e linguísticas. Neste contexto, o pesquisador Surdo bilíngue, Castro Júnior (2011) apresenta terminologias para definir a pessoa surda, conforme quadro a seguir.

Quadro 1- Alguns grupos de Surdos no Brasil

GRUPO DE SURDOS	LÍNGUA	IDENTIDADE	MANIFESTAÇÕES PRINCIPAIS
Surdos-Libras	LSB	Cultura Surda	Manifestam-se através dos artefatos culturais que possibilitam interações e a comunicação através da LSB.
Surdos Oralizados	Língua Portuguesa	Não dependem da LSB para sua comunicação.	Manifestam-se na cultura majoritária, através da comunicação na Língua Portuguesa.
Surdos implantados	Língua Portuguesa	Dependem da língua oral para sua comunicação.	Transitam muito bem por meio através das manifestações na língua oral.
Surdos bilíngües	LSB/Língua Portuguesa	Cultura Surda	Transita muito bem e sabem articular as duas línguas muito bem.
Surdo índio	Língua de sinais indígena, geralmente usa-se a LSB para possibilitar o desenvolvimento da Língua de sinais indígena.	Cultura Surda – indígena	A cultura indígena é mais presente na comunicação, mas o Surdo-indígena apresenta particularidades, onde as manifestações visuais, que advêm de um Surdo que se comunica por meio da Libras possibilita as interações visuais, para o registro da língua de sinais indígena, como as orações indígenas em Língua de sinais de uma determinada tribo
Surdo Pós-língua	Língua Portuguesa	Cultura ouvinte	Pessoas que ouviram durante um bom tempo e depois tiveram perda da audição, não dependendo da LIBRAS para se comunicar, mas podem vir a aprender esta língua.

Fonte: Castro Júnior, 2011.

Outra ponto que merece discussão é a nomenclatura utilizada pelas pessoas ao se referir ao sujeito Surdo. Para o pesquisador Surdo, Castro Júnior (2011), a terminologia envolve a concepção e a visão de cada área, conforme quadro abaixo.

Quadro 2- Terminologia para definir a pessoa surda

TERMO	VISÃO	CONCEPÇÃO
Surdo	Clínica	A surdez é vista como uma doença, que precisa de ser curada. Quando se escreve surdo, é notável e perceptível o total assistencialismo e paternalismo das pessoas que acreditam na incapacidade e não evolução do Surdo.
Surdo	Social	Estratégia de empoderamento, de posição e divulgação do sujeito Surdo enquanto cidadão que luta por seus direitos políticos, linguísticos, educacionais e outros para que seja respeitado as manifestações através da LSB e uma efetiva inclusão.
Deficiente auditivo	Educacional	Os profissionais da educação acreditam que os Surdos são sujeitos que necessitam de adaptações, de meios que possibilitam a sua real aprendizagem. O deficiente auditivo é visto como alguém deficiente da fala, do pensamento, dentre outras questões.
Surdo-mudo	Cultural	Durante muitos anos, tivemos os defensores da língua de sinais, pois esta foi proibida como abordagem educacional. E os primeiros defensores eram chamados Surdos-mudos e, por isso, este termo é utilizado como respeito aos sujeitos Surdo-mudo que preservaram a cultura surda, bem como, a língua de sinais do povo Surdo.

Fonte: Castro Júnior, 2011.

É preciso de levar em consideração o fato dos Surdos terem um senso identitário de surdez, com especificidade que os classificam como uma comunidade minoritária, por serem usuários de uma língua e cultura própria, em que a maioria dos não-surdos não domina. Para os pesquisadores e professores da UFSC, Ana Paula Santana e Alexandre Bergamo (2005, p.567):

Essa mudança de estatuto da surdez, de patologia para fenômeno social, vem acompanhada também de uma mudança de nomenclatura, não só terminológica, mas conceitual: de deficiente auditivo para surdo, ou ainda Surdo. Antes, os surdos eram considerados deficientes e a surdez era uma patologia incurável. Agora, eles passaram a ser “diferentes”. Deficiente auditivo e surdo, ou Surdo.

Para Silva (2009, p. 35), é preciso reconhecer que as formas de conceber a surdez, os Surdos e sua interação com os não-surdos fazem parte de determinada cultura. Levando em conta a importância da linguagem para o desenvolvimento humano, se não tiver uma política linguística voltada para a especificidade do Surdo, ele terá dificuldades no pensamento abstrato, levando-o a um tipo de pensamento concreto, é por meio do diálogo e da aquisição do sistema educacional que é possível internalizar conceitos abstratos. Dessa maneira, o meio social contribuirá para o desenvolvimento do pensamento verbal, e o Surdo que adquire a língua de sinais tardiamente, apresentará dificuldades em aprender e em compreender conceitos abstratos.

Bakhtin (1997, p. 12) defende que a aquisição da linguagem “não é uma atividade mental que organiza a expressão, ao contrário, é a expressão que organiza atividades mentais, que a modela e determina sua orientação”. Sobre a linguagem do surdo, Vigotski (1989, p.108) afirma que “o sentido externo para o interior, do meio social para o indivíduo e o pensamento não é simplesmente expresso por palavras”. Desta forma, percebemos que a aquisição da linguagem pelo Surdo, pode ser comprometida pela falta de interações sociais e suas particularidades linguísticas (GOLDFELD, 1999).

Outro fator que compromete essa aquisição e contribui para o atraso na aquisição da linguagem da criança surda, conforme Capovilla (2011), é que cerca de noventa por cento das crianças surdas são filhas de pais não-surdos que não sabem a língua de sinais. Isso traz um distanciamento educacional e social para o Surdo desde a infância, “as crianças surdas, filhas de pais não-surdos são privadas das conversas, assim como muitas vezes de atividades cotidianas, como contação de histórias, recitação de versos, entoação de canções (SME/DOT, 2007, p.9)”. Ser privado desses momentos prejudica a constituição de conhecimento de mundo e de língua, no entanto, se tiver contato com a língua de sinais, o surdo irá se desenvolver como qualquer outra criança não-surda (SME/DOT, 2007).

Assim sendo, a criança Surda que for privada de um contato com a língua terá dificuldade em desenvolver um sistema linguístico, tendo um atraso na aquisição da linguagem, e sua estrutura linguística ficará prejudicada. De acordo com Goldfeld (1999), para conseguir um desenvolvimento linguístico adequado, o surdo precisa de dispor da linguagem, se o surdo tiver acesso a língua de sinais como forma de linguagem, ele conseguirá simbolizar, conceituar, interagir e se comunicar. Desse modo, a língua de sinais tem a função de oferecer suporte para o pensamento da pessoa Surda, dando condições desse sujeito transcender o pensamento concreto. Por isso, é essencial que esta criança tenha contato

com sua primeira língua o mais cedo possível, já que essa aquisição da linguagem permite o desenvolvimento das funções cognitivas.

Não se pode dizer que os processos de ensino e de aprendizagem do aluno com surdez ocorrem da mesma forma que do aluno não-surdo. A escolarização do Surdo deve considerar seu aspecto cultural que está relacionado à capacidade de entender o mundo de forma visual, sendo que a via sensorial prioritária de aprendizagem da criança Surda é a visual. No entanto, por muito tempo, na educação ignorou-se as especificidades dos alunos Surdos e trabalhavam com eles da mesma forma que com os não-surdos, desconsiderando que o aluno Surdo apresenta diferença linguística e que precisa de ser contemplada em seu processo educacional.

Um dos aspectos que caracteriza essa particularidade no processo educacional do Surdo é o fato deles necessitarem de uma educação bilíngue, que pressupunha a utilização de duas línguas em sua escolarização, no caso do Brasil, a Libras e a Língua Portuguesa. É preciso de levar em consideração que o Surdo vive numa condição bilíngue e bicultural, isto é, convive no dia a dia com duas línguas e duas culturas, e essa particularidade deve ser considerada.

O bilinguismo, segundo Karnopp (2004), garante à criança surda um desenvolvimento linguístico e cognitivo semelhante ao observado em crianças não-surdas, sendo o bilinguismo a filosofia mais adequada para a educação do surdo, pois reconhece a língua de sinais como primeira língua (L1) desses indivíduos. É importante ainda frisar que a educação de Surdos deve ser bilíngue desde a educação infantil. Quando o surdo tem acesso à Libras ainda criança, ela se desenvolve integralmente, pois tem inteligência igual os não-surdos, diferindo apenas na forma como aprendem que é visual e não oral-auditiva. O ensino e a aprendizagem das crianças surdas deve ocorrer por meio de Libras como primeira Língua (L1) e da Língua Portuguesa, como segunda Língua (L2)¹⁹. A partir da metodologia bilíngue, o Surdo deixa de tentar seguir o modelo do não-surdo e passa a desenvolver sua identidade e sua cultura no contato com seus pares.

O Surdo só terá sucesso na aquisição de sua L2 se estiver sua L1 estruturada, pois o ensino da Língua Portuguesa pressupõe a aquisição de Libras. No entanto, ensinamos Língua Portuguesa para Surdos assim como ensinamos Língua Portuguesa para não-surdo, seguindo os mesmos passos e utilizando os mesmos materiais. A criança surda vai ser alfabetizada na

¹⁹ Distingue-se o termo segunda língua (L2) para o caso em que a língua estudada é usada fora da sala de aula da comunidade em que vive o aluno e língua estrangeira (LE) para quando a comunidade não usa a língua estudada, como o caso de um brasileiro que estuda espanhol no Brasil. Para os dois casos pode-se usar como termo abrangente a sigla L2, (LEFFA, 1988).

Língua Portuguesa sem ter adquirido a língua de sinais (QUADROS e SCHMID, 2006). Sendo esse um dos aspectos complexos na educação do surdo, visto que a criança surda não apresenta uma língua na qual possa se basear na tarefa de aprender a ler e a escrever (KARNOPP, e PERREIRA, 2004).

Como efetivar a aquisição da L2 sem ter uma L1 estruturada? De acordo com Martins (2005) os alunos surdos são submetidos a processos formais de alfabetização e ensino, pensados por e para não-surdos. Kyle (1999) questiona o fato de o currículo ser elaborado por e para não-surdos, no entanto ele deveria se orientar pelas questões sociais, políticas e culturais da comunidade surda.

Como consequência, conforme Pedroso (2001), a maioria dos surdos, mesmo depois de anos de escolarização, não consegue superar o nível escolar referente às séries iniciais do ensino fundamental. Para Soares (1999, p. 15), “ao mesmo fio condutor do sistema educacional geral que se declara democrático, mas que não tem permitido, na prática, o acesso ao conhecimento socialmente valorizado a maioria da população”.

A escolarização do aluno surdo tem sido muito complexa, com diversos desafios a serem enfrentado devido a suas especificidades linguística. Para Quadros (2006), o aluno surdo não pode apreender um conteúdo transmitido em uma língua que ele não domina, fato que restringe a sua aprendizagem a uma quantidade muito reduzida de conhecimento com qualidade questionável.

A respeito do aproveitamento escolar pelo aluno surdo, Lacerda (2006, p. 2) afirma:

Pesquisas desenvolvidas no Brasil e no exterior indicam que um número significativo de sujeitos surdos que passaram por vários anos de escolarização apresenta competência para aspectos acadêmicos muito aquém do desempenho de alunos ouvintes, apesar de suas capacidades cognitivas iniciais serem semelhantes.

Para a autora, essas pesquisas mostram a inadequação do sistema de ensino às necessidades do aluno Surdo e revelam a importância de estudos que apontem caminhos adequados para esses alunos, favorecendo o desenvolvimento efetivo de suas capacidades.

Ainda sobre essa problemática, Lacerda (2006, p. 10) denuncia:

Ao final de anos de escolarização, a criança recebe o certificado escolar sem que tenha sido minimamente preparada para alcançar os conhecimentos que ela teria potencial para alcançar (em muitos casos, termina a oitava série com conhecimentos de língua portuguesa e matemática compatíveis com a terceira série). Esta realidade é gravíssima e tem se repetido no Brasil, a cada ano. Torna-se urgente intervir e modificar estes fatos.

De acordo com os estudos de Góes (1996) e Souza (1998), um dos responsáveis por esse fraco escolar é a ineficiência da comunicação entre surdos e seus professores, por não ter uma língua compartilhada, e pela falta de orientação adequada aos professores em relação às especificidades do Surdo, e conseqüentemente, o uso de procedimentos de ensino adequados. A falta de uma língua compartilhada por alunos Surdos, colegas não-surdos e professores é uma situação que deixa o Surdo em condição de desigualdade linguística na sala de aula e não garante acesso aos conhecimentos trabalhados (TARTUCI, 2005). Como solução, ao menos parcial, desses problemas, alocaram o intérprete de língua de sinais no ambiente escolar.

O Decreto nº 5.626/2005 prevê a atuação do intérprete na área educacional, e determina que sua função é auxiliar a compreensão do surdo em relação aos conteúdos acadêmicos, considerando a inclusão escolar e a frequência a classes regulares com pares não-surdos (LACERDA, 2009). De acordo com este decreto, o intérprete tem como função a viabilização do acesso do aluno surdo aos conteúdos didáticos, contribuindo para o acesso dele a tudo quanto a escola oferece em termos de serviços e atividades, permitindo ao aluno surdo o acesso a todos os conteúdos, módulos e atividades escolares, servindo como uma ponte.

Apesar das leis, percebemos que no Brasil o que ocorre, conforme Ferreira (2002), são diversos improvisos dos quais o intérprete tem que dar conta para permitir que o aluno surdo tenha acesso à informação. É necessário que consideremos a realidade do nosso país, que mostra um cenário escolar em que a presença de um intérprete não assegura que o educando aprenda facilmente os módulos a que está exposto, isso porque ocorre, às vezes, de nem mesmo o aluno surdo ter conhecimentos de língua de sinais, devido à ausência de interlocutores capacitados para fazê-lo adentrar no mundo dessa língua.

Assim, conforme a realidade Linguística do Surdo é reconhecida e zelada, as possibilidades de que ele se desenvolva na escola em termos de conhecimentos aumentam. O que não podemos esquecer é que a intermediação do intérprete entre o aluno Surdo e seu meio escolar não garante seu aprendizado, já que o aluno pode possuir várias outras necessidades, também pertinentes a sua educação, que não serão vislumbradas por essa profissão.

Existe a crença que apenas a mediação do intérprete é suficiente para a aquisição de conhecimentos pelos alunos Surdos, porém não basta oferecer ao Surdo a escola regular e o profissional intérprete, é necessário investir no oferecimento de condições adequadas de aprendizagem. Feltrini e Gauche (2007) salientam que é um equívoco acreditar que todas as dificuldades encontradas no processo de ensino e de aprendizagem do surdo será resolvida

por meio da atuação do intérprete educacional²⁰. Os autores alertam que se fosse dessa forma, bastaria que o sistema de ensino providenciasse intérpretes para que a acessibilidade do surdo fosse garantida.

Para Napier (2002, p. 291), apenas dominar a língua oral e a língua sinalizada é insuficiente, sendo necessário também conhecimento sobre os aspectos culturais, pois as questões sociolinguísticas apresentam-se principalmente na interpretação educacional, pois essa exige um trabalho minucioso, digno e competente. Ainda, para a autora, o intérprete que atua na educação, além de uma boa fluência na língua deve possibilitar ao aluno surdo uma interação com os não-surdos, além de dialogar com os professores, deve expressar dando suas opiniões e, conseqüentemente, mostrar suas capacidades com o objetivo final de favorecer a apropriação de conhecimentos acadêmicos pelo aluno Surdo. Para Tuxi (2009), o intérprete educacional e os professores devem trabalhar juntos ao planejar para a turma, elaborarem o material e criarem estratégias pedagógicas, objetivando um ambiente propício ao aprendizado e respeitando os limites de todos.

Conforme Lacerda (2006, p.174), é preciso de intensificar os estudos sobre o trabalho do intérprete educacional, definindo qual é a melhor forma de atuação deste profissional, esclarecendo quais seus direitos e deveres, limites de interpretação, divisão do seu papel e do papel do professor regente, e a relação do intérprete com alunos Surdos e não-surdos em sala de aula. Pois no cotidiano da sala de aula, o intérprete participa das atividades, das sugestões, exemplifica situações, orienta o professor como utilizar metodologias que irão favorecer o aprendizado do aluno Surdo. Contudo, se o papel do intérprete educacional não estiver claro para toda comunidade escolar, o trabalho torna-se pouco produtivo, o intérprete torna-se o único responsável pelo o aluno Surdo e o professor não se responsabiliza pelo processo.

O principal objetivo da presença do intérprete de Libras para Lacerda (2006, p.174) não é traduzir, mas, tornar os conteúdos acessíveis ao aluno surdo, compreensíveis, com sentido para o surdo. Portanto, o intérprete não pode apenas interpretar sem se importar se está sendo compreendido, se o aluno está aprendendo. O interpretar e o aprender estão ligados, sendo papel do intérprete educacional também educar, isso deve acontecer principalmente no ensino fundamental, em que, muitas vezes, é a primeira vez que a criança tem contato com a Libras, com novos conteúdos, mas deve estar presente também

²⁰ O profissional que atua na interpretação de língua de sinais nos contextos escolares é denominado intérprete educacional (QUADROS, 2004).

em outros níveis, porque se trata de um trabalho com finalidade educacional que pretende alcançar a aprendizagem.

A presença do intérprete favorece o aprendizado do aluno Surdo e minimiza alguns problemas de comunicação com os não-surdos, no entanto, este ainda é um ambiente pensado e organizado para não-surdos, para atender minimamente ao aluno Surdo são necessárias mudanças e adaptações na metodologia, valorizando, principalmente o aspecto visual.

Dessa forma, apenas inserir o aluno Surdo na escola regular não significa incluir, é preciso ir além. É preciso que a escola reconheça e valorize sua cultura, oferecendo condições necessárias para que esse aluno aprenda.

Assim, o sucesso escolar do aluno Surdo depende da formação e do preparo de toda comunidade escolar. Também é preciso que os docentes tenham conhecimento das particularidades desse aluno, como por exemplo, que o Surdo tenha como primeira língua a Libras e não a língua majoritária do país, que a Libras é uma língua completa capaz de garantir uma comunicação plena. Conforme Anater (2009, p.21), “as línguas de sinais têm elementos essenciais que nos permite atribuir-lhes um caráter de língua natural”. Para ser considerada uma língua, a Libras apresenta aspectos linguísticos como: fonologia, morfologia, sintaxe e semântica.

Estudos de Pedroso (2001) revelaram que o fato dos professores não ter uma formação para ensinar os alunos surdos, os levam ao uso de procedimentos de ensino inadequado reforçando a possibilidade de fracasso escolar do surdo. Os professores, por falta de conhecimento, acreditam que, para ensinar a esses alunos, bastava falar devagar e de frente, que o aluno seria capaz de fazer leitura orofacial. A leitura orofacial é uma habilidade individual que não garante a compreensão do significado daquilo que é percebido por meio dos movimentos dos lábios.

No próximo capítulo, será apresentada a história da formação de professores, e sua relação com a formação de profisses para a educação de Surdos, verificando como essa temática tem sido inserida nos cursos de licenciatura, por meio da disciplina de Libras.

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL E A AEDUCAÇÃO DE SURDOS

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, na prática e na reflexão sobre a prática.

Paulo Freire, 1991

Apresentamos nesse capítulo a história da formação de professores na educação brasileira e sua relação com a formação de professores para a educação inclusiva e para a educação de Surdos. É fundamental compreender esse processo histórico de formação, pois conforme Bakhtin (2000.p, 253) compreende-se que “o passado determina o presente de um modo criador, e juntamente com o presente, dá dimensão ao futuro que ele predetermina”.

A história da formação de professores em nosso país, segundo Saviani (2009, p.143), pode se distinguir nos seguintes períodos:

1. Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais.
2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo.
3. Organização dos Institutos de Educação (1932- 1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).
6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006).

Para Saviani (2009), a formação de professores no Brasil surge, de maneira explícita, após a independência, quando se cogita a organização da instrução popular, e o desenvolvimento educacional é mais percebido nos últimos dois séculos.

Optou-se nesse estudo, por focalizar a formação de professores a partir da década de 1990, pois é quando emerge de forma mais intensa a proposta da educação inclusiva. Um dos aspectos relacionados a esse movimento, diz respeito à educação dos alunos Surdos no contexto da escola regular. Apresentamos no próximo tópico a reforma educacional brasileira de 1990, a inserção das práticas e políticas públicas para a educação inclusiva a partir da reforma educacional.

3.1 Políticas educacionais brasileiras e as reformas de 1990: o advento da educação inclusiva

Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo.

Michel Foucault, 1970, p. 44

Para entender a educação inclusiva, é preciso antes compreender o contexto geral da educação, que está ligado às políticas educacionais, que definem e solucionam os problemas referentes à escola e ao ensino superior. Também não se pode separar a educação do contexto econômico, já que importantes ementas e documentos educacionais originaram-se exatamente pela preocupação mundial quanto ao seu desenvolvimento. A educação inclusiva, portanto, tem existência também pelo fator econômico, como focalizou o discurso neoliberal na década de 1990, no entanto, a educação não deve ser reduzida apenas a isso, pois se trata ainda do atendimento do direito à dignidade de todo ser humano e de acesso e participação das relações sociais diversas existentes.

Por muito tempo, as crianças com necessidades educacionais especiais foram excluídas do processo educativo, elas eram consideradas incapazes, abandonadas, dignas de caridade, chegando, inclusive em algumas sociedades a serem exterminadas, pois, acreditavam que elas seriam as principais responsáveis pelo não desenvolvimento do país. Ao longo da história, a educação de pessoas com deficiências ou alguma necessidade especial passou por diferentes fases, como afirma Sasaki (1997): exclusão, segregação e integração. Nesse início do século XXI, o direcionamento é a inclusão.

Sasaki (1997) relata a fase da exclusão como o período em que as pessoas com deficiências eram ignoradas, rejeitadas, perseguidas e exploradas, pois não havia nenhuma forma de atenção educacional a elas. A educação das pessoas com deficiências teve seus primeiros indícios no século XVI, numa fase de segregação (Mendes, 2006). Porém, essa educação se restringia aos filhos da nobreza e da nascente burguesia enriquecida, os filhos da classe proletária continuaram sem atendimento.

No início da década de 1960, já houve a possibilidade de as pessoas com algum tipo de deficiência serem inseridas aos grupos sociais. Com isso, surge a fase da segregação institucional, quando começa a preocupação com o desenvolvimento educacional delas por

meio do atendimento educacional que era oferecido, geralmente nas instituições especializadas, assim surgem as escolas especiais.

Nos anos 1960 havia, paralelamente, duas formas de ensino: as escolas regulares que recebiam os sujeitos ditos “normais” e as escolas especiais que atendiam aqueles com algum tipo de deficiência. Silva (2009, p. 141) afirma que “O processo de integração no sistema regular de ensino teve assim, como objetivo, “normalizar” o indivíduo em nível físico, funcional e social”. De acordo com Mendes (2006, p. 388), por motivos morais, lógicos, científicos, políticos, econômicos e legais, surgiram bases para uma proposta de integração. Diante dos questionamentos, a Educação Especial paralela perde força e começa a abrir espaço para a integração que se apoiava nos princípios da normalização²¹.

Mendes (2006 p. 13) argumenta que, “diante dos problemas de desempenho da educação nacional, o país vai sendo cada vez mais pressionado por agências multilaterais, a adotar políticas de educação para todos e de educação inclusiva”. A partir de então, a integração deixa de ser o modelo adotado na educação de pessoas com deficiência, e surge uma novaproposta no campo educacional, a inclusão, propondo a educação para todos. As escolas de ensino regular começaram a aceitar crianças e adolescentes deficientes. Emerge assim, na década de 1980, o conceito de inclusão que vai orientar a educação inclusiva na perspectiva da Educação Especial.

Políticas Educacionais é o poder de decisão que o Estado tem sobre a Educação. No Brasil, houve inúmeras reformas para tentar solucionar os problemas da área. Na década de 1970, instauraram-se políticas neoliberais que usaram a educação para conseguir ascensão do país nas agendas globais. No Brasil, cresciam as reivindicações por mudanças no sistema político defendendo a educação pública e gratuita e que acabasse o analfabetismo. Em crise no sistema político e econômico, começaram as discussões sobre o papel do Estado, houve então uma Reforma Estatal de origem neoliberal.

Inicia-se em 90, um processo de ajuste da economia brasileira, os trabalhadores precisavam de qualificação profissional, essa reforma não foi pensada apenas para atender as reivindicações da educação, mas principalmente para adequar ao cenário de mudanças das relações sociais, culturais e econômicas. Para Saviani (2009), a década de 1990 foi palco de grandes transformações econômicas, que influenciaram e interferiram diretamente no sistema educacional e na concepção de educação, subsidiando o trabalho na escola.

²¹O princípio de normalização ficou caracterizado como a base filosófica da integração porque partiu do princípio de que o surdo tem condições de estudar em escola comum sem auxílio, complementação ou adaptação pedagógica, com as mesmas situações pedagógicas destinadas aos ouvintes.

No Brasil, a partir da década de 1990, intensifica-se o nivelamento da proposta inclusiva com as implementadas no âmbito da reforma do estado. Nessa década, o setor educacional passa a ser um dos principais núcleos de investimento de agências multilaterais. Implementando política de ajustes para inserir o país no mundo globalizado, por meio da reforma educacional que teve como principal objetivo a expansão da escolaridade, a escola agora deveria ser voltada à formação de capital humano.

É perceptível as articulações entre as reformas implementadas nos anos 1990 e as recomendações dos organismos multilaterais (Dambros e Mússio 2014). Há uma intensa parceria do Estado com empresas, entidades da sociedade civil e organizações internacionais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), Organização dos Estados Americanos (OEA), Banco Mundial (BM), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), esses são responsáveis pela disseminação de orientações que vinculam educação, desenvolvimento social e crescimento econômico.

A partir de então, a educação passa a ser considerada um dos principais núcleos de investimento pelas agências multilaterais, que recomendam a oferta de ensino para todas as crianças, jovens e adultos, com o objetivo de inserir todos no mercado de trabalho. São evidentes as articulações entre as reformas implementadas pelos governos brasileiros do período e as recomendações dos organismos multilaterais.

A exemplo disso, cita-se a participação no campo educacional brasileiro, a partir da década de 1980, do Banco Mundial (BM) e de demais organismos internacionais, como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), importantes interlocutores multilaterais na propagação de novas orientações para o setor educacional (DOURADO, 2002). Também é fundamental as ações locais, mas não se pode negar que somente o reconhecimento dos problemas na educação pelas instituições reguladoras do sistema de ensino, junto às organizações e às conferências envolvidas no assunto, que permitiram a oficialização da educação inclusiva.

No contexto neoliberal, o discurso da educação inclusiva apareceu como uma forma de elevar os índices educacionais e melhorar o padrão de democratização dos espaços escolares, estimulando o desenvolvimento do discurso de igualdade e oportunidade. Com essas mudanças na educação brasileira, é hora de incluir as crianças com deficiência nas escolas regulares. Para Matos (2012, p. 31), a acolhida e a inclusão das pessoas com deficiência na escola representam necessidade de fazer com essas pessoas não se tornem peso morto à sociedade.

A educação é um direito civil previsto na Constituição brasileira. Antes disso, é uma necessidade. É, pois, preciso de um conjunto de procedimentos e de normas para que ela seja oferecida e estabelecida coerentemente às exigências da nossa sociedade. Sua finalidade é a de que desenvolvimento individual e coletivo deve ser alcançado, bem como a ampliação das possibilidades de participação do indivíduo na vida civil como cidadão.

Diversos documentos trazem a educação de pessoas com deficiência como um direito, porém, a educação não deve ser defendida como um direito das pessoas com deficiência, e sim como um direito de qualquer pessoa, deficiente ou não. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996 assegura o direito à educação de crianças com deficiência. Assim, as leis brasileiras vêm seguindo um movimento internacional em prol da inclusão dos considerados marginalizados. No entanto, a educação inclusiva tem ainda servido a interesses políticos escusos e também a interesses econômicos elitistas e nem sempre condiz com as necessidades e interesses das crianças deficientes e de suas famílias.

ALDB 9.394/96 determina a educação especial como um tipo de educação escolar completo, constituído por todos os níveis de ensino. A Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação (CNE) 02 de setembro de 2001 contempla a garantia do direito de acesso e manutenção no sistema educacional público brasileiro, asseverando a importância do devido reconhecimento e atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais. Diz o Art. 58, da LDB 9394/96 o seguinte: “entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”. Não se diferem, portanto, os objetivos da educação especial com os da educação geral. A distinção se refere apenas ao modo de atendimento ao aluno, sendo adequado às diferenças em torno das necessidades individuais de sua aprendizagem.

Mundialmente, por meio de uma série de congressos e de conferências organizados pela Organizações das Nações Unidas (ONU) como Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura(Unesco), (Unicef) Fundo das Nações Unidas para a Infância, Programa das Nações Unidas Para o Desenvolvimento(PNUD), e sobre o patrocínio do Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional são produzidos documentos como declaração, orientação, programas e planos de ação mundial como vetores de orientação para a definição de políticas educacionais, principalmente, nos países em desenvolvimento.

No que se refere aos avanços na educação inclusiva pelas discussões mundiais, foi realizada em 1990 em Jomtien, na Tailândia, a Conferência Mundial sobre Educação para

Todos. Esse evento foi um marco para a definição de políticas, em que participaram os nove países com as maiores taxas de analfabetismo do mundo e se comprometeram em impulsar políticas para erradicar a taxa de analfabetismo. Essa conferência defendeu a garantia de educação básica e de qualidade para crianças, jovens e adultos.

Como resultado dessa conferência, e dando continuidade ao debate sobre proposta de Educação para Todos, acontece em 1994, na cidade de Salamanca/Espanha, a Conferência Mundial Sobre Necessidades Especiais, que deu origem à Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), que trata especificamente de princípios, políticas e práticas no campo do ensino especial. O documento tem como meta a construção de uma “escola para todos”, que ofereça condições de aprendizagem efetiva aos alunos com deficiências inseridos nas escolas regulares. Este documento é um avanço, pois incorpora, como crítica, a rigidez histórica do sistema de ensino e as exigências tradicionais de que os indivíduos têm que se adaptar à escola que concebe seu ensino como “normal”, genérico, sem atentar-se aos diferentes perfis de alunos.

Foi o discurso neoliberalista, no intento de aumentar a competitividade entre os países, que estimulou a universalização da educação a fim de aumentar a quantidade de mão de obra qualificada às demandas que o capitalismo global tem suscitado. É devido a esse contexto com finalidade econômica que a educação inclusiva pôde ser pensada no interior das reformas de 1990, visto que, além das altas taxas de analfabetismo ainda presentes, na época, no Brasil e de evasão escolar, o sistema educacional evidentemente não alcançava as tantas pessoas com necessidades educacionais especiais no país, que, por consequência, ficavam fora das relações de produção. No entanto, se o discurso neoliberal permitiu o avanço das discussões, por outro lado, o investimento na educação foi mais de aumento de sua extensão, no sentido quantitativo, do que qualitativo.

A década de 1990 foi marcada pela presença dos organismos internacionais, nos projetos pedagógicos e na organização educacional brasileira. Essa interferência teve início no governo Collor (1990 a 1992) e foi a base para a mudança no governo Itamar Franco (1992 a 1995) e o movimento internacional avançou ainda mais com as reformas no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2003) e vem ganhando expressão ainda no início do século XXI. A política de educação especial assume uma perspectiva marcadamente inclusiva, estabelecendo uma relação mais definida com a educação básica. A inclusão de alunos com necessidade educacional específica vem sendo incrementado no bojo das iniciativas de expansão do atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais, notadamente a partir do segundo mandato do Governo Lula (2007-2010).

Pode-se definir, conforme Ferreira e Nogueira (2015), os planos de educação como documentos (políticas públicas), com força de lei, que estabelecem metas para que a garantia do direito à educação de qualidade avance em município, estado ou país, no período de dez anos. Um plano de educação, seja nacional, estadual ou municipal, além da contextualização em sua dimensão própria, deve ser referenciado, conectado na dimensão da nacionalidade, ou seja, os diferentes planos não podem ser concebidos como sistemas fechados, mas abertos e articulados a todo o país, trocando energias entre si, estabelecendo a sinergia no todo. É o espírito do princípio constitucional do regime de colaboração, que implica a definição de responsabilidades comuns, próprias e compartilhadas dos sistemas de ensino no todo nacional (DAMBROS; MUSSIO, 2014, p. 35).

Dambros e Mussio (2014) esclarecem que as metas, estratégias e diretrizes precisam de ser definidas de modo a contemplar a melhoria da educação em face da realidade apresentada. O PNE, aprovado pela Lei 13.005 de 25 de junho de 2014, expressa a preocupação da esfera federal com a estruturação da educação especial na perspectiva inclusiva, em consonância com a legislação nacional sobre o tema e com a agenda internacional, firmada pelas agências multilaterais nas conferências realizadas ao longo da década de 1990.

A meta 4 do PNE (2014-2024) é:

Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014).

Se em décadas passadas o cenário da educação especial foi palco de segregação do educando na escola e na sociedade – situação esta evidenciada em metodologias inapropriadas, escassez de profissionais especializados, além das questões hegemônicas de preconceito sociocultural –, atualmente ela é estruturada sobre o paradigma da educação inclusiva nas concepções dos direitos humanos para a pessoa deficiente e regida, principalmente, pelo PNE e pelo CNE.

Em face dos vários avanços, Santos (2000) realizou uma importante pesquisa comparando quatro países europeus e uma capital do Brasil, Vitória/ES, a fim de identificar discrepâncias na concepção e no atendimento às políticas públicas de educação inclusiva. Quanto ao estudo feito na capital brasileira, foi possível elencar cinco resultados que

demonstram o avanço desde o início das reformas de 1990 até hoje quanto à efetivação do direito à educação especial, a saber:

- 1) sistemas descentralizados de formulação e implementação de políticas em geral, incluindo as respeitantes ao campo da educação, e caracterizado por um alto grau de consultoria aos imediatamente implicados, bem como um alto grau de iniciativas de sensibilização de toda a população sobre as questões implícitas ao assunto; 2) liderança por parte dos governos no sentido de tomar a frente e propor iniciativas práticas para apreciação por e participação de todos os implicados; 3) adoção de reformulação radical, mas gradual (com expectativas de médio e longo prazo para resultados, e curto prazo para ações) e planejada; 4) compromisso político de dar continuidade às propostas encaminhadas, realizando, para isso, esforços no sentido de garantir o financiamento necessário à realidade de cada localidade em particular, de forma contínua e consistente; 5) uma postura firme, por parte de todos os implicados, e principalmente das instituições de ensino, a respeito da “educação para todos” e da inclusão como princípios e processos básicos e inquestionáveis de suas propostas educacionais. (SANTOS, 2000, p. 09)

Como se vê, muitas das necessidades que motivaram as reformas de 1990 estão presentes na lista de resultados apontados pela pesquisa, como a importante necessidade de descentralizar os agentes reguladores de políticas públicas educacionais. Hoje, tem-se a participação compartilhada entre Estado, instituições não governamentais e a sociedade. Também, com o tempo, viu-se por parte dos governos, a tomada de iniciativa para ampliar as políticas educacionais, um fato no Brasil, que antes da década de 1990 não houve nenhuma iniciativa por parte do Estado no tocante a essa necessidade.

Um marco em defesa das pessoas com deficiência foi a aprovação da Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015, instituída Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência. Seu objetivo principal é efetivar a inclusão social e a cidadania das pessoas com deficiência, por meio de mecanismos legais que promovam e assegurem direitos e liberdades a pessoas com deficiência em condições de igualdade com as demais pessoas.

Como se percebe, a década de 1990 foi um marco mundial para a construção de políticas públicas educacionais e, conseqüentemente, para o reconhecimento das diferentes necessidades educacionais espalhadas pelo país. Todo o processo foi marcado por longas discussões entre diferentes agentes políticos, também sendo influenciado por organizações econômicas e pela participação social nos debates. Essa década deu ao Brasil o exemplo de

que, com anos de luta por ações afirmativas, é possível efetivar o direito à educação das pessoas com necessidades especiais.

A educação inclusiva é uma realidade, ainda que incipiente. Já contamos com mais de duzentos mil estudantes com necessidades educacionais especiais matriculados na escola, o que é um grande avanço para um país que, até meados de 1990, não tinha nenhum número significativo para apresentar (SADA, 2014). Ainda, segundo o Censo Escolar, entre 1998 e 2010, o aumento de matrícula de alunos especiais em escolas foi de mil por cento.

Sua realidade só é possível graças ao estabelecimento da meta 04, que trata especificamente da educação especial, defendendo o acesso dos alunos com necessidades educacionais especiais à formação básica e ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), que consiste no atendimento ao aluno especial no contra turno da escola, feito por profissionais especificamente preparados para essa atividade. A meta 04 também elenca 19 estratégias voltadas para o fortalecimento de um sistema educacional inclusivo.

O método de discussão, formulação e aplicação das políticas ainda está por se mostrar completamente, já que parece haver ainda lacunas na sua concretização, no entanto, as reformas de 1990 e os atuais documentos que dirigem a educação inclusiva demonstram como o Brasil cresceu no modo de fazer e decidir políticas, sendo um processo não mais isolado numa fase específica, mas percorrido por expectativas e avaliações de pequeno, médio e longo prazo. O “compromisso político” e a “postura firme” são exemplos que se encontram no teor das políticas, que se mostram, em tese, de alta resolução dos problemas educacionais enfrentados por grupos de necessidades especiais, bastando uma leitura dos documentos oficiais para se perceber isso.

Apesar de todo o avanço demonstrado nos indicadores da pesquisa citada, Santos (2000, p. 10) pontua que

os aspectos acima, se considerados e postos em prática, poderiam assegurar uma maior garantia de que nos tornássemos na prática um país de linha mais inclusiva do que o somos no papel. Para tanto, deveríamos continuar fortalecendo os níveis locais de decisão. Deveríamos buscar eleger e vigiar candidatos políticos comprometidos com este ideal de mundo, de uma sociedade menos excludente e mais inclusiva, cujas propostas primem por setores básicos que elevem o Brasil à esta condição. Deveríamos eleger líderes que tomassem iniciativas no sentido de motivar e conclamar os cidadãos a participarem de seus projetos; líderes comprometidos, acima de tudo, com a continuidade de projetos socialmente relevantes, tanto os iniciados por sua administração quanto aqueles iniciados por administrações anteriores.

O argumento de Santos (2000) é uma constante entre os profissionais e ativistas ligados à causa da educação especial. Muito já se conquistou em termos de discussão, formulação de princípios, leis e programas, no entanto, faltam ainda esforços mais consistentes por parte do Estado em tornar real as várias conquistas legais já alcançadas.

O Brasil, na direção do contexto da globalização, alcançou a universalização da educação. Hoje, a escola pública é uma realidade acessível a quase toda a população brasileira. As reformas de 1990 demonstram que o país já possui corpo jurídico e social que reconhece, entende e trabalha pela democratização da educação às pessoas com necessidades educacionais especiais. Muito se alcançou na extensão de leis, documentos, escolas e programas, falta ainda efetivar na prática o que já se oficializou pela força da lei, promovendo a melhoria salarial dos professores, capacitando profissionais específicos para o atendimento especial em sala de aula, o financiamento e gestão de tecnologias que permitam uma educação não só acessível, mas também qualitativamente igual para todas as pessoas.

O que se percebe é que as políticas públicas brasileiras para a Educação Especial, o aluno com deficiência é matriculado e frequenta a escolar regular, mas incluir não é apenas colocar o aluno com necessidade específica no mesmo espaço. É muito mais do que uma simples mudança de endereço: da escola especial para a classe comum (MENDES, 2006). A inclusão, portanto, implica mudança com qualidade desse atual paradigma educacional (Mantoan, 2004) para contribuir com a superação das práticas discriminatórias e reconhecer, como sinais de aprendizagem, as variadas representações de mundo de diferentes origens, valores e sentimentos.

A intenção da inclusão é louvável, conforme (MATOS, 2012, p. 6), porém as políticas públicas não disponibilizam recursos para que elas se concretizem, pois muito mais do que promover o acesso dos alunos aos ambientes educacionais comuns, é necessário que estes espaços ofereçam as devidas condições para o seu percurso educacional.

Um dos personagens principais nesse processo de inclusão do aluno com necessidade educacional específica é o professor. É preciso pensar a formação desse profissional, pois muitos dos futuros docentes sentem-se inseguros diante da possibilidade de receber um aluno com necessidade educacional específica na sala de aula. Muitos dos professores se queixam: “Não fui preparado para lidar com crianças com deficiência” (LIMA, 2002, p. 40). Portanto, apresentamos no próximo tópico, aspecto histórico da formação de professores no Brasil para a educação de Surdos e seus marcos legais.

3.2 Educação de Surdos: em foco a formação de professores

A Escola deve ser um elemento transformador. A isso, acrescentaríamos: deve sê-lo de modo especial para o surdo, mais do que para qualquer outra criança ouvinte, pois temos que admitir o seu universo, mas transformar a sua deficiência em eficiência. Talvez, mais do que educadores em geral, tenhamos o compromisso com a escola transformadora.

Alfredo Goldback

Os documentos que tratam das políticas educacionais garantem que a educação é um direito de todos e asseguram às pessoas com deficiência uma educação de qualidade em instituições públicas do ensino regular. No entanto, ao inserir crianças com algum tipo de necessidade específica na sala regular, os professores encontram dificuldades, pois muitos não foram adequadamente preparados. A legislação preocupou-se em incluir os alunos com deficiência na escola regular, porém não houve a adequada capacitação dos profissionais que nela atuam. É comum ouvir dos professores da área que não foram preparados para trabalhar com aluno com deficiência e que não tiveram essa opção durante seu curso de formação (MANTOAN, 2004). Neste contexto, defende-se neste tópico, que o quesito indispensável para a efetivação da inclusão é a formação adequada e contínua do professor (SANT'ANA, 2005; GLAT e FERNANDES, 2005).

Para Libâneo e Pimenta (1999) as práticas docentes devem atender às novas concepções de escola que ocorrem em decorrência das transformações no universo escolar, sendo necessário repensar em suas práticas didáticas pedagógicas em sala de aula e isso exige do professor conhecimentos teóricos e críticos sobre o novo contexto no qual está inserido.

Por um longo período da história, a formação de professores não foi uma preocupação do Império. No século XVII, na França, Comenius elabora a Didática Magna e indica que a primeira instituição de ensino responsável pela formação de professores seja o Seminário dos Mestres, então instituído por São João Batista de La Salle em 1684, em Reimis (SAVIANI, 2009, p. 143).

De acordo com Saviani (2009), por meio da Lei de 15 de outubro de 1827, Artigo 5º, foram criadas as Escolas de Primeiras Letras, como forma de expandir o ensino. Institui-se ainda, que as escolas seriam de ensino mútuo e que os professores que não tivesse a formação necessária, seriam instruídos “em curto prazo e à custa dos seus ordenados nas escolas das capitais” (BRASIL, 1827). Percebe - se que passa a ser exigido preparo didático para ser

professor, no entanto, para que eles pudessem ter essa formação, eles deveriam custear o próprio ensino. Isso demonstra a pouca valorizada do Estado na formação de professores deste período (SAVIANI, 2009). Já em prol da educação dos surdos no Brasil, surge, em 1961, o primeiro curso de professores, o “Curso Normal de Formação de Professores para Surdos”, com o objetivo de capacitar os professores a trabalharem tecnicamente o desenvolvimento da fala (SOARES, 1999, p. 70).

Historicamente, foi em 1973, com a criação do Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp), que a formação de professores para a educação especial se configurou no Brasil, embora não na perspectiva inclusiva, mas já tendo como meta a criação de quarenta cursos de licenciatura para educação especial em instituições de ensino superior (IES) e a atualização de 9.244 professores de salas regulares (BRASIL, 1975, p. 12). Contudo, os dados dos anos seguintes demonstram um paradoxo entre as proposições das políticas e a prática formativa.

Em 1987, registrava-se, no Brasil, que 2.226 professores de deficientes auditivos, em todo país, 1.226, ou seja, 55%, possuíam o segundo grau, enquanto que 142 (6,4%), possuíam apenas o primeiro grau, além dos 371 (16,7%) que não possuíam qualquer formação especializada. Isto é, 1.749 professores de deficientes auditivos em nosso país, ou seja, 78,5%, não preenchiam a exigência de formação em nível superior estabelecida pelo Parecer nº 7/71, do Conselho Federal de Educação. (BRASIL, 1989 apud BUENO, 1994, p. 43).

Ainda que as políticas sancionem a formação de professores no nível superior, na prática, o que se registra é que, durante o século XX, essa formação aconteceu somente em nível médio e por meio de cursos de curta duração. Tais cursos eram voltados ao atendimento educacional especializado (AEE) e à escola regular para atuação de professores na educação especial; ofertados a distância e depois em modo presencial, também contaram com publicação específica sobre cada tipo de deficiência; a formação na área da surdez teve três volumes.

Em toda a história, a trajetória educacional das pessoas com deficiência já passou pelos processos de segregação, normalização e integração. Entretanto, nem sempre a educação brasileira foi conduzida pelos princípios de inclusão. Esse princípio democrático é recente, emergiu somente em meados de 1990. Quanto às pessoas surdas especificamente, além desses processos, elas vivenciaram outros processos educacionais, que conduziram sua educação, basicamente, o oralismo, a comunicação total e o bilinguismo.

A partir da década de 1990 é que a discussão sobre a formação de professores ganha rumos novos. Isto porque surgem, nessa década, novos paradigmas²² educacionais, dentre eles o da inclusão, e conseqüentemente o da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Acontece uma ruptura com o pensamento tecnicista predominante até então, e um novo contexto para a educação começa a ser delineado politicamente (FREITAS, 2002).

Nesse outro cenário, os conceitos democráticos estavam em centralidade na discussão da educação brasileira, por meio da promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, que buscava a redemocratização do país e a adoção de políticas econômicas neoliberais de reestruturação do sistema capitalista. Nela, a educação passa a ser compreendida como um direito de todos e dever do Estado e da família. No que diz respeito aos professores, fica garantido a valorização dos profissionais e “plano de carreira para o magistério público” (Artigo 206, inciso V). Em relação à formação profissional, atribui-se às Universidades autonomia didático-científica para esse fim (Artigo 207).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394/96 que, entre outras disposições, sanciona em seu art. 59, inciso I, "currículo, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos" aos alunos com necessidades educacionais especiais (NEE), além de, em seu inciso III, destacar a importância de formação adequada dos professores para que a inclusão se efetive, garantindo professores capacitados e professores especializados aos alunos com necessidade específica (BRASIL, 1996). No entanto, a LDB, não menciona nem como deveria se dar a formação de professores para a educação especial e para a educação de surdo, e nem como deveria ser organizado o ensino para estes educandos.

Na perspectiva da Educação Inclusiva, a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, sustenta que a Formação Docente deve ser organizada por instituições de Ensino Superior, prevendo um currículo voltado para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

O conceito de educação inclusiva abrange, além de uma educação que integre os alunos com necessidades específicas à instituição escolar, também o processo de sensibilização e adaptação de todo o sistema educacional ao devido atendimento especializado desses alunos na escola regular, de modo a oferecer-lhes equiparação de oportunidades, acesso e condições

²² Os paradigmas podem ser entendidos, segundo uma concepção moderna, como um conjunto de regras, normas, crenças, valores, princípios que são partilhados por um grupo em um dado momento histórico e que norteiam o nosso comportamento, até entrarem em crise, porque não nos satisfazem mais (MANTOAN, 2003, p.14).

dignas de permanência, não só na escola, mas em todas as esferas sociais. A base para que ocorra a inclusão é a escola, cuja função é não só promover a construção do conhecimento científico, mas também formar cidadãos (SAVIANI, 1980; 1983).

Também, nos anos 1990, houve investimento em publicações para formação docente na educação de surdos. Em 1997, o Ministério da Educação (MEC) financiou a publicação da 1ª edição do livro *Libras em Contexto* e do I Curso de Capacitação para Instrutores, promovido pela Federação Nacional de Educação Integração dos Surdos (Feneis), a partir das pesquisas da Professora Tânia Amara Felipe sobre a metodologia de ensino de Libras. A publicação desse livro foi destinada à formação de professores da escola regular. O curso objetivava o ensino de Libras a não-surdos, surdos e professores que lecionavam em distintas regiões do país. No entanto, essa e outras formações, na época, caracterizaram-se como formação em serviço ou continuada, sem relação com a formação inicial.

O investimento em inclusão social não pode ser pensado senão a par do investimento em formação de professores e de grupos de apoio. Para Bueno (1999), “não há como incluir crianças com necessidades educativas especiais no ensino regular sem apoio especializado, que ofereça aos professores dessas classes orientação e assistência”. Ainda, sobre o fato de a inclusão educacional exigir profissionais preparados, Pimentel (2012, p. 140) afirma que

A inexistência desta formação gera o fenômeno da pseudoinclusão, ou seja, apenas da figuração do estudante com deficiência na escola regular, sem que o mesmo esteja devidamente incluído no processo de aprender. Estar matriculado e frequentando a classe regular não significa estar envolvido no processo de aprendizagem daquele grupo.

A LDB, de 1996, assim como a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, dedica um capítulo à Educação Especial, entendida como uma modalidade de educação escolar que deve ser ofertada, preferencialmente, na rede regular de ensino. A LDB, lei 9.394/96, em seu art. 59, inciso III, destaca a importância da preparação adequada dos professores como um dos fatores fundamentais para a efetivação da inclusão, ao estabelecer que os sistemas de ensino assegurarão aos alunos com deficiência e NEE “professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”. Mas, ainda que a LDB priorize a formação do professor em nível superior e garanta aos alunos com necessidades específicas professores capacitados para o ensino regular, não houve mudanças significativas dessa formação nas licenciaturas. Para Goffredo (1999b, p. 68),

A partir do movimento de inclusão, o professor precisa ter capacidade de conviver com os diferentes, superando os preconceitos em relação às minorias. Tem de estar sempre preparado para adaptar-se às novas situações que surgirão no interior da sala de aula. Assim, os cursos de formação de professores devem ter como finalidade, no que se refere aos futuros professores, a criação de uma consciência crítica sobre a realidade que eles vão trabalhar e o oferecimento de uma fundamentação teórica que lhes possibilite uma ação pedagógica eficaz.

Com exceção de alguns cursos de Pedagogia, não se percebe no currículo das licenciaturas a discussão sobre a inclusão dos alunos com deficiência. A presença deles na escola comum, bem como suas especificidades, são ainda temas marginalizados nos currículos desses cursos. Ao discutir sobre a formação de professores para a inclusão do aluno com deficiência, Pimentel (2012, p. 148) traz ao debate o questionamento

acerca da inclusão do componente curricular Educação Especial/Inclusão apenas nos cursos de Pedagogia: “[...] por que apenas os cursos de Pedagogia ampliam as discussões sobre este saber? Será que é porque este curso possui uma formação mais ampliada ou porque se acredita que os estudantes com deficiência não ultrapassariam as séries iniciais do Ensino Fundamental?”

Ainda, para Freitas (2006, p. 176), o currículo das licenciaturas é um dos maiores problemas a serem enfrentados na formação dos professores em educação especial na perspectiva inclusiva:

Hoje, um dos grandes desafios dos cursos que formam professores é a elaboração de um currículo que venha desenvolver nos acadêmicos [...] conhecimentos para que possam atuar em uma escola realmente inclusiva, acessível a todos, independente das diferenças que apresentarem, dando-lhes as mesmas possibilidades de realização humana e social.

Os formandos e egressos dos cursos de licenciatura se sentem incapazes e despreparados diante da presença de um aluno com deficiência. Para Pimentel (2012, p. 139),

A ausência de conhecimento do professor sobre as peculiaridades das deficiências, o não reconhecimento das potencialidades destes estudantes e a não flexibilização do currículo podem ser considerados fatores determinantes para barreiras atitudinais, práticas pedagógicas distanciadas das necessidades reais dos educandos e resistência com relação à inclusão.

Deveríamos ter preparado o professor antes de ter incluído o aluno, porém não foi esse o percurso seguido, então precisamos de refletir novas estratégias para que a inclusão escolar de fato aconteça. Hoffman (2004) adverte que não é mais uma questão de discutir se a inclusão é ou não possível, mas, sim, de decidir como é possível organizá-la.

A lei foi instituída de cima para baixo. De acordo com Silva (2014), há um erro de percurso na trajetória da implementação da LDB (1996) em relação ao aspecto de preparação adequada dos professores para trabalhar com alunos com necessidades específicas, porque os professores da escola regular, salvas exceções, não se dispõem a participar de capacitações para trabalhar com alunos com deficiência. É muito comum que se escondam atrás de discursos como “não estudamos para trabalhar com esses alunos”, assim meramente repetindo que o problema existe, sem levantar causas, questões ou possibilidades de resolução. Há no Brasil escolas regulares, vagas e matrículas de pessoas com deficiência, além de leis e políticas de inclusão, mas ainda carece de profissionais docentes capacitados para efetivar a inclusão no dia a dia da escola.

Por muitas décadas, a educação especial esteve diretamente organizada por procedimentos escolares de segregação dos alunos dito com deficiência nas escolas especiais, ainda que não fosse essa a necessidade real de muitos deles. Predestinar, sem necessidade, todos os alunos com deficiência à escola especial é negar que se configure a sua inclusão na escola regular, bem como na sociedade. A incursão de uma educação prioritariamente segregada para a possibilidade da oferta de alguma educação à pessoa com deficiência, até a década de 1990, era de inteira responsabilidade dos professores especialistas. Como resquício dessa concepção exclusivista de educação especial, muitos professores regentes ainda acreditam que a educação das pessoas com necessidade específica é de responsabilidade dos professores especialistas, também chamados de professores de apoio, e, quanto aos Surdos, de que sua responsabilidade é do intérprete de Libras. Sabe-se, porém, que aos grupos de apoio cabe a facilitação do acesso do educando com deficiência à escola, enquanto ao professor cabe a educação formal de seus alunos.

A inclusão de alunos Surdos na escola regular requer a superação de vários desafios, dentro os quais a preparação da comunidade escolar²³, dado que, o processo de inclusão não se limita à mera matrícula do aluno. Dessa forma, cabe à instituição escolar atender os alunos Surdos em suas especificidades sociais, culturais, biológicas e em especial as particularidades linguísticas, a fim de lhes garantir uma inclusão efetiva e não apenas documental.

²³ Neste trabalho este termo é utilizado para se referir aos segmentos que participam, de alguma maneira, do processo educativo desenvolvido em uma escola.

A legislação trata da necessidade de uma formação consolidada para os professores, na busca de garantir aos com necessidade especial específica uma educação de qualidade. Tratando-se da educação do Surdo, de que forma tem acontecido o preparo dos professores para trabalhar com esses alunos? Como a temática da inclusão tem sido trabalhada nos cursos de licenciatura?

A formação atual precisa de fomentar discussões que possibilitem ao professor o esclarecimento do significado da inclusão, que, entre outros princípios, focaliza a aprendizagem, não a deficiência; centraliza o objetivo educacional no professor, e não nos grupos de apoio; e requer adequação da escola, não do aluno, para as devidas condições de ensino diante de diferentes necessidades de aprendizagem. Por isso, inclusive, o professor “precisa entender, também, que seus alunos desenvolvem meios diferentes de aprendizagens e, por isso, às vezes, utilizam caminhos que o próprio professor desconhece”, (GOFFREDO, 1999, p. 47).

Com esse mesmo princípio, defendemos que o professor que irá lecionar para um aluno Surdo necessita e deve compreender quem é esse aluno, suas necessidades, sua língua, seu processo histórico, como ele aprende e interage com o mundo. Assim, a inclusão dos Surdos na escola regular demanda formação inicial adequada do professor para que ele já chegue à escola com os devidos conhecimentos sobre sua cultura, seus direitos e sua língua, qual seja a singularidade linguística do seu aluno, a Libras.

As leis instituídas em prol da língua de sinais e da educação desses sujeitos deve-se à luta da comunidade surda, com o apoio da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis), e à reivindicação do Povo Surdo²⁴ representados por várias associações de Surdos do Brasil.

Uma das conquistas da Comunidade Surda brasileira foi a aceitação de Libras como língua natural, que colaborou para a inclusão do aluno Surdo no ensino regular e para a formação dos futuros professores. No ano de 2002, a Lei 10.436/2002 reconheceu a Libras como meio legal de comunicação e de expressão da Comunidade Surda brasileira, determinando que fossem garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão; e que a disciplina de Libras fosse incorporada como parte integrante do currículo dos cursos de formação de professores e de Fonoaudiologia.

²⁴ A Pesquisadora Surda, Flaviane Reis, explica a expressão Povo Surdo como “uma estratégia de poder, de identidade. O que constitui este povo? As associações, organizações locais, nacionais e mundiais de surdos, as lutas, a cultura, as políticas. É uma representação simbólica não como uma simples comunidade a quem podem impor regras, mas como uma estrutura forte que se defende, impõe suas próprias regras, seus próprios princípios”. (REIS, p. 19, 2006).

A inserção da disciplina de Libras nos cursos de formação de professores tem como objetivo possibilitar a inclusão de Surdos em salas de aula do ensino regular (OLIVEIRA, 2012). Acreditamos que essa disciplina curricular proporcione ao futuro professor saberes que lhe permitam conhecer a estrutura de Libras e também outras peculiaridades do processo de ensino e de aprendizagem dos Surdos como: adaptação curricular, compreensão de metodologias visuais, função do intérprete de Libras educacional e questões ligadas a identidade e cultura do aluno Surdo. Como se vê, não é suficiente apenas a aquisição de léxicos de Libras pelo professor. De fato, a obrigatoriedade dessa disciplina na formação inicial de professores representa um primeiro passo para se consolidar a discussão da educação de Surdos.

A referida lei foi regulamentada pelo Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que garante o acesso dos Surdos a diversas áreas, dispõe sobre a presença e formação do intérprete de Libras, também sobre a formação e certificação de professores e instrutores de Libras e sobre o ensino da Língua Portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua para alunos Surdos, e sobre a organização da educação bilíngue no ensino regular. A partir da publicação deste decreto, estabelece-se a inserção da disciplina de Libras nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, em caráter obrigatório (BRASIL, 2005). Conforme determina o art.3º do Decreto n.º 5.626/2005:

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério. § 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto. (BRASIL, 2005).

A partir desse decreto, todos os cursos de formação de professores devem inserir em seus currículos a disciplina de Libras como componente obrigatório. Aos demais cursos do ensino superior, ela segue como disciplina optativa. As IES então iniciaram uma mobilização para inseri-la na matriz das licenciaturas, mas essas instituições têm enfrentando desafios na reformulação das matrizes curriculares; na abertura de editais de concursos públicos para

efetivação de professores que tenham conhecimento, domínio e formação para ministrar a disciplina; na contratação de docentes em instituições privadas; e na renovação de acervo bibliográfico pela aquisição de obras específicas que abordem o tema (SOFIATO; REILY, 2012).

É possível perceber que, mais uma vez, aprovou-se a lei sem que houvesse pessoas qualificadas para efetivá-la. Enquanto a lei que trata da obrigatoriedade da disciplina de Libras nas licenciaturas foi promulgada no ano de 2002, e o decreto que a regulamenta, no ano de 2005, deu-se, no entanto, início ao primeiro curso de graduação em Letras/Libras do país apenas em 2006. Esse fato demonstra a existência de problemas graves, principalmente quanto à escassez de professores habilitados.

Então, na tentativa de resolver a problemática de profissionais com formação específica para ministrar a disciplina de Libras, no ano de 2006, coordenado pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), iniciou-se o primeiro Curso de Graduação em Letras-Libras na modalidade a distância (semipresencial), com nove polos distribuídos em diferentes regiões do Brasil (STROBEL, 2009), dos quais destacam-se, em Goiânia, o atual Instituto Federal de Goiás (IFG), que, naquela época chamava-se Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET-GO). Soma a essa iniciativa que, no ano de 2009, a Universidade Federal de Goiás (UFG) foi a primeira instituição pública do Brasil a ofertar o curso de Letras-Libras na modalidade presencial.

Quanto ao Decreto nº. 5.626/2005, a formação em nível superior para ministrar a disciplina de Libras está assim prevista no seu capítulo 3:

Art. 4º A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua (BRASIL, 2005).

A lei garante a obrigatoriedade de formação em nível superior em Letras/Libras, porém, como o referido curso ainda não havia sido criado nem havia qualquer turma formada, recorreu-se então a medidas paliativas para minimizar o problema. O referido decreto traz outros perfis de profissionais para atuação na disciplina de Libras:

Art. 7º Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, caso não haja docente com título de pós-graduação ou de graduação em Libras para o ensino dessa disciplina em cursos de educação superior, ela poderá ser

ministrada por profissionais que apresentem pelo menos um dos seguintes perfis:

I - professor de Libras, usuário dessa língua com curso de pós-graduação ou com formação superior e certificado de proficiência em Libras, obtido por meio de exame promovido pelo Ministério da Educação;

II - instrutor de Libras, usuário dessa língua com formação de nível médio e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação;

III - professor ouvinte bilíngue: Libras - Língua Portuguesa, com pós-graduação ou formação superior e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2005).

Anualmente, em cumprimento ao Decreto nº 5.626/2005, o Ministério da Educação e as IES credenciadas, por meio do Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais (Prolibras)²⁵ promovem o exame de proficiência em Libras cuja certificação habilita a atuação na disciplina de Libras. Ressalta-se que o Prolibras não oferece a formação à pessoa, ele apenas avalia os conhecimentos que os sujeitos possuem. Desde sua primeira edição em 2006, já foram realizadas sete edições do Prolibras, e o prazo decretado para aplicação das provas terminou em 2015. Em dezembro de 2015 também era o prazo para as instituições de ensino superior inserir a disciplina de Libras na formação inicial dos futuros docente, ofertando a disciplina de Libras em suas matrizes curriculares.

Para demonstrar de que forma a disciplina de Libras vem sendo implantada nos cursos de licenciatura, apresentamos a seguir quadro que resultam de um mapeamento da carga horária das matérias de Libras realizado a partir de matrizes curriculares das instituições públicas de ensino superior da cidade de Jataí/Goiás. Neste município pesquisamos a Universidade Federal de Goiás (UFG), o Instituto Federal de Goiás (IFG) e a Universidade Estadual de Goiás (UEG). Os cursos de formação de professor é o foco desse estudo, por não ofertar licenciatura a UEG Câmpus Jataí não foi analisada. Os cursos escolhidos justificam-se pelo programa de mestrado a que esta pesquisa está vinculada, isto é, ciências e matemática; por isso apenas analisamos os currículos desses cursos. As informações a seguir foram extraídas do site dessas instituições.

²⁵O Prolibras é um exame de proficiência instituído no Decreto nº. 5626/05 para habilitar as pessoas com proficiência em Libras a atuar, seja na área da docência ou na interpretação. É uma medida provisória, que prevê a aplicação de provas até o ano de 2015, tempo em que as IES se organizam para ofertar os cursos específicos de formação na área.

Quadro 3- Carga horária da disciplina de Libras do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) Câmpus Jataí

CÂMPUS	CURSO	DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA
Jataí	Física	Libras I	27
		Libras II	27

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir do PPC do curso, 2018.

Quadro 4- Carga horária da disciplina de Libras da Universidade Federal de Goiás (UFG)

CÂMPUS	CURSO	DISCIPLINA	CARGA HORARIA
Jatobá	Ciências Biológicas	Introdução à Língua Brasileira de Sinais	64
Jatobá	Física	Libras	64
Jatobá	Matemática	Não informada	Não informada
Jatobá	Química	Libras 1	64

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir do PPC do curso, 2018.

Após levantamento percebemos que não há padrão na carga horária da componente de Libras nas licenciaturas das duas instituições mapeadas, e que há uma diferença na carga horária, a UFG com 64 horas e o IFG com 54 horas, dividida em Libras I e Libras II, cada modulo com 27 horas de carga horária.

Sobre essa disparidade a autora Almeida (2012, p. 39) faz a seguinte observação:

É certo que o processo de implantação dessa disciplina precisa de reflexões análises para se ter mais clareza sobre seus objetivos e formas de organização, além disso, é uma medida que para muitos é inadequada, visto que “rouba” espaço de disciplinas mais importantes, aquelas específicas de cada curso, no entanto, consideramos que para melhorar o atendimento educacional a ser oferecida aos alunos surdos ela pode trazer contribuições significativas.

O foco desse estudo é a cidade de Jataí, pois nesta pesquisa propomos investigar como se deu o processo de formação dos professores que atuam na escola regular com alunos Surdos desse município. Desta forma, nossa pesquisa tem como corpus de análise as ementas²⁶ da UFG e IFG Câmpus Jataí. No entanto, achamos necessário mapear a carga horária de outras instituições, para verificar se essa divergência acontecia apenas nessas duas instituições. Assim verificamos a carga horária da disciplina de Libras nos Institutos Federais

²⁶No âmbito da Educação, a ementa é comumente entendida como uma descrição discursiva que resume o conteúdo conceitual ou processual da disciplina, apresentando através de um texto contínuo tópicos essenciais da matéria permitindo a visualização da disciplina no seu todo (LEMOS; CHAVES, 2012).

do Centro-Oeste relacionadas à área do mestrado que essa pesquisa faz parte. Os dados a seguir foram retirados a partir do site das instituições.

Quadro 5 - Carga horária da disciplina de Libras do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul (IFMS)

CÂMPUS	CURSO	DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA
Coxim	Química	Libras	60

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir do PPC do curso, 2018.

Quadro 6 - Carga horária disciplina de Libras do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB)

CÂMPUS	CURSO	DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA
Estrutural	Matemática	Libras	48
Gama	Química	Libras	40
Planaltina	Ciências Biológicas	Libras	40
Taguatinga	Física	Libras	40

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir do PPC dos cursos, 2018.

Quadro 7- Carga horária disciplina de Libras do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT)

CÂMPUS	CURSO	DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA
Novo do Parecis	Matemática	Educação na diversidade – Libras	72
Confresa	Ciências da Natureza habilitação em Química	Língua Brasileira de Sinais	34
Juína	Matemática	Não informada	Não informada
Juína	Ciências Biológicas	Não informada	Não informada
Pontes e Lacerda	Física	Libras	34
Primavera do Leste	Química	Não informada	Não informada
São Vicente	Ciências da Natureza	Libras	40
São Vicente	Ciências habilitação em Biologia	Língua Brasileira de Sinais Libras	34
Guarantã do Norte	Ciências da Natureza habilitação Biologia	Língua Brasileira de Sinais Libras	34

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir do PPC dos cursos, 2018.

Quadro 8- Carga horária disciplina de Libras do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG)

CÂMPUS	CURSO	DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA
Anápolis	Química	Libras	54
Formosa	Ciências Biológicas	Libras	54
Goiânia	Física	Libras	54
Goiânia	Matemática	Letras Libras	54
Inhumas	Química	Língua Brasileira de Sinais	54*
Itumbiara	Química	Letras Libras	54
Jataí	Física	Libras I	27
		Libras II	27
Luziânia	Química	Letras Libras	54
Uruaçu	Química	Libras	54
Valparaíso	Matemática	Libras	54

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir do PPC dos cursos, 2018.

*Disciplina que possuem 27 horas na modalidade semipresencial.

Quadro 9- Carga horária disciplina de Libras do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (IFGoiano)

CÂMPUS	CURSO	DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA
Ceres	Química	Libras	40
Ceres	Ciências Biológicas	LIBRAS	40
Iporá	Química	Não informada	Não informada
Morrinhos	Química	LIBRAS	36,7
Rio Verde	Química	LIBRAS	40
Rio Verde	Ciências Biológicas	Libras	40
Urutaí	Matemática	Libras	34
Urutaí	Ciências Biológicas	LIBRAS	34
Urutaí	Química Matutino	Libras	34
Urutaí	Química Noturno	Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)	34

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir do PPC dos cursos, 2018.

Conforme os dados, foi possíveis constatar diferentes nomes para a disciplina: Libras, Língua Brasileira de Sinais –LIBRAS, Letras Libras, Introdução a Língua Brasileira de Sinais, Educação na diversidade –Libras e Língua Brasileira de Sinais.

A não padronização da carga horária da disciplina de Libras é um ponto a ser repensado, pois cada instituição propõe uma carga horária diferente, uns com menos, outros com mais. Em nosso estudo, a maior carga horária encontrada correspondeu a 72h e a menor e a menor 34h.

Percebe-se que, além da variação da nomenclatura dada à disciplina, há diferenças quanto à carga horária oferecida. A legislação que trata da obrigatoriedade da disciplina não traz nenhuma orientação quanto à forma com que ela deve ser ministrada, quais os conteúdos devem ser contemplados, tampouco menciona a carga horária que a componente deve ter. Desse modo, fica a critério da instituição determinar qual deve ser a carga horária da disciplina.

É preciso de refletir sobre a importância desse componente na formação de professores e o quanto ela tem sido efetiva, pois em uma entrevista feita com discentes egressos de vários cursos de licenciatura apontou que, mesmo sendo sessenta horas semestrais, ainda é muito pouco para aprender os conteúdos necessários a fim de lidar com um aluno surdo em sala (BENASSI, DUARTE, PADILHA, 2012).

Uma das problemáticas na formação dos professores e no processo de educação dos Surdos é o despreparo das escolas para trabalhar com esse aluno, adaptando o ensino a suas especificidades, a comunicação entre Surdos e não-surdo é outra dificuldade. Mesmo após concluírem a disciplina de Libras, os licenciados ainda não se sentem prontos para atuarem na educação de Surdos (VITALIANO; DALL'ACQUA; BROCCADO, 2010). Dessa forma, segundo Ribeiro (2013, p.41) “o professor se sente impotente diante de um contexto que foge ao seu domínio de interação comunicativa. A realidade que ele encontra é a de alunos que, como estrangeiros, são se comunicam através da mesma língua.”

No próximo capítulo apresentamos os procedimentos metodológicos adotados nesse estudo, o processo de construção dos dados, o cenário, as escolas participantes, os sujeitos da pesquisa, a coleta dos dados, as observações das aulas, o produto educacional, todo o percurso investigativo dessa pesquisa.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia é o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade.
Minayo, 2000

Neste capítulo, discutimos aspectos metodológicos que foram adotados para o desenvolvimento da pesquisa, abordados os caminhos trilhados e seus contextos, sujeitos, instrumentos, procedimentos e referenciais adotados para atingir os objetivos propostos.

O objetivo da pesquisa constitui em compreender como tem acontecido a inclusão do aluno Surdo na escola regular e analisar como se deu o processo de formação dos professores que atuam na escola regular com alunos Surdos. Verificando de que forma tem acontecido o preparo dos professores da cidade de Jataí que atuam no ensino fundamental para trabalhar com alunos Surdos, e como a temática da educação de Surdos tem sido trabalhada nos cursos de licenciatura.

4.1 Metodologia da pesquisa

O papel do pesquisador é justamente o de servir como veículo inteligente e ativo entre esse conhecimento acumulado na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa

Lüdke; André, 1986

Optamos pelo estudo de caso, por permitir, “o conhecimento amplo e detalhado de pouco ou muitos objetos” (GIL, 2008, p. 44). Essa abordagem é adequada quando se procura compreender, explorar ou descrever acontecimentos e contextos complexos, nos quais estão, simultaneamente, envolvidos diversos fatores.

De acordo com Chizzotti (2005, p.102),

Um estudo de caso é uma caracterização abrangente, para designar uma diversidade de pesquisas que coletam e registram dados de um caso particular ou de vários casos a fim de organizar um relatório ordenado e crítico de uma experiência, ou avaliá-la analiticamente, objetivando tomar decisões a seu respeito ou propor uma ação transformadora.

Para realização deste estudo, foi usado a abordagem qualitativa, que consiste no enfoque de diferentes aspectos subjetivos que possam ser observados, possibilitando ao

pesquisador ou pesquisadora uma análise mais elaborada do processo e respostas apresentadas.

Esta pesquisa é qualitativa, pois queremos entender o processo e não apenas o resultado, analisando como ocorre a formação dos professores na área da surdez, entendendo o processo educativo do aluno Surdo. Triviños (1987, p. 128-30), caracteriza a pesquisa qualitativa como aquela que tem:

[...] o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave. [...] é descritiva. Os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados e produtos pesquisadores qualitativos tendem a analisar seus dados indutivamente. O significado é a preocupação essencial na abordagem qualitativa.

Ainda, segundo Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa permite uma aproximação do investigador com os participantes da pesquisa, por meio de sua trajetória formativa e profissional, condição essencial quando se trabalha com casos de ensino numa perspectiva de formação e investigação. A pesquisa qualitativa não se detém a números, na medição e no instrumento estatístico. Dando ênfase a análise dos fatos. Os dados colhidos na pesquisa bibliográfica serviram como pontos para iniciar os estudos, e foi a partir dos autores dos aspectos metodológicos que iniciamos a pesquisa, por meio das observações das aulas pudemos conhecer a rotina escolar.

Foi feito um levantamento bibliográfico sobre a surdez e a história da educação do Surdo, e sobre a formação de professores para a educação de Surdos, verificando na legislação como está prevista a educação de Surdos e a formação dos professores para as escolas regulares e como tem ocorrido na prática. Fizemos observações das aulas de Ciências de duas escolas regulares, analisamos as ementas da área de Ciências e Matemática da UFG regional Jataí e IFG Câmpus Jataí e aplicamos um questionário para os participantes do curso de extensão.

A pesquisadora fazia parte, no período da coleta de dados, do grupo de professores que atuava como intérprete de Libras no âmbito educacional na Subsecretaria Regional de Educação de Jataí. A integração e a participação ativa da pesquisadora no ambiente investigado contribuem com a compreensão do tema a ser estudado, com o intuito de entender qual a opinião dos sujeitos envolvidos e a rotina escolar.

Inicialmente, fizemos um levantamento na Subsecretaria Regional de Educação de Jataí com o propósito de identificar quais as escolas estaduais regulares possuem alunos

Surdos matriculados no ensino fundamental II, do 6º ao 9º ano. Após esse levantamento agendamos horário com os gestores e apresentamos o projeto de pesquisa, explicamos os objetivos, e solicitamos-lhes colaboração, pedimos que assinasse o termo Anuência da Instituição (Apêndice B) para a realização das observações das aulas de Ciências.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, fizemos um trabalho de campo no qual selecionamos duas escolas da rede estadual de ensino de Jataí, do ensino fundamental que tinha aluno Surdo matriculado. Nessas escolas públicas selecionadas, foram feitas observações nas aulas de Ciências em classes que tinham alunos Surdos e intérprete de Libras, para verificar como tem ocorrido o processo de inclusão do aluno Surdo na escola regular do ensino fundamental da rede pública estadual de Jataí, qual o preparo do professor para trabalhar com as especificidades desse aluno e qual papel o intérprete de Libras desempenha na sala de aula. De acordo com Queiroz (2008), a observação se constituiu como o instrumento que mais possibilita uma leitura real do fenômeno investigado.

Como instrumentos de coleta de dados, fizeram-se importantes as observações das aulas de Ciências, em turmas que haviam alunos Surdos, além das anotações registradas pela pesquisadora fruto das observações no diário de campo. Análise das ementas da disciplina de Libras nos cursos de Ciências Biológicas, Física e Química da Universidade Federal de Goiás (UFG), regional Jataí e do curso de Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Câmpus Jataí para compreender de que forma essa temática tem sido abordada nos cursos de formação de professores. Aplicação de um questionário aberto, com cinco questões para os participantes do curso de extensão, no qual era possível eles registrarem suas percepções sobre o trabalho realizado, destacando pontos positivos e aspectos a melhorar.

A análise de dados foi feita de acordo com Bardin (2006, p.38):

A análise de conteúdo consiste em: um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção ou eventualmente, de recepção, inferência esta que recorre a indicadores quantitativos ou não.

A análise dos dados foi feita, enfatizando as questões que denotam de que formos professores estão sendo preparados para trabalhar com os alunos Surdos, como a disciplina de Libras vem sendo inserida nos cursos de formação de professores, e de que forma atua o intérprete educacional nas aulas de ciências.

Por ser tratar de um Programa de Mestrado Profissional, uma de suas exigências é desenvolver um produto. Com base nos dados coletados, a partir das observações das aulas, elaborou-se o produto educacional, isto é, um curso de formação para os professores.

O produto foi elaborado com o intuito de colaborar com a formação continuada dos professores, pois, percebemos a dificuldade que os docentes encontram em trabalhar em turmas que há aluno Surdo. Assim sendo, foi proposto o curso de extensão intitulado, *Repensando a educação de Surdos: reflexões sobre práticas pedagógicas*, que foi feito em duas etapas, sendo um momento de teoria e o outro de prática. Esses dois momentos tiveram como objetivo refletir as práticas pedagógicas que têm sido realizadas em escolas regulares no processo de inclusão do aluno Surdo.

A disciplina escolhida se justifica, por cursar Mestrado em Educação para Ciências e Matemática a que se submete esta pesquisa, portanto, analisamos o processo de inclusão do aluno Surdo, o preparo dos professores para trabalhar com esses alunos e a atuação do intérprete no ensino de Ciências no ensino fundamental II. Nos próximos tópicos, apresentamos a caracterização do município, da unidade de ensino, o perfil dos sujeitos, as observações das aulas e a elaboração do produto educacional.

4.2 Caracterização das unidades escolares

Nosso foco de pesquisa é a cidade de Jataí, município se localiza na mesorregião Sul de Goiás e na microrregião sudoeste goiano, a 327 km da capital do estado, Goiânia, 535 km da capital federal, Brasília. Dados do Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apontam que, em 2017, a população era de 98.128 habitantes.

Jataí conta com espaços de formação de nível superior significativos, dado que têm três importantes unidades de ensino superior públicas, a Universidade Federal de Goiás (UFG) que em 2018 tornou-se Universidade Federal de Jataí (UFJ), o Instituto Federal de Goiás (IFG) e a Universidade Estadual de Goiás (UEG), há também instituições de ensino superior privadas, além das várias escolas públicas estaduais, municipais, instituições privadas e conveniadas que oferecem a educação básica.

Por meio da Subsecretaria Regional de Educação de Jataí, tivemos a informação de que existem quatorze escolas mantidas pela rede estadual, desta; três são conveniadas, no qual o Estado viabiliza o professor, mas não interfere na sua administração.

Em Jataí, no ano de 2017, haviam 21 alunos surdos matriculados no ensino regular público. De acordo com as secretarias das redes municipal e estadual de Educação de Jataí -

GO, onze alunos Surdos matriculados na rede municipal, e dez alunos Surdos matriculados na rede estadual. Não foi feito levantamento na rede federal, pois essa não oferece o ensino fundamental.

A pesquisa foi desenvolvida em duas escolas estaduais de Jataí que possuem alunos surdos matriculados no Ensino Fundamental II. Ressaltamos que na cidade não há escola bilíngue, nosso campo de pesquisa foram duas escolas regulares. A escolha dessas duas escolas justifica-se por, a primeira escola está localizada na parte central da cidade e, em virtude disso de fácil acesso, outro fator para sua escolha é o relacionamento afetivo da pesquisadora com a unidade educacional, que na época da pesquisa fazia parte do quadro de funcionários da instituição, o que facilitou as observações das aulas de Ciências. A escolha da segunda escola é por ser uma instituição localizada na periferia da cidade, e por essa ter aceitado participar da pesquisa. A escolha de duas escolas com características distintas foi com o intuito de verificar se havia diferença na inclusão e no preparo dos professores para atuar em sala regulares com alunos Surdos, de uma escola da região central da cidade e uma escola localizada na região periférica. Para distinguir as duas escolas passamos a chamar a primeira de escola X, e a segunda de escola Y.

A escola X foi fundada em 1958, localiza-se na parte central da cidade, ocupa uma área de 6.161m², sendo que aproximadamente 3.000m² são de área construída. No ano de 2017 a instituição ofereceu os cursos de Ensino Fundamental 8º e 9º anos no turno Vespertino, Ensino Médio nos turnos matutino, vespertino e noturno, em regime de anualidade, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) no turno noturno, em regime de semestral. O Colégio atende alunos oriundos do meio rural e urbana. Assim como também atende as especificidades dos alunos com alguma necessidade especial.

Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) informam que, em 2017, o número de funcionários da escola X era de 71 servidores. Nos anos finais do ensino fundamental, tiveram 171 alunos matriculados, 659 no ensino médio deste total 28 alunos com alguma necessidade específica e 47 públicos da Educação de Jovens e Adultos.

A escola X conta com dez salas de aula, medindo aproximadamente 48m² cada uma, sala de direção, sala da coordenação pedagógica, sala de professores, sanitários feminino e masculino com cinco repartições em cada bloco, dois vestiários com chuveiros elétricos para atender alunos e alunas, uma sala para secretaria escolar, cozinha, almoxarifado, um pátio

coberto com mesas de refeitório, uma sala de leitura, que divide espaço com o Atendimento Educacional Especializado (AEE), pois, antiga sala da biblioteca fora transformada em sala de aula, para atender à demanda de remanejamento de alunos da rede estadual. Este espaço denominado biblioteca conta com o dinamizador apenas no noturno. A escola possui uma quadra de esportes com cobertura, para realização das aulas práticas de Educação Física.

É possível perceber as prioridades do governo, pois a sala que era destinada ao laboratório de informática foi extinta, e transformada em sala de aula. O espaço denominado biblioteca está praticamente suprimida seu acervo foi reduzido a três estantes. A sala de AEE e a sala denominada biblioteca disputam o mesmo espaço, áreas tão importantes foram extintas ou aglutinadas.

O espaço do AEE está sendo reestruturado, no início de 2017 para compor o quadro de funcionário e auxiliar a educação especial foi destinada a escola uma professora de AEE. Para atender os alunos que necessitam de atendimento específico. O Colégio X conta com uma equipe de profissionais, como intérpretes de Libras para os alunos Surdos, professores de apoio para as outras necessidades educacionais específicas e uma professora de Atendimento Educacional Especializado/AEE.

Pela proposta inclusiva, pessoas com necessidades especiais auditivas com perda acima de 25decibel (dB) quando estão em idade escolar, não importando o nível de comprometimento, são matriculadas nas classes comuns, sendo que muitas delas frequentam em outro período a sala de recursos. Na escola X, os alunos com necessidades especiais, são atendidos na sala de recurso pela professora de AEE viabilizando o acesso e a permanência do aluno com deficiência na escola, suprimindo e atendendo suas especificidades.

Esse atendimento é garantido pelo Decreto número 6.571 de 17 de setembro de 2008, que dispõe sobre o AEE, três momentos didáticos pedagógicos para os alunos Surdos, são eles: Atendimento Educacional Especializado em Libras; Atendimento Educacional Especializado para o Ensino de Libras e o Atendimento Educacional Especializado para o Ensino da Língua Portuguesa.

A sala de AEE conta com mobiliário, materiais didáticos e pedagógicos, recursos de acessibilidade e equipamentos específicos como: material dourado, memória tátil, dominó de animais em Libras, dominó de frutas em Libras, reglete de mesa, soroban, caixa tátil, alfabeto Braille, memória de antônimos em Língua de Sinais, dominó com textura, microcomputadores, prancheta para leitura. Esses materiais são usados no atendimento dos alunos com necessidade específica atendida pelo AEE no contraturnoescolar. Um impasse da sala de recurso é que a professora do AEE se comunica em Libras, mas não é fluente.

Com o objetivo de proporcionar aos alunos Surdos o desenvolvimento espontâneo da língua de sinais como forma de expressão linguística, de comunicação interpessoal e como suporte do pensamento e do desenvolvimento cognitivo, a escola X, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação da cidade, convidou uma instrutora Surda para estimular a aquisição de Libras como primeira língua (L1) dos educandos Surdos matriculados na instituição.

A escola Y foi fundada em 1971, situada em uma região periférica da cidade, conta com uma área total de 7.200m², sendo 579m² de área construída. A escola atende diferentes níveis de ensino, como Ensino Fundamental, Ensino Médio e EJA, alunos de diferentes classes sociais, entre baixa, média e média baixa.

Dados do Inep informam que, em 2017 a escola contava com 51 funcionários. O número de alunos matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental é de 348, no Ensino Médio 234, na EJA há 88 alunos já atendidos pela Educação Especial são 20. No colégio Y, o Ensino Fundamental funciona nos períodos matutinos e vespertinos, enquanto que o Ensino Médio e a EJA ficam restritos ao período noturno.

A escola Y conta com onze salas de aula, sala da diretoria, sala dos professores, quadra de esportes descoberta, cozinha, banheiro masculino e feminino, sala de secretaria, pátio descoberto e uma sala de leitura, essa sala funciona nos três turnos, esse espaço conta com três dinamizadores. A escola não possui sala de AEE. Para atender os alunos com alguma necessidade especial específica, a escola conta com professores de apoio e intérpretes de Libras.

Como a escola não conta com um professor de AEE, as demandas relacionadas a aluna Surda fica sendo de responsabilidade da intérprete. Essa profissional realiza ações como: orientar os professores regentes sobre a elaboração e execução das avaliações, necessidade de adaptação nas atividades e provas, informar no conselho de classe o rendimento da aluna, orientar aos pais como auxiliar a aluna nas atividades extraclasse, auxiliar a aluna na aquisição da língua portuguesa escrita.

A sala de recursos estabelece ações complementares ou suplementares aos alunos que necessitam de acordo com suas especificidades. No caso do Surdo, o direito ao AEE se baseia na barreira comunicativa e sensorial, que podem vir a atrapalhar o processo de escolarização. Estas bases são os pontos centrais das ações das Salas de Recursos Multifuncionais aos alunos surdos, (BRASIL, 2010c).

De acordo com a escola, no intuito de respeitar as necessidades e a particularidade dos alunos Surdos, alguns critérios foram adotados durante as avaliações e as atividades pela

escola X e Y, como: Interpretação em Libras dos testes; explicações diretas; tempo extra para realização das avaliações; auxílio de equipamento adaptativo como: dicionários, calculadoras, imagem, material concreto; realização de prova em ambiente tranquilo; orientação por meio de sinalização e da datilologia; aplicação de testes em Libras e escrito; respostas curtas e de múltipla escolha; fornecimento de fórmulas e de lembretes. Os alunos Surdos têm sido avaliados com os mesmos instrumentos que os demais alunos como: avaliação contínua, provas, trabalho em grupo e individual, mas o principal critério é o desenvolvimento e os avanços que o aluno teve ao longo do bimestre.

4.3 Os sujeitos da pesquisa

A equipe gestora nos apresentou aos professores Ciências, aos intérpretes de Libras e aos alunos Surdos das unidades escolares pesquisadas, explicando o objetivo das observações das aulas de Ciências. O número de sujeitos da pesquisa foram oito, destes, dois são professores de Ciências, três alunos Surdos, três intérpretes. Foram dois professores de Ciências, pois dos três intérpretes, dois trabalham na mesma escola, em turmas distintas. Sendo que, um dos professores de Ciências atua nas duas salas que tem aluno Surdo. Com o intuito de preservar a identidade dos participantes, utilizamos nomes fictícios para identificar participantes da pesquisa.

Destacamos que na época da realização da pesquisa, não havia nenhum intérprete que atuasse no ensino fundamental II da rede regular com formação em Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras - Língua Portuguesa. De acordo com o decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005, que no capítulo V, trata da formação do tradutor e intérprete de Libras - língua portuguesa. Que em seu Art. 17 diz 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” (BRASIL, 2005).

Não havendo o profissional com essa formação, o Art. 19 do mesmo decreto que diz que nos próximos dez anos caso não haja profissionais com essa formação, aceitasse profissionais com o seguinte perfil:

I - profissional ouvinte, de nível superior, com competência e fluência em Libras para realizar a interpretação das duas línguas, de maneira simultânea e consecutiva, e com aprovação em exame de proficiência, promovido pelo Ministério da Educação, para atuação em instituições de ensino médio e de educação superior.

II - profissional ouvinte, de nível médio, com competência e fluência em Libras para realizar a interpretação das duas línguas, de maneira simultânea e consecutiva, e com aprovação em exame de proficiência, promovido pelo

Ministério da Educação, para atuação no ensino fundamental (BRASIL, 2005).

Não encontramos nenhum intérprete de Libras que atuasse na rede estadual no nível fundamental II com a certificação do ProLibras. O perfil dos intérpretes dessa pesquisa está de acordo com o Art. 18 do mesmo decreto que diz que o intérprete de Libras que atua até o nível médio sua formação em Libras pode ser realizada por organizações da sociedade civil representativas da comunidade surda, com certificado convalidado por uma das instituições referidas no inciso III, que são: “cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por secretarias de educação” (BRASIL, 2005).

Os intérpretes de Libras que colaboraram com essa pesquisa têm esse perfil, ensino superior e certificado de proficiência convalidado por instituição credenciada pela Seduce. A seguir, é apresentada uma descrição acerca da formação, tempo de atuação e experiência de cada um deles.

Helena é licenciada em Letras Português e pós-graduação em Educação Inclusiva. Atua como intérprete na educação há onze anos. O contato com a Libras teve início no ambiente religioso, na igreja que frequenta. Posteriormente, fez curso para aprimorar seus conhecimentos na Libras.

Sabrina é licenciada em Pedagogia e Letras e pós-graduação em Orientação Educacional. Atua como intérprete na educação há dez anos. Aprendeu Libras para se comunicar com sua filha que é Surda. Tem bastante contato com a comunidade Surda, fez curso de Libras a fim de aprofundar seus conhecimentos e melhorar sua fluência na Língua de Sinais.

Mariana é licenciada em Pedagogia, está cursando pós-graduação em Psicopedagogia. Atua como intérprete na educação há cinco anos. Aprendeu Libras com um vizinho que era Surdo.

Assim temos três perfis de intérprete, com formação, tempo de atuação distintos. Para obter o certificado do CAS, não é preciso ter curso de Libras, entretanto, é necessário comprovar conhecimento e fluência suficiente para ser aprovada na prova, sendo certificado pelo CAS.

A situação funcional das participantes é de estatutária. Elas são concursadas para a área específica de sua formação inicial, no entanto, foram desviadas da função de professoras regentes para atuarem como intérprete de Libras.

Com o intuito de conhecer os participantes, no que diz respeito à sua formação acadêmica e complementar voltados para a educação de Surdos, apresentamos uma descrição acerca da formação dos professores de Ciências.

Marcelo trabalha na escola X, possui licenciatura em Ciências Biológicas. Nunca havia dado aula para surdo, atualmente leciona Ciências no 8º e 9º anos do ensino fundamental é professor de dois alunos Surdos, não sabe Língua de Sinais e não teve a disciplina de Libras na graduação.

Simone trabalha na escola Y, possui licenciatura em Ciências Biológicas. Já havia lecionado para aluno Surdo, durante um semestre. É professora de Ciências do 9º do ensino fundamental, nessa turma há uma aluna surda. Ela não é fluente, mas sabe alguns sinais em Libras e não teve a disciplina de Libras na graduação.

É importante relatar que os participantes da pesquisa concluíram a graduação antes da aprovação do Decreto 5626/2005, que inclui a Libras comodisciplina obrigatória nos cursos de licenciaturas. O referido decreto no capítulo II trata da inclusão de Libras como disciplina curricular:

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério (BRASIL, 2005).

As informações sobre os três alunos foram retiradas dos relatórios anuais de acompanhamento escolar, depoimentos dos alunos Surdos, de intérpretes e de professores regentes de Ciências.

João cursa o 9º do ensino fundamental na escola X, tem dezessete anos. Segundo os relatórios de acompanhamento escolar, ele tem surdez congênita, ou seja, nasceu surdo e possui surdez profunda bilateral e não faz leitura labial, não utiliza Aparelho de Ampliação Sonora Individual (AASI), comunica-se por gestos caseiros, apontamentos e mímica, está aprendendo Libras, seu domínio da Língua Portuguesa escrita ainda não é satisfatório. Seus pais são ouvintes, e não sabem Libras. Seu irmão mais velho o leva e busca na escola, e tenta se comunicar com ele por meio da Língua de Sinais, mas a comunicação oral prevalece.

João apresenta resultados abaixo do esperado aos padrões da maioria do grupo etário-escolar a que pertence, visto que é aluno do 9º do Ensino Fundamental e tem muita dificuldade sendo seu desenvolvimento mais lento e ainda insuficiente para seu nível de escolaridade. Há uma lacuna deixada das séries anteriores e, ao mesmo tempo, há a necessidade de acompanhar os conteúdos da série atual. O déficit linguístico dificulta o aprendizado, e os conhecimentos anteriores têm feito falta para compreender o ensinamento atual. De acordo com a intérprete, ela busca estimular o interesse do aluno por Libras, pois essa é sua língua natural e por meio dela é possível compreender até mesmo os conceitos abstratos.

Larissa cursa o 8º ano do ensino fundamental na escola X, tem dezesseis anos. Segundo relatório médico, ela é portadora de surdez neurosensorial profunda bilateral. Larissa nos relata que nasceu ouvinte, mas teve meningite e por isso ficou surda, mas que há resquício de audição. Ela se comunica com a intérprete por meio de Libras, com professores e colegas, ela utiliza gestos, escrita e fala, a aluna tem um pequeno grau de audição, que possibilita a oralização. Seus pais são ouvintes, e não sabem Libras, a comunicação ocorre por meio da oralização. Seu domínio da Língua Portuguesa escrito é satisfatório, e sua fluência na Libras é considerada boa.

Isabela cursa o 9º ano do ensino fundamental na escola Y, tem dezesseis anos. Conforme os relatórios de acompanhamento escolar, ela tem surdez congênita e severa, de causa desconhecida, não há nos registros nenhum relato de outros casos de surdez na família. Seus pais são ouvintes, sua mãe consegue se expressar por meio de Libras seu pai sabe poucos sinais. Para se comunicar com colegas, professores e familiares ela utiliza mímica, apontamento, gestos, oralização, escrita e Libras. Sua fluência em Libras é considerada satisfatória, mas a escrita da Língua Portuguesa ainda é insuficiente. Ela reconhece a importância da Língua Portuguesa e vem aprendendo a escrita de sua segunda língua.

Esse atraso na aquisição de sua L2 dificulta a compreensão dos conteúdos. Desta forma, é necessário ampliar seu conhecimento, pois as disciplinas da série em que ela cursa requer novos conhecimentos tanto de Libras quanto da Língua Portuguesa. A escola busca estimular gradativamente a aprendizagem da aluna, por meios das atividades desenvolvidas, sempre observando quais habilidades conseguiu assimilar e quais necessitam aprimorar. Mesmo com dificuldades, é importante ressaltar que ela consegue ler e produzir pequenos textos. Mas é necessário interpretar de modo variado para que ela consiga realizar as atividades. Ela consegue manter-se concentrada e tem capacidade de realizar as atividades

propostas. Com o auxílio da intérprete, a aluna consegue realizar as atividades, reproduzir informações, representar o pensamento, aplicar o que aprendeu em outro contexto.

Ao analisar o perfil dos três alunos surdos, percebemos que a forma de comunicação que prevalece na família é a oral. Os familiares utilizam da oralização, dos gestos ou criam uma forma de comunicação própria, denominada língua caseira. Para Botan (2012, p.107 - 112), poucos familiares sabem Libras e fazem uso dela, o que foi percebido também nas famílias dos alunos Surdos sujeitos desse estudo.

João, Larissa e Isabela estudam em classes regulares, os conteúdos ensinados aos alunos surdos são os mesmos que os dos alunos não-surdos, entretanto, quando necessário, o professor regente e a intérprete realizam modificação na metodologia utilizada, porém sem perda de conteúdo. São feitas adaptações pedagógicas, flexibilização das atividades, do planejamento, dos objetivos, e das avaliações, de acordo com as especificidades dos alunos.

Essas adaptações são garantidas pelo art. 59 da LDB que diz: “É garantido aos educandos com necessidades especiais, técnicas, currículos, métodos, recursos e modos de organização específicos para atendimento de suas necessidades”, (BRASIL, 1996). As condições de produção e de recepção linguísticas do surdo é especial, e atendido pela intérprete de Libras na sala de aula, tem mantido as suas possibilidades de devida inserção no meio escolar, principalmente quanto ao seu diálogo com o professor não-surdo e se tratando do acesso completo ao conteúdo das aulas.

Esses são os perfis dos sujeitos desta pesquisa, e algumas características das unidades escolares pesquisadas. É possível perceber que são sujeitos heterogêneos, com formação, idade, tempo de atuação distintos. Os surdos, também têm perfil específicos, com realidades diferentes.

4.4 Observações das aulas de Ciências

A observação de acordo com Aragão e Silva (2012, p.50), constitui-se de uma ação fundamental para análise e compreensão das relações que os sujeitos sociais estabelecem entre si e com o meio em que vivem. O período de realização das observações da pesquisa se deu no segundo semestre de 2017, observarmos as aulas de Ciências para conhecer a dinâmica do grupo, analisar interação e comunicação dos alunos Surdos com os professores regentes, dos alunos não-surdos com os alunos Surdos, a participação dos alunos Surdos nas aulas.

A fim de justificar a escolha da técnica de observação, Lüdke e André (1986, p. 26) afirmam que

[...] a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens. Em primeiro lugar, a experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno. “Ver para crer”, diz o ditado popular.

Os espaços observados foram: duas salas de aula do 9º Ano (A e B), e uma sala de 8º ano, durante as aulas de Ciências, as aulas ministradas tinham duração de cinquenta minutos. Os intérpretes permaneciam em sala durante todo o período, acompanhando todas as disciplinas. O quadro abaixo apresenta a distribuição de intérpretes por sala de aula.

Quadro 10- Distribuição de intérpretes por sala

Escola	Série/Ano	Intérprete	Número de alunos Surdos	Número de alunos não-surdos
A	8º Ano	Helena	1	32
A	9º Ano	Sabrina	1	35
B	9º Ano	Mariana	1	30

Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2018.

O quadro nº 8 mostra que há uma intérprete e um aluno Surdo em cada sala. Mas nem sempre é assim, em uma mesma sala pode ter outros Surdos matriculados. Se em uma mesma escola, no mesmo turno, na mesma série há três Surdos matriculados, por exemplo, eles frequentarão a mesma sala e um intérprete de Libras atenderá os três.

Para registrar as observações, a pesquisadora utilizou um diário de campo, fazendo anotações sobre as impressões e as situações ocorridas na sala de aula, registrando os temas das atividades realizadas e as estratégias utilizadas. Esse diário foi utilizado apenas para contextualizar os acontecimentos e auxiliar na análise, sendo de uso da própria pesquisadora. O diário de campo mostra situações ou relatos observados, ele é de suma importância, pois trazem informações sobre as observações e relatos dos acontecimentos.

4.5 Elaboração do Produto Educacional

As observações das aulas de Ciências serviram de base para construção do produto educacional. Percebemos que havia um desconhecimento por parte dos professores regentes de como trabalhar conceitos científicos com alunos Surdos. Assim, constatamos a necessidade

de oferecer aos professores um ambiente de aprendizagem pedagógica sobre as especificidades dos Surdos e sobre a Língua de Sinais.

Diversos são os problemas no processo de educação dos Surdos, entre os quais estão: a dificuldade de comunicação entre Surdos e não-surdos, a dificuldade de lidar com as particularidades dos alunos Surdos e o despreparo das escolas para trabalhar com esse aluno. De acordo com Fernandes (1990), é complexo falar em inclusão de deficientes auditivos, pois docentes se questionam a forma de se comunicar com eles. É privado das informações auditivas necessárias para perceber e identificar a voz humana, o indivíduo que apresenta perda auditiva entre setenta e noventa decibéis. Dificultando, assim, a comunicação no ambiente escolar.

Isto porque o professor que não é fluente em Libras depara-se com vários obstáculos na comunicação com o aluno Surdo, como por exemplo, à falta de conhecimento acerca da surdez, à dificuldade de interação com ele, o desconhecimento de Libras, a falta de capacitação/preparação dos professores.

Refletindo sobre essas dificuldades e no intuito amenizá-las, propomos como intervenção metodológica o curso de extensão para professores, intitulado: *Repensando a educação de Surdos: reflexões sobre práticas pedagógicas*, que teve como objetivo colaborar com a formação continuada dos professores, no sentido de auxiliá-los a trabalhar com alunos surdos. Disponibilizamos vinte vagas, o critério de escolha dos participantes foi professores de Ciências que trabalhavam com alunos surdos, mas participaram professores de outras áreas por demanda dos próprios docentes, segundo eles, mesmo não sendo da área de Ciências acreditavam que o curso poderia auxiliar em sua prática.

Fomos às escolas fazer a divulgação do curso, no entanto apenas duas pessoas fizeram a inscrição, dessa maneira procuramos a Subsecretaria Regional de Educação de Jataí para que nos apoiasse e divulgasse o curso para os professores. Foi enviado o ofício 463/2017 (ANEXO A), para a rede estadual de ensino de Jataí, dessa forma, o desenvolvimento do curso de extensão foi uma parceria firmada entre o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) – Câmpus Jataí e a Subsecretaria Regional de Educação de Jataí. O curso aconteceu do dia 4 de outubro de 2017 até 22 de novembro de 2017, teve carga horária de quarenta horas, desenvolvido em seis encontros, onze professores fizeram a matrícula, mas apenas nove participaram dele.

Desenvolvemos o curso em duas etapas, sendo: um momento teórico, possibilitando aos educadores uma reflexão sobre a educação inclusiva, sua base legal e como trabalhar com o aluno surdo, viabilizando aos professores um espaço de discussão, troca de ideia e

informações. O outro momento de prática, em que os professores tiveram a oportunidade de estudar Libras, ensinamos sinais relacionados à disciplina de Ciências. Esses dois momentos tiveram como finalidade estimular a discussão das práticas pedagógicas que têm sido realizadas em escolas regulares no processo de inclusão do aluno Surdo.

Assim, o curso teve como intuito orientar os professores sobre as especificidades culturais, linguística e pedagógicas destes sujeitos, possibilitando conhecimento sobre a educação de Surdos, a legislação que a regulamenta, com o objetivo, contribuir com a prática docente, propondo reflexões e discussões sobre a inclusão do aluno Surdo na escola regular.

O curso foi conduzido pela pesquisadora, que é graduada em Letras Libras, e que na época da pesquisa, trabalhava na rede estadual de ensino, no processo de inclusão do aluno Surdo, atuando como coordenadora do curso. Assim sendo, vai ao encontro do que Imbernón (2009, p. 92) ressalta:

[...] um assessor ou assessora tem sentido quando não é um especialista que a partir de fora (mas aproximando-se de suas situações problemáticas) analisa a prática educativa dos professores, mas quando, assumindo uma posição de igualdade e de colaboração, diagnostica obstáculos, fornece ajuda e apoio ou participa com os professores, refletindo sobre sua prática.

As temáticas discutidas, em cada momento, tiveram como foco a inclusão do aluno Surdo na escola regular e a atuação docente, desmistificamos algumas concepções sobre as línguas de sinais e o Surdo, discutimos sobre as adaptações curriculares para alunos Surdos. Trabalhamos sinais da disciplina de Ciências. Após a apresentação de cada tema, discutimos sobre o que foi abordado, sugerimos organização em dupla ou grupo. Refletimos sobre a prática pedagógica, as questões ligadas à formação docente, à atuação, à estratégia de ensino para alunos Surdos.

Dessa forma, procuramos pensar no curso de extensão como uma oportunidade de envolver professores e futuros professores de alunos Surdos, em situações que lhe permitisse repensar a inclusão deles na escola regular. No último encontro pedimos aos participantes que avaliassem o curso de extensão por meio de um questionário aberto, registrando suas percepções sobre o trabalho realizado, destacando pontos positivos e aspectos a melhorar.

O curso de extensão teve como objetivo, contribuir com a prática docente, propondo reflexões e discussões sobre a inclusão do aluno Surdo na escola regular e orientar os professores sobre as particularidades, linguística, culturais e pedagógicas destes sujeitos.

1º encontro – dia 4 de outubro de 2017 (Horário 19:00 às 22:30)

No primeiro encontro foi apresentado o curso, fizemos as sondagens das expectativas, bem como o esclarecimento sobre o produto educacional, explicando que o curso estava vinculado a dissertação de mestrado e que as informações colhidas fariam parte da pesquisa. Na atividade prática ensinamos sinais em Libras referentes a cumprimento, apresentação pessoal e alfabeto manual. Após aprender o alfabeto e os cumprimentos, os cursistas fizeram uma apresentação em Libras aos colegas, foi um espaço de produção de sinais. Alguns sinais trabalhados nesse encontro:

Bom dia; Boa tarde; Boa noite.

Oi, tudo bem? Qual o seu nome? Meu nome é...?

Onde você trabalha?

Eu sou professor.

Disciplinas: Ciências, Biologia, Física, Português, Artes, Matemática, História, Filosofia...

Você é surdo? Não, sou ouvinte.

Eu tenho um aluno surdo, quero aprender Libras para comunicar com ele.

Foi um prazer conhecer você.

Para mim também.

Pedimos para que cada cursista escrevesse três frases que gostariam de aprender em Libras, ensinamos e eles as apresentaram. Após a apresentação fizemos um círculo para discutirmos os elementos sensibilizadores, referente à organização social e cultural dos Surdos. Fizemos a discussão das seguintes questões: Quem é o Surdo para você? O que é comunicação? O que é língua? O que é cultura?

Em seguida, formamos grupos, quando discutimos as questões anteriores, problematizando e apresentando o que eles conheciam sobre esses conceitos. Os participantes relataram para os demais, o que foi discutido no grupo.

Fizemos as mediações e as intervenções necessárias, e esclarecemos alguns conceitos. Discutimos a importância da comunicação para o ser humano, explicando por que a Libras é uma língua natural, falamos sobre importância da Cultura Surda e a forma adequada para se referir ao Surdo.

Atividade extraclasse do primeiro encontro

Como tarefa extraclasse, os cursistas fizeram a leitura do texto *Cultura e Identidade Surdas: encruzilhada de lutas sociais e teóricas*, (SANTANA, BERGAMO, 2005)²⁷. Refletiram sobre o texto e elaboraram uma lista com aspectos específicos da Cultura Surda

²⁷ Disponível em: file:///C:/Users/G/Downloads/Texto%203%20(1).pdf.

com exemplos, reconhecendo e identificando suas características. Após a listagem responderam ao seguinte questionamento: é adequado afirmar que existem Cultura e Identidade Surda? Justifique sua resposta.

2º encontro – 11 de outubro (Horário 19:00 às 22:30)

No início deste encontro foi feita uma retomada da atividade realizada a distância, socializando e discutindo dela com os demais participantes. Eles apresentaram o que foi listado sobre a Cultura Surda, e discutiram sobre as perguntas feitas anteriormente, justificando suas respostas. Fizemos um paralelo entre Cultura e Identidade Surda e cultura e identidade ouvinte.

Em seguida, foi feita leitura e discussão de Leis que abordam a educação inclusiva e a educação de Surdos entre as quais estão:

Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, focalizando o capítulo V que trata da educação especial.

Lei federal nº 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.

Resolução Nº4 de 2 de Outubro de 2009 que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais Libras e dá outras providências.

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.

Lei nº 12.319 de 1º de setembro de 2010 que regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS.

Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

Depois analisamos como está prevista nessas bases legais, a formação do professor, a inclusão do aluno Surdo na escola regular e a atuação do intérprete de Libras. Após a leitura e análise, os participantes compartilharam com os demais colegas, aspectos legais que desconheciam, comparando a relação entre bases legais e a prática.

Atividade extraclasse do segundo encontro

Os participantes fizeram a leitura do texto: *A intercomunicação entre alunos surdos e ouvintes no ambiente escolar mediante o uso de diferentes linguagens* (GÓIS, O. U. Carvalho de; SILVA, R. K; COSTA; ALBUQUERQUE, O. M. B. C. de, 2016)²⁸. O objetivo era levar os participantes a perceber a importância da comunicação entre Surdos e não-surdos e refletissem sobre a condição bilíngue e bicultural do aluno Surdo. Pedimos que eles respondessem ao seguinte questionamento: Qual a importância da linguagem para nossa constituição como sujeito?

3º encontro - 18 de outubro (Horário 19:00 às 22:30)

Fizemos a retomada da atividade feita à distância, socializando-a com uma breve discussão. Cada participante compartilhou suas reflexões sobre a importância da comunicação/interação entre Surdos e ouvintes. Em seguida, apresentamos e refletimos sobre a condição bilíngue e bicultural do aluno Surdo, e sobre a linguagem para a constituição do sujeito, destacando a importância de Libras para o Surdo.

Depois apresentamos e refletimos sobre as adaptações curriculares de grande porte²⁹ e adaptações curriculares de pequeno porte³⁰. Em seguida, foi feita a leitura e discussão do texto *Adaptações Curriculares para Alunos Surdos*. Pedimos para que eles comentassem sobre as orientações didáticas para colaborar com educadores que atuam com alunos Surdos.

Após reflexão e discussão, os participantes responderam as seguintes questões:

Quais, entre as alternativas apresentadas para as adaptações curriculares de pequeno porte, você relaciona à sua área curricular de formação e atuação, para melhor atender aos alunos Surdos?

Que outras estratégias você sugere?

Quais dessas adaptações podem se configurar em sugestões de proposta pedagógica para unidade escolar onde você trabalha?

Em seguida, eles apresentaram suas respostas. Os demais contribuíram, dando sugestões e apontando outras possibilidades.

²⁸ Disponível em:

https://editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/TRABALHO_EV060_MD1_SA7_ID3776_21102016185928.pdf

²⁹ Ações que são da competência e atribuição das instâncias político-administrativas superiores, já que exigem modificações que envolvem ações de natureza política, administrativa, financeira, burocrática, etc. A essas, denomina-se Adaptações Curriculares de Grande Porte.

³⁰ Compreendem modificações menores, de competência específica do professor. Elas constituem pequenos ajustes nas ações planejadas a serem desenvolvidas no contexto da sala de aula. A essas, então, se denomina Adaptações Curriculares de Pequeno Porte.

Neste momento da aula, ensinamos sinais referentes ao Sistema do Corpo Humano. Alguns sinais trabalhados nesse encontro:

Hoje iremos estudar o corpo humano.

Você precisa de se sentar direito, seu sistema muscular é responsável pela manutenção da postura.

Meu amigo tem olhos pretos, seu cabelo é preto e liso, sua pele é morena.

O médico falou para eu beber muita água, pois evita problemas nos rins.

A professora está com dor de cabeça.

Eu preciso de ir ao banheiro, minha barriga está doendo.

Corri muito na hora do intervalo, meu coração está acelerado.

Pedimos para que os participantes escrevessem frases com essa temática, ensinamos os sinais e eles apresentaram.

Atividade extraclasse do terceiro encontro

Os cursitas fizeram a leitura do texto: *Avaliação da aprendizagem e o aluno surdo*. (GONCALVES, LISBOA, SILVA, ARAUJO)³¹, para que eles pudessem compreender qual o papel do professor e da avaliação no processo educacional do aluno Surdo. Pedimos para que eles listassem como ocorre a avaliação voltada para alunos Surdos, e quais os procedimentos e instrumentos são utilizados por eles, comparando o texto com as atitudes listadas, auxiliando-os a refletir quais procedimentos e instrumentos avaliativos precisam de ser repensados e quais ainda necessitam ser trabalhados para melhorar a prática pedagógica.

4º encontro – 25 de outubro (Horário 19:00 às 22:30)

Foi feita a retomada da atividade feita à distância, no qual os cursistas comentaram quais as contribuições do texto para sua prática avaliativa e apresentaram o que foi listado por eles, destacando procedimentos avaliativos utilizados com os alunos Surdos.

Em seguida os participantes assistiram ao vídeo *Ciclo biológico - Aedes aegypti* (tempo: 9min 27s) produzido pelo Instituto Oswaldo Cruz – Fiocruz³². Eles fizeram a avaliação crítica do vídeo, refletindo sobre as estratégias pedagógicas para a inclusão dos alunos Surdos na escola regular.

Incentivamos o uso de materiais visuais, para que eles percebessem que os vídeos disponíveis na internet são ótimos recursos e que podem ser utilizados na escola para divulgação científica, tanto em sala para alunos Surdos como para alunos não-surdos, no entanto, é necessário cuidado na escolha desse material. Esclarecemos que, às vezes, apenas a

³¹ Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24395_12387.pdf.

³² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GKH2o1gKzLc>.

imagem não é o suficiente para o aluno Surdo compreender todas as informações, reforçamos que no momento da escolha do material, eles precisam de verificar se tem legenda ou janela de interpretação. Refletimos sobre o uso correto do recurso visual.

Propomosque eles fizessem uma avaliação do vídeo, com o objetivo de refletir sobre os recursos metodológicos para a inclusão dos alunos Surdos.

Discutimos as seguintes questões:

O que é Libras.

O que é Identidade e Cultura Surda.

Quais os mitos que envolvem a Libras e o Surdo.

Usamos como base para essa discussão o Livro *Libras? Quê língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda* da autora Audrei Gesser (2009), problematizamos as seguintes questões:

A língua de sinais é universal?

A língua dos surdos é mímica?

Surdo, surdo-mudo ou deficiente auditivo?

O surdo tem uma identidade e uma cultura própria?

O surdo tem dificuldade em escrever porque não sabe a língua oral?

Todos os surdos fazem leitura labial?

A surdez compromete o desenvolvimento cognitivo-linguístico do indivíduo?

Depois trabalhamos sinais relativos à dengue. Alguns sinais trabalhados: água limpa; água parada; doença; febre alta; dor de cabeça; fraqueza; cansaço; dores musculares; manchas vermelhas, manter os pratos dos vasos de plana sem água, coloque areia, fechar a tampa da caixa d'água; garrafa; evitar água parada; mosquito da dengue é escuro e rajado de branco.

Pedimos para eles escreverem e apresentarem um diálogo sobre a dengue.

5º encontro – 08 de novembro³³ (Horário 19:00 às 22:30)

Iniciamos esse encontro com a leitura e interpretação em Libras da poesia *Igual-desigual* de Carlos Drummond de Andrade. Em seguida foi feita a análise da poesia. Depois fizemos a leitura e reflexão coletiva do texto extraído do livro de Paulo Freire *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (Freire, P). São Paulo: Paz e Terra, 2010. (Coleção Leitura) 41ª reimpressão p. 42-43. Pedimos que os cursistas escrevessem um texto (memorial) com temática: Professores marcam vidas.

³³ A aula estava programada para acontecer dia 1º de novembro, no entanto, por falta de luz, precisamos de remarcar a aula para o dia 08/11.

Pedimos para eles refletirem sobre a seguinte questão: qual “marca” tenho deixado na vida do meu aluno Surdo?

Em seguida, foram ensinados sinais referentes à higiene pessoal. Alguns sinais trabalhados nesse encontro: limpeza; lavar as mãos; banho diário; cortar e limpar as unhas; escovar os dentes; roupas limpas; creme dental; use fio dental; sabonete; desodorante; condicionador; shampoo; manutenção da saúde e prevenção de doenças. Depois, em duplas, os participantes escreveram um diálogo referente aos sinais já trabalhados e apresentaram em Libras.

6º encontro – 22 de novembro³⁴ (Horário 19:00 às 22:30)

No último encontro os cursitas assistiram ao vídeo *Vida em Movimento: Deficiência Auditiva* (tempo: 11min 05s) produzido pelo SESI, disponível no Youtube³⁵. Em seguida, discutimos a temática abordada no vídeo, quando foram apresentados por meio de entrevista com um Surdo adulto, aspectos da vida pessoal. Durante o vídeo, são exibidos flashes de outras entrevistas com estudiosos elucidando questões sobre a surdez, Libras e comunicação. Houve comentários sobre o vídeo e esclarecimento de dúvidas.

Depois, fizemos leitura do texto *Ensino de Ciências e Inclusão Social de Surdo*, separamos a sala em grupos para a discussão das questões: como o ensino de ciências, pode contribuir para a prática pedagógica inclusiva, beneficiando a todos os alunos?

Solicitamos que os grupos elegeassem um representante para expor a síntese das ideias e dos comentários discutidos coletivamente. Em seguida, abordamos o contexto histórico da educação do Surdo, desde a antiguidade até a idade contemporânea, que perpassa os dias atuais. Apresentamos as seguintes filosofias educacionais da educação de Surdos:

Oralismo;

Comunicação Total;

Bilinguismo;

Pedagogia Surda.

Solicitamos que eles fizessem uma análise crítica de cada filosofia ou método de ensino para a educação de Surdos, apresentando as vantagens e desvantagens de cada uma delas.

Neste encontro, foram ensinados sinais relativos à alimentação, exemplos a serem trabalhados: frutas, maçã, banana, abacate, laranja, manga, abacaxi, morango, mamão, limão, melancia, verduras, tomate, alface, beterraba, cenoura, milho, batata, salada, cebola e couve-

³⁴ Devido ao feriado nacional de 15 de novembro, a aula foi ministrada dia 22 de novembro.

³⁵ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pzPI-hRRbB4>.

flor, cereais, arroz, macarrão, pão, feijão, carne, frango, bebida, leite, chocolate, queijo, ovo, café, chá, água, sal, e açúcar.

Neste último encontro, os participantes fizeram a avaliação do curso, respondendo as seguintes questões:

Você acha que o curso contribuiu para sua prática pedagógica? Se sim, explique.

Você acha que a carga horária do curso foi suficiente?

Você se sente preparado para trabalhar com aluno Surdo? Comente.

Avalie este curso de extensão, procurando levantar aspectos positivos e aspectos que poderiam ser melhorados.

Que sugestões você daria para o aprimoramento deste curso de extensão?

Agradecemos aos cursistas pela participação e contribuição à pesquisa.

Acreditamos que esse curso contribuiu com o processo educacional desenvolvido nas escolas à medida que ofereça aos educadores subsídios para compreender melhor as condições para o desenvolvimento da educação de Surdos nas escolas regulares. O IFG – Câmpus Jataí, por meio da Gerência de Pesquisa, Pós-Graduação e Extensão (GEPEX), certificou os participantes que obtiveram mais de 75% de frequência.

No próximo capítulo apresentamos a análise dos dados colhidos durante a pesquisa, por meio das observações das aulas de Ciências, as leituras das ementas da disciplina de Libras e avaliação do produto educacional.

5 ANÁLISE E RESULTADOS

Pesquisa para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Paulo Freire, 1996

Conforme Mourão (2009), esta parte da pesquisa é de importância ímpar na constituição do estudo. Sem desconsiderar os demais elementos que constituem este trabalho. A análise é um momento de maior empenho, por ser a etapa de apreciação reflexiva e crítica acerca do que presenciamos e construímos ao longo do desenvolvimento de nossa investigação. É o momento em que nossas crenças e “pré-conceitos” são colocados em cheque.

Neste capítulo, apresentamos considerações sobre os dados coletados nas observações das aulas de Ciências, nas leituras das ementas dos cursos de licenciatura e na aplicação do produto educacional, os quais contribuíram para a reflexão e para a construção deste estudo. Por considerar o propósito investigativo da pesquisa de campo, foram apresentadas e analisadas as informações colhidas no decorrer do trabalho, mostramos os resultados obtidos por meios dos instrumentos. Neves (2006) argumenta que a pesquisa qualitativa é direcionada em toda sua amplitude, não se detém apenas na enumeração, na medição e no instrumental estatístico. Nesse tipo de pesquisa, a ênfase é na análise dos fatos. Assim buscou desenvolver uma análise detalhada dos fatos, considerando todos os elementos como objeto de análise para se atingir os fins da pesquisa.

A categorização e organização dos dados obtidos neste estudo, basearam-se na análise de conteúdos. Para Bardin (1979, p. 147) “a análise de conteúdo assenta implicitamente na crença de que a categorização (passagem de dados em bruto a dados organizados) não introduz desvios (por excesso ou por recusa) no material, mas que dá a conhecer índices invisíveis, ao nível dos dados em bruto”. De acordo com Bardin (2009, p.40) “a intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos à condição de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)”. Analisamos o cenário encontrado durante as observações das aulas, em seguida as ementas, por último, as respostas dos participantes do produto educacional.

5.1 Observações sobre as aulas de Ciências

Apresentamos nessa seção, as observações feitas em duas escolas públicas da cidade de Jataí. O período de realização das observações da pesquisa se deu no segundo semestre de 2017, elas serviram de suporte para conhecermos e analisarmos a interação e comunicação dos alunos Surdos com os professores regentes, dos alunos ouvistes com os alunos Surdos, a participação dos alunos Surdos nas aulas, com o objetivo de colher informações que pudessem alicerçar a elaboração do produto educacional.

Os espaços observados foram: duas salas de aula do 9º Ano (A e B), e uma sala de 8º ano, aulas de Ciências, aulas ministrada com duração de cinquenta minutos. Os participantes serão apresentados por nomes fictícios³⁶.

Os excertos a seguir, foram transcritos, e obedece ao que normalmente vem sendo utilizado nas publicações sobre a Surdez. As falas dos interlocutores foram transcritas em itálico; as sinalizações em Libras em caixa alta; a soletração com o alfabeto manual em Libras está grafada E-N-T-R-E-H-I-F-E-N. Apresentamos a seguir o primeiro excerto da turma um.

Turma 1

Excerto 1

P. - *O tema da aula hoje é sobre o sistema endócrino*

P. - *Prestem atenção que agora irei explicar*

A1- *Espera aí professor, ainda estamos copiando*

P.- *A aula está acabando, preciso explicar, vai copiando e prestando atenção na explicação.*

AS- SISTEMA E-N-D-Ó-C-R-I-N-O O QUE SIGNIFICA? ESSA PALAVRA NUNCA VI.

I- PALAVRA PRÓPRIA DISCIPLINA CIÊNCIAS, SINAL NÃO CONHEÇO, VOU PESQUISAR SE EXISTE, SE TIVER, MOSTRO PARA VOCÊ DEPOIS.

Aula – 29/08/2017

A aula apresentada neste excerto foi ministrada no 8º ano do ensino fundamental. Na aula, do dia 29 de agosto de 2017, o professor avisou aos alunos que o tema era *Sistema Endócrino*. No primeiro momento, o professor passa um texto sobre o Sistema Endócrino, com as partes que o compõe. Ele avisa para prestarem atenção que agora ele iria explicar. Outro aluno fala: *espera ai professor, ainda estamos copiando*. O professor responde: *a aula está acabando, preciso explicar, vai copiando e prestando atenção na explicação*.

³⁶ Nesse tópico, utilizamos a primeira letra para nos referir aos sujeitos, sendo: P = professor, A = aluno, I= intérprete e AS= aluno surdo.

A aluna surda (AS) está de cabeça baixa, copiando. A intérprete faz a interpretação, a aluna não vê. Em seguida, o professor inicia a explicação, no entanto, AS ainda não havia terminado de copiar, o que a impede de ver a interpretação. A intérprete pede para que ela pare de copiar, e preste atenção, pois o professor está explicando o conteúdo. AS sinaliza que já está concluindo, e que se não copiar, a aula acaba e o próximo professor apaga o quadro. A intérprete diz para ela não se preocupar, que depois pega o caderno de outro aluno e ela copia o texto. AS concorda e para de copiar.

O professor explica as funções do Sistema Endócrino e I interpreta, AS chama a intérprete e pergunta: SISTEMA E-N-D-Ó-C-R-I-N-O O QUE SIGNIFICA? ESSA PALAVRA NUNCA VI. O professor fala sobre cada parte que o compõe, no entanto I para a interpretação da aula para tentar explicar a AS o que é Sistema Endócrino, abre o livro e procurar imagem para mostrar, na tentativa que a aluna compreendesse o significado. I então responde: PALAVRA PRÓPRIA DISCIPLINA CIÊNCIAS, SINAL NÃO CONHEÇO, VOU PESQUISAR, SE TER, MOSTRO PARA VOCÊ DEPOIS.

Este excerto demonstrou uma dificuldade vivida diariamente pelos intérpretes de Libras, a falta de sinais para matérias específicas. O relato demonstra a carência de sinais específicos para a área de ciências, e o quanto a preparação do intérprete educacional/IE importante, pois o não conhecimento por parte do IE de sinais específicos de algumas palavras pode interferir no desenvolvimento do aluno Surdo na sala de aula. Conforme Sousa e Silveira (2011, p.38), essa falta de sinais para os termos científicos “pode interferir na negociação de sentidos dos conceitos científicos por docentes, alunos e intérpretes, dificultando o ensino-aprendizagem de ciências”

Em diversos momentos durante a explicação do professor, I precisou de utilizar da datilologia para explicar alguns nomes da área de ciências, por exemplo: P-A-R-A-T-I-R-E-Ó-I-D-E, G-L-Â-N-D-U-L-A-S e H-O-R-M-Ô-N-I-O-S. Em alguns momentos foi possível perceber que a intérprete utiliza sinais que elas combinaram ou faz uso da letra inicial do nome para representar o que está sendo dito pelo professor regente. Elas criam sinais e utilizam naquele contexto. Em relação a estes aspectos linguísticos, Felipe (2006, p. 20) ressalta que:

Como toda língua, as línguas de sinais aumentam seus vocabulários, com novos sinais introduzidos pelas comunidades surdas, em resposta às mudanças culturais e tecnológicas, assim a cada necessidade surge um novo sinal desde que ele se torne aceito, sendo utilizado pela comunidade.

Na prática, no dia a dia, há muitas combinações de sinais sempre recorrendo ao uso de neologismo, devido à necessidade de designar novos objetos ou novos conceitos para os quais

ainda não tenham uma convenção de sinais. No entanto, tão importante quanto à criação do sinal para um termo, é a compreensão dos alunos Surdos sobre esses conceitos, pois somente o sinal não significa que o aluno entendeu o conteúdo. O conhecimento dá-se a partir da construção do conceito aliado ao sinal.

Outro fato que nos chamou a atenção, é que, em diversos momentos, o professor explicava e escrevia no quadro ao mesmo tempo, o que dificulta o entendimento da aluna Surda. Por alguns instantes a aluna não olhava para a intérprete durante a explicação, por estar copiando do quadro, isso fazia com que ela perdesse a explicação.

É preciso de pensar estratégias para que essas situações sejam evitadas, pois, o aluno não-surdo copia e escuta a explicação, no entanto, ao abaixar a cabeça para copiar a aluna não vê a interpretação do conteúdo, e não consegue escrever e olhar para a intérprete ao mesmo tempo. Isso faz com que ela não consiga copiar todo o conteúdo durante a aula, percebemos que ela copiou o texto no fim do horário, e foi necessário pedir o material de um aluno não-surdo, essa atitude impossibilita a aluna Surda de acompanhar as atividades de forma plena.

Uma possibilidade seria escrever o conteúdo no quadro, esperar um pouco, e iniciar a explicação depois que todos tivessem copiado, respeitando o tempo e a diferença linguística entre a Língua Portuguesa e a Libras. Apresentamos a seguir o excerto 2.

Excerto 2

AS.- QUE ISSO?

I.- CORPO HUMANO

AS.- AQUI HOMEM, AQUI MULHER?

I.- OLHA A PERGUNTA, VOCÊ VAI LER, POR EXEMPLO, ESSA AQUI, VOCÊ VAI LER E ANALISAR, DEPOIS QUE DESCOBRIR A RESPOSTA, VAI COLOCAR NO QUADRADINHO CORRETO, E NA BOLINHA COLOCAR O SÍMBOLO. ENTENDEU?

AS.- DESCULPE FRASES NÃO ENTENDI ESSA PERGUNTA PALAVRA NÃO CONHEÇO. MUITAS PALAVRAS DIFERENTES.

I.- QUAL VOCÊ NÃO ENTENDEU? SUBLINHA

I.- OLHA O TEXTO, VOCÊ VAI PROCURAR A RESPOSTA AQUI, VER SE TEM PALAVRA IGUAL

AS.- ENCONTRAR NÃO ESSA, RESPOSTA NÃO TER.

I.- TAMBÉM NÃO SEI A RESPOSTA.

P. - *Todos já responderam? Posso corrigir?*

P. - *Por que não estão fazendo a atividade? Vamos, abra o caderno*

1º/09/2017

Na segunda aula, primeiro de setembro de 2017, o professor dá continuidade ao tema da aula anterior, e explica sobre pâncreas, ovários e testículos. Em seguida, ele distribui uma folha com uma atividade aos alunos, é uma cruzadinha.

Ao receber a folha AS olha envergonhada, e sinaliza: QUE ISSO? A intérprete responde: CORPO HUMANO. AS com cara de espanto indaga: METADE POR QUÊ? I pega a folha e mostra: AQUI HOMEM, AQUI MULHER, a aluna balança a cabeça concordando. A intérprete diz que é para responder, a aluna olha a atividade e diz à intérprete que não entendeu. I explica para AS: OLHA A PERGUNTA, VOCÊ VAI LER, POR EXEMPLO, ESSA AQUI, VOCÊ VAI LER E ANALISAR, DEPOIS QUE DESCOBRIR A RESPOSTA, VAI COLOCAR NO QUADRADINHO CORRETO, E NA BOLINHA COLOCAR O SÍMBOLO. ENTENDEU? AS afirma com a cabeça que sim, olha a folha, analisa e chama a intérprete e diz: DESCULPE FRASES NÃO ENTENDI ESSA PERGUNTA PALAVRA NÃO CONHEÇO. MUITAS PALAVRAS DIFERENTES. I pergunta: QUAL VOCÊ NÃO ENTENDEU? SUBLINHA. Ela interpreta as perguntas para a aluna, em alguns momentos AS questiona: SIGNIFICADO QUAL? Isenta-se ao seu lado, pede para ela pegar o caderno de ciências, e procura no texto a resposta. Então ela diz: OLHA O TEXTO, VOCÊ VAI PROCURAR A RESPOSTA AQUI, VER SE TEM PALAVRA IGUAL. AS tenta responder com a ajuda da intérprete. A aluna diz: ENCONTRAR NÃO ESSA, RESPOSTA NÃO TEM. I fala: TAMBÉM NÃO SEI A RESPOSTA.

O professor pergunta: *todos já responderam? Posso corrigir?* E questiona alguns alunos: *Por que não estão fazendo a atividade? Vamos, abra o caderno.* Os demais alunos fazem a atividade, o professor vai à carteira de uma aluna tirar dúvidas. Em seguida, inicia a correção, no entanto, AS ainda não havia concluído, o professor faz a leitura da primeira pergunta, e pede para uma aluna ler sua resposta, e assim continua, lendo a pergunta e pedindo para algum aluno ler a resposta.

Durante a correção, I faz a interpretação, no entanto a intérprete não consegue acompanhar a correção da atividade, então pede o caderno à AS e ela mesma verifica se a resposta da aluna está correta.

O recurso visual auxiliou à intérprete no momento de sua atuação, pois ao lado da cruzadinha havia a imagem do corpo humano, a qual ela sempre recorria para mostrar o órgão à aluna. Observamos que a aluna tinha dificuldade em compreender termos como, por exemplo: hormônio, glândulas, adrenalina e outros.

A correção de forma oral é algo que dificulta a participação da aluna Surda, pois mesmo com a presença da intérprete, AS não consegue participar da atividade, pois não tinha

nenhum apoio escrito. A intérprete procura acompanhar a correção junto com o professor regente, mas enquanto ela sinaliza a resposta, o professor já passou para outra pergunta, impossibilitando a aluna surda de participar.

Outro ponto que chamou atenção, foi o fato de a intérprete ter feito a correção para a aluna. Nesse momento, foi possível perceber que a IE, que tem como função tornar acessível à aluna Surda o que ocorre na sala de aula, pode também, nesse caso, exercer um papel de exclusão, com certeza, por falta de conhecimento da intérprete e do professor, mas essa atitude de corrigir a atividade no lugar da aluna, prejudica a participação dela no processo de elaboração de atividades solicitadas pelo professor, impossibilitando que ela participe da correção.

Acreditamos que a I deveria ter alertado o professor sobre a dificuldade da aluna em participar da atividade, que a correção de forma oral não é aconselhável por ter uma aluna Surda na turma. Passando a orientação que essa forma de correção é inacessível para a aluna Surda e para a interpretação em Libras, e que antes de iniciar a correção, deve-se verificar se a aluna Surda já concluiu a atividade. Essa parceria é recomendada por outros autores que defende que:

Se o professor não assumir práticas que favoreçam a atuação do IE consequentemente a compreensão do aluno surdo ficará comprometida. Para desenvolver práticas acadêmicas acessíveis, é necessário, antes de qualquer adaptação curricular, que haja parceria entre professor e IE. (LACERDA; SANTOS; CAETANO, 2013, p. 196).

Outro fato questionável foi que em, nenhum momento, o professor foi até a mesa de AS verificar se estava fazendo a atividade, tirar dúvidas, assim como fez com os alunos não-surdos. E quando a aluna perguntava algo, I não chamava o professor para esclarecer, a intérprete tentava auxiliar a aluna sem o auxílio do professor. Essa prática não é o ideal, pois a intérprete pode passar uma informação equivocada por não ter a formação específica, por isso à importância da parceria entre IE e o professor. Essa atitude pode sobrecarregar a intérprete e retirar a responsabilidade do professor. Imagine que a aluna tenha doze disciplinas, é inviável a intérprete sanar as dúvidas de todas. Como dominar ou até mesmo preparar o conteúdo de doze disciplinas? Apoiamos a parceria entre os dois profissionais e não que a intérprete assuma responsabilidade do professor. Para Rosa (2006), é preciso de respeitar a figura do professor regente e não confundir o intérprete com ele, “ao entender a sua atuação à de educar, esse intérprete pressupõe que tem o mesmo preparo do professor e está no mesmo

nível de igualdade de formação para ministrar o conteúdo ao aluno surdo, (ROSA, 2006, p. 87).

O professor regente é o responsável pelo ensino dos alunos Surdos e não-surdos, ele que proporciona o conhecimento científico aos alunos, e o intérprete educacional é responsável por repassar a informação da língua fonte para a língua alvo³⁷. E ambas são imprescindíveis na educação do aluno Surdo. O professor precisa do intérprete educacional para auxiliá-lo nas questões da surdez, e o IE necessita de boa atuação e conhecimento específico do professor, para que seu trabalho seja realizado. Sobre esse trabalho conjunto entre IE e regente, Zampieri (2006, p. 91) afirma:

Para que alunos ouvintes e surdos possam ter um grau de desenvolvimento satisfatório na mesma sala de aula, o trabalho de parceria entre intérprete e a professora, para além de desejável, é fundamental. A intérprete tem condições de contribuir nas questões relativas às especificidades de aprendizagem das crianças surdas, pois visualiza com mais clareza as necessidades destes alunos, bem como as formas pelas quais eles se apropriam do processo de aprendizagem.

Para que o aluno Surdo se desenvolva satisfatoriamente é fundamental a parceria entre IE e o professor, pois o intérprete pode auxiliar o professor sobre as especificidades do aluno Surdo, por ter maior contato e compreender com mais clareza as necessidades educacionais dele. Conforme Martins (2004), o tradutor intérprete de língua de sinais (TILS) deve ter como princípio que o ato de ensinar é de responsabilidade do professor regente. Não é função e nem responsabilidade do intérprete de língua de sinais ensinar, mesmo que ele tenha formação específica para isso. Lacerda e Bernardino (2008) dizem que o papel do profissional intérprete é ainda confuso tanto para ele mesmo como para aqueles com os quais convive em ambiente de trabalho. Souza (2007, p.167) resume muito do que vem sendo discutido até o momento:

[...] a meu ver, impossibilita o intérprete de ser, em sala de aula, ‘apenas’ o intérprete – ele é sempre mais que isso: ele é parte do acontecimento de ensino-aprendizagem em que é, ao mesmo tempo, sujeito e objeto. Em tal cena, interpõe-se, entre eles, um terceiro personagem – o professor, que está à deriva da Libras e que, por isto, não pode estabelecer com o aluno surdo uma relação de ensino. Daí porque é tão problemática, e sempre o será, a relação estudante surdo, intérprete de Libras e professor em sala de aula. Há, nessa triangulação, a impossibilidade estrutural de resolução do dilema, a não ser pelo apagamento desse terceiro que, sim, passa a ser coadjuvante; ou

³⁷ [a] língua fonte (LF), é a Língua Portuguesa escrita e a língua alvo (LA), é a Língua Brasileira de Sinais na sua versão “oral”. Entende-se “oral” em como a língua na sua forma de expressão oral, no caso específico das Línguas de Sinais, expressão em sinais. Como as modalidades das línguas envolvidas são diferentes, percebem-se efeitos de modalidade. (QUADROS; SOUZA, 2008, p.175).

mesmo, pode se tornar figura dispensável se o intérprete educacional dominar a disciplina que está sendo ministrada à classe. Nesse caso, o professor apenas orquestrará o programa, o cronograma do curso e o processo avaliatório – e, neste último ponto, um outro dilema ético se põe: como poderá avaliar o processo de aprendizagem do estudante surdo se, em relação a ele, teve, como educador, papel secundário?

Por essas divergências e para orientar a atuação do intérprete de Libras, nos dias 28 e 29 de janeiro de 1965, em Washington, EUA, foi aprovado o Código de Ética dos Intérpretes, que guia o profissional intérprete na sua atuação para com o surdo. No entanto, fica o questionamento, esse código de ética seria viável para o intérprete educacional?

Conforme pesquisa realizada por Lacerda (2009), em alguns países, por exemplo, Estados Unidos, Canadá e Austrália, há diferença na nomenclatura e até mesmo na função, entre o intérprete educacional e aqueles que atuam em outros espaços. Menciona ainda o caso da Itália, em que esse profissional recebe outra denominação no espaço escolar: assistente de comunicação. Percebe-se que em diversos países, há diferença entre o intérprete que atua nos contextos de ensino e o intérprete que atua nos demais contextos, por compreender as especificidades do espaço escolar.

O trabalho do intérprete em sala de aula é uma tarefa complexa, para Lacerda (2009, p. 35):

[...] o trabalho do IE vai além de fazer escolhas ativas sobre o que deve traduzir, envolvendo também modos de tomar conteúdos acessíveis para o aluno, ainda que implique solicitar ao professor que reformule sua aula, pois uma tradução correta do ponto de vista linguístico nem sempre é a melhor opção educacional para proporcionar o conhecimento, principalmente quando os alunos são crianças ainda e em fase de aquisição da Libras.

Essa ideia de parceria também é defendida pela pesquisadora Surda Walquíria Dutra de Oliveira (2012) que relata as dificuldades enfrentadas durante sua vida escolar e propõe um estudo sobre a relação entre o intérprete de Libras e professor de Ciências. Para Oliveira (2012), é preciso haver uma parceria entre estes dois profissionais que precisam trabalhar juntos desde o planejamento até a execução da atividade. É preciso que haja equilíbrio e colaboração entre o professor regente e o intérprete educacional, sem que tais relações desmarquem a função de cada um. Apresentamos a seguir o terceiro excerto da turma dois.

Turma 2

Excerto 3

P. - *Alguém lembra o que estudamos na aula passada?*

I. - VOCÊ ESTUDAR O QUE AULA PASSADA?

AS. - QUAL?

A1. - *foi sobre a luz*

A2. - *eletricidade, professora*

A3. - *energia.*

P. - *Muito bem! Achei que ninguém iria lembrar, vamos continuar trabalhando esse assunto.*

AS. - FAZER NÃO?

A4. - *O que ele falou?*

I. - *se você não vai copiar.*

P. - *É para copiar e responder a página 63, números nº 3, 4, 6 e 7*

I. - AGORA ATIVIDADE, PEGA O LIVRO DE CIÊNCIAS, ABRA NA PÁGINA 63, COPIE O Nº 3, 4, 6 E 7.

AS. - TUDO?

I. - SIM.

AS. - BANHEIRO.

P. - *o que é isso*

I. - *ele está pedindo para ir ao banheiro*

AS. - JÁ ESCQUECEU

P. - *eu já estou velha, esqueço rápido*

AS. - ENGRAÇADA

Aula – 12/09/2017

Na primeira aula, 12 de setembro de 2017, a professora regente inicia a aula cumprimentando a turma, em seguida, apresenta a pesquisadora, inteirando aos alunos sobre a pesquisa. Ela continua sua fala perguntando aos alunos: *alguém lembra o que estudamos na aula passada?* A intérprete sinaliza a pergunta para o aluno: VOCÊ ESTUDAR O QUE AULA PASSADA? AS responde: QUAL? Outros alunos falam: *foi sobre a luz; eletricidade, professora; energia.* A professora responde: *Muito bem! Achei que ninguém iria lembrar, vamos continuar trabalhando esse assunto.*

Após as respostas dos alunos, a professora inicia a escrita do texto intitulado *As instalações elétricas em nossas casas* Os alunos abrem o caderno e copiam. AS chama um colega e pergunta: FAZER NÃO? O aluno pergunta a intérprete: *O que ele falou?* Ela responde: *se você não vai copiar.* Ele sorri e faz o sinal de jóia para AS.

Ao concluir o texto, a professora pede para que todos abram o livro e faça a atividade, ela avisa: *é para copiar e responder a página 63, números nº 3, 4, 6 e 7.* I interpreta para AS: AGORA ATIVIDADE, PEGA O LIVRO DE CIÊNCIAS, ABRA NA PÁGINA 63, COPIE O Nº 3, 4, 6 e 7. AS indaga: TUDO? I: SIM. Depois AS levanta vai até a mesa da professora sinaliza: BANHEIRO. A professora recorre à intérprete: *o que é isso?* Ela responde: *ele está pedindo para ir ao banheiro.* AS: JÁ ESCQUECEU? Professora regente: *eu já estou velha, esqueço rápido.* I faz a interpretação. Ele sorri e responde: ENGRAÇADA. A professora entrega a AS o cartão de autorização de saída da sala. Ele volta alguns instantes depois.

A professora anda pela sala observando se todos estão fazendo a atividade. Para na cadeira de um aluno e explica: *não é para copiar o exercício dois não.* Uma aluna chama a professora para sanar uma dúvida. Em seguida, a professora passa na cadeira de AS olha a atividade, faz o gesto jóia, pega seu livro e circula os números que é para copiar. O sinal toca e a professora se despende da turma.

Constatamos nesse excerto, que houve interação, mesmo que pouca, AS tenta se comunica com a professora e colegas não-surdos. Percebemos que AS demonstra ser um aluno mais participativo. E essa característica pessoal pode ter auxiliado na interação.

Algo que nos chama atenção é o esforço por parte da professora em interagir com AS, mesmo que essa interação se dá de forma rápida, tentar se comunicar com ele, compreender que ela é a responsável, pois como define Vigotski (2000) o papel do professor consiste em orientar e fornecer as ferramentas adequadas para a promoção do desenvolvimento cognitivo do aluno.

Concordamos com a Reily (2008, p.125), ao afirmar que:

[...] mesmo na escola que conta com um intérprete, com uma sala de recursos, com serviço e apoio de professor de educação especial ou professor itinerante, é de fundamental importância que o aluno sinta que seu professor está se esforçando para se aproximar dele, tentando encontrar maneiras de interagir com ele. O professor também pode intermediar a aceitação do aluno pelos outros alunos, para que ele se sinta parte da classe. Na nossa sociedade, a interação se dá mediada pela linguagem. Não basta uma aproximação física.

Essa aproximação da professora é algo muito positivo e nos permite perceber a consciência que a professora tem sobre a importância de seu papel para a inclusão do aluno Surdo, no entanto, percebemos que a comunicação entre a professora e AS é precária, e mesmo com obstáculos, ele tenta interagir com os alunos não-surdos. Nestes momentos, a intérprete não media diretamente essa relação, já que não interfere na comunicação, mas dá

suporte para que ela se construa, atuando como intermediadora entre duas línguas distintas e entre duas comunidades.

Nesse contexto, I é um elo de comunicação, visto que ela opera a conjunção entre o educando e o seu meio de interação. O seu papel de mediadora visa a estabelecer o vínculo, a inclusão do Surdo à outra língua e à outra comunidade. Assim, o educando continua a ser, por si mesmo, o agente de sua interação, só que apoiado para que ela seja por fim efetivada.

Observamos que AS tenta se comunicar com os colegas não-surdos mesmo com dificuldades, uma vez que eles não dominam a língua desinais e AS é surdo e não consegue se comunicar oralmente, o que acaba prejudicando a comunicação e a interação entre surdos e não-surdos. Essa comunicação, mesmo que falha e insuficiente, acontece por meio de uso de gestos, mímicas, expressões faciais e corporais e com o auxílio do intérprete. Sobre a inclusão do surdo na escola regular, e sua interação com os não-surdos, Lacerda (2006 p. 181) diz:

A experiência de inclusão parece ser muito benéfica para os alunos ouvintes que têm a oportunidade de conviver com a diferença, que podem melhor elaborar seus conceitos sobre a surdez, a língua de sinais e a comunidade surda, desenvolvendo-se como cidadãos menos preconceituosos. Todavia, o custo dessa aprendizagem/elaboração não pode ser a restrição de desenvolvimento do aluno surdo. Será necessário pensar formas de convivência entre crianças surdas e ouvintes, que tragam benefícios efetivos para ambos os grupos.

A autora constatou que a comunicação do aluno surdo com os demais é limitada havendo apenas troca de informações básicas. Sobre esse isolamento, Lacerda (2006, p. 177) afirma que:

O aluno surdo é usuário de uma língua que nenhum companheiro ou professor efetivamente conhece. Ele é um estrangeiro que tem acesso aos conhecimentos de um modo diverso dos demais e se mantém isolado do grupo (ainda que existam contatos e um relacionamento amigável).

Situação semelhante também foi verificada por Borges (2004), em pesquisa realizada com estudantes do Ensino Médio, em que uma das dificuldades encontrada foi a falta de comunicação dos surdos com os não-surdos (colegas e professores).

Incluir não é apenas colocar no mesmo espaço. Essa interação entre Surdos e não-surdos é muito benéfica, principalmente para os não-surdos que tem a oportunidade de conviver com a diferença, no entanto, é preciso de refletir sobre os prejuízos que essa falta de interação com colegas e professores não-surdos pode trazer ao aluno Surdo. Apresentamos a seguir o excerto 4.

Excerto 4

I. – VOCÊ JÁ VIU UM PAPEL PREGADO GELADEIRA SUA MÃE?

AS. – SIM JÁ, TER COR IGUAL

I. – ENTÃO ESSAS CORES MOSTRAR SE USAR MUITO ENERGIA, VERMELHO SIGNIFICA RUIM, VERDE BOM

AS. – LETRA SIGNIFICA O QUÊ?

I. – TAMBÉM MOSTRA SE USAR MUITO ENERGIA, POR EXEMPLO, LETRA A COMBINA COR VERDE, LETRA G COMBINA VERMELHO

P. –*Ele entendeu?*

I - Sim, estou mostrando algumas imagens para ficar mais claro.

P. –agora, em dupla, quero que escrevam sobre a importância do consumo de energia de forma consciente.

Al. – professora, pode ser de três?

P. –sim.

I. – ATIVIDADE DUAS PESSOAS, SENTAR JUNTO.

I.– VOCÊ ESCREVER FRASES, COMO POSSÍVEL EVITAR ESPERDÍCIO DE ENERGIA.

Aula – 15/09/2017

Na segunda aula, 15 de setembro de 2017, a professora dá continuidade ao tema trabalhado na aula anterior, explicando sobre a potência de aparelhos elétricos e a evolução do uso da eletricidade na produção de tecnologias.

A professora explica e I faz a interpretação, percebemos que AS tem dificuldade em compreender o que está sendo explicado. A intérprete pega o livro e mostra algumas imagens para o aluno, na tentativa que ele compreenda o que está sendo dito.

I sai da sala, nesse momento, AS fica sozinho, a professora continua explicando o conteúdo. Na ausência da intérprete, AS brinca de jogar a garrafa de água até ela cair em pé. I retorna com um notebook, e mostra algumas imagens para AS, percebemos que, nesse momento, ela não interpreta o que está sendo dito pela professora regente, ela mesma faz a explicação para AS e utiliza alguns contextos para exemplificar.

I sinaliza: VOCÊ JÁ VIU UM PAPEL PREGADO GELADEIRA SUA MÃE? Neste momento, ela mostra um gráfico para o aluno, AS: SIM JÁ, TER COR IGUAL, I: ENTÃO ESSAS CORES MOSTRAR SE USAR MUITO ENERGIA, VERMELHO SIGNIFICA RUIM, VERDE BOM. AS pega o computador, olha outras imagens e pergunta: LETRA SIGNIFICA O QUÊ? I: TAMBÉM MOSTRA SE USAR MUITO ENERGIA, POR EXEMPLO, LETRA A COMBINA COR VERDE, LETRA G COMBINA VERMELHO.

A professora se dirige a intérprete e pergunta: *Ele entendeu?* I: *sim, estou mostrando algumas imagens para ficar mais claro.* Observamos que nesse momento I não faz a interpretação da pergunta para o aluno, ela responde por ele, sendo essa atitude incoerente, já que faz parte de sua atribuição ser a ponte de comunicação entre pessoas de línguas distintas. De acordo com Vigostky (2003), a criança estabelece seus conceitos através da relação com a comunidade em que vive. Por isso, a explicação e a construção dos conceitos científicos se dão por meio da mediação de membros mais experientes da comunidade científica, neste caso, a professora de ciências. Não se pode restringir a relação do aluno surdo ao IE, pois, dessa forma, o aprendizado dos conceitos científicos fica prejudicado, já que o intérprete não domina esses conhecimentos. Discutimos a atuação do intérprete em parceria com o professor e a importância de cada um compreender seu papel na educação do aluno Surdo.

Ao concluir a explicação, a professora diz: *agora, em dupla quero que escrevam sobre a importância do consumo de energia de forma consciente.* Os alunos começam se organizar para fazer a atividade proposta. Uma aluna pergunta: *professora, pode ser de três?* Ela responde: *sim.* I: sinaliza: ATIVIDADE DUAS PESSOAS, SENTAR JUNTO. AS não responde, alguns alunos fazem duplas, outros trios, percebemos que os alunos não-surdo interagem, alguns falam sobre outros assuntos alheios à aula. I se senta ao lado de AS e fala para escrever: VOCÊ ESCREVER FRASES, COMO POSSÍVEL EVITAR DESPERDÍCIO DE ENERGIA. Neste momento, a sensação que nos dá é que AS e I são colegas, como se I também fosse aluna da sala. Há vários grupos, alguns com mais alunos do que foi orientado e AS “sozinho”, a professora não faz nenhuma intervenção. Durante essa atividade, AS nem tem contato com os demais alunos, não interagiu com os alunos não-surdos. Sobre a interação do aluno Surdo com alunos não-surdos Pedreira (2009 p. 66) ressalta:

Em geral, participam e interagem pouco, realizam um grande esforço para tentar aprender, buscam, muitas vezes, deduzir o que está sendo dito/a pelo/a intérprete. Este ensino fragmentado e insuficiente faz com que os intérpretes vivenciem o desafio de interpretar e ensinar simultaneamente, sem terem competência e a responsabilidade para tal.

A falta de uma língua compartilhada por alunos surdos, colegas não-surdos e professores é uma situação que deixa o surdo em condição de desigualdade linguística na sala de aula e não garante acesso aos conhecimentos trabalhados (TARTUCI, 2005).

Essa falta de interação prejudica o aluno Surdo, conforme Bakhtin (1997) e Vigotski (1989), legitimam a importância da interação social para o desenvolvimento da linguagem e, consequentemente, para o desenvolvimento da cognição. A comunicação se limita, a mímica,

pantomima, apontamentos e outros, conforme Souza (1996, p. 36) em seus estudos, todos esses recursos, não permitiram trocas linguísticas ou diálogos fluentes, sendo a favor do uso efetivo da língua de sinais nas interlocuções entre professores não-surdos e alunos Surdos. Para Felipe (2006, p. 43) é,

[...] inapropriada e desumana a inclusão dos surdos com os ouvintes em uma classe regular, uma vez que a perspectiva de ensino-aprendizagem está somente focada para os ouvintes. Os surdos não estão conseguindo aprender o mínimo necessário para desenvolverem uma comunicação e leitura de mundo.

Embora colocar os alunos surdos na escola regular possa ser entendido como uma forma de fazer com que Surdos e não-surdos se conheçam e aprendam a entender e a respeitar as diferenças e, particularidades de cada um, não podemos esquecer que a escola é um espaço para aquisição do conhecimento e não só de interação, ressaltamos que mesmo o Surdo estando inserido na escola regular, o trabalho pedagógico é desenvolvido e voltado para os alunos não-surdos. Apresentamos a seguir o quinto excerto da turma três.

Turma 3

AS - BATOM BONITO VC COMPRAR ONDE?

P. – *Qual a relação da cor na formação do arco-íris com a luz?*

A1. – *Tem relação com as cores que conseguimos ver, mas elas não existem, na verdade todas as cores são brancas.*

A2. – *É por causa da propagação da luz, responde outro aluno.*

AS. – LEGENDA NÃO TER?

I. – VEM, SENTA AQUI, EU INTERPRETO.

AS. – OLHAR VOCÊ E O VÍDEO JUNTO RUIM, EU VER VÍDEO SEDÚVIDA, PERGUNTO VOCÊ.

Aula 20/09/2017

A aula apresentada neste excerto, foi ministrada no 9º ano do ensino fundamental, na turma “B”. Na primeira aula, 20 de setembro de 2017, o professor inicia explicando sobre a composição da luz branca e as diferentes faixas de comprimento que a compõe. Durante a explicação do professor, I interpreta para AS, porém, ela se distrai e meche no celular, a intérprete chama sua atenção pedindo para guardar o aparelho. Durante a explicação, AS interrompe a intérprete em diversos momentos para contar sobre uma festa que tinha ido, I

continua interpretando a aula, AS fica nervosa, pois quer conversar sobre um assunto alheio a aula, mas I a repreende, a aluna se levanta e senta-se com uma colega não-surda e mexe em seu cabelo, I para de interpretar e fica prestando atenção na explicação do professor. Acredita-se que o fato da aluna querer partilhar com a intérprete vivências pessoais é pelo fato de ela ser uma das poucas pessoas que compreende sua língua, pois conforme Capovilla (2011), cerca de noventa por cento das crianças Surdas são filhas de pais não-surdos que não sabem a língua de sinais.

Podemos observar nessa situação que AS utilizada o que Canagarajah (2004) define como “zonas de refúgio”. Para o autor, pela dificuldade em desafiar o sistema educacional, os alunos oriundos de grupo sociolinguisticamente minoritários utilizam de estratégias de resistência e não participam das atividades. Notamos o desinteresse também por parte de outro grupo de alunos, alguns dormiam, usavam fone de ouvido, outros conversavam. Percebe-se que a não participação das atividades não é uma prerrogativa dos alunos surdos, os alunos não-surdos também se ‘ausentam’ das atividades propostas, com muita frequência.

AS sinaliza para a colega: **BATOM BONITO VC COMPRAR ONDE?** Percebemos que a colega sabe alguns sinais em Libras, ela pega uma folha e escreve, elas se comunicam por meio da escrita. Para Canagarajah, em locais mais livres de supervisão, os alunos criam estratégias em que possam fazer uso da língua materna, da língua desprestigiada, o autor ressalta:

[...] na sala de aula – na forma de conversas paralelas entre alunos, bilhetinhos, interações em grupos menores, atividades em pares, anotações no livro didático, intervalos entre uma aula e outra, momentos antes do início e término oficial das aulas; b) fora da sala de aula – na cantina, biblioteca, dormitórios, ‘playgrounds’ e laboratórios de informática (Canagarajah 2004, p. 121):

Percebe-se, nessa situação, que as alunas utilizam diversas formas para se comunicar, pois esse ambiente é desinteressante para a aluna surda e a língua de sinais, para contornarem a situação injusta que lhes é imposta e devido à sua diferença linguística, as duas criam um grupo a parte, quando é possível haver trocas comunicativas, mesmo que não se referem necessariamente à lição ou aos eventos da sala de aula. O fato de a aluna não-surda saber alguns sinais faz com que AS não fique socialmente isolada, mesmo não estando em sua zona de conforto linguístico, por ser a única surda da turma. Essa situação nos remete à afirmação de Gesuéli (2006, p. 283): “o interlocutor privilegiado da criança surda é o próprio surdo”.

O professor da continuidade na aula e questiona: *qual a relação da cor na formação do arco-íris com a luz?* Alguns alunos respondem? *Tem relação com as cores que*

conseguimos ver, mas elas não existem, na verdade todas as cores são brancas; é por causa da propagação da luz, responde outro aluno. Enquanto alguns alunos não-surdos levantam suas hipóteses, AS continua conversando com a colega, alheia à discussão que acontece na sala. Neste momento, percebe-se que a surdez faz com que a aluna tenha o comportamento de um estrangeiro em sala de aula, que por não compreender a língua que está sendo utilizada, não compreende o que está se passando e se mantém a parte dos acontecimentos e das discussões. Essa situação pode levar alguns professores a construir um estereótipo em relação ao aluno surdo, sobre essa situação Silva (2005, p. 182) diz:

O fato de os surdos não pertencerem à escola é percebido nas vozes de seus professores ou orientadores pedagógicos através de argumentos de que há nos surdos certos padrões que os desviam da norma aceita para o espaço escolar. Sobre os surdos eles dizem: ‘são distraídos, não conseguem acompanhar a escola, não fazem as tarefas, não aprendem, etc, ou como disse a professora de um aluno surdo do programa ‘ele não quer ter a responsabilidade por fazer as atividades’. Deve-se ressaltar que essas características são válidas em algum momento para qualquer aluno – ouvinte, inclusive – mas tais argumentos são usados principalmente em relação aos surdos.

A aula segue e o professor escreve no quadro um texto sobre as cores que vemos e as propagações da luz, todos os alunos, inclusive a surda, copiam em seus cadernos. Em seguida, o professor passa um vídeo intitulado: *Formação do arco-íris*, assim que inicia o vídeo AS questiona: LEGENDA NÃO TER? I responde: VEM, SENTA AQUI, EU INTERPRETO. AS sinaliza: OLHAR VOCÊ E O VÍDEO JUNTO RUIM, EU VER VÍDEO SE DÚVIDA, PERGUNTO VOCÊ. A aula termina e todos saem para o intervalo.

A turma se organiza para assistir a um vídeo reproduzido em sala de aula, o que dificulta o acesso da aluna Surda, que questiona se não tem legenda, durante o vídeo diversas informações são passadas apenas para os alunos não-surdos, é preciso compreender que apenas as imagens não são o bastante para o aluno Surdo compreender as informações. O uso do vídeo é muito importante, no entanto, percebe-se que mais uma vez a aula foi planejada e direcionada para os alunos não-surdos, o recurso visual foi utilizado, porém sem legenda, o que faz a aluna surda não ter acesso a todas as informações. Assim, é fundamental refletirmos sobre o uso correto do recurso visual.

O fato do uso do vídeo é algo positivo, sabemos que nem todo vídeo conta com legenda ou interpretação em Libras, no entanto, na hora de preparar o material, o professor precisa de lembrar que há um aluno surdo na sala. Esse excerto nos faz refletir que apesar do

aluno surdo ter seu direito garantido por uma série de leis e decretos, a educação inclusiva ainda caminha a passos lentos na sala de aula brasileira.

Algo que nos chama a atenção é o fato de a aluna Surda ter ficado quase a aula toda longe da intérprete, em momento algum o professor regente pede para AS voltar para seu lugar, ou questiona o porquê de ela não olhar a interpretação. É importante que o aluno seja ele Surdo ou não-surdo compreenda que a escola é um lugar onde há regras que devem ser respeitadas, e que a escola é um lugar para socializar, mas seu principal objetivo principal é o conhecimento, dessa maneira, cabe a escola, fomentar o desenvolvimento cognitivo do aluno com o objetivo de garantir sua inserção na ordem social. De acordo com Leite (1999, p. 99):

A função primordial da escola é ensinar, transmitir valores e traços da história e da cultura de uma sociedade. A função da escola é permitir que o aluno tenha visões diferenciadas de mundo e de vida, de trabalho e de produção, de novas interpretações de realidade, sem, contudo, perder aquilo que lhe é próprio, aquilo que lhe é identificador.

Acreditamos que uma das dificuldades da aluna surda em participar das atividades decorre da ausência de uma língua comum entre Surdos e não-surdos, o que a desmotiva e isso interfere nas relações sociais ocorridas em sala de aula, e a impede de participar de forma plena das atividades. Apresentamos a seguir o sexto excerto.

Excerto 6

P. - *Guardem o material, em cima da mesa apenas lápis e borracha.*

I. - PEGA SEU MATERIAL, AGORA PROVA.

A1.- *A nem, não estudei nada.*

A2. - *Vai ser de consulta?*

P. - *Vamos, andem, estão perdendo tempo, assim não vai dar tempo de responder tudo.*

P1. - *Ele pode fazer a avaliação aqui? Faltou e perdeu minha prova, só ficar de olho, qualquer coisa me chama.*

AS. - PROVA GRANDE, DIFÍCIL.

I. - PROFESSOR EXPLICAR NA SALA, SÓ VOCÊ LER, CONSEGUE LEMBRAR.

I. - PEGA CADEIRA, FAZER PROVA OUTRO LUGAR, AQUI ATRAPALHAR.

AS. - ESSA NÃO ENTENDI.

I. - PEGA O CADERNO, VAMOS VER EXEMPLO.

Na segunda aula, 27 de setembro de 2017, o professor entra em sala e comunica: *guardem o material, em cima da mesa apenas lápis e borracha*. I fala para AS: PEGA SEU MATERIAL, AGORA PROVA. Um aluno diz: *a nem, não estudei nada*; outro fala: *vai ser de consulta?* Neste momento, a sala fica bem agitada. O professor avisa: *vamos, andem, estão perdendo tempo, assim não vai dar tempo de responder tudo*. O professor inicia a distribuição das avaliações, I pega uma prova e sai com AS da sala, é a mesma prova dos demais alunos.

No momento da avaliação, os alunos com alguma necessidade específica fazem a prova em uma sala a parte dos demais alunos. Há outros alunos na sala, uma professora de apoio do 8º ano do ensino fundamental acompanha um aluno com deficiência intelectual, outra professora de apoio do 9º do ensino fundamental acompanha três alunos, um com deficiência intelectual e outros dois com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDHA). A professora de apoio do 1º ano do ensino médio acompanha duas alunas, uma com dislexia e a outra com deficiência intelectual, outra professora de apoio do 2º ano do ensino médio acompanha dois alunos, um cadeirante com deficiência física e o outro com deficiência intelectual, a professora de apoio do 3º ano acompanha uma aluna com autismo. A intérprete acompanha a aluna Surda.

É uma sala pequena, abafada, com pouca ventilação. Os professores de apoio fazem a leitura para seus respectivos alunos, é um momento um pouco tumultuado, pois há diversos alunos de séries distintas em uma mesma sala, que fazem pequenos grupos, a leitura é feita oralmente, mesmo que os professores falem baixo, um grupo atrapalha o outro.

Em um canto da sala fica a professora de apoio e o aluno do 8º ano, ao fundo da sala em uma mesa-redonda ficam a professora do 9º ano e os três alunos. Chega um professor com outro aluno dito “normal”, sem nenhuma deficiência, e fala: *ele pode fazer a avaliação aqui? Faltou e perdeu minha prova, só ficar de olho, qualquer coisa me chama*. O aluno se senta na cadeira do computador. A professora junto com as duas alunas do 1º ano foram para o outro lado da sala. Os dois alunos do 2º ano junto com a professora vão fazer a avaliação nas mesinhas do refeitório. A professora e a aluna do 3º vão para um lugar mais afastado, a quadra.

AS pega a prova, e diz: PROVA GRANDE, DIFÍCIL. I: PROFESSOR EXPLICAR NA SALA, SÓ VOCÊ LER, CONSEGUE LEMBRAR. AS pede para I fazer a interpretação das perguntas, no momento da interpretação, um dos alunos com TDHA fica distraído olhando a intérprete sinalizar, ela então fala para aluna: PEGA CADEIRA, FAZER PROVA OUTRO LUGAR, AQUI ATRAPALHAR. Elas pegam o material e as cadeiras e vão para o

pátio. I segue interpretando a prova, fazendo exemplificações para auxiliar a aluna a conseguir lembrar a resposta, AS diz: **ESSA NÃO ENTENDI. I: PEGA O CADERNO, VAMOS VER EXEMPLO.** Percebe-se que era uma prova, exclusivamente escrita, que não fazia uso de imagens com questões e textos extensos e que a aluna teve dificuldade em resolver a avaliação. A intérprete a auxilia e faz uso de recursos visuais como o livro. O sinal toca, indicando que a aula de ciências havia terminado, no entanto, elas continuam fazendo a avaliação. Vale pontuar que alunos com necessidades específicas têm tempo a mais para realizar as atividades e avaliações, segundo a Lei nº 13.146/ 2015 em seu artigo 30, “dilação de tempo, conforme demanda apresentada pelo candidato com deficiência, tanto na realização de exame para seleção quanto nas atividades acadêmicas, mediante prévia solicitação e comprovação da necessidade” (BRASIL, 2015).

A proposta de inclusão garante que a escolarização de alunos ditos com deficiência deve acontecer em ambientes comuns, na sala regular, junto com seus pares, garantindo todo tipo de apoio para seu desenvolvimento e aprendizagem. Uma das formas de efetivar e dar apoio aos alunos com necessidade educacional especial é o AEE. A implementação de Salas de Recursos Multifuncionais é uma das estratégias do PNE que traz:

implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas; (BRASIL, 2014, p. 06)

A sala de recurso deve ser um espaço com recursos pedagógicos, no entanto, a sala por si só não garante a efetiva inclusão desses alunos. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) estabelece o AEE como esse apoio para garantir o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos, público-alvo da Educação Especial. O referido documento apresenta a definição do AEE:

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (BRASIL, 2008, p.10)

Os alunos estavam realizando a prova em uma sala a parte e não em uma sala de recurso, que tem como função, elaborar e organizar recursos didáticos que elimine as

barreiras.. Vale ressaltar que essa não é uma sala de reforço e, sim um atendimento complementar e/ou suplementar e que não substitui sua escolarização.

A justificativa para se fazer a avaliação na sala a parte é que eles são dispersos, e que a leitura em voz alta do professor de apoio pode atrapalhar os demais alunos. Quanto à intérprete a justificativa é que os alunos ficam olhando para a sinalização durante a prova, e que estando na mesma sala ao ver os colegas entregar a avaliação ela também quer entregar, mesmo tem ter concluído a prova. Para Bolsanello (2005, p. 14), “a principal mudança curricular a ser promovida na escolarização de Surdos, desde a Educação Infantil a implementação da educação bilíngue, podemos concluir que a avaliação da aprendizagem de alunos Surdos não é uma tarefa simples”. A mesma autora afirma:

É inquestionável que a maioria dos professores, na quase totalidade das escolas, emprega como método de ensino a exposição oral e utiliza como recurso material o quadro de giz. Do mesmo modo, as situações de interação entre professores e alunos são mediadas apenas pela língua oral, desconsiderando-se as dificuldades e o pouco conhecimento dos surdos em relação e esta forma de comunicação. Muitas vezes, o professor propõe ordens ou a resolução de problemas que não são compreendidos pelo aluno surdo que ignora ou não atinge os objetivos propostos pela tarefa, simplesmente por não entender o conteúdo da mensagem veiculada (BOLSANELLO, 2005, p. 14).

Isso foi verificado em nossas observações durante as aulas de Ciências, no qual a língua oral-auditiva predominava e a viso-espacial era colocada como língua secundária, contrário à legislação que garante ao aluno Surdo a oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita em Língua portuguesa como segunda língua, em escolas, em classes bilíngues e em escolas inclusivas (BRASIL, 2015).

A escola é um espaço multicultural, porque ali se encontram membros de culturas diferentes, no entanto, embora seja considerada inclusiva, sua prática pedagógica mantém uma perspectiva monocultural. Não basta abrir espaços para a diferença e as tolerar, é preciso de abrir espaço no currículo e de modificar as práticas educativas, levando em consideração que é a diferença que caracteriza os seres humanos.

A escola, espaço heterogêneo, onde há multiculturalismo, há não-surdos, surdos que se identificam como falantes de Língua Portuguesa e Surdos usuários da língua de sinais. De acordo com Moreira (2002, p. 22), “O que caracteriza propriamente os seres humanos não é uma similaridade, mas a própria diferença”. Não se pode construir uma “cultura comum”. Muitos Surdos se sentem estrangeiros dentro do seu próprio país, e o que se espera do surdo, é

que ele se comporte como um ‘bom hóspede’, aceitando as regras da comunidade não-surda. O pesquisador Surdo bilíngue, Castro Júnior (2009), sinaliza que para que haja a inclusão social da pessoa Surda, com participação social efetiva, as escolas precisam de se organizar, considerando três critérios: a interação por meio da língua de sinais, a valorização de conteúdos escolares e a relação conteúdo-cultura surda.

Devido à condição linguística do Surdo, é necessário que a língua de sinais esteja presente no ambiente escolar. No entanto, somente isso não basta, pois é necessário, para uma interação eficaz, que pessoas do meio escolar usem a língua de sinais, os professores, alunos Surdos e não-surdos e toda a equipe gestora. Para Favorito (2006, p. 82) a inclusão do aluno Surdo na escola regular, faz com que ele se sinta limitado em compreender o que dizem os professores e seus colegas ouvintes, não dando-lhe a chance de desenvolver sua língua por não estar em contato com seus pares. De acordo com Favorito (2006), pesquisadora do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), há um paradoxo na política de inclusão, se por um lado apresenta o discurso defendendo a remoção de barreiras, por outro, legitima espaços em que o Surdo se sente limitado. Conforme Cavalcanti (1999), questões ligadas à diversidade linguística são mencionadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), com pouca ênfase. Para a autora, existe uma distância entre o documento que estabelece sobre a diversidade e sua efetivação na escola.

Assim sendo, observamos que a inclusão de alunos Surdos na escola regular é uma questão complexa. Verificamos que os alunos Surdos têm sido inseridos no sistema regular de ensino sem que a escola esteja preparada para atender suas especificidades, embora haja legislações que garanta a inclusão plena do aluno Surdo, fica evidente que a escola inclusiva apresentada na legislação, não reflete a realidade da grande maioria das escolas. Nos estudos de (FERNANDES, 2006, KARNOPP e PEREIRA, 2012) apontam que as dificuldades são provenientes de uma educação que não atende as demandas linguísticas dos Surdos, uma vez que essa deveria ser pautada na língua de sinais. De acordo com Medeiros (2015, p. 6):

se de um lado vemos os surdos na busca pelo reconhecimento linguístico e cultural, sem desejo de pertencer a uma educação especial e/ou inclusiva, mas de simplesmente ser reconhecido nas suas diferenças, de outro lado vemos políticas públicas (de ouvintes) que buscam convencê-los do contrário com práticas discursivas normalizadoras. Um movimento que vai da invisibilidade à deficiência, da deficiência à insatisfação. A insatisfação que sinaliza por outros olhares e outras práticas, pelo reconhecimento linguístico e cultural do surdo e por uma maior participação na elaboração de tais políticas.

A escola regular não tem atendido plenamente as subjetividades do aluno Surdo, o ensino e a aprendizagem é para não-surdos, pois os professores ouvintes conduzem suas aulas atendendo ao grupo majoritário que tem a Língua Portuguesa como língua materna.

A educação Especial é definida por Skliar (1998, p.11) como sendo “subproduto da educação, cujos componentes ideológicos, políticos, teóricos, são, no geral, de natureza discriminatória, conduzindo uma prática permanente da exclusão da inclusão”. Para o autor a educação de Surdos está diante de uma encruzilhada, pois por um lado pode-se mantê-la, ou não, dentro dos paradigmas da educação especial, reproduzindo o fracasso da ideologia dominante. Por outro lado, é aprofundar as práticas e os estudos num novo campo conceitual, os Estudos Surdos, desassociando assim, a sua dependência representacional com a educação especial. Essa dualidade na educação de Surdos, também é questionada por Medeiros (2015, p. 06):

Se de um lado vemos os surdos na busca pelo reconhecimento linguístico e cultural, sem desejo de pertencer a uma educação especial e/ou inclusiva, mas de simplesmente ser reconhecido nas suas diferenças, de outro lado vemos políticas públicas (de ouvintes) que buscam convencê-los do contrário com práticas discursivas normalizadoras. Um movimento que vai da invisibilidade à deficiência, da deficiência à insatisfação. A insatisfação sinaliza por outros olhares e outras práticas, pelo reconhecimento linguístico e cultural do surdo e por uma maior participação na elaboração de tais políticas.

De acordo com a autora, de um lado temos os Surdos em busca de seu reconhecimento linguístico e cultural, não desejando pertencer a uma educação especial ou inclusiva, apenas de ser reconhecido em suas particularidades. Do outro, vemos políticas públicas elaboradas por não-surdos, que pretendem convencê-los do contrário, com discursos e práticas normalizadoras. Pode-se afirmar que este é um território de negociações e de resistência da comunidade ouvinte e da Comunidade Surda, as concepções e práticas existentes estão em constante modificação e ressignificação.

Defendemos que é momento de garantir a educação que os Surdos têm reivindicado, é chegada a hora de “ouvir” os Surdos, com certeza, eles são as pessoas mais indicadas para sinalizar sobre o melhor tipo de educação para eles.

A educação bilíngue tem sido uma reivindicação legítima dos próprios Surdos. O documento intitulado *A educação que nós Surdos queremos* foi elaborado pela Comunidade Surda, a partir do Pré-Congresso ao V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngue para Surdos, este documento foi entregue ao governo do Estado com uma passeata e está tramitando no MEC para a elaboração de novas diretrizes nacionais para a educação dos

Surdos, não seriam os Surdos as pessoas mais indicadas para debater a educação que eles querem?

Apresentamos no próximo tópico como tem ocorrido a formação dos professores para trabalhar com alunos Surdos, analisamos a ementa da disciplina de Libras dos cursos de Ciências Biológicas, Física e Química da Universidade Federal de Goiás (UFG), regional Jataí e do curso de Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Câmpus Jataí para compreender de que forma essa temática tem sido abordada nas licenciaturas.

5.2 Análises das ementas: a disciplina de Libras na formação inicial de professores

Fizemos a análise dos dados coletados a partir da leitura das ementas de instituições públicas, para compreender de que forma se deu o processo de formação dos professores para ensinar alunos Surdos. De acordo com Kuhn (2011), não é possível discutir a educação sem considerar a influência que o trabalho do professor exerce sobre ela. Para a autora, discutir o trabalho docente, é questionar sua formação, a que ele foi preparado a enfrentar desafios na sala de aula.

Quando o assunto é educação inclusiva, a discussão acerca da capacitação adequada se agrava e, inevitavelmente, o foco recai sobre as instituições formadoras de professores. Nossa pesquisa é apontada para o papel de duas instituições públicas da cidade de Jataí GO, formadoras de professores. Ao abordar o papel das instituições de ensino superior (IES) o que a sociedade espera:

uma agência criadora de novos saberes; deve ser, também, uma instituição instigadora, onde a curiosidade, a ousadia e a iniciativa sejam estimuladas. Considera-se, também, que esta mesma universidade existe em função de uma dada realidade histórica, política e social, da qual é fruto e sobre a qual deve atuar e intervir (VASCONCELOS, 2000, p. 9).

Para Nóvoa (2009), a formação inicial dos professores, passará por várias fases até chegar à consolidação de seu profissionalismo e saberes. Nos cursos de formação de professores, devem estar inseridos desde a graduação para que os futuros docentes construam percursos significativos de aprendizagem e seu desenvolvimento profissional ao longo da vida.

Sendo nosso lócus de pesquisa a UFG regional Jataí e o IFG da cidade de Jataí, analisamos as ementas dessas instituições verificando de que forma a disciplina de Libras tem

sido implementada nos cursos de licenciatura, afim de se discutir como essa componente vem sendo trabalhada em sala de aula, e como os futuros professores estão sendo formados para trabalhar com aluno Surdo.

O decreto 5.626/2005 traz em seu texto a obrigatoriedade da disciplina de Libras nos currículos dos cursos de formação de professores, para nível médio (magistério) e superior (licenciaturas e fonoaudiologia), ocasionando, neste contexto educacional, mudanças no que se relaciona com a formação de professores. Para atender à exigência do decreto, um dos desafios das instituições é a reformulação das matrizes curriculares dos cursos alvo, de forma a contemplar a disciplina de Libras. Com relação à inserção desta disciplina nos cursos de licenciatura, Monteiro, Santana, Rinaldi e Schlünzen (201, p. 126) realizaram um levantamento, no qual, evidenciou-se que:

Pode-se notar que os cursos de licenciatura ainda não se adequaram ao preconizado legalmente, pois o ensino de Libras é oferecido como disciplina optativa nos cursos de formação de professores e não como disciplina obrigatória [...]; nota-se, ainda, que sua inserção é mais frequente nos cursos de Licenciatura em Letras e Fonoaudiologia como disciplina obrigatória.

Em nossa análise, observamos que ainda há cursos de licenciatura na UFG regional Jataí em que a disciplina de Libras não é ofertada de forma obrigatória, nem mesmo como optativa. Percebemos também que há departamentos em que a componente de Libras é ofertada apenas como núcleo livre, como é o caso da licenciatura em Pedagogia, Letras Inglês e Letras Português, sendo uma disciplina optativa, o aluno tem a liberdade de cursá-la ou não. Assim, há alunos de licenciatura que concluem o curso sem cursar esta disciplina.

Percebe-se assim, que o artigo 4º da Lei 10.436/2002 e o artigo 3º do Decreto nº 5.626/2005, que dispõem sobre a obrigatoriedade da disciplina de Libras nos cursos de formação de professores, não está sendo cumpridos. Conforme os referidos artigos, todos os cursos de licenciatura deveriam incluir a Libras como disciplina obrigatória, o que foi constatado que ainda não está acontecendo. Este decreto faz a seguinte ressalva no seu artigo 9º, parágrafo único, “o processo de inclusão de Libras como disciplina curricular deveria iniciar-se nos cursos de Educação Especial, Fonoaudiologia, Pedagogia e Letras, ampliando-se progressivamente para as demais licenciaturas” (BRASIL, 2002;2005).

Sobre a oferta da disciplina de Libras como optativa o decreto traz em seu artigo 3º inciso 2º, “a Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de

educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação do Decreto” (BRASIL, 2005).

Em relação à inserção gradativa de Libras, como disciplina curricular obrigatória, o Art. 9º garante que a partir da publicação do Decreto 5.626/2005, as instituições de ensino que oferecem cursos de Fonoaudiologia ou de formação de professores devem incluir Libras como disciplina curricular, nos seguintes prazos e percentuais mínimos:

- I - até três anos, em vinte por cento dos cursos da instituição;
- II - até cinco anos, em sessenta por cento dos cursos da instituição;
- III - até sete anos, em oitenta por cento dos cursos da instituição; e
- IV - dez anos, em cem por cento dos cursos da instituição. (BRASIL, 2005).

De acordo com a legislação, a disciplina de Libras deveria estar em cem por cento dos cursos da instituição, uma vez que já se passaram os dez anos previstos. A respeito da obrigatoriedade da componente de Libras e anseios futuros, Strobel (2008, p. 102) ressalta que:

São raros os professores habilitados para trabalhar com os alunos Surdos em sala de aula. Na maioria dos cursos de Pedagogia nas universidades não tinham estas especializações para esta área – somente agora salvo pelo decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005 que dá a obrigatoriedade das aberturas de cursos de Libras nestes cursos, as coisas podem melhorar futuramente

As IES receberam prazo até dezembro de 2015 para realizarem a adequação na formação inicial dos professores para ofertar a disciplina de Libras nos cursos de licenciatura. No entanto, embora, a obrigatoriedade da lei, tenha ocorrido em 2002 e regulamentada em 2005, depois de passado dezesseis anos da promulgação da Lei 10.436/2002 e treze anos do Decreto nº 5.626/2005, o percentual previsto ainda não foi atingido.

Apesar disso, é preciso de considerar que, mesmo não alcançando os índices previstos na legislação ainda assim, a inserção da disciplina como obrigatória é fundamental, pois possibilita ao futuro docente um preparo adequado da prática pedagógica para atuarem com alunos Surdos. Sobre a disciplina de Libras na licenciatura, Andrade (2013, p. 46) considerou que:

O certo é que a disciplina provocou reflexões nos estudantes, os quais estão passando por um processo de construção de aprendizagem. Ter outro olhar sobre as diferenças linguísticas e culturais do mundo surdo requer ter uma nova visão sobre esse alunado. Envolve perceber que ele tem direitos, que merece respeito, atenção e consideração dentro de suas especificidades.

O ensino de Libras nos cursos formação de professores, de acordo com Almeida e Romanhol (2017) é muito importante, pois, os discentes dos cursos de licenciatura precisam de conhecimento das especificidades do Surdo, bem como de sua língua. Em se tratando da relevância dessa disciplina para as licenciaturas, infelizmente não existe documentos legais ou de orientação que conduzam as particularidades que a disciplina de Libras deve ter. Cada instituição escolhe, de forma autônoma, aspectos primordiais como carga horária e ementa da disciplina, estes ficam a critério de cada instituição.

Apresentamos as ementas dos cursos de cursos de Ciências Biológicas, Física e Química da Universidade Federal de Goiás. Ressaltamos que a UFG Câmpus Goiânia foi à primeira universidade do Brasil a ofertar o curso de Letras Libras na modalidade presencial, o curso foi aprovado em junho de 2008 e em 2009, a UFG recebe a primeira turma de Licenciatura em Letras – Libras.

A seguir apresentamos as ementas da disciplina de Libras dos cursos de Ciências Biológicas, Física e Química, essas informações foram retiradas dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciaturas– PPC e Matriz Curricular, esses dados encontram-se acessível no *site* das duas instituições, nos respectivos departamentos de ensino. Não foi possível fazer a análise do curso de Matemática, pois a ementa não se encontrava disponível no *site* do curso.

Figura 1- Ementa do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Goiás (UFG)

INTRODUÇÃO A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS)

Ementa: Introdução às práticas de compreensão e produção em LIBRAS através do uso de estruturas e funções comunicativas elementares. Concepções sobre a Língua de Sinais. O surdo e a sociedade.

Bibliografia Básica:

FELIPE, T., MONTEIRO, M.S. *LIBRAS em contexto*. Curso Básico. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Especial, 2001.

PIMENTA, N., QUADROS, R.M. *Curso de LIBRAS I – Iniciante*. 3 ed. rev. e atualizada. Porto Alegre: Editora Pallotti, 2008.

BRITO, L. F. *Por uma gramática de língua de sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

Bibliografia Complementar:

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*. v. 1. Brasília – DF: MEC/SEESP, 2002.

CAPOVILLA, F.C., RAPHAEL, W.D. *Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilingue da Língua de Sinais Brasileira*, v. 1 e 2. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

CAPOVILLA, F.C., RAPHAEL, W.D. (Ed.). *Enciclopédia da Língua de Sinais Brasileira*. v. 1 e 2. São Paulo: EDUSP, 2004.

QUADROS, R.M. *Educação de Surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

SACKS, O. *Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. Tradução Laura Motta. São Paulo: Editora Cia das Letras, 1999.

SASSAKI, R.K. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Goiás, regional Jataí 2018.

O projeto pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas³⁸ foi aprovado pela Resolução - CEPEC Nº 1314R/2015, para os alunos que ingressaram a partir de 2015. Consta nesse documento que “a componente de Introdução à Língua Brasileira de Sinais será ofertada como disciplina obrigatória, sugerida para o sétimo semestre no fluxo de disciplinas”.

Conforme matriz curricular, Introdução à Língua Brasileira de Sinais é uma disciplina do núcleo específico de natureza obrigatória, com carga horária teórica semanal de quatro horas e zero hora semanal de prática, segundo consta da matriz curricular, totalizando ao longo do semestre 64 horas, é uma componente sem pré-requisito, sugerida para o sétimo período no fluxo de disciplinas, sendo o curso de Letras sua coordenação responsável.

Figura 2- Ementa do curso de licenciatura em Física da Universidade Federal de Goiás(UFG)

28. Libras

Ementa: Introdução à Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Apresentação de conteúdos gerais relativos a comunicação visual e regras gramaticais específicas. Estudo da legislação específica.

Bibliografia Básica:

BRASIL, Secretaria de Educação Especial. Deficiência Auditiva. Guiseppe Rinalt (org.) Série Atualidades Pedagógicas, nº 4, Brasília: SEESP, 1997.

CICCONI, M. Comunicação total: estratégia e pessoa surda. Rio de Janeiro. Cultura Médica, 1990.

FELIPE, T.; MONTEIRO, M. S. LIBRAS em contexto. Curso Básico. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Especial, 2001.

FONSECA, V. Inclusão: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PIMENTA, N. Livro + DVD 'Curso LIBRAS 1'. 3ed. Revista e atualizada, LSB Vídeo, 2008.

Bibliografia Complementar:

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica. v 1. Brasília – DF: MEC/SEESP; 2002.

BRITO, L.F. Por uma gramática da Língua de Sinais. Rio de Janeiro: Editora Tempo Brasileiro, 1995.

CAPOVILLA, F. C., RAPHAEL, W.D. Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilingue da Língua de Sinais Brasileira, v 1 e 2. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W.D. (Ed.). Enciclopédia da Língua de Sinais Brasileira. v. 1 e 2. São Paulo: EDUSP, 2004.

GÔES, M.C.R. Linguagem, surdez e educação. Campinas, SP: Editora: Autores Associados, 1999.

GOMES, E. F. Dicionário Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Goiânia, 2005.

QUADROS, R.M. Educação de Surdos: a aquisição da linguagem. Editora: Artes Médicas, 1997.

QUADROS, R.M. de & KARNOPP, L. Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos. ArtMed: Porto Alegre, 2004.

SACKS, O. Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos. Tradução Laura Motta. São Paulo: Editora Cia das Letras, 1999.

SASSAK, R.K. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Física da Universidade Federal de Goiás, regional Jataí 2018.

O projeto pedagógico do Curso de Licenciatura em Física³⁹ foi aprovado pela resolução – CEPEC Nº 1088/2009, para os alunos ingressos a partir de 2009. Conforme essa resolução, “como parte de ações afirmativas, os alunos do curso de Física também recebem

³⁸ Disponível em: https://cbiologicas.jatai.ufg.br/up/185/o/PPC_Licenciatura_2015.pdf.

³⁹ https://fisica.jatai.ufg.br/up/184/o/Resolucao_CEPEC_2012_1088_-_PPC.pdf

conhecimentos de LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais, com vistas a facilitar o acesso de alunos com necessidades especiais ao Ensino Médio”.

Conforme o PPC, essa é uma componente de natureza obrigatória, não há pré-requisito para cursar a disciplina, é do núcleo específico sugerida para o oitavo semestre no fluxo de disciplinas com quatro horas semanais de aulas teóricas e carga horária total semestral de 64 horas, sendo o curso de Letras sua coordenação responsável.

No entanto, ao analisar a matriz curricular, verificamos divergência entre o projeto pedagógico do curso de licenciatura em Física e a matriz curricular de código 33LJ⁴⁰. No PPC costa a disciplina de Libras, porém ela não está incluída na matriz curricular do referido curso. Conforme verificado na pesquisa de Silva (2017), o curso de Licenciatura em Física não oferta a disciplina como obrigatória.

**Figura 3- Ementa do curso de licenciatura em Química da Universidade Federal de Goiás
(UFG2011-2014)**

LIBRAS

EMENTA

Bibliografia Básica

BRASIL, Secretaria de Educação Especial. Deficiência Auditiva. Guiseppe Rinalt (org.) Série Atualidades Pedagógicas, no 4, Brasília: SEESP, 1997.

CICCONE, M. Comunicação total: estratégia e pessoa surda. Rio de Janeiro. Cultura Médica, 1990.

FELIPE, T.; MONTEIRO, M. S. LIBRAS em contexto. Curso Básico. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Especial, 2001.

Bibliografia Complementar

FONSECA, V. Inclusão: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PIMENTA, N. Livro + DVD 'Curso LIBRAS 1'. 3ed. Revista e atualizada, LSB Vídeo, 2008.

Bibliografia complementar

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica. v 1. Brasília – DF: MEC/SEESP; 2002.

BRITO, L.F. Por uma gramática da Língua de Sinais. Rio de Janeiro: Editora Tempo Brasileiro, 1995.

CAPOVILLA, F. C., RAPHAEL, W.D. Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngüe da Língua de Sinais Brasileira, v 1 e 2. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal de Goiás, regional Jataí, UFG 2018.

⁴⁰ Disponível em: https://fisica.jatai.ufg.br/up/184/o/Grade_2009.pdf .

**Figura 4- Ementa do curso de licenciatura em Química da Universidade Federal de Goiás
(UFG2015)**

LIBRAS 1 - Língua Brasileira de Sinais 1

Ementa

Concepções sobre Língua de Sinais. Noções básicas de Libras. Introdução às práticas de compreensão e produção em LIBRAS através do uso de estruturas comunicativas elementares.

Bibliografia Básica

ALMEIDA, E. C., DUARTE, P. M. Atividades ilustradas em sinais da Libras. São Paulo: Revinter, 2004.

FELIPE, T.; MONTEIRO, M. S. Libras em contexto. Curso Básico. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Especial, 2001.

PIMENTA, N.; QUADROS, R. M. Curso de Libras 1 – Iniciante. 3 ed. rev. e atualizada. Porto Alegre: Editora Pallotti, 2008.

Bibliografia Complementar

BRITO, L. F. Por uma gramática de língua de sinais. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2010.

CAPOVILLA, F. C., RAPHAEL, W. D. Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilingüe da Língua de Sinais Brasileira, v 1 e 2. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

GESSER, Audrei. LIBRAS? Que língua é essa? : Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

PEREIRA, M. C. C., CHOI, D. (et alli). LIBRAS – Conhecimento além dos sinais. São Paulo: Pearson, 2011.

QUADROS, R. M. de & KARNOPP, L. Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos. ArtMed: Porto Alegre, 2004.

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal de Goiás, regional Jataí, 2018.

No *site* da instituição, estão disponíveis dois Projetos Pedagógicos do curso de Licenciatura em Química, sendo um PPC de 2011- 2014 e o outro 2015. Percebe-se que o PPC 2011- 2014⁴¹ não consta da ementa, apenas bibliografia básica e complementar, sendo informações superficiais. Desse modo, analisamos apenas último PPC, por ser o mais recente e por constar a ementa que é nosso objeto de análise.

De acordo com o Projeto Pedagógico de 2015, “a inclusão neste PPC da disciplina Libras visa à formação de docente com habilidades e competências para o ensino inclusivo”. Está é uma componente obrigatória, do núcleo específico, sugerida para o oitavo semestre no fluxo de disciplinas, não há pré-requisito para cursar a componente, sua carga horária total semestral de 64 horas, sendo o curso de Letras sua coordenação responsável. No corpo do documento encontra justificativa e a característica da disciplina de Libras, conforme disponibilizado no próprio *site* da Universidade Federal de Goiás regional Jataí:

⁴¹Disponível em: https://quimica.jatai.ufg.br/up/330/o/PPC_Licenciatura_QUIMICA_CAJ_2011-2013.pdf

O decreto 5.626, de dezembro de 2005, regulamenta a Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a inclusão da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como disciplina obrigatória para curso de formação de professores. Neste PPC, a disciplina de Libras 1, com carga horária de 64 (sessenta e quatro) horas, está incluída como obrigatória, sendo sugerida para ser cursada no oitavo semestre do curso. No entanto, por não possuir pré requisitos, a disciplina Libras 1 pode ser cursada em qualquer semestre do curso, conforme a disponibilidade de tempo do discente. (<https://www.ufg.br/>).

Conforme Projeto Pedagógico do Curso há no atual PPC disciplinas que não apresentam equivalência com o PPC anterior, mas que devem ser cursadas pelos alunos que optarem pelo novo currículo, de acordo com o documento:

algumas disciplinas criadas não apresentam equivalência com outras disciplinas do PPC antigo e precisarão ser cursadas pelos alunos que optarem pelo novo currículo: Cálculos em Química (32 h/a), Projeto de Pesquisa em Ensino de Química I (64 h/a) e II (64 h/a) e Libras 1 (64 h/a). A disciplina Libras 1 foi inserida no currículo visando adequação às resoluções vigentes(<https://www.ufg.br/>).

Apresentamos a seguir as ementas da disciplina de Libras do curso de licenciatura em Física do IFG Câmpus Jataí. Ressaltamos que no IFG a disciplina de Libras é ofertada em dois semestres, no qual Libras I está prevista para acontecer no quarto período e Libras II no quinto período.

Figura 5- Ementa do curso de licenciatura em Física- IFG (Libras I)

20 – LETRAS – LIBRAS I

Ementa

Conceituação e caracterização da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS como forma de comunicação e expressão do surdo. Estudos dos pressupostos teóricos-históricos, filosóficos, sociológicos, pedagógicos e técnicos da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS na comunicação entre o professor e o aluno surdo. A prática de Libras: a expressão visual-espacial para a sociedade e para o ensino da Física.

Bibliografia

Básica:

BRASIL, Secretaria de Educação Especial. **A educação dos surdos**. MEC/SEESP, 1997. V. II (Série Atualidades Pedagógicas, n. 4)

BRASIL, Secretaria de Educação Especial. **O surdo na educação superior**. MEC/SEESP, 1998. (Série Atualidades Pedagógicas, n. 6)

CAPOVILLA, Fernando César. RAPHAEL, Walkiria Duarte. **Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilingue – LIBRAS**. São Paulo: EDUSP/Imprensa Oficial, 2001.

COUTINHO, Denise. **LIBRAS e Língua Portuguesa: Semelhanças e diferenças**. João Pessoa: Arpoador, 2000.

FELIPE, Tânia A. **Libras em contexto**. Brasília Editor: MEC/SEESP Nº Edição: 7 Ano: 2007

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. São Paulo: Plexus Editora 2002.

QUADROS, Ronice Muller de. **Língua de sinais brasileira**. Estudos lingüísticos. São Paulo: Artmed, 2004.

Complementar:

SACKS, Oliver W. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SKLIAR, Carlos. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

Sacks, Oliver w. **Vendo Vozes**. ed . São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

Mazzotta, Marcos José Silveira **Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

Silva, I. R. ; Kauchakje, S. ; Gesueli, Z. M. **Cidadania, surdez e linguagem**. ed. São Paulo: Plexus , 2003.

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Câmpus Jataí 2018.

O Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Física⁴², foi aprovado em 2007, destaca-se que havia apenas dois anos de aprovação do Decreto 5.626/2005, e este PPC já havia inserido a disciplina de Libras em sua matriz curricular. Verificamos que a disciplina Letras-Libras I, é uma componente de núcleo comum, não há pré-requisito para cursá-la, sendo

⁴² Disponível em:

file:///C:/Users/G/Downloads/Jata%C3%AD%20%20Licenciatura%20em%20F%C3%ADsica%20%20PPC%20(4).pdf

sugerida para o quarto semestre no fluxo de disciplinas, com carga horária total semestral de 27 horas.

Figura 6- Ementa do curso de licenciatura em Física- IFG (Libras II)

23 - LETRAS-LIBRAS II

Conceituação e caracterização da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS como forma de comunicação e expressão do surdo. Estudos dos pressupostos teóricos-históricos, filosóficos, sociológicos, pedagógicos e técnicos da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS na comunicação entre o professor e o aluno surdo. A legislação vigente a respeito da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dos direitos da pessoa surda. A prática de Libras: a expressão visual-espacial para a sociedade e para o ensino da Física.

Bibliografia

Básica:

BRASIL, Secretaria de Educação Especial. **A educação dos surdos**. MEC/SEESP, 1997. V. II (Série Atualidades Pedagógicas, n. 4)

BRASIL, Secretaria de Educação Especial. **O surdo na educação superior**. MEC/SEESP, 1998. (Série Atualidades Pedagógicas, n. 6)

CAPOVILLA, Fernando César. RAPHAEL, Walkiria Duarte. **Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilingue – LIBRAS**. São Paulo: EDUSP/Imprensa Oficial, 2001.

COUTINHO, Denise. **LIBRAS e Língua Portuguesa: Semelhanças e diferenças**. João Pessoa: Arpoador, 2000.

FELIPE, Tânia A. **Libras em contexto**. Brasília Editor: MEC/SEESP Nº Edição: 7 Ano: 2007

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. São Paulo: Plexus Editora 2002.

QUADROS, Ronice Muller de. **Língua de sinais brasileira**. Estudos lingüísticos. São Paulo: Artmed, 2004.

Complementar:

SACKS, Oliver W. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SKLIAR, Carlos. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

Skliar, Carlos **A surdez**. 4. ed. atual. ortog Porto Alegre: Mediação, 2010.

Martins, L. A. R. ; Pires, J. ; Pires, G. N. da L. ; Melo, F. R. L. V. **Inclusão: Compartilhando saberes**. ed. Vozes Ltda, 2006.

Dechichi, C. ; Silva, L. C. **Inclusão Escolar e Educação especial: teoria e prática na diversidade**. ed. Minas gerais: Universidade Federal de Uberlândia, 2008.

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Câmpus Jataí 2018

De acordo com o PPC, “o IFG realiza cursos básicos de Português, Informática e de Universalização⁴³ da Língua Brasileira de Sinais (Libras), os quais são de curta duração e com uma clientela de aproximadamente 130 alunos”. Sobre a disciplina Letras-Libras II, consta da

⁴³O que é previsto no Art. 14. Inciso V do decreto 5.626/2005: apoiar, na comunidade escolar, o uso e a difusão de Libras entre professores, alunos, funcionários, direção da escola e familiares, inclusive por meio da oferta de cursos (BRASIL, 2005).

matriz curricular que é uma componente de núcleo comum, o pré-requisito para cursá-la é ter sido aprovado em Letras-Libras I, matéria sugerida para o quinto semestre no fluxo de disciplinas, com carga horária total semestral de 27 horas.

Ao analisarmos as ementas, observamos que apesar de alguns conteúdos se repetirem entre elas, não há um padrão a ser seguido. Verificamos que entre os assuntos das ementas, predominam conteúdos práticos ou linguísticos em detrimento dos teóricos/ educacionais. Em nossa análise, um dos termos que mais aparece foi: “prática” ou palavras ligadas a esse assunto. De acordo com Santos (2015, p.130):

Apesar de a maioria das ementas em análise não prescrever em seus textos esses procedimentos práticos, na sua transposição é possível que isso ocorra, visto que nem sempre a ementa expressa a dimensão teórica e prática que ocorre em sala de aula ou a relação dialógica do processo de ensino e aprendizagem; do mesmo modo, a prática do professor pode estar desarticulada ou aquém dos pressupostos da ementa.

A ementa do curso de física do IFG faz divisão entre prática e teoria a serem trabalhadas, porém, não consta da carga horária prática no PPC. Ressaltamos essa divisão como um ponto positivo, entretanto, seria importante especificar a carga horária para cada momento. De acordo com Almeida e Romanhol (2017), quando não há um detalhamento estabelecido de horas práticas e teóricas, o professor tem “mais liberdade” para trabalhar em sala, seguindo os conteúdos propostos na ementa da disciplina. Uns podem optar por dar mais enfoque a teoria e outros a prática. Acreditamos que ambas são essenciais para a formação dos futuros professores, visto que, não basta apenas conhecer aspectos teóricos de uma língua, sua prática é fundamental para que ocorra uma imersão no mundo visual dos sinalizantes nativos de Libras.

A ementa do curso de Ciências Biológicas da UFG traz que será trabalhado: introdução às práticas de compreensão e produção em Libras, através do uso de estruturas e funções comunicativas elementares. A ementa do curso de licenciatura em Química aborda as concepções sobre Língua de Sinais, noções básicas de Libras, introdução às práticas de compreensão e de produção em Libras por meio do uso de estruturas comunicativas elementares.

Ao analisar a ementa do curso de Física do IFG, observa-se que a temática a ser abordada na parte prática de Libras I e Libras II é a mesma. Ambas abordam a expressão visual-espacial para a sociedade e para o ensino da Física. Percebemos que as

ementas focalizam nos aspectos prática de comunicação em Libras e aquisição da língua, direcionando a formação de conhecimentos de léxicos em Libras.

De acordo com Almeida e Romanhol (2017), existe discussão sobre a frequente prática adotada por alguns professores de Libras, de ensinar vocabulários avulsos, como se aprender um amontoado de sinais resultaria em saber bem a língua alvo, não se deve ensinar a língua dessa forma, o ideal seria no contato ou aprendê-la de forma contextualizada. É importante que a ementa aponte sobre contextualização com a área do curso, o que pode ser observado apenas no curso de Física do IFG, que aborda a expressão visual-espacial para a sociedade e para o ensino da Física. Relacionar com a área do curso seria algo importante e auxiliaria o trabalho futuro professor em formação (LEMOS; CHAVES, 2012). O professor não deve ensinar apenas sinais arbitrários, é importante que esses sejam contextualizados, e devido à baixa carga horária, que essa prática não ocupe o tempo de toda a aula resultando a supressão de outros assuntos relevantes (BENASSI, DUARTE, PADILHA, 2012).

Verificamos nas duas instituições mapeadas não há padrão na carga horária da disciplina de Libras. A maior carga horária encontrada correspondeu a 64 h e a menor 54h. Sendo essa última, uma disciplina de dois módulos, 27h em Libras I e mais 27h em Libras II, somando ao total 54 h no decorrer do curso. Conforme Lacerda (2011), o ensino da Língua de Sinais nas instituições de ensino superior ainda é limitado e a quantidade de horas de curso de Libras é insuficiente para contemplar as partes prática e teórica e formar profissionais fluentes, o que resulta numa formação insuficiente.

Destacamos que o principal objetivo da disciplina de Libras é preparar os futuros professores para atuarem com alunos Surdos na escola regular, oportunizando conhecer a respeito dos Surdos e sua língua. Possivelmente, essa disciplina não tornará os alunos fluentes em Libras, pois é complexo ter o domínio de uma língua em apenas um ou dois semestres, principalmente se levar em conta a baixa carga horária da referida disciplina. Como ressalta Almeida (2012), dentre tantas atribuições do professor, parece injusto exigir dele o domínio de Libras, pois esta é uma habilidade que nem todos conseguem desenvolver em tão pouco tempo e com certo êxito. De acordo com Quadros e Paterno (2006, p. 24):

Os professores que tiverem tido a disciplina de língua de sinais na graduação possivelmente não serão fluentes na Libras para ministrar aulas diretamente nessa língua, mas já terão desconstruído alguns dos mitos sobre os surdos e sua língua. Isso terá impacto na sala de aula quando tiver diante do aluno surdo.

Mesmo que o professor regente seja fluente em Libras, ele precisará da mediação do intérprete em ambientes que tenha surdos e não-surdos, porque o professor não conseguiria falar duas línguas ao mesmo tempo, visto que oralizar e fazer a interpretação para a língua de sinais ao mesmo tempo, causa um esgotamento cognitivo muito rápido. Para Lacerda (2011), a disciplina nos cursos de licenciatura é de grande importância, mas se faz necessário conscientizar os futuros professores sobre a importância de intérpretes de Libras- Língua Portuguesa em sala de aula, deixando os objetivos mais claros. Conforme Almeida (2012,) a disciplina de Libras na formação de professores deve ser organizada, de forma a preparar os licenciados para atuarem com alunos Surdos, capaz de explicar as especificidades desses sujeitos. No entanto, mesmo que o aluno não se torne fluente é importante ensinar o léxico. O ambiente social pela qual um indivíduo vive, reflete plausivelmente na natureza do léxico da língua, conforme (SAPIR, 1969, p. 51):

Que o léxico reflita assim em alto grau a complexidade da cultura é praticamente um fato de evidência imediata, pois o léxico, ou seja, o assunto de uma língua, destina-se em qualquer época a funcionar como um conjunto de símbolos, referentes ao quadro cultural do grupo.

Quando se transmite a língua, portanto, neste contexto, a Libras deve-se passar também valores culturais de um determinado grupo, nesse caso, do mundo dos Surdos, a maneira como eles se expressam, entende o universo ao seu redor “com suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das ‘almas’ das comunidades surdas” (STROBEL, 2013, p. 29).

É possível perceber que as ementas abordam essas temáticas de forma superficial. A ementa do curso de Ciências Biológicas mostra as concepções sobre a Língua de Sinais, o surdo e a sociedade. O curso de Física da UFG traz, apresentação de conteúdos gerais relativos a comunicação visual e regras gramaticais específicas e sobre o estudo da legislação específica. Observamos na ementa da disciplina de Libras do curso de Licenciatura em Física do IFG, que diferentemente das outras, aborda as questões ligadas aos surdos sua língua e particularidades, trabalhando os pressupostos teóricos-históricos, filosóficos, sociológicos, pedagógicos e técnicos de Libras. Apresenta, neste curso, a legislação vigente a respeito da Língua Brasileira de Sinais e dos direitos da pessoa surda. O que permite aos licenciandos conhecer sobre, as filosofias educacionais da educação de Surdo e alguns direitos dos povos Surdos.

Inserir essas discussões na disciplina de Libras é fundamental possibilita uma ressignificação na formação, visto que os licenciando passa a ter contato com uma disciplina que visa à compreensão dos docentes em relação às especificidades Surdas, tanto nos aspectos linguísticos, culturais e sociais.

Ao tornar acessível a esses alunos [acadêmicos das diferentes licenciaturas]a experiência da Libras e o contato com o movimento surdo na Universidade, um espaço construído essencialmente para o conhecimento, permite que pré-conceitos sejam desconstruídos. (VIEIRA-MACHADO;LÍRIO, 2011, p. 98).

Acreditamos que a inserção da componente no currículo das licenciaturas representa, sobretudo, acesso a direitos, que possibilitam uma outra história para a educação dos Surdos. Sua existência intensifica a proposta da educação inclusiva na formação inicial e possibilita, de fato, a garantia do direito do Surdo à igualdade de aprender, respeitando suas especificidades de aprendizagem.

Sabemos, contudo, que não é só a obrigatoriedade de uma disciplina que irá mudar as problemáticas da educação do Surdo, são necessários a efetivação de políticas públicas e o empenho conjunto de outros setores, como a garantia de direito ao ensino de Libras como L1, o reconhecimento de uma educação bilíngue, compreensões linguísticas acerca da língua de sinais, da identidade, história e cultura Surda. Não se pode reduzir a disciplina de Libras e a educação de surdos a uma breve e frágil conhecimento acerca da sua L1, trabalhada de forma isolada do restante do currículo, e com carga horária mínima. Saber Libras minimamente, não será suficiente, e algumas aulas de Libras não se estará preparado para receber o aluno Surdo em sua sala.

Não basta a sanção da lei, a educação inclusiva, para acontecer, depende de sua aplicação na formação de professores, o que, por sua vez, também requer, na academia, a afirmação da cultura dos Surdos e o reconhecimento de seu direito a metodologias adequadas. Martins (2008, p.195) diz que não se pode tornar “superficial o ensino da língua de sinais, tomando uma única disciplina semestral, como manual de inclusão dos surdos na escola e na sociedade”. E, para Santos (2015), acreditar que um componente curricular resolverá toda a problemática referente ao processo de inclusão do surdo nas escolas regular é uma crença quimérica.

Ainda sobre os equívocos na implantação de Libras, Gesser (2009) transcreve o depoimento da educadora e pesquisadora Regina Maria de Souza:

Não é a língua, ou a existência curricular de “uma disciplina” chama da Libras, que faz um grupo se integrar a uma suposta maioria, mas medidas políticas, tais como: melhor distribuição de renda; valorização do trabalho do professor e salários dignos; escolas preparadas para assumirem uma postura linguística de educação bilíngue; condição de acessibilidade e de respeito às diferenças sociolinguísticas que marcam nosso país; a oportunização de condições para que esses brasileiros – que não tem como língua materna o português (caso dos surdos) – possam exercer sua cidadania ao serem considerados, politicamente, brasileiros também em Libras; e claro, uma formação universitária de qualidade de futuros educadores. Este último aspecto, o da formação de professores para atuarem em contextos educacionais bilíngues, é um dos grandes problemas a serem enfrentados pelo INES. Não se pode falar em igualdade de condições de ensino nas escolas e não existir uma política de formação universitária de educadores devidamente capacitados para fazerem face às diferenças linguísticas existentes em nosso país - diferenças que não se restringem somente ao caso dos surdos (GESSER, 2009, p. 79-80).

Mesmo que a disciplina de Libras não resolva todos os problemas expostos, e que, muitas vezes, apenas ela não seja suficiente para atender às necessidades da formação dos professores, é indiscutível sua importância na matriz curricular das licenciaturas, pois ela possibilita a discussão sobre a educação dos Surdos pelos futuros docentes. Conforme Vieira-Machado e Lírio (2011, p.102):

A inserção da LIBRAS no currículo do curso de Pedagogia e das Licenciaturas, proporcionou a abertura para o conhecimento do novo, possibilitou a conhecer e ampliar seus conhecimentos ao direito participação social. Pois, os alunos começaram a reconhecer os surdos participantes reais da sociedade, com limitações como qualquer ouvinte.

Para além da obrigatoriedade da disciplina, as ementas devem abordar conhecimento dos direitos do povo Surdo, de sua cultura e identidade, também pelo estudo de metodologias adequadas, materiais que contemplem o visual, formas avaliativas e processo de ensino capazes de valorizar a aprendizagem. Por isso não basta somente a aquisição de léxicos de Libras, é necessário que esses conhecimentos se incorpore em toda a formação de professores.

5.3 Formadores em formação: análise do curso de extensão

O produto educacional resultante de nossa pesquisa foi um curso de extensão e a análise do desenvolvimento do curso, neste tópico apresentamos a análise do questionário aplicado aos participantes sobre o produto. O curso teve como objetivo, contribuir com a prática docente, propondo reflexões e discussões sobre a inclusão dos alunos Surdos na escola

regular, orientando os professores sobre as particularidades, linguística, culturais e pedagógicas destes sujeitos.

Participaram do curso de extensão *Repensando a educação de Surdos: reflexões sobre práticas pedagógicas* nove professores, ele ocorreu do dia 4 de outubro de 2017 a 22 de novembro de 2017 e teve carga horária de quarenta horas, curso desenvolvido em seis encontros, realizado em duas etapas, sendo: um momento teórico, que possibilitou aos participantes uma reflexão sobre a educação de Surdos, sua base legal e como trabalhar com esse aluno, viabilizando aos professores um espaço de discussão, de troca de ideias, de informações. E uns momentos de prática, em que os professores tiveram a oportunidade de estudar Libras, de conhecer os sinais relacionados à disciplina de Ciências.

No último encontro pedimos aos participantes que desse um *Feedback* sobre o curso de extensão, por meio de um questionário aberto, composto por cinco questões, registrando suas percepções sobre o trabalho realizado, destacando pontos positivos e aspectos a melhorar. Para que pudessem avaliar o curso sem constrangimento, os participantes foram informados que não precisavam de se identificar, no entanto, três cursistas não responderam, dessa forma analisamos a resposta de seis participantes.

Com intuito de preservar suas identidades, os cursistas foram identificados como C1, C2, C3 até C6. A seguir, por meio dos questionários, apresentamos e analisamos as respostas dos participantes do curso.

Quadro 9: Questionário aplicado aos cursistas

<i>Repensando a educação de Surdo: reflexões sobre práticas pedagógicas</i>
1- Você acha que o curso contribuiu para sua prática pedagógica? Se sim, explique.
2- Você acha que a carga horária do curso foi suficiente?
3- Você se sente preparado para trabalhar com aluno Surdo? Comente.
4- Avalie este curso de extensão, procurando levantar aspectos positivos e aspectos que poderiam ser melhorados.
5- Que sugestões você daria para o aprimoramento deste curso de extensão?

Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2017.

Na questão 1 sobre a contribuição do curso para a prática pedagógica, todos responderam que sim. Destacamos as seguintes respostas, uma vez que nem todos explicaram:

- *Sim, foi tudo muito válido, consigo me colocar no lugar deles, compreender melhor suas dificuldades e pensar formas que favoreça sua aprendizagem. (C1)*

- *Muito, não tinha conhecimento de como trabalhar com o aluno surdo, me sentia péssima por não conseguir ensiná-lo. Agora consigo entender muita coisa que antes me angustiava. (C3)*

- *Sim, quando eu tiver um aluno surdo vou procurar atender suas necessidades, conversar com a turma, pesquisar e tentar aplicar tudo que aprendi aqui. (C4).*

- *Sim, agora consigo pensar atividades para eles, aprendi novas metodologias que pode ser utilizadas com esses alunos. (C6)*

O curso contribuiu para a prática pedagógica dos professores participantes, fazendo com que eles pensassem sobre a inclusão do aluno Surdo na escola regular e suas dificuldades, e refletissem sobre a melhor forma de favorecer uma aprendizagem efetiva desse aluno, e quais metodologias e atividades podem contribuir nesse processo. Conforme Pimenta (1999), a formação de professores de forma reflexiva representa uma autoformação, dado que os docentes reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências e práticas. Nesse confronto e, num processo de trocas de experiências e vivências que os professores refletem na e sobre a prática.

Sobre a carga horária do curso, todos responderem ser insuficiente. Relataram ser necessário mais tempo para um maior aprofundamento das questões teóricas e práticas sobre a língua e o surdo. Eles destacaram que apesar da carga horária, o curso trouxe contribuições significativas para sua formação, superando as expectativas. A fala do C2 ressalta essa contribuição, porque, mesmo com exígua carga horária, foi significativo, sendo um passo importante para despertar nos professores a necessidade de aprender Libras e estarem atento as especificidades dos alunos surdos.

C1 diz que o curso despertou-lhe o desejo da formação continuada, pois tinha consciência que quarenta horas não conseguiria suprir a lacuna deixada por sua formação inicial, por isso, ela pretende fazer uma especialização na área da surdez. Para Bueno (2003, p 66):

[...] programas de formação inicial ou continuada devem oferecer aos professores que ensinam em classes comuns, oportunidades de apropriação de conteúdos e competências necessários para um trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais incluídos em suas classes.

A fala de C1 reforça o que foi constado por Muttão e Lodi (2018, p. 53) “as pesquisas que abordaram a formação continuada discutiram, em sua maioria, a formação do professor

regente, realizada em serviço, por considerarem que a formação inicial não está atendendo as necessidades dos alunos surdos”. Sobre a formação, o decreto 5.626/2005 trata da obrigatoriedade da inserção da disciplina de Libras nas licenciaturas e a Lei nº 13.146/2015 em seu art. 28 inciso X dispõe: “adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento especializado” (BRASIL, 2015). A formação de professores para atuar na escola regular com alunos Surdos e outras especificidades é uma tarefa urgente tanto nos cursos de licenciatura quanto nos espaços dedicados à formação continuada.

Ao perguntar aos cursitas, se sentiam preparados para trabalhar com aluno Surdo, cinco responderam que não, apenas um participante respondeu que sim. Destacamos as seguintes respostas:

- Não me sinto totalmente preparada, nem para o aluno Surdo, nem para outras diversas situações. Acredito que a formação é um processo que exige aperfeiçoamento constante, por isso estou aqui. (C1)

- Sinceramente não. O curso foi de grande ajuda, mas quando terminar e não tiver você para tirar as dúvidas, ficarei perdida. A escolha da metodologia adequada ainda é um desafio. (C3)

- Sim, pois aprendi a me comunicar em Libras e tem o intérprete para ajudar. Agora é repensar minha forma de ensinar, focando mais no visual. (C5)

- Não, ainda me sinto insegura, mas não como antes. Acho que o curso me mostrou o caminho das pedras, seguir por ele que talvez seja o desafio. (C6)

Mesmo que os cursitas não se sentindo, totalmente preparados para atuar com alunos Surdos, a experiência do curso de extensão nos mostrou que é relevante e indispensável trabalhar essa temática com os docentes, oportunizando aos professores participar de uma formação continuada que lhes permita vivenciar situações, trocas de experiências e reflexões sobre práticas pedagógicas, tornando-os, gradualmente, capacitados para o desenvolvimento dos processos educacionais. Nesse sentido, corroboramos com o pensamento de TARDIF (2002, p. 249) ao afirmar que, os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, de uma formação contínua e continuada.

Sobre a fala do C5 destacamos a importância do trabalho de parceria entre professor e intérprete, no entanto ressaltamos que o intérprete não é responsável pelo aluno Surdo em sala de aula e sim o professor. Conforme Santos (2014), o professor é responsável pelo ensino, por proporcionar o conhecimento científico ao aluno, e o intérprete de Libras é responsável por transformar a informação de uma para outra língua.

Ao pedir aos cursistas para avaliarem o curso de extensão, procurando levantar aspectos positivos e aspectos que poderiam ser melhorados, um dos participantes deixou essa questão em branco, o cursista C1 relatou apenas os aspectos positivos. Obtivemos as seguintes respostas:

Aspectos positivos: *Foi tudo ótimo, a troca de experiências durante todas as aulas. Principalmente entender sua dificuldade em aprender a Língua Portuguesa e a importância de Libras para eles, acho que todo professor deveria saber isso, pois ajuda muito em nosso trabalho e na forma de avaliá-los.* (C1)

Aspectos positivos: *Mostrou-me que todos são capazes, só precisa de metodologia adequada para eles. Que mesmo com dificuldade é possível.*(C2)

Aspectos a melhorar: *Duração do curso. Podia ter mais proposta de ensino de conteúdos para os surdos, algo mais prático. Ensinar mais Libras, focar mais em ensinar a falar com o surdo.* (C2)

Aspectos positivos: *No geral o curso foi muito bom. Teve interação e oportunidade de falar sobre inclusão, e as várias formas como esses alunos com deficiência aprendem.* (C3)

Aspectos a melhorar: *Poderia ter mais sugestões de bibliografia. Pouca carga horária.* (C3)

Aspectos positivos: *Entender como eles aprendem, a importância de imagens e materiais concretos. Pensar e produzir materiais didáticos, não para ajudar apenas os alunos surdos, mas também os ouvintes.*(C5)

Aspectos a melhorar: *O tempo foi pouco para aprender tantas coisas. Poderíamos transformar essas aulas em grupos de estudos na própria escola.*(C5)

Aspectos positivos: *Ter pessoas de várias áreas. Possibilidade de diálogo e discussões ricas. Nossa participação nos debates trazendo situações reais de nossas escolas.* (C6)

Aspectos a melhorar: *O curso poderia durar mais tempo.* (C6)

Essas respostas foram muito válidas, servindo de suporte para trabalhos futuros. Por meio dessa avaliação, percebemos que para os cursistas a troca de experiência foi algo positivo, que conseguiram compreender a importância de Libras para o aluno Surdo e suas dificuldades na aquisição da Língua Portuguesa, o quanto esses conhecimentos podem auxiliar o professor em sua prática e a importância do uso de metodologias adequadas, que explore o visual, como, uso de imagens e materiais concretos. Como aspecto a melhor, a carga horária do curso aparece como resposta recorrente, sendo considerada insuficiente. Que deveria ter tido mais sugestões de bibliografia, e que o curso poderia se transformar em grupos de estudo e ser trabalhado na própria escola. Sobre a fala de C2, foi colocado que,

gostaria de algo mais prático, que fosse ensinado mais Libras, que tivéssemos focado mais no ensino de léxico, seu desejo era aprender mais sinais para comunicar-se com o Surdo. Acreditamos que a aquisição da língua é algo importante, no entanto, não era o principal objetivo do curso, conforme Almeida (2012), as aulas de Libras na formação docente devem apresentar reflexões acerca do sujeito Surdo e práticas educativas.

Ao perguntar quais sugestões eles dariam para o aprimoramento do curso de extensão, obtivemos as seguintes respostas:

- *Queria um curso que ensinasse a trabalhar com outras deficiências, cego, autista e outros. Não só o surdo, pois a diversidade que o professor enfrenta em sala de aula é grande.* (C1)

- *Podia ter um curso para ensinar Libras de forma aprofundada, principalmente porque na cidade não tem. Muitas vezes, o professor quer, mas não tem onde aprender.* (C2)

Sugiro ter um segundo curso, um por área e que fosse um aprofundamento do primeiro. (C5)

As aulas poderiam ser no horário de trabalho, pois trabalhar 60 horas por semana e ainda fazer um curso a noite, é complicado. (C6)

A fala de C1 nos faz refletir sobre a formação do professor, pois de fato a sala é plural, no entanto, percebemos que a formação inicial não prepara os futuros docentes para uma sala heterogênea. Aos docentes são atribuídas inúmeras responsabilidades, sendo culpabilizado pelo fracasso escolar dos alunos ditos com deficiência, mas não há no currículo dos cursos de licenciatura, disciplinas para tratar da educação inclusiva, a única disciplina obrigatória é a Libras, mas ela trata de um público bem específico, o Surdo. Entendemos a angústia de C1, pois falta disciplinas obrigatórias sobre educação inclusiva para a formação de professores de alunos que possuem algum tipo de necessidade específica. O currículo dos cursos de licenciatura não tem garantido os saberes pedagógicos necessário para atender as demandas das escolas regulares, principalmente dos alunos com necessidades educacionais especiais.

A fala de C2 traz a realidade de muitos municípios brasileiros, de fato, é contraditório cobrar do professor, formação, no entanto, não lhe dar condições para se qualificar. Pensando na realidade do município de Jataí, cidade de aproximados cem mil habitantes, existe a disciplina de Libras nos cursos de licenciatura analisados, mas como fica a formação dos professores em serviço? É preciso de levar em consideração a realidade desses professores. Para Candau (1996), o lugar de formação do professor deve ser a própria escola, tem que ter como referência fundamental o saber docente e, principalmente, respeitar as

etapas do desenvolvimento profissional, não se pode tratar do mesmo modo, o professor em fase inicial do exercício profissional, e aquele que já se encaminha para a aposentadoria, não é possível padronizar.

A fala de C6 nos leva a refletir: quantos professores não puderam participar do curso de extensão por ter essa jornada tripla? Em que momento esse trabalhador se dedicará à qualificação profissional? A jornada de trabalho é fundamental para um ensino de qualidade, visto que cargas de trabalhos excessivas, além da questão da saúde, implica em dificuldades na atuação profissional. A qualidade na educação está diretamente ligada à qualificação dos professores, à estabilidade, à valorização e a jornadas de trabalho. É real a dificuldade para os professores em serviço se qualificarem, faltam políticas institucionais que viabilizem sua formação, é contraditório, exigem qualificação, mas não dão suporte.

Acreditamos que a partir das respostas dos questionários, o curso de formação continuada *Repensando a educação de Surdos: reflexões sobre práticas pedagógicas* proporcionou uma aprendizagem efetiva, e contribuiu para melhorar as práticas pedagógicas, oferecendo aos educadores subsídios para compreender melhor as condições para o desenvolvimento da educação de surdos nas escolas regulares e refletir sobre as particularidades, linguística, culturais e pedagógicas destes sujeitos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É chegada a hora de apresentar nossas palavras finais sobre o tema que escolhemos pesquisar: *Educação de Surdos e a (d)eficiência na formação de professores*. No entanto, não temos pretensão de finalizar o debate sobre essa temática, mas apresentar algumas questões que evidenciamos ao longo do estudo.

Iniciamos nossa pesquisa a partir da inquietação advinda, por querer compreender com maior clareza o processo de ensino e de aprendizagem do aluno Surdo, sua inclusão na escola regular e a atuação dos envolvidos neste processo. Percebemos o quanto os docentes ficavam receosos ao saber que em sua sala teriam um aluno Surdo, sentiam-se despreparados, não tinham conhecimentos básicos sobre as especificidades dele, isso nos levou a refletir sobre sua inclusão na escola regular, a formação de professores para a educação de Surdos e sobre a disciplina de Libras nas licenciaturas. A revisão de literatura demonstrou que a formação de professores é um assunto atual e de interesse de pesquisadores, no entanto, percebemos que a formação de professores para a educação de Surdos carece de estudos.

O século XX foi palco de transformações sociais, no Brasil, a partir da década de 1990, intensifica-se o nivelamento da proposta inclusiva com as implementadas no âmbito da reforma do estado. Com essas mudanças na educação brasileira, inicia o processo de inclusão das crianças com necessidades específicas nas escolas regulares. Para Libâneo e Pimenta (1999), as práticas docentes devem atender às novas concepções de escola que ocorrem em decorrência das transformações no universo escolar, sendo necessário repensar em suas práticas didáticas pedagógicas em sala de aula e isso exige do professor conhecimentos teóricos e críticos sobre o novo contexto no qual está inserido.

Com as reivindicações dos Surdos, importantes mudanças começam a acontecer. A comunidade Surda conquista, após reivindicações de movimentos sociais Surdos, o reconhecimento e a oficialização da Língua Brasileira de Sinais, por meio da lei 10.436/2002. No ano de 2005, o Decreto nº 5.626/2005 traz em seu texto a obrigatoriedade a inserção da disciplina de Libras nos currículos dos cursos de formação de professores ocasionando, neste novo contexto educacional, mudanças no que se relaciona com a formação de professores.

Mesmo com a regulamentação da lei 10.436/2002, do decreto 5.626/2005 que traz a obrigatoriedade da componente Libras nos cursos de licenciatura, os professores têm encontrado dificuldades em trabalhar com alunos Surdos. Esses entraves justificam-se pela formação a eles ofertada, pela fragilidade na formação inicial nos cursos de licenciatura, e pela forma que a disciplina de Libras tem sido trabalhada nos cursos de formação de

professores. A legislação que trata da obrigatoriedade da disciplina não traz nenhuma orientação quanto à forma com que ela deve ser ministrada, quais os conteúdos devem ser contemplados, tampouco menciona a carga horária que a componente deve ter. Desse modo, fica a critério da instituição determinar qual deve ser a carga horária da disciplina.

As reflexões realizadas nessa pesquisa tiveram como objetivo compreender como tem acontecido a inclusão do aluno Surdo na escola regular, analisar como se deu o processo de formação dos professores que atuam na escola regular com alunos Surdos, de que forma a temática da educação de Surdos tem sido abordada na disciplina de Libras nos cursos de licenciatura. Utilizando o estudo de caso, conduzimos a pesquisa em busca de responder ao seguinte problema de investigação: Como tem ocorrido a inclusão do aluno Surdo na escola regular na cidade de Jataí? De que forma tem acontecido o preparo dos professores desta cidade para trabalhar com alunos Surdos? Como a temática da educação de Surdos tem sido trabalhada nos cursos de licenciatura?

Após as observações das aulas de Ciências, constatamos que os alunos Surdos têm sido inseridos no sistema regular de ensino sem que a escola esteja preparada para recebê-los e atender suas especificidades. A escola dita inclusiva não tem atendido, plenamente as particularidades do aluno Surdo, em especial a especificidade linguísticas, os professores não estão preparados para lidar com as singularidades desses sujeitos. Que a inclusão tem se limitado a compartilhar o mesmo espaço, se assemelhando mais a integração do que a inclusão, se configurando como uma simples mudança de endereço da escola especial para a classe regular, não sendo uma inclusão efetiva, as políticas públicas não condizem com a legislação. É preciso de repensar a educação de Surdos, desnaturalizando aquilo que aparentemente está dado como verdadeiro e mais adequado à educação dos Surdos, buscando novas alternativas, outros questionamentos, novas possibilidades, ver e dizer dos interesses políticos pensados e validados por não-surdos para a Comunidade Surda é urgente e fundamental a participação da Comunidade Surda na elaboração e na discussão de tais políticas. A participação da Comunidade Surda em audiências públicas para a implementação da Educação Bilíngue é uma forma de contribuir para a educação de Surdos, atendendo as reivindicações desses sujeitos e os colocando no centro do debate.

Ao analisarmos as ementas da disciplina de Libras nas licenciaturas, constatamos que, a legislação estabelece a obrigatoriedade da disciplina de Libras nos cursos de formação de professores, mas não faz nenhuma referência quanto à forma com que ela deve ser ministrada, quais os conteúdos devem ser contemplados, tampouco menciona a carga horária que a componente deve ter. Desse modo, cada instituição deve definir o conteúdo e carga horária da

disciplina em função dos objetivos estabelecidos no curso. Observamos nas ementas, que a disciplina de Libras ofertada pela UFG e IFG Câmpus Jataí, focalizam nos aspectos prática de comunicação em Libras e aquisição da língua, direcionando a formação de conhecimentos de léxicos em Libras, que apesar de alguns conteúdos se repetirem, não há um padrão a ser seguido, predominam conteúdos práticos ou linguísticos em detrimento dos teóricos/educacionais. A disciplina de Libras nos cursos de licenciatura, deve preparar os futuros professores a atuarem com alunos Surdos na escola regular, oportunizando conhecer a respeito dos Surdos e sua língua, contribuindo para que os docentes preparem pedagogicamente e metodologicamente suas aulas a partir das subjetividades dos Surdos.

A partir das observações das aulas de Ciências e análise das ementas, percebemos a necessidade de desenvolver um produto educacional para contribuir com a prática docente, dado que os professores de Ciências, sujeitos dessa pesquisa, não tiveram a disciplina de Libras em sua formação inicial, e as ementas dos cursos analisados tem focado no ensino da língua, deixando uma lacuna quanto às especificidades do Surdo. Assim, constatamos a necessidade de oferecer aos professores um ambiente de aprendizagem pedagógica sobre as especificidades dos Surdos e sobre a Língua de Sinais.

Propomos como produto educacional o curso de extensão para professores, intitulado: *Repensando a educação de Surdos: reflexões sobre práticas pedagógicas*, com o objetivo de colaborar com a formação continuada, no sentido de auxiliá-los a trabalhar com alunos Surdos, com carga horária de quarenta horas. Apesar da carga horária do curso ser insuficiente, o curso trouxe contribuições significativas para a formação dos docentes, oferecendo informações sobre o Surdo e a Libras. cremos que o despertou nos professores o desejo pela formação continuada na área da surdez.

Por meio do questionário aplicado aos cursistas, percebemos que o curso contribuiu para a reflexão sobre a educação de Surdos sua base legal e como trabalhar com o aluno Surdo, viabilizando aos participantes um espaço de discussão, troca de ideia e informações, também a oportunidade de estudar Libras, ensinamos sinais relacionados à disciplina de Ciências. Acreditamos que o curso de extensão contribuiu com a prática docente, propondo reflexões e discussões sobre a inclusão do aluno Surdo na escola regular e orientando os professores sobre as particularidades, linguística, culturais e pedagógicas destes sujeitos.

A partir das reflexões apresentadas ao longo da pesquisa, consideramos que os objetivos propostos foram satisfatoriamente alcançados. No entanto, após todo esse estudo, surgiram outras questões ao longo do trabalho: Como garantir ao Surdo uma educação efetiva e não apenas documental? Se a disciplina de Libras na formação inicial não prepara os

docentes para lidar com as especificidades do aluno Surdo, onde os professores serão preparados? A educação de Surdos tem sido trabalhada na formação continuada? De que forma?

Com essas considerações finalizo este trabalho, contudo, não encerro meus questionamentos sobre a formação de professores e a inclusão do aluno Surdo na escola regular. Sigo comeles e espero que essa pesquisa possa ser fonte de inspiração para outras investigações na área, minhas e, sobretudo, de outros pesquisadores. Assim, retomo ao ponto de partida ainda com reflexões, que não há estudo conclusivo. Muito ainda há para ser trilhado e investigado.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, J. J. F. de. **Libras na formação de professores: percepções dos alunos e da professora.** Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina.
- ALMEIDA, A. S. D. P; ROMANHOL. S. A disciplina de Libras nos cursos de letras: o cenário da Região Centro-Oeste. **Revista Virtual de Letras**, v. 09, nº 01, jan/jul, 2017
- ANATER, G. **As marcações linguísticas não-manuais na aquisição da língua de sinais brasileira (LSB):** um estudo de caso longitudinal. Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Linguística. Florianópolis, p.161, junho de 2009.
- ANDRADE, Érica. Estudo da Disciplina de Libras em Duas Licenciaturas no Litoral do Paraná. **Divers@ Revista Eletrônica Interdisciplinar**, Matinhos, v. 6, n. 1, p. 39-51, jan/jun, 2013.
- ARAGÃO, R. F; SILVA, N. M. **A observação como prática pedagógica no ensino de Geografia.** Fortaleza: Geosaberes, 2012.
- AZEVEDO, J. G. de. A tessitura do conhecimento em redes. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de, ALVES, Nilda (orgs.) **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes.** Rio de Janeiro, DP&A, 2001, p. 55-68.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: **Estética da Criação Verbal.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1979.
- _____. **Análise de Conteúdo.** Lisboa: Edições 70 Ltda., 2009.
- BENASSI, C. A.; DUARTE, A.S.; PADILHA, S. de J. Libras no ensino superior: sessenta horas para aprender a Língua ou para saber que ela existe e/ou como se estrutura. **Revista de Letras Norteamericanas**, v. 5, n. 10, 2012.
- BOGDAN, R. e BIKLEN, S. K. (1994). **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto, Portugal: Editora Porto.
- BOLSANELLO, M. A ; ROSS, Paulo Ricardo [et all] **Educação especial e avaliação de aprendizagem na escola regular: caderno 2** Universidade Federal do Paraná, Pró-Reitoria de Graduação e Ensino Profissionalizante, Centro Interdisciplinar de Formação Continuada de Professores; Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica- Curitiba: Ed. da UFPR, 2005.
- BORGES, A. R. **A inclusão de alunos surdos na escola regular.** Rio de Janeiro: Revista Espaço, v. 21, p. 63-68, 2004.

BOTAN, E. **Ensino de Física para Surdos: três estudos de caso da implementação de uma ferramenta didática para o Ensino de Cinemática.** 2012. 250f. Dissertação (mestrado) Programa de pós-graduação em Ensino de Ciências Naturais, Instituto de Física, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2012.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996.

_____. **Decreto Lei nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999.** Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências, 1999.

_____. **Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, 2002.

_____. **Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei n/ 10.098 de 19 de dezembro de 2000. Brasília: 2005

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC, 2008.

_____. **Lei n. 12.319, de 1º de setembro de 2010.** Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – Libras. Brasília, 2010.

_____. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Especial. **Manual de Orientação: programa de implantação de sala de recursos multifuncionais.** Brasília: MEC/Secretaria de Educação Especial, 2010.

_____. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015.** Dispõe sobre a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, 2015.

_____. Secretaria de Educação Especial. **Tendências e desafios da educação especial.** Série Atualidades Pedagógicas. Organizadora: Eunice M. L. Soriano de Alencar. Brasília: SEESP, 1994, p. 35-49.

_____. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Especial. **Manual de Orientação: programa de implantação de sala de recursos multifuncionais.** Brasília: MEC/Secretaria de Educação Especial, 2010c.

BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.03, n.05, p.07-25, 1999, ISSN 1413-6538.

_____. e FERREIRA, J. R. **Políticas regionais de educação especial no Brasil.** Reunião da 26º ANPED, Caxambu, 2003.

CASTRO JUNIOR G de. **A educação de Surdos no Distrito Federal: perspectiva da política da inclusão.** Monografia apresentada no ano de 2011 para obtenção do título de Especialista em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar pela Universidade de Brasília – UnB. 2011.

_____. **Variação regional lexical na Língua de Sinais Brasileira: inteorizando a prática educativa.** Projeto de iniciação científica desenvolvido na UnB. 2009.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2005.

COSTA, M. P. Compreendendo o aluno portador de surdez e suas habilidades comunicativas. In: **Reflexões sobre a diferença**: uma introdução à educação especial. Coleção Magister, 2.ed, 2003.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 2/2001. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39 e 40.

DAMBROS, M.; MUSSIO, B. R. **Política educacional brasileira**: a reforma dos anos 90 e suas implicações. In. X Anped Sul, Florianópolis, out/2014. Disponível em <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/656-1.pdf>. Último acesso em 23/06/17.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Necessidades Educativas Especiais – NEE** In: *Conferência Mundial sobre NEE*: Acesso em: Qualidade – UNESCO. Salamanca/Espanha: UNESCO, 1994.

DOURADO, L. F. **Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90**. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 23, n. 80, p. 234-252, set. 2002.

FAVORITO, W. **O difícil são as palavras**: representações de / sobre estabelecidos e outsiders na escolarização de jovens e adultos surdos. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada. Universidade Estadual de Campinas- UNICAMP. Campinas: 2006.

FELIPE, T. A. **Libras em Contexto**: Curso Básico: Livro do Professor. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

FREITAS, S. N. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo processo. In: RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e Educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006, p. 161-181.

FERNANDES, S. Letramentos na educação bilíngüe para surdos. In: **Letramento**. Referenciais em saúde e educação. São Paulo: Plexos, 2006.

FOUCAULT, M. A ordem do discurso. 3. ed. Trad. L. F. de A. Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

GESSER, A. **Libras**: Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua desiniais e da realidade surda. São Paulo: Parábola, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2008.

GOFFREDO, V. L. F.S. A escola como espaço inclusivo. In: BRASIL. **Salto para futuro**: Educação especial: tendências atuais. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério de Educação, SEED, 1999a. p. 45- 50.

_____. Como formar professores para uma escola inclusiva? In: In: BRASIL. **Salto para futuro**: Educação especial: tendências atuais. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério de Educação, SEED, 1999b. p. 67-72.

GOLDFELD, M. (1999) **A criança surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista. São Paulo: Plexus.

HAMEL, Rainer Enrique. Direitos Lingüísticos como Direitos Humanos: debates e perspectivas. Em: OLIVEIRA, Gilvan Müller de. (Org.). **Declaração Universal dos Direitos Lingüísticos**. Campinas-SP: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil (ALB); Florianópolis-SC: IPOL, 2003.

IBGE. **Censo Demográfico**: Resultados Preliminares da Amostra, 2010. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/resultados_preliminares_amostra/default_resultados_preliminares_amostra.shtm Acesso em: 02 de fevereiro de 2018.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

KARNOPP, L. B. E PEREIRA, M.C.C. Concepções de leitura e de escrita e educação de surdos. In: LODI, A.C., HARRISON, K.M.P. e CAMPOS, S.R.L. **Leitura e escrita no contexto da diversidade**. Porto Alegre: Mediação: 2004.

KYLE, J. O ambiente bilíngüe: alguns comentários sobre o desenvolvimento do bilingüismo para os surdos. In: SKLIAR, C. (org.) **Atualidade da educação bilíngüe para surdo**. Vol. 1. Porto Alegre: Editora Mediação, 1999.

LACERDA, C. B. F. **Um pouco sobre a história da educação dos surdos**. Cadernos do CEDES (UNICAMP), Papyrus, v. 46, p. 15 -80, 1999.

_____. e GÓES, Maria Cecília R. de. **Surdez: processos educativos e subjetividade**. São Paulo: Editora Lovise, 2000.

_____. **A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência**. Cad. Cedes vol. 26, n. 69, Campinas, p. 163-184, maio/ago. 2006.

_____ e BERNARDINO, B. M. **O Intérprete de Língua Brasileira de Sinais no Contexto da Escola Inclusiva**: Focalizando sua Atuação na Educação Infantil. Espaço (INES), v. 28, p. 28-40, 2008.

_____. **Intérprete de Libras**: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental. Porto Alegre: Mediação/FAPESP, 2009.

_____ e SANTOS, L.F dos; CAETANO, J.F. Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos. In: LACERDA, C.B,F. de; SANTOS, L.F dos (orgs). **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e Educação de surdos. São Carlos: EDUFSCar, 2013. P. 185-200.

LANE, H. **Serão as pessoas surdas deficientes?** In BISPO, M. et. al. O Gesto e a Palavra I – Antologia de textos sobre a surdez. Lisboa: Caminho, p.25-55. 2006.

LEITE, S. C. **Escola Rural**: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, Coleção questões da nossa época; v. 70,1999.

LIBÂNIO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: Visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação e Sociedade**. Ano xx, nº 68. Dez. 99.

LIMA P.A. **Educação inclusiva e igualdade social**. São Paulo; AVERCAMP, 2002.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES, F. G. L. **O papel do intérprete de Libras na sala de aula inclusiva**. Revista Brasileira de Educação e Cultura – ISSN 2237-3098 Centro de Ensino Superior de São Gotardo Número VII Jan-jun 2013 Trabalho 04, p.73- 86

_____. Caminhos pedagógicos da educação inclusiva. In: GAIO, R.; MENEGHETTI, R. (Org.). **Caminhos pedagógicos da educação especial**. Petrópolis: Vozes, 2004.

MARTINS, S.E.S. de O. **Formação de leitores surdos e a educação inclusiva**. Tese de Doutorado, 2005. 277f. Universidade Estadual Paulista. Marília: 2005.

MARTINS, V. R. O. Análise das vantagens e desvantagens da Libras como disciplina curricular no ensino superior. **Revista Cadernos do Centro de Memória do Oeste de Santa Catarina**. V. 21, n. 28, p. 191-206, 2008.

MATOS, S. N. **Análise de demandas decorrentes da educação inclusiva e das possibilidades de atuação do psicólogo escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEES), Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2012. Orientadora: Prof^ª Dr^ª Enicéia Gonçalves Mendes.

MEC. Planejando a próxima década - conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. 2014. Disponível em <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Último acesso em 23/06/17.

MEDEIROS, D. Políticas públicas e educação de surdos: na territorialidade das negociações. **Rei: revista de educação do Ideau**. Vol. 10, n 21, jan. julh 2015.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. V. 11, n 33, set. dez. 2006 abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2013.

MINAYO, M.C.S. O Conceito de Metodologia de Pesquisa. In: _____. (org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

MONTEIRO, S. S; SANTANA, J. A. de S; RINALDI, R. P. *et al.* Língua brasileira de sinais – Libras na formação de professores: o que dizem as produções científicas. In: ENCONTRO IBEROAMERICANO DE EDUCAÇÃO, 6., 2011, Araraquara, SP. **Anais eletrônicos...** Araraquara, 2011.

MUTTÃO, M. D. R; LODI, A. C. B. **Formação de professores e educação de Surdos: revisão sistemática de teses e dissertações**. Psicologia Escolar e Educacional, SP. Número especial, 2018: 49-56.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Cadernos de Pesquisas em Administração**, v. 1, n.3, 2º sem., 2006.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Caderno de pesquisa em administração**. São Paulo, v. 1, n. 3, jul./dez. 1996, p. 01-05.

OLIVEIRA, W. D. de. **Estudos sobre a relação entre intérprete de Libras e o professor: implicações para o ensino de ciências**. Dissertação de Mestrado. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2012.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Assembleia Geral das Nações Unidas, 6 de dezembro de 2006.

PEDROSO, C.C.A. **Com a palavra o surdo: aspectos do seu processo de escolarização**. Dissertação de Mestrado. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2001

PIMENTA, S. G. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In: (Org). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez Editora, p. 15 a 34, 1999.

_____; GARRIDO, E; MOURA, M. O. de. Pesquisa colaborativa na escola facilitando o desenvolvimento profissional de professores. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24. , 2001, Caxambu. **Anais...** Caxambu, MG.

PIMENTEL, S. C. Formação de professores para a inclusão: saberes necessários e percursos. In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves (Org.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 139-158.

QUADROS, R. M. **O tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais e de Língua portuguesa/ Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos- Brasília: MEC; SEESP, 2004.**

_____; KARNOPP, L. **Língua de sinais brasileira: Estudos lingüísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004. 221p.

_____; PATERNO, U. **Políticas Linguísticas: o impacto do decreto 5626 para os surdos brasileiros**. Espaço (INES), [S.l.], v. 25, p. 19-25, 2006.

_____ e SCHMIEDT, M.L.P. **Idéias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

QUEIROZ, E. F. **A Escrita Inicial de Uma Criança Surda com Implante Coclear**. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília – UnB, Brasília, 2008.

REILY, Lucia. **Escola Inclusiva: Linguagem e mediação**. 3 ed. Campinas-SP: Papirus Editora, 2008.

RIBEIRO, V. P. **Ensino de língua portuguesa para surdos: percepções de professores sobre a adaptação curricular em escolas inclusivas**. Curitiba: Prismas, 2013.

ROSA, A. da S. **Tradutor ou Professor? Reflexões preliminar sobre o papel do intérprete da língua de sinais na inclusão do aluno surdo**. Ponto de Vista, Florianópolis, n.8, p. 75-95, 2006.

SADA, J. **Desvendando o PNE**: inclusão pode ajudar na construção de uma sociedade mais tolerante. In. Educação Integral [On-line].

SAPIR, E. Língua e Ambiente. In: _____. **Linguística como ciência**. Tradução de J. Mattoso Camara Jr. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1969. p.43-62.

SASSAKI, R. K. **Inclusão construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SANTANA, A. P.; BERGAMO, A. Cultura e identidade surda: encruzilhada de lutas sociais e teóricas. **Educação e Sociedade** (Impresso), v. 26, n.91, p. 565-582, 2005.

SANT'ANA IM. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicologia em Estudo**. 2005; 10(2): 227-234.

SANTOS, L. F. dos. **O fazer do intérprete educacional: práticas, estratégias e criações**. 2014. 203 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

SANTOS, E. F. **O ensino de Libras na formação do professor**: um estudo de caso nas licenciaturas da universidade estadual de Feira de Santana. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS, 2015.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1980.

_____. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1983.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. V.14, n. 40 jan./abr. 2009, p. 143-155.

SILVA, A. B. P. e; PEREIRA, MC. C. A imagem que professoras de escola regular têm em relação à aprendizagem do aluno surdo. **Rev. Estudos de Psicologia**, PUC - Campinas, v.20, n.2, p. 5-13, maio/agosto, 2003.

SILVA, M., (2009). **Da exclusão à inclusão**: Concepções e Práticas. *Revista Lusófona de Educação*, 13, pp. 135-153.

SILVA, D. L. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor. **Práticas pedagógicas na escola inclusiva**: Adaptação Curricular. Jacarezinho – PR, 2014.

SKLIAR, C. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre, EdMediação, 1998.

SOARES, M.A. L. **A educação do surdo no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados. EDUSF, 1999.

SOBRE a Meta 4 do Plano Nacional de Educação e um histórico da inclusão. In. *Inclusive* [On-line]. 11/11/13.

Disponível em <<http://www.inclusive.org.br/arquivos/25438>>. Último acesso em 23/06/17.

SOFIATO, C. G; REILY, L. Justaposições: o Primeiro Dicionário Brasileiro de Língua de Sinais e a Obra Francesa que Serviu de Matriz. **Revista Brasileira De Educação Especial**. Marília, v. 18, n. 4, p. 569-586, Out.-Dez. 2012.

SOUZA, R. M. de. **Língua de sinais e língua majoritária como produto de trabalho discursivo**. Caderno CEDES., Campinas, v. 19, n. 46, 1998.

SOUZA, R. M. e SILVA, A. R. **O lugar de formação do intérprete de língua de sinais**. Estudos Linguísticos. São Paulo, v. 35, p. 2-319, 2006.

STROBEL, K. L. **História da educação de Surdos**. Florianópolis: UFSC, 2009.

TARDIF, M.. **Saberes docentes e formação profissional**. Tradução Francisco Pereira de Lima. Editora: Vozes. Petrópolis, Rio de Janeiro, 2002.

TARTUCI, D. **Re-significando o “ser professor”**: discursos e práticas na educação de surdos. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Metodista de Piracicaba. Faculdade de Ciências Humanas. Piracicaba: 2005.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELOS, M. L. M. C. **A formação do professor do ensino superior**. São Paulo: Pioneira, 2000.

VIEIRA - MACHADO, L; LÍRIO, L. A Disciplina de Libras e a Formação Inicial dos Professores: experiências dos alunos de graduação em Pedagogia na Universidade Federal do Espírito Santo. **Revista FACEVV**, Vila Velha, n. 6, p. 96-104, jan/jun 2011

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

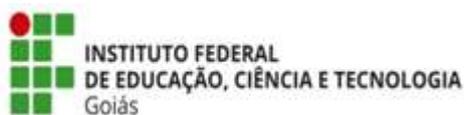
_____. **Fundamentos da defectologia** (Obras escogidas), volume V. Visos.Madrid, 1997.

_____. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ZAMPIERI, M.A. **Professor ouvinte e aluno surdo**: possibilidades de relação pedagógica na sala de aula com intérprete de LIBRAS – língua portuguesa. 2006. 110f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2006.

APÊNDICES



INSTITUTO FEDERAL
DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
Goiás

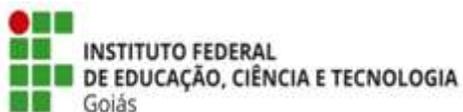
*Programa de Pós Graduação
em Educação para
Ciências e Matemática*

REPENSANDO A EDUCAÇÃO DE SURDOS: REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS



Giselda Ribeiro de Souza

Flomar Ambrosina Oliveira Chagas



*Programa de Pós Graduação
em Educação para
Ciências e Matemática*

**GISELMA RIBEIRO DE SOUZA
FLOMAR AMBROSINA OLIVEIRA CHAGAS**

**REPENSANDO A EDUCAÇÃO DE SURDOS:
REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

Produto Educacional vinculado à dissertação **EDUCAÇÃO DE SURDOS E A
(D)EFICIÊNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

JATAÍ

2019

Autorizo, para fins de estudo e de pesquisa, a reprodução total ou parcial deste produto educacional, em meio convencional ou eletrônico, desde que a fonte seja citada.

Ribeiro de Souza, Giselma

Repensando a educação de Surdos : reflexões sobre práticas pedagógicas. [manuscrito] / Giselma Ribeiro de Souza. - 2019.
20 f.: il.

Orientador: Profa. Dra. Flomar Ambrosina Oliveira Chagas.
Produto educacional (Mestrado) – IFG - Câmpus Jataí,
Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciências e
Matemática, 2019.

Bibliografia.

1. Educação de Surdos. 2. Formação de professores. 3. Produto Educacional. 4 Práticas pedagógicas. I. Ambrosina Oliveira Chagas, Flomar, orient. II. Título.

CDU 377.8-056.263

Prezado (a) Professor (a),

O curso de formação continuada, a seguir, refere-se ao produto educacional vinculado à pesquisa de mestrado *EDUCAÇÃO DE SURDOS E A (D)EFICIÊNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES*. O produto final intitulado “*REPENSANDO A EDUCAÇÃO DE SURDOS: REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS*” não se trata de um manual de aulas que deve ser rigorosamente seguido. O objetivo é contribuir com a prática docente, propondo reflexões e discussões sobre a inclusão do aluno Surdo na escola regular.

Esta pesquisa foi desenvolvida de acordo com os princípios do Programa de Pós-graduação em Educação para Ciências e Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Goiás - Câmpus Jataí. A partir das observações das aulas de Ciências, constatamos a necessidade de oferecer aos professores um ambiente de aprendizagem pedagógica sobre as especificidades dos Surdos e sobre a Língua Brasileira de Sinais. Assim, esse curso teve como intuito orientar os professores sobre as particularidades linguísticas, culturais e pedagógicas destes sujeitos.

O curso aconteceu entre os dias 4 de outubro a 22 de novembro de 2017, teve carga horária de quarenta horas, desenvolvido em seis encontros, sendo 25 horas de encontros presenciais e 15 horas de atividades à distância.

O curso foi realizado em duas etapas, sendo: um momento teórico, que possibilitou aos cursistas uma reflexão sobre a educação de Surdos, sua base legal e como trabalhar com esse aluno, viabilizando aos professores um espaço de discussão, de troca de ideias, de informações. E um momento de prática, em que os professores tiveram a oportunidade de estudar Libras, de conhecer os sinais relacionados à disciplina de Ciências.

As temáticas discutidas em cada momento tiveram como foco a inclusão do aluno Surdo na escola regular e a atuação docente, com reflexões sobre a prática pedagógica, discussão sobre questões ligadas à formação, à atuação, à estratégia de ensino para alunos Surdos.

Assim, este produto, que se materializou em formato de um caderno pedagógico, traz o que foi trabalhado no curso. Esperamos que este material auxiliar e estimular muitos outros professores a refletir sobre sua prática pedagógica.

As autoras.

APRESENTAÇÃO

Para dirimir essas e outras dúvidas cruciais dos professores, caminho para, paulatinamente, provocar esses profissionais, e os demais que compõem as equipes das unidades escolares, a experimentar novas maneiras de planejar e ministrar as aulas, de avaliar os alunos e de discutir problemas de ensino, vividos no interior de suas escolas e com base em seus projetos pedagógicos e essencialmente, no que acontece nas salas de aula.

MANTOAN, 2006.

Muitos são os desafios no processo de inclusão do aluno Surdo na escolar regular, dentre os quais, a formação de professores que trabalham ou que poderão vir a trabalhar com esses alunos, de modo a atender as suas necessidades educativas e a garantir uma aprendizagem efetiva. Cunha (2014, p. 101) diz que “não há como falar em inclusão sem mencionar o papel do professor. É fundamental que ele tenha condições de trabalhar com a inclusão e na inclusão”. Dessa forma, é importante que os professores estejam aptos a atuar com alunos Surdos para que estes se desenvolvam em todos os seus aspectos: sociais, culturais, cognitivos e linguísticos.

Na prática e vivência do contexto escolar, constantemente ouve-se os professores de ensino regular alegar que não estão preparados para ensinar alunos Surdos. Conforme Strobel (2008, p. 102):

São raros os professores habilitados para trabalhar com os alunos surdos em sala de aula. Na maioria dos cursos de Pedagogia nas universidades não tinham estas especializações para esta área somente agora salvo pelo decreto n. 5626, de 22 de dezembro de 2005 que dá obrigatoriedade das aberturas de cursos de Libras nestes cursos, as coisas podem melhorar.

Em contato diário com o aluno Surdo e com o professor, percebe-se o quanto os docentes ficam receosos ao saber que em sua sala teriam um aluno Surdo, sentem-se despreparados, com pouco conhecimentos básicos sobre as especificidades desses alunos. Também é preciso de considerar que muitos docentes não tiveram a componente de Libras em sua formação inicial, visto que, a inserção dessa disciplina passa ser obrigatória a partir da aprovação do decreto 5.626/2005.

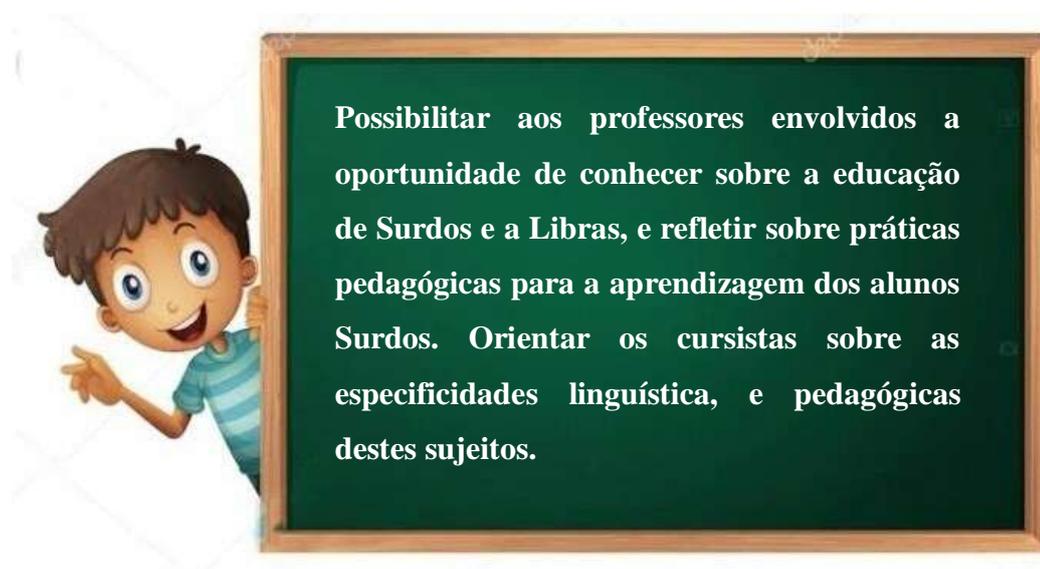
Esse curso visou a contribuir com a formação continuada dos professores e preencher a lacuna existente de sua formação inicial, sendo um espaço em que os professores possam refletir sobre suas práticas pedagógicas, de modo a possibilitar a construção daquelas que sejam mais adequadas às necessidades de seus alunos. De acordo com Hubner (2006), toda prática pedagógica precisa, antes de tudo, ser construída a partir das peculiaridades dos alunos.

Deseja-se que ao final do curso, os docentes possam refletir sobre suas práticas pedagógicas, pois conforme Nóvoa (1995, p. 25):

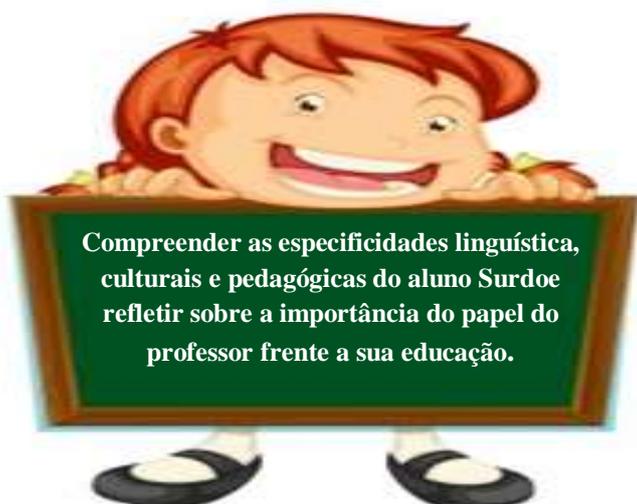
A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

Espera-se que esse curso possa auxiliar os docentes a refletir sobre sua prática com criticidade, contribuindo com o processo educacional desenvolvido em sala, possibilitando aos professores subsídios para compreender as condições para o desenvolvimento da educação de Surdos nas escolas regulares.

OBJETIVO GERAL



OBJETIVOS ESPECÍFICOS



PRIMEIRO ENCONTRO

Aula presencial

1º tempo -Haverá um tempo destinado a apresentação do curso, sondagem das expectativas, bem como esclarecimento sobre o produto educacional.

2º tempo - aula prática - Ensinar sinais em Libras referentes a cumprimento;apresentação; alfabeto manual. Atividade prática: realizar o nome dos alunos.

3º tempo Após aprender o alfabeto e os cumprimentos os cursistas irão se apresentar aos demais. Será um espaço de produção de sinais.

Aula prática:Ensinar léxicos em Libras, sobre saudações, cumprimento e apresentação pessoal, contextualizando os sinais, pedir para os cursistas escrevam três frases que gostariam de aprender em Libras. Exemplos a serem trabalhados:

Bom dia; Boa tarde; Boa noite.

Oi, tudo bem? Qual o seu nome? Meu nome é?

Onde você trabalha?

Eu sou professor.

Disciplinas: ciências, biologia, física, português, artes, matemática, história, filosofia...

Você é surdo? Não, sou ouvinte.

Eu tenho um aluno surdo, quero aprender Libras para comunicar com ele.

Foi um prazer conhecer você.

Para mim também.

4º tempo - Introdução do assunto em círculo para discussão do elemento sensibilizador: organização social e cultural referente aos Surdos. Discussão: Quem é o Surdo para você? O que é comunicação? O que é língua? O que é cultura?

5º tempo- Em pequenos grupos, discutir as questões anteriores, problematizando e apresentando o que os cursistas conhecem sobre esses conceitos.

6º tempo -Os participantes devem relatar para os demais, o que foi discutido, apresentando quais as concepções o grupo tem sobre essas questões.

7º tempo - A coordenadora do curso fará as mediações e as intervenções necessárias, sobre as discussões feitas anteriormente, problematizar a importância da comunicação para o ser humano, explicar por que a Libras é uma língua natural, a importância da Cultura Surda e a forma adequada para se referir ao Surdo. No fim do encontro, passar uma atividade a distância, sobre a cultura e identidade Surda.

ATIVIDADE À DISTÂNCIA

- ✚ Leitura do texto: *Cultura e identidade Surdas: encruzilhada de lutas sociais e teóricas*. (SANTANA, BERGAMO, 2005).
- ✚ Após a leitura do texto, os cursistas devem elaborar uma lista com aspectos específicos da Cultura Surda com exemplos.
- ✚ Após a listagem responder ao seguinte questionamento: é adequado afirmar que existem Cultura e Identidade Surda? Justifique sua resposta.

ESTUDOS COMPLEMENTARES

Para enriquecer o estudo, segue sugestão de um filme que aborda a vida de uma criança Surda, filha de pais ouvintes. Nele diz sobre as dificuldades que a família enfrentou para se adaptar as especificidades do filho e o processo de aquisição da língua. O filme retrata como foi a descoberta do mundo Surdo e da língua de sinais.

Filme legendado: And your name is Jonah.

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ezwoNRdKgEI>> Acesso em: 23 mês set/. 2017.

Filme dublado: E Seu Nome é Jonas.

Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=I6Dszo6qwrc> Acesso em: 23 mês set/. 2017.

Texto: TRINDADE, L. P. O. R. *As percepções dos pais de pessoas surdas*. Revista de Graduação em Psicologia da PUC Minas. V. 2, n. 4, jul/dez. 2017.

Essa sugestão pode ser utilizada para complementar o momento da discussão, substituir um dos recursos, ou fazer parte de referencial teórico disponibilizado aos participantes.

SEGUNDO ENCONTRO

Aula presencial

1º tempo-Retomar atividade realizada a distância, discuti-la com os participantes. Apresentar e discutir sobre a Cultura Surda, fazer um paralelo entre Cultura e Identidade Surda e cultura e identidade ouvinte.

2º tempo -Leitura e discussão de Leis que abordam a educação inclusiva e a educação de Surdos entre elas:

- ✚ Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, focalizando o capítulo V que trata da educação especial.
- ✚ Lei federal nº10.098 de 19 de dezembro de 2000: Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.
- ✚ Resolução nº4 de 2 de outubro de 2009: Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.
- ✚ Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002: Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais Libras 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.
- ✚ Lei nº 12.319 de 1º de setembro de 2010: Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS.
- ✚ Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015: Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).



3º tempo - Analisar como está prevista nessas bases legais, a formação do professor, a inclusão do aluno Surdo na escola regula e a atuação do intérprete de Libras.

4º tempo - Após a leitura e a análise dos aspectos legais comparar a relação entre bases legais e a prática.

ATIVIDADE À DISTÂNCIA

- ✚ Leitura do texto: *A intercomunicação entre alunos surdos e ouvintes no ambiente escolar mediante o uso de diferentes linguagens.* (GÓIS, O. U. Carvalho de; SILVA, R. K; COSTA; ALBUQUERQUE, O. M. B. C. de. 2016)
- ✚ Perceber a importância da comunicação entre Surdos e ouvintes.
- ✚ Refletir sobre a condição bilíngue e bicultural do aluno Surdo.
- ✚ Responder ao questionamento: Qual a importância da linguagem para nossa constituição como sujeito?

ESTUDOS COMPLEMENTARES

Para enriquecer o estudo, seguem sugestões de textos sobre a temática da surdez.

- ✚ Texto: *Sentido subjetivos da relação entre um intérprete educacional e estudante surdo em contexto escolar.* (SANTOS; COELHO, 2015)
- ✚ Texto: *Cartografando currículos na educação de surdos, saberes e práticas docentes entre-diferenças.* (GIORDANI, L. F; GAI, D. N; MARINS, C. L. 2015).
In: *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 23, n. 3, p. 79-103, set/dez.2015.
- ✚ Texto: *O ensino do português como segunda língua para surdos, estratégias didáticas.* In: *Revista reflexão e ação.*(ALMEIDA, D. L; SANTOS, G. F. D; LACERDA, C. B. F. 2015) Santa Cruz do Sul, v. 23, n. 3 p. 30-57, Set/Dez. 2015.

Essa sugestão pode ser utilizada para complementar o momento da discussão, substituir um dos recursos, ou fazer parte de referencial teórico disponibilizado aos participantes.

TERCEIRO ENCONTRO

Aula presencial

1º tempo - Retomar a atividade feita à distância, com breve discussão. Cada participante deve compartilhar quais foram suas reflexões sobre a importância da comunicação/interação entre Surdos e ouvistes. Apresentar e refletir sobre a condição bilíngue e bicultural do aluno Surdo, e sobre a importância da linguagem para a constituição do sujeito, destacando a importância de Libras para o Surdo.

2º tempo - Apresentar e refletir sobre adaptações curriculares de grande porte e adaptações curriculares de pequeno porte.

3º tempo - Leitura e discussão do texto: *Adaptações Curriculares para Alunos Surdos* (SOARES, L. A. de, SILVA, A, P. A).

4º tempo – Comentar sobre as orientações didáticas que pode auxiliar os educadores que atuam com alunos surdos.

5º tempo - Após reflexão e discussão, os participantes devem responder as questões propostas.

- ✚ Quais, entre as alternativas apresentadas para as adaptações curriculares de pequeno porte, você relaciona à sua área curricular de formação e atuação, para melhor atender aos alunos Surdos?
- ✚ Que outras estratégias você sugere?
- ✚ Quais dessas adaptações podem se configurar em sugestões de proposta pedagógica para unidade escolar onde você trabalha?

6º tempo– Os cursitas apresentara suas respostas e terão a oportunidade de contribuir, dando sugestões e apontando outras possibilidades.

Aula prática: Ensinar sinais referentes ao sistema do corpo humano de forma contextualizada. Pedir para que os participantes escrevam frases usando o léxico do sistema do corpo humano. Exemplos a serem trabalhados:

Vamos estudar o corpo humano.

Você precisa de se sentar direito, seu sistema muscular é responsável pela manutenção da postura.

Meu amigo tem olhos pretos, seu cabelo é preto e liso, sua pele é morena.

O médico falou para eu beber muita água, pois evita problemas nos rins.

A professora está com dor de cabeça.

Eu preciso de ir ao banheiro, minha barriga está doendo.

Corri muito na hora do intervalo, meu coração está acelerado.

ATIVIDADE À DISTÂNCIA

- ✚ Leitura do texto: *Avaliação da aprendizagem e o aluno surdo*. (GONCALVES, LISBOA, SILVA, ARAUJO, p. 5779-5794).
- ✚ Compreender qual o papel do professor e da avaliação no processo educacional do aluno Surdo.
- ✚ Como ocorre a avaliação voltada para alunos Surdos, e quais os procedimentos e instrumentos são utilizados?
- ✚ Comparar o texto com as atitudes listadas, auxiliando-os a refletir quais procedimentos e instrumentos avaliativos precisam ser repensados e quais ainda necessitam de ser trabalhados para melhorar sua prática pedagógica.

ESTUDOS COMPLEMENTARES

Para enriquecer o estudo, seguem sugestões de links:

- ✚ <<http://cascursolibrasgoias.blogspot.com/>> Acesso: 05 .out.2017.
- ✚ <[file:///C:/Users/G/Downloads/Apostila_Libras_Basico_IFSC-Palhoca-Bilingue%20\(1\)%20\(8\).pdf](file:///C:/Users/G/Downloads/Apostila_Libras_Basico_IFSC-Palhoca-Bilingue%20(1)%20(8).pdf)> Acesso: 05 .out.2017.
- ✚ <<http://www.palhoca.ifsc.edu.br/materiais/vocabulario/>> Acesso: 05 .out.2017.
- ✚ <<http://www.palhoca.ifsc.edu.br/materiais/apostila-libras-basico/>> Acesso: 05 .out.2017.
- ✚ <http://www.palhoca.ifsc.edu.br/materiais/apostila-libras-intermediario/>

Essa sugestão pode ser utilizada para complementar o momento da discussão, substituir um dos recursos, ou fazer parte de referencial teórico disponibilizado aos participantes.

QUARTO ENCONTRO

Aula presencial

1º tempo – Retomar atividade feita à distância, comentar quais as contribuições do texto para a prática avaliativa, apresentar o que foi observado pelos cursistas, destacando quais procedimentos avaliativos é utilizado com os alunos Surdos.

2º tempo -Exibir o vídeo *Ciclo biológico - Aedes aegypti*(tempo: 9min 27s) produzido pelo Instituto Oswaldo Cruz - Fiocruz, disponível na internet por meio do Youtube.

3º tempo - Fazer uma avaliação crítica do vídeo, com o objetivo de refletir sobre as estratégias pedagógicas para a inclusão dos alunos surdos na escola regular

4º tempo - Incentivar o uso de materiais visuais. Refletir que os vídeos disponíveis na internet são excelentes recursos que podem ser utilizados na escola para divulgação científica, tanto em sala com alunos Surdos como com alunos ouvintes. No momento da escolha do material é preciso de verificar se tem legenda ou janela de interpretação. Refletir sobre o uso adequado do recurso visual.

6º tempo- Propor aos participantes a avaliação do vídeo, com objetivo de refletir sobre os recursos metodológicos para a inclusão dos alunos Surdos.

7º tempo - Discutir sobre:

- ✚ O que é Libras.
- ✚ Identidade e Cultura Surda
- ✚ Os mitos que envolvem a Libras e o Surdo.

Usar como base para essa discussão o Livro *Libras? que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda*, da autora AudreiGesser, (editora: Afiliada, 2009) problematizando as seguintes questões:

- ✚ A língua de sinais é universal?
- ✚ A língua dos surdos é mímica?
- ✚ Surdo, surdo-mudo ou deficiente auditivo?
- ✚ O surdo tem uma identidade e uma cultura própria?
- ✚ O surdo tem dificuldade em escrever porque não sabe a língua oral?
- ✚ Todos os surdos fazem leitura labial?
- ✚ A surdez compromete o desenvolvimento cognitivo-linguístico do indivíduo?

7º tempo - Ensinar sinais referentes à dengue. Pedir para os cursistas escreverem e apresentarem um diálogo sobre a temática. Exemplos a serem trabalhados: água limpa; água parada; doença; febre alta; dor de cabeça; fraqueza; cansaço; dores musculares; manchas vermelhas, manter os pratos dos vasos de planta sem água, coloque areia, fechar a tampa da caixa d'água; garrafa; evitar água parada; mosquito da dengue é escuro e rajado de branco.

QUINTO ENCONTRO

Aula presencial

1º tempo – Leitura e interpretação em Libras do poema “*Igual-desigual*” de Carlos Drummond de Andrade.

Igual – Desigual

Eu desconfiava:

Todas as histórias em quadrinho são iguais.

Todos os filmes norte-americanos são iguais.

Todos os filmes de todos os países são iguais.

Todos os best-sellers são iguais.

Todos os campeonatos nacionais e internacionais
de futebol são iguais.

Todas as mulheres que andam na moda
são iguais.

Todos os partidos políticos
são iguais.

Todas as experiências de sexo
são iguais.

Todos os sonetos, gazéis, virelais, sextinas e rondós são
iguais

e todos, todos

os poemas em verso livre são enfadonhamente iguais.

Todas as guerras do mundo são iguais.

Todas as fomes são iguais.

Todos os amores, iguais, iguais, iguais.

Iguais todos os rompimentos.

A morte é igualíssima.

Todas as criações da natureza são iguais.

Todas as ações, cruéis, piedosas ou indiferentes, são
iguais.

Contudo, o homem não é igual a nenhum outro
homem,

bicho ou coisa.

Ninguém é igual a ninguém.

Todo ser humano é um estranho
ímpar.

2º tempo – Fazer a análise do poema, tratando as questões de respeito a diversidade, a pluralidade, as diferenças.

3º tempo -Leitura e reflexão coletiva do texto: *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (Freire, P). São Paulo: Paz e Terra, 2010. (Coleção Leitura)41ª reimpressão p. 42-43.

3º tempo- Escrever um texto (memorial) com o tema: Professores marcam vidas.

4º tempo - Refletir e escrever sobre a seguinte questão: qual “marca” tenho deixado na vida do meu aluno Surdo?

5º tempo - Ensinar sinais referentes à higiene pessoal. Exemplos a serem trabalhados: limpeza; lavar as mãos; banho diário; cortar e limpar as unhas; escovar os dentes; roupas limpas; creme dental; usar fio dental; sabonete; desodorante; condicionador; shampoo;manutenção da saúde e prevenção de doenças.

6º tempo - Em duplas, os participantes devem escrever um diálogo referente aos sinais já trabalhados e apresentar em Libras.

SEXTO ENCONTRO

Aula presencial

1º tempo – Assistir ao –vídeo *Vida em Movimento: Deficiência Auditiva* (tempo: 11min 04s) produzido pelo SESI, disponível no Youtube.

2º tempo – Discutir sobre a temática exibida no vídeo, quando são apresentados por meio de entrevista com um surdo adulto, aspectos da vida pessoal. Durante a apresentação, são exibidos flashes de outras entrevistas com estudiosos elucidando questões sobre a surdez, Libras e comunicação. Comentar sobre o vídeo e esclarecer possíveis dúvidas.

3º tempo - Leitura do texto *Ensino de Ciências e Inclusão Social de Surdo* após, sugerir a organização em grupo para discutir, como o ensino de Ciências, pode contribuir para a prática pedagógica inclusiva, beneficiando os alunos.

2º tempo - Solicitar aos grupos que elejam um representante para expor a síntese das ideias e dos comentários discutidos coletivamente.

3º tempo – Abordar o contexto histórico da educação do Surdo, desde a antiguidade até a idade contemporânea. Apresentando as filosofias educacionais da educação de Surdos:

- ✚ Oralismo;
- ✚ Comunicação Total;
- ✚ Bilinguismo;
- ✚ Pedagogia Surda.

4º tempo- Solicitar que seja feita uma análise crítica de cada filosofia ou método de ensino para a educação de Surdos.

5º tempo – Apresentar as vantagens e desvantagens de cada filosofia educacional.

6º tempo – Ensinar sinais relativos à alimentação, contextualizar esses sinais por meio de frases.

Exemplos a serem trabalhados: frutas, maçã, banana, abacate, laranja, manga, abacaxi, morango, mamão, limão, melancia, verduras, tomate, alface, beterraba, cenoura, milho, batata, salada, cebola e couve-flor. cereais, arroz, macarrão, pão, feijão, carne, frango, bebida, leite, chocolate, queijo, ovo, café, chá, água, sal, e açúcar.

7º tempo- Considerações finais sobre o produto educacional, avaliação do curso de extensão. Em um papel os participantes farão o *Feedback* do produto, registrando suas percepções sobre o trabalho realizado, destacando pontos positivos e aspectos a melhorar.

AVALIAÇÃO E CERTIFICAÇÃO DO CURSO

A avaliação dos participantes foi com base na sua frequência e envolvimento nas atividades propostas. O IFG – Câmpus Jataí, por meio da Gerência de Pesquisa, Pós-Graduação e Extensão (GEPEX), certificou os participantes que obtiveram mais de 75% de frequência no curso. Segue, em anexo, (ANEXO B) uma cópia da declaração que foi entregue a um dos cursistas.

REFERÊNCIAS

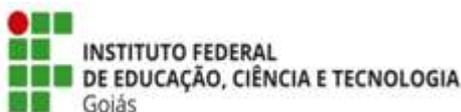
- ALMEIDA, D. L, SANTOS,G.F.D, LACERDA.C, B. F. **O ensino do português como segunda língua para surdos: estratégias didáticas.** Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 23, n. 3, p. 30-57, Set./Dez. 2015.
- ANDRADE, C. D. de. Igual - Desigual. In: _____. **Literatura comentada:** Carlos Drummond de Andrade. 2. ed. São Paulo, SP: Nova Cultural, 1988. p. 144-145.
- BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996.
- _____. **Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, 2002.
- _____. **Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei n/ 10.098 de 19 de dezembro de 2000. Brasília: 2005
- _____. **Lei n. 12.319, de 1º de setembro de 2010.** Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – Libras. Brasília, 2010.
- _____. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015.** Dispõe sobre a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, 2015.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.
- GESSER, A. **Libras? Que língua é essa?: Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda.** 1ªEd. Parábola Editorial, São Paulo.
- GIORDANI, L.F, GAI, D. N, MARINS,C. L. **Cartografando currículos na educação de surdos: saberes e práticas docentes entre-diferenças.** Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 23, n. 3, p. 79-103, Set./Dez. 2015.
- GÓIS, O. U.C de. et al(2016). **A intercomunicação entre alunos surdos e ouvintes no ambiente escolar mediante o uso de diferentes linguagens.** II Congresso Internacional de Educação Inclusiva (2016).
- GONÇALVES. A.G.C. et al. **Avaliação da aprendizagem e o aluno surdo.** Formação de professores: contextos, sentidos e práticas.
- HUBNER, C. A. R . **A Formação de Professores da Escola-Pólo Estadual de Educação para Surdos na Regional de São José - Santa Catarina.** 119f. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.
- NÓVOA, A. **Vidas de Professores.** 2. ed., Porto Editora, Porto, 1995. (Coleção Ciências da Educação).

STROBEL, K. L. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Ed. UFSC, 2008.

SANTANA, A. P., E BERGAMO, A. (2005). **Cultura e identidade surdas: Encruzilhada de lutas sociais e teóricas**. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 565-582, Mai/Ago. 2005.

SANTOS, V. T, COELHO, C.M.M (2015). **Sentidos subjetivos da relação entre um intérprete educacional e estudante surdo em contextos escolares**. VII Congresso nacional de Educação. Out, 2015.

APÊNDICE B-TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO



Jataí, ____ de agosto de 2017.

O Colégio _____ está de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado “EDUCAÇÃO DE SURDOS E A (D)EFICIÊNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES”, coordenado pelo(a) pesquisador(a) Giselma Ribeiro de Souza responsável pelo projeto, sob a orientação da Profa. Dra. Flomar Ambrosina Oliveira Chagas, do Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás/Câmpus Jataí, recebe, nesta data, autorização para realizar a referida pesquisa neste estabelecimento de ensino. Declaramos ciência de que nossa instituição é coparticipante do presente projeto de pesquisa, e requeremos o compromisso do(a) pesquisador(a) responsável com o resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados.

Escola:XX
Endereço: XXX
Diretor:XX
Assinatura do Diretor com carimbo
Jataí, de ____outubro de 2017.
Professora Pesquisadora Responsável: Giselma Ribeiro de Souza.
Orientadora da Pesquisa: Profa. Dra. Flomar Ambrosina Oliveira Chagas

ANEXOS

ANEXO A: OFÍCIO ENVIADO AS ESCOLAS PARADIVULGAÇÃO DO CURSO DE EXTENSÃO⁴⁴



Ofício nº 463/2017

Jataí, 02 de outubro de 2017

Da Coordenação Regional de Educação, Cultura e Esporte de Jataí

Para: Diretores(as) das Escolas Estaduais da Rede Estadual de ensino de Jataí

Assunto: **Encontro Professores de Ciências**

Senhor (a) Diretor (a)

A Coordenação Regional de Educação, Cultura e Esporte de Jataí, em parceria com o IF – Instituto Federal, promoverá um Minicurso voltado para os professores de Ciências/Biologia com o tema: “LIBRAS – Minicurso como subsídio para a prática pedagógica”.

O referido minicurso acontecerá em parceria com a Coordenação do Mestrado do IF, que disponibilizará um palestrante para trabalhar esse tema, que muito auxiliará a prática na área de ciências, pois tratará conhecimentos teóricos e prático dentro da LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais. A certificação acontecerá pelo IF, podendo o mesmo ser aproveitado para enriquecimento curricular.

Convocamos, portanto, 01 (um) professor de Ciências/Biologia para participar dos encontros que acontecerão de acordo com o seguinte cronograma:

	DATA	CARGA HORÁRIA TOTAL	HORÁRIO	LOCAL
1º Encontro	04/10/2017	40 horas	19 às 23:30 horas	Colégio Estadual Serafim de Carvalho
2º Encontro	11/10/2017			
3º Encontro	18/10/2017			
4º Encontro	25/10/2017			
5º Encontro	01/11/2017			
6º Encontro	08/11/2017			

Contando com a participação dos referidos professores, despedimos agradecidos, colocando-nos a disposição para maiores esclarecimentos, através da Professora Celma, que juntamente com a equipe do IF coordenará o encontro.

Atenciosamente,

Mariza Silveira Martins

Subsecretária Regional de Educação de Jataí
Decreto 04/05/2011 – Diário oficial 21099

Secretaria da Educação do Estado de Goiás
Subsecretaria Regional de Educação de Jataí
Praça Dom Germano n.º 42 - Centro - Jataí/GO. CEP: 75 800-038
Fone: (064) 3631-1281 Fax: (064) 3631-2862
E-mail: jatai@seduc.go.gov.br

⁴⁴ O título apresentado a SEDUCE e aos participantes foi: Educação de surdos: Libras como subsídio da prática pedagógica, mas salientamos que ao reformularmos os objetivos, fez-se necessário alterar o título para: Repensando a educação de Surdos: reflexões sobre práticas pedagógicas.

ANEXO B: DECLARAÇÃO DO CURSO DE EXTENSÃO


INSTITUTO FEDERAL
 120.12
 2014-2015

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
 INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
 CAMPUS JATAÍ
 SECRETARIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO

DECLARAÇÃO

Declaramos que **XXXXXXXXXX** participou do curso **EDUCAÇÃO DE SURDOS: LIBRAS COMO SUBSÍDIO PARA DISCUSSÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA**, integrante do Produto Educacional do Mestrado Profissional em Educação para Ciências e Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Campus Jataí, realizado por **Giselda Ribeiro de Souza** no Colégio Estadual Serafim de Carvalho, no período entre o dia 04/10 a 22/11/2017, perfazendo carga horária de **40 horas**.

Jataí, 13 de dezembro de 2017


Coordenadora de Pós-Graduação

Coordenadora da Pós-Graduação


Márcia Silva Sousa
 Diretora de Pesquisa, Pós-Graduação e Extensão
 PG - Campus Jataí
 Matr. nº 1.872 de 30/03/2017

Gerente de Pesquisa, Pós-Graduação e Extensão

SECRETARIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO
 Rua Maria Vieira Cunha nº 775 - Área Institucional 01 - Residencial Flamboyant
 Fone: (64) 3605-0800
 CEP 73804-714 - Jataí - Goiás