



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA
DOUTORADO EM LINGUÍSTICA

NAYARA ARAUJO DUARTE LEITÃO

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO SUPERIOR: DISCIPLINA LIBRAS E A
PREPARAÇÃO PARA O ENSINO DO PORTUGUÊS COMO L2

JOÃO PESSOA – PARAÍBA

2021

NAYARA ARAUJO DUARTE LEITÃO

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO SUPERIOR: DISCIPLINA LIBRAS E A
PREPARAÇÃO PARA O ENSINO DO PORTUGUÊS COMO L2

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba, como requisito para obtenção do título de doutora, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a. Evangelina Maria Brito de Faria.



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA



ATA DE DEFESA DE TESE DE
NAYARA ARAUJO DUARTE

Aos dezenove dias do mês de fevereiro de dois mil e vinte e um (19/02/2021), às catorze horas e trinta minutos, realizou-se no(a), via Plataforma Zoom, a sessão pública de defesa de **Tese** intitulada “**A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO SUPERIOR: DISCIPLINA LIBRAS E A PREPARAÇÃO PARA O ENSINO DO PORTUGUÊS COMO L2**”, apresentada pelo(a) doutorando(a) **NAYARA ARAUJO DUARTE**, Graduado(a) em **Letras** pelo(a) **Universidade Federal de Campina Grande - UFCG**, orientando(a) do(a) Prof.(a). Dr(a) Evangelina Maria Brito de Faria (PROLING-UFPB), que concluiu os créditos para obtenção do título de **DOUTOR(A) EM LINGÜÍSTICA**, área de concentração **Teoria e Análise Linguística**, segundo encaminhamento do(a) Prof.(a). Dr(a). José Ferrari Neto, Coordenador(a) do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFPB e segundo registros constantes nos arquivos da Secretaria da Coordenação do Programa. O(A) Prof.(a). Dr(a). Evangelina Maria Brito de Faria (PROLING - UFPB), na qualidade de Orientador(a), presidiu a Banca Examinadora da qual fizeram parte os(as) Professores(as) Doutores(as) Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante (Examinadora/PROLING-UFPB), Wanilda Maria Aalves Cavalcanti (Examinadora/UNICAP), Maria Aparecida Valentim Afonso (Examinadora/UFPB) e Isabelle Cahino Delgado (Examinadora/PROLING-UFPB). Dando início aos trabalhos, o(a) Senhor(a) Presidente, Evangelina Maria Brito de Faria, convidou os membros da Banca Examinadora para compor a mesa. Em seguida, foi concedida a palavra ao (à) Doutorando(a) para apresentar uma síntese de sua Tese, após o que foi arguido(a) pelos membros da banca Examinadora. Encerrando os trabalhos de arguição, os examinadores deram o parecer final sobre a Tese, à qual foi atribuído o conceito **___Aprovada___**. Proclamados os resultados pelo(a) Sr(a). Presidente, foram encerrados os trabalhos e, para constar foi lavrada a presente ata que será assinada juntamente com os membros da Banca Examinadora. João Pessoa, 19 de fevereiro de 2021.

Observações

Prof(a). Dr(a). Evangelina Maria Brito de Faria
(Presidente da Banca Examinadora)

Prof(a). Dr(a). Marianne Carvalho Bezerra
Cavalcante
(Examinadora)

Prof(a). Dr(a). Wanilda Maria Aalves Cavalcanti
(Examinadora)

Prof(a). Dr(a). Maria Aparecida Valentim Afonso
(Examinadora)

Prof(a). Dr(a). Isabelle Cahino Delgado
(Examinadora)

Catalogação na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

L533e Leitão, Nayara Araujo Duarte.

A educação inclusiva no ensino superior : disciplina libras e a preparação para o ensino do português como L2 / Nayara Araujo Duarte Leitão. - João Pessoa, 2021.
129 f. : il.

Orientação: Evangelina Maria Brito de Faria.
Tese (Doutorado) - UFPB/CCHLA.

1. Formação docente. 2. Surdez. 3. Educação inclusiva.
I. Faria, Evangelina Maria Brito de. II. Título.

UFPB/BC

CDU 376(043)

NAYARA ARAÚJO DUARTE LEITÃO

**A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO SUPERIOR: DISCIPLINA LIBRAS E A
PREPARAÇÃO PARA O ENSINO DO PORTUGUÊS COMO L2**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística da
Universidade Federal da Paraíba.

João Pessoa, 19 de fevereiro de 2021.

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª. Evangelina Maria Brito de Faria
(Orientadora – UFPB)

Profª. Drª. Isabelle Cahino Delgado
(Examinadora Interna - UFPB)

Profª Drª. Maria Aparecida Valentim Afonso
(Examinadora Externa – UFPB/CE)

Profª Drª. Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante
(Examinadora Interna – UFPB)

Profª. Drª. Wanilda Maria Alves Cavalcanti
(Examinadora Externa – UNICAP)

DEDICO

Aos meus três filhos que foram gerados no período desse doutorado: dois voltaram para o Lar e sei que um dia nos encontraremos. O terceiro está sendo gerado no momento em que escrevo esta dedicatória. Com amor.

AGRADECIMENTOS

A Deus, autor e consumidor da minha fé, que me criou e me sustenta dia após dia com a sua destra fiel, pelas oportunidades e desafios, por me capacitar e conduzir cada dia da minha vida, cada conquista e cada nova etapa. “Porque dele, e por meio dele, e para ele são todas as coisas. Glória, pois, a ele, eternamente. Amém.” (Rm. 11:36).

Ao meu esposo, Ezequiel. Obrigada por compartilhar comigo essa conquista! Ao longo de toda essa trajetória, nos últimos quatro anos, nós soubemos e pudemos contemplar a forma como Deus nos conduziu de maneira perfeita e irretocável, muito além do que, na nossa limitação humana, pudemos planejar. Obrigada pelo amor, dedicação, ajuda, orientações, partilha, apoio e incentivo! Eu te amo!

Aos meus pais, Ademir e Nairam, sempre incentivadores da minha vida acadêmica, sempre acompanharam cada degrau, cada seleção, cada alegria ou frustração. Obrigada pelas orações, cuidado e incentivo ao longo de todos esses anos. Eu amo vocês!

À minha irmã, Andreza, pela partilha e pela torcida desde sempre. Sei que posso contar com o seu apoio e orações. Muito obrigada!

Aos meus sogros, Júlio e Ezenete, e cunhados, Victor, Edgard, Patrícia, Júlio e Bianca pelas orações, pela torcida e pelo incentivo.

À Luquinhas por trazer mais leveza para o meus dias.

Às txuris: Aluska, Dayena, Elyzama e Laryssa. Como sou feliz em tê-las na minha vida! Dividimos cada etapa e cada conquista há quase 15 anos, desde quando nos conhecemos na graduação e nunca mais nos separamos. Obrigada pelo apoio, pelas conversas, pelos áudios intermináveis, pela torcida. Cada uma de nós tem uma trajetória a seguir, mas é bom saber que a gente se encontra aqui e acolá, em meio a gritinhos e choro das crianças, pizza e conversa sem parar.

Aos meus parceiros de doutorado, Aleíse, Diana, Germana, Hermano e Karol. As caronas, os almoços, os trabalhos, as leituras, as disciplinas, sem dúvida, foram melhores porque vocês estavam lá e as incertezas e as dificuldades foram menores porque foram partilhadas com vocês. Torço por cada um!

Aos meus alunos e ex-alunos que me incentivam e me desafiam a ser uma profissional melhor.

À minha orientadora, professora Evangelina, pela acolhida, pelo apoio e orientações. O seu jeito trouxe a paz e a tranquilidade que eu precisava para

concluir essa etapa da minha vida. A senhora é o exemplo de que a vida acadêmica pode ser mais leve.

Ao Programa de Pós-graduação em Linguística - Proling, em especial, aos professores pela dedicação em formar profissionais com excelência. Conhecer e estudar com cada um, com certeza, impactou a minha forma de ver o mundo e a minha profissão.

Às professoras que compõem a banca examinadora, Isabelle Cahino, Maria Aparecida, Marianne Cavalcante e Wanilda Maria pela leitura atenta, pelas orientações e encaminhamentos para melhoria deste trabalho.

À professora e aos alunos participantes desta pesquisa por aceitarem fazer parte desse processo, tornando esse estudo possível.

Aos demais familiares, colegas de curso, colegas da vida por fazerem parte desse processo.

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

QUADROS

Quadro 1: Trabalhos do repositório da Capes para grande área “Linguística, Letras e Artes”	20
Quadro 2: Trabalhos do repositório da Capes para grande área “Educação” ..	22
Quadro 3: Síntese de trabalhos relacionados à tese encontrados no Repositório da Capes	23
Quadro 4: Síntese de trabalhos relacionados à tese encontrados no banco de dados da Scielo	25
Quadro 5: Síntese de trabalhos relacionados à tese encontrados no banco de dados do Google acadêmico	26
Quadro 6: Perfil do ensino superior no Brasil	35
Quadro 7: Síntese dos documentos oficiais	49
Quadro 8: Perfil dos colaboradores da pesquisa	71
Quadro 9: Normas para transcrição	72
Quadro 10: Organização das entrevistas – data e duração	74

FIGURAS

Figura 1: Demonstrativo das quantidades de trabalhos por ano, de acordo com o descritor	21
Figura 2: Demonstrativo das quantidades de trabalhos por ano, de acordo com o descritor	22
Figura 3: Esquema do impacto dado e sofrido pelo trabalhador na sua relação com o trabalho	55

RESUMO

A formação de professores para o contexto inclusivo ainda é uma temática pouco explorada em alguns cursos de formação de professores. No caso da surdez e da Libras, seu conhecimento na graduação é restrito a uma disciplina do currículo, o que limita muito discussões relevantes sobre a formação docente que envolvem a educação inclusiva, a Libras e o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Superior. Nesse sentido, desenvolvemos nossa pesquisa a partir de quatro questões, são elas: (1) Qual é a perspectiva de ensino do professor de graduação na disciplina Libras para os cursos de licenciatura?; (2) Quais estratégias de ensino são utilizadas pelo professor de graduação para contribuir com a formação de professores?; (3) Qual é a visão dos alunos de licenciatura sobre a disciplina Libras no curso de graduação?; e (4) Fica clara para os alunos a concepção de Língua Portuguesa como L2 para os surdos? A fim de responder a essas questões, esta pesquisa teve como objetivo geral analisar as percepções da professora e de alunos no ensino de Libras no processo de formação de professores, no que diz respeito à educação de surdos. Como objetivos específicos, traçamos os seguintes: (1) Identificar e descrever os principais documentos que legislam os cursos de graduação no que diz respeito a pessoa surda; (2) Analisar as percepções da professora da disciplina Libras e dos alunos sobre sua formação/experiência, estrutura da universidade e a disciplina Libras e seus possíveis impactos para a formação dos alunos; e (3) Perceber de que maneira os princípios de ensino da Libras para os cursos de licenciatura em Letras são efetivados na sala de aula. Conduzimos teoricamente nossa discussão com base nos estudos das legislações vigentes acerca da inclusão de alunos surdos, nos estudos de formação docente (TARDIF, 2007; GARCEZ e SCHLATTER, 2017) e de ensino de Língua Portuguesa como L2 (LODI, 2011; PEREIRA, 2014; FURLANETO, 2019). A metodologia adotada foi de cunho qualitativo, com o estudo de caso a partir da análise de efetivação de uma disciplina Libras no curso de graduação em Letras, em uma Instituição de Ensino Superior, na cidade de Cajazeiras, Paraíba – Brasil. Para tanto, analisamos (1) os principais documentos oficiais que regem a disciplina na IES em questão, (2) as entrevistas feitas com a professora e 17 alunos que cursaram a disciplina Libras no curso de licenciatura em Letras e, por fim, (3) as anotações de diário

de campo feitas ao longo das aulas observadas. Após a análise dos dados, concluímos que a legislação vigente orienta o ensino e a formação de professores no que diz respeito ao contexto da surdez, no entanto, a efetivação dessas leis ainda precisa avançar mais. Verificamos também que a professora percebe a disciplina Libras na graduação como uma maneira de sensibilizar e construir o conhecimento com os alunos não apenas em relação às estruturas das línguas, mas também do ponto de vista da tomada de consciência em relação aos direitos e deveres dos alunos surdos e, para isso, a docente se utiliza de diversas estratégias como o estudo das legislações, de textos teóricos, mas também a prática dos usos dos sinais, como forma de adquirir vocabulário. Por fim, verificamos que, para os alunos, a disciplina teve grande relevância para a formação, apesar de ser limitada, principalmente no que diz respeito ao tempo – apenas um semestre letivo. Além disso, eles demonstram perceber a Língua Portuguesa como L2 para os alunos com surdez.

Palavras-chave: Formação docente; Surdez; Educação Inclusiva.

ABSTRACT

Teacher training for the inclusive context is still a little explored theme in some teacher training courses. In the case of deafness and Libras, their knowledge in graduation is limited to one subject in the curriculum, which limits a lot of relevant discussions on teacher education involving inclusive education, Libras and the teaching of Portuguese in Higher Education. This way, to develop our research, we list the following four research questions (1) What is the perspective of teaching the undergraduate professor in the Sign Language discipline for undergraduate courses?; (2) What teaching strategies are used by the undergraduate teacher to contribute to teacher training?; (3) What is the view of undergraduate students on Sign Language in the undergraduate course?; and (4) Is it clear to students the concept of Portuguese as an L2 for the deaf? In order to answer these questions, this research aimed to analyze the perceptions of the teacher and students in the teaching of Libras in the process of teacher training, with regard to the education of the deaf. As specific objectives, we outline the following: (1) Identify and describe the main documents that legislate undergraduate courses with regard to the deaf person; (2) Analyze the perceptions of the teacher of the Libras discipline and of the students about their training / experience, the structure of the university and the Libras discipline and its possible impacts on the training of students; and (3) Understand how Libras' teaching principles for Language courses are implemented in the classroom. We theoretically conducted our discussion based on studies of the current legislation on the inclusion of deaf students, in teacher education studies (TARDIF, 2007; GARCEZ e SCHLATTER, 2017) and teaching Portuguese as an L2 (LODI, 2011; PEREIRA, 2014; FURLANETO, 2019). The methodology adopted was of a qualitative nature, with the case study based on the analysis of the effectiveness of a Libras discipline in the undergraduate course in Letters, in a Higher Education Institution, in the city of Cajazeiras, Paraíba - Brazil. For that, we analyzed (1) the main official documents that govern the discipline in the Higher Education Institution in question, (2) the interviews made with the teacher and 17 students who attended the Libras discipline in the degree course in Letters and, finally, (3) the field diary notes made during the observed classes. After analyzing the data, we concluded that the current legislation guides the teaching and

training of teachers with regard to the context of deafness, however, the implementation of these laws still needs to advance further. We also found that the teacher perceives the Libras discipline in undergraduate courses as a way to raise awareness and build knowledge with students not only in relation to the structures of languages, but also from the point of view of raising awareness regarding the rights and duties of students deaf and, for this, the teacher uses several strategies such as the study of legislation, theoretical texts, but also the practice of the use of signs, as a way to acquire vocabulary. Finally, we found that, for students, the discipline had great relevance for training, despite being limited, especially with regard to time - only one academic semester. In addition, they demonstrate to understand the Portuguese language as L2 for students with deafness.

Keywords: Teacher training; Deafness; Inclusive Education.

RESUMEN

La formación de profesores para el contexto inclusivo todavía es un tema poco explorado en algunos cursos de formación de profesores. En el caso de la sordera y Libras, su conocimiento en la graduación se limita a una asignatura en el plan de estudios, lo que limita muchas discusiones relevantes sobre la formación del profesorado que involucran la educación inclusiva, Libras y la enseñanza del portugués en la educación superior. En ese sentido, para desarrollar nuestra investigación, enumeramos a continuación las cuatro preguntas de investigación (1) ¿Cuál es la perspectiva de enseñar al profesor de pregrado en la disciplina de Lengua de Signos para cursos de pregrado ?; (2) ¿Qué estrategias de enseñanza utiliza el docente de pregrado para contribuir a la formación docente ?; (3) ¿Cuál es la opinión de los estudiantes de pregrado sobre Lengua de Signos en el curso de pregrado ?; y (4) ¿Está claro para los estudiantes el concepto de portugués como L2 para sordos? Para responder esas preguntas, esta investigación tuvo como objetivo analizar las percepciones del docente y los estudiantes en la enseñanza de Libras en el proceso de formación del profesorado, con respecto a la educación de los sordos. Como objetivos específicos, se esbozan los siguientes: (1) Identificar y describir los principales documentos que legislan los cursos de pregrado en relación con la persona sorda; (2) Analizar las percepciones del profesor de la disciplina Libras y de los estudiantes sobre su formación / experiencia, la estructura de la universidad y la disciplina Libras y sus posibles impactos en la formación de los estudiantes; y (3) Comprender cómo se implementan en el aula los principios de enseñanza de Libras para los cursos de idiomas. Dirigimos teóricamente nuestra discusión con base en estudios de la legislación vigente sobre la inclusión de estudiantes sordos, en los estudios de formación del profesorado (TARDIF, 2007; GARCEZ e SCHLATTER, 2017) y en la enseñanza del portugués como L2 (LODI, 2011; PEREIRA, 2014; FURLANETO, 2019). La metodología adoptada fue de carácter cualitativo, con el estudio de caso basado en el análisis de la efectividad de una disciplina Libras en la carrera de Licenciatura en Letras, en una Institución de Educación Superior, en la ciudad de Cajazeiras, Paraíba - Brasil. Para ello, analizamos (1) los principales documentos oficiales que rigen la disciplina en la Institución de Educación Superior en cuestión, (2) las

entrevistas realizadas con el docente y 17 alumnos que cursaron la disciplina Libras en la carrera de Licenciatura en Letras y, finalmente, (3) las notas del diario de campo tomadas durante las clases observadas. Luego de analizar los datos, concluimos que la legislación vigente orienta la enseñanza y formación de los docentes en lo que respecta al contexto de la sordera, sin embargo, la implementación de estas leyes aún necesita avanzar más. También encontramos que el docente percibe la disciplina Libras en los cursos de pregrado como una forma de sensibilizar y construir conocimientos en los estudiantes no solo en relación a las estructuras de las lenguas, sino también desde el punto de vista de la sensibilización sobre los derechos y deberes de los estudiantes sordos y, para ello, el docente utiliza diversas estrategias como el estudio de la legislación, textos teóricos, pero también la práctica del uso de signos, como forma de adquirir vocabulario. Finalmente, encontramos que, para los estudiantes, la disciplina tiene una gran relevancia para la formación, a pesar de ser limitada, especialmente en cuanto al tiempo, solo un semestre académico. Además, demuestran comprender la lengua portuguesa como L2 para estudiantes con sordera.

Palabras clave: Formación docente; Sordera; Educación Inclusiva.

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	17
2.	SURDEZ, DOCUMENTOS OFICIAIS E ENSINO.....	34
2.1	Reflexões sobre a escola inclusiva e a surdez no Brasil: o que dizem os documentos oficiais	34
2.2	Formação docente	51
2.2.1	A importância dos saberes experienciais	54
2.2.2	O trabalho do professor como elemento de pesquisa	56
2.2.3	A experiência profissional e o contexto da inclusão	57
2.3	Língua Portuguesa como L2.....	61
3.	CAMINHOS METODOLÓGICOS	67
3.1.	Motivação e classificação da pesquisa	67
3.2.	Etapa de geração de dados: situando o local de pesquisa e os colaboradores	69
3.3.	Instrumentos de geração de dados e diretrizes para análise.....	73
4.	CAMINHANDO POR ENTRE OS DADOS	76
4.1.	Entre a teoria e a prática: análise dos textos legislativos.....	76
4.2.	O que dizem professora e alunos: análise das falas nas entrevistas 88	
4.3.	Entre o dito e o feito: análise do diário de campo	110
5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	117
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	120
	APÊNDICE 1	128
	APÊNDICE 2.....	130

1. INTRODUÇÃO

Desde 1988, quando foi promulgada a Carta Magna do Brasil, a Constituição Federal, foi estabelecido o direito universal à igualdade. Como afirmam Santiago e Pereira (2015, p. 47), “incluir pressupõe uma responsabilidade moral e complexa que toma corpo através das práticas sociais adequadas a diferentes contextos. Incluir, portanto, é garantir aos grupos excluídos o direito de pertencimento”. Nessa direção, a partir de, principalmente, a década de 1990, com novas leis no que se refere à inclusão, novos percursos vêm sendo traçados no que diz respeito à elaboração de materiais didáticos, regulamentação das escolas e formação de professores.

Concordamos com Dantas (2019) quando afirma que, para pensarmos em inclusão, é necessário repensar nosso posicionamento sobre as diferenças, currículo, atividade docente e formação dos professores, pois, como afirma Celani (2010), corroborando com essa ideia,

Ninguém parece se dar conta de que os documentos não farão sentido, e, portanto, não surtirão efeito nas mãos de professores despreparados, devido à sua formação precária, ou mesmo de professores mais experientes, mas não familiarizados com determinadas abordagens expressas nas propostas. (CELANI, op. cit. p.62)

Sendo assim, um dos aspectos de grande relevância para tal reflexão é a formação do professor, seja ela inicial ou continuada.

É importante destacar que o professor deve considerar que o aluno, ao chegar à escola, traz saberes anteriores aos escolares, em relação à escrita sabem, por exemplo, o que é e o que não é escrita, seu valor na sociedade, alguns usos etc. Esses saberes são determinados pelas práticas sociais e eventos comunicativos nos quais esses alunos estão envolvidos.

No caso do aluno surdo, o seu conhecimento de mundo, de modo geral, é limitado, visto que, na maioria dos casos, ele pouco participa das conversas e vivências cotidianas familiares, por viver num ambiente predominantemente de ouvintes (PEREIRA, 2009). Dessa maneira, cabe à escola ampliar esse repertório sociocultural do aluno para que o processo da leitura e, posteriormente, da escrita seja plenamente exercido. Sobre essa questão, é

importante ressaltar que a Libras (Língua Brasileira de Sinais) deve fazer parte do universo do aluno surdo, pois é a partir dela que o aluno poderá interagir e construir seu conhecimento sobre a escrita semelhantemente a um aluno ouvinte (PEREIRA, 2009; STUMPF e WANDERLEY, 2016).

A Libras, desde 2002, foi reconhecida, pela Lei nº 10.436 (BRASIL, 2002), como forma de expressão e comunicação oriunda da comunidade surda do Brasil, sendo, portanto, obrigatório que os serviços públicos atendam a essa demanda linguística. Contudo, a efetivação dessa Lei tem como entrave o fato desses lugares, contraditoriamente, não serem obrigados a contarem com intérpretes, o que prejudica a comunicação e impossibilita a inserção do surdo num ambiente de cidadania.

Diante disso, percebemos que ainda existem muitas dificuldades no que diz respeito à inclusão de pessoas surdas na sociedade, de modo geral; e não é diferente com relação à questão do ensino/aprendizagem no âmbito escolar. Acreditamos, portanto, ser este um problema, uma vez que essas questões ainda são pouco exploradas no universo dos professores da educação básica regular.

Sobre o ensino bilíngue no contexto da surdez, por exemplo, de acordo com Correa (2017), são pelo menos três décadas de estudos e discussões nesse sentido, sendo ainda um desafio a ser superado, uma vez que efetivamente não temos ainda consenso do que deve ser considerado um ensino bilíngue, apesar do discurso dos documentos oficiais.

Isso acontece porque, durante muito tempo, a visão e os estudos sobre a surdez e os surdos eram numa perspectiva clínica-terapêutica, com um histórico da cultura ouvinte dominante e de caráter normalizador e corretivo, no intuito de apagar as diferenças e a cultura surda (PIECZKOWSKI, 2018). Assim, de acordo com Sampaio (2012), a trajetória da educação das pessoas com deficiência foi diferente da educação de modo geral.

Como afirma Kelman (2012, p. 50), “De forma geral, o professor não domina os conhecimentos necessários para a compreensão de processos de aprendizado quando a audição está ausente”, ou seja, na maioria dos casos, os licenciados, ao se depararem com tais realidades no contexto escolar, sentem-se limitados para desenvolver um trabalho eficaz com seus respectivos conteúdos escolares.

Dessa forma, acreditamos ser de real importância as discussões relativas ao universo da inclusão no contexto escolar e sua relação com a formação de professores, tendo em vista as atuais demandas da sociedade. Atuais, porque, com o avanço das legislações nesse sentido, a comunidade escolar tem sido convocada a se adaptar e avançar, a fim de atender às necessidades reais da população, questões antigas, porém, por vezes, esquecidas. Concordamos, portanto, com Medrado (2014) quando afirma que é necessário que os professores tenham uma formação não apenas do ponto de vista formativo, mas reflexivo sobre suas possibilidades de atuação no campo do ensino.

Dentro da esfera acadêmica, muitos trabalhos já foram realizados com o intuito de investigar a educação inclusiva, especificamente no campo da surdez, tendo como objetivo o estudo da Língua Brasileira de Sinais (sua estrutura e funcionamento), as relações entre alunos surdos, intérpretes e professores dentro de um ambiente inclusivo, ou ainda, por exemplo, as estratégias de permanência de alunos surdos em escolas e universidades. No campo da formação de professores, seja inicial ou continuada, trabalhos também foram desenvolvidos com o intuito de investigar esse processo relacionado às diversas áreas do conhecimento, ou ainda no ambiente da EaD (Educação a distância) que tem ganhado cada vez mais espaço como uma alternativa viável para a formação continuada, por exemplo.

Para sistematizarmos um estado da arte aqui, procuramos afunilar nossas pesquisas com o objetivo de aproximarmos nosso olhar para trabalhos que, assim como o nosso, relacionassem a educação inclusiva, especificamente a surdez, à formação de professores de Língua Portuguesa. Para tanto, ajustamos nossa pesquisa nos seguintes bancos de dados: (1) Repositório da Capes (Catálogo de Teses e Dissertações); (2) Scielo; e (3) Google acadêmico. Consideramos essas três fontes de dados acadêmicos porque entendemos que elas abrangem uma vasta contribuição acadêmica indo desde teses e dissertações a artigos acadêmicos e livros de diversas áreas do conhecimento. No Repositório da Capes, pudemos filtrar ainda mais os resultados buscando apenas trabalhos dentro da grande área do conhecimento Linguística, Letras e Artes, o que não foi possível nas outras fontes. Contudo, ao analisarmos cada trabalho encontrado na nossa busca, eliminamos (a partir da leitura dos resumos

e/ou da introdução do trabalho) aqueles que não se relacionavam com nossa área nem com a temática diretamente, estendendo nosso olhar para aqueles que estavam relacionados com a temática, sejam na área de Educação ou de Linguística.

Nossa pesquisa ocorreu nos dias 09, 10 e 11 de março de 2020, obedecendo os seguintes descritores Educação inclusiva, Formação de professores, e, no caso da Scielo e do Google Acadêmico, acrescentamos o descritor Surdez. Não acrescentamos o descritor “Surdez” na pesquisa do Repositório da Capes, pois, ao incluirmos tal descritor, verificamos que os dados da pesquisa coincidiam com a pesquisa do descritor Educação inclusiva para a área de Letras, Linguística e Artes. Buscamos trabalhos dos últimos cinco anos (2015 a 2019) por entendermos que são produções mais recentes e para termos uma visão mais aproximada do que se tem feito na área. Vejamos agora os nossos resultados por partes, de acordo com a fonte de pesquisa.

Quadro 1: Trabalhos do repositório da Capes para grande área “Linguística, Letras e Artes”

REPOSITÓRIO DA CAPES	
GRANDE ÁREA: LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES	
DESCRIPTOR: EDUCAÇÃO INCLUSIVA	
DISSERTAÇÕES	179
TESES	117
DESCRIPTOR: FORMAÇÃO DE PROFESSORES	
DISSERTAÇÕES	3.112
TESES	1.639
DESCRIPTOR: EDUCAÇÃO INCLUSIVA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES	
DISSERTAÇÕES	242
TESES	135

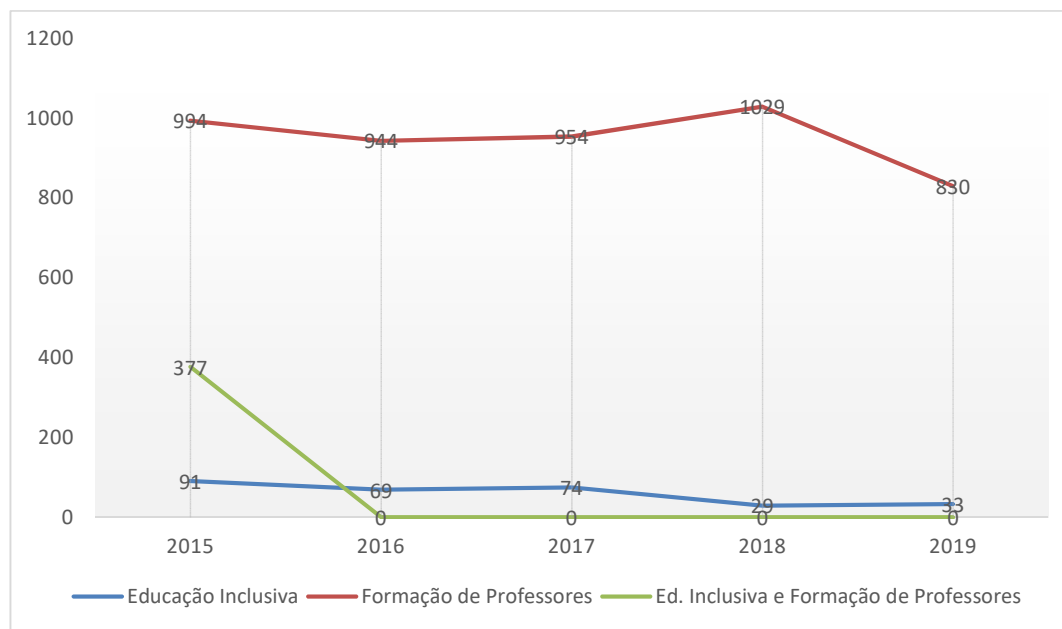
Fonte: Elaboração própria.

Tendo em vista grande área Letras, Linguística e Artes, observamos que para o descritor “Educação Inclusiva” existe um total de 296 trabalhos, distribuídos em dissertações e teses, conforme quadro 1. Percebemos que há uma constância no número de publicações, entretanto bem inferior se compararmos aos números de trabalhos com o descritor “Formação de

professores”. Neste descritor, foi localizado um total de 4.751 trabalhos. Além disso, essas publicações mantêm uma média ao longo dos anos. O último descritor “Educação inclusiva e formação de professores” nos chama atenção na sua distribuição no gráfico (Figura 1). Na nossa busca, localizamos 377 trabalhos, distribuídos entre dissertações e teses, contudo quando verificamos em função dos anos de publicação, percebemos que todos os trabalhos se concentraram no ano de 2015, não havendo registro de outras publicações nesse banco de dados nos outros anos pré-determinados pela nossa pesquisa.

Podemos visualizar as informações acima citadas com mais clareza no gráfico abaixo, no qual detalhamos o número de publicações em função dos últimos cinco anos.

Figura 1: Demonstrativo das quantidades de trabalhos por ano, de acordo com o descritor



Fonte: Elaboração própria.

Para fins de comparação apenas, decidimos fazer uma busca no mesmo banco de dados, com os mesmos descritores anteriormente utilizados, contudo, desta vez, utilizando o filtro da grande área do conhecimento Educação (Dados do quadro 2). Percebemos com esta busca, em primeiro lugar, que os números de trabalhos, dissertações e teses, aumentam significativamente, sendo, portanto, possível inferir que a área de Educação tem se dedicado muito para contribuir com as temáticas apontadas. Em segundo lugar, percebemos que os descritores se confundem algumas vezes na busca, pois, como podemos ver na

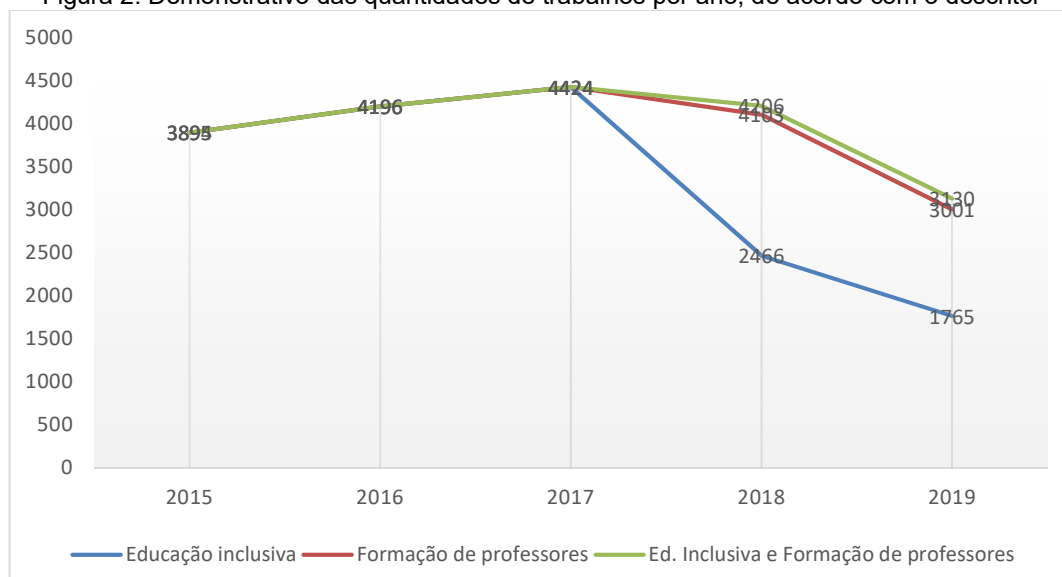
Figura 2, quando detalhamos o número de trabalhos em função dos anos, os indicadores apresentam a mesma quantidade, no mesmo ano. Apesar disso, é possível perceber a grande relevância dos trabalhos que aumentaram nos anos 2015, 2016 e 2017, apresentando uma pequena queda em 2018 e 2019, para todos os descritores.

Quadro 2: Trabalhos do repositório da Capes para grande área “Educação”

REPOSITÓRIO DA CAPES	
GRANDE ÁREA: EDUCAÇÃO	
DESCRIPTOR: EDUCAÇÃO INCLUSIVA	
DISSERTAÇÕES	11978
TESES	4768
DESCRIPTOR: FORMAÇÃO DE PROFESSORES	
DISSERTAÇÕES	13983
TESES	5635
DESCRIPTOR: EDUCAÇÃO INCLUSIVA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES	
DISSERTAÇÕES	14175
TESES	5676

Fonte: Elaboração própria.

Figura 2: Demonstrativo das quantidades de trabalhos por ano, de acordo com o descritor



Fonte: Elaboração própria.

Refinando um pouco mais nossa pesquisa, com base na leitura de todos os títulos e resumos dos trabalhos encontrados na busca, tomamos por base o descritor “Educação inclusiva e formação de professores”, focalizando na área da linguística em todos os filtros. Excluimos, portanto, trabalhos que relacionavam a temática buscada a TICs (Tecnologias da Informação e da Comunicação), EaD (Educação a Distância), Formação de professores fora do contexto da inclusão, Letramentos na Formação de Professores, Estudo de gêneros escolares e/ou acadêmicos e estudo da Libras do ponto de vista da estrutura da língua (sintaxe). Após essa exclusão, restaram 03 trabalhos, sendo 01 tese e 02 dissertações, os quais consideramos mais próximos do nosso intuito na pesquisa. Para melhor visualização, organizamos esses trabalhos de maneira resumida no quadro 3 a seguir.

Quadro 3: Síntese de trabalhos relacionados à tese encontrados no Repositório da Capes

TÍTULO	AUTOR	ANO	OBJETIVOS	TIPO DE TRABALHO
Avaliação dos acadêmicos ouvintes e professores surdos da UFSC na disciplina de Libras como L2: os cinco tipos de provas	Vilmar Fernando Carvalho	2015	Identificar os tipos de avaliações usados na disciplina de Libras L2, considerando a perspectiva dos professores surdos e dos acadêmicos ouvintes.	Dissertação
O acesso e a permanência do aluno surdo na Pós-graduação: questões linguísticas e educacionais	Ana Lucia Lima da Costa Pimenta Monteiro	2015	Analisar o acesso e a permanência dos acadêmicos surdos aos Programas de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina.	Dissertação
Letramentos e surdez: histórias de uma professora ouvinte no mundo dos surdos	Judith Mara de Souza Almeida	2015	Narrar, descrever e analisar minha experiência como professora ouvinte ensinando Língua Portuguesa para alunos surdos.	Tese

Fonte: Elaboração própria.

O trabalho de Carvalho (2015) – primeiro trabalho indicado no quadro 3 – aproxima-se da nossa pesquisa no momento em que se propõe a pensar sobre a disciplina de Libras na graduação. No caso do referido trabalho, o autor busca, a partir de questionários aplicados com 5 professores surdos que ministram a disciplina Libras e 104 alunos de diferentes graduações em que a disciplina Libras é obrigatória, investigar aspectos negativos e positivos das avaliações nessas disciplinas nas visões dos professores e alunos. Os resultados apontam que os alunos universitários percebem a Libras como uma língua prática e não percebem a necessidade de fundamentações teóricas e estudos linguísticos, preferindo, assim, aulas e avaliações práticas. Já os professores compreendem a importância dos estudos teóricos e linguísticos para a Libras e preferem avaliações com menos uso de Língua Portuguesa e aulas mais teóricas.

O segundo trabalho indicado no quadro 3, Monteiro (2015), aproxima-se do nosso contexto de pesquisa uma vez que investiga o contexto universitário. Mais precisamente, a pesquisadora investiga o lugar do surdo no contexto da pós-graduação. Monteiro (op. cit.) analisa os critérios de acessibilidade da legislação vigente, bem como os editais de seleções para programas de pós-graduação da Universidade Federal de Santa Catarina e o relato de três estudantes surdos que vivenciaram esse processo. Apesar de não ser esse o nosso contexto de pesquisa, destacamos esse trabalho pela sua importância em perceber a universidade como um lugar também pertencente ao público surdo e a relevância da reflexão sobre a formação de professores levantada através da pesquisa apontada, ainda que esse não seja o objetivo principal. A pesquisadora conclui que é preciso haver mudança no processo de acesso a cursos de pós-graduação, uma vez que não há respeito à diversidade linguística do aluno surdo. Ela acrescenta que também é preciso capacitação para os docentes, disponibilização de intérpretes, adaptação de avaliações para garantir a permanência desses alunos nos programas de pós-graduação.

O último trabalho destacado corresponde a tese de Almeida (2015) que narra a experiência de uma professora de Língua Portuguesa com alunos surdos. A autora desenvolve com os alunos uma sequência didática a partir de alguns gêneros textuais e procura analisar a experiência da sala de aula e os letramentos envolvidos no processo. A pesquisadora conclui principalmente que

é necessário repensar as práticas de ensino de Língua Portuguesa para surdos dando mais lugar a eles, ou seja, considerando mais suas necessidades, em detrimento de um currículo imposto e que a pesquisa fez ampliar a sua visão acerca da surdez e inclusão.

Continuando nosso levantamento, escolhemos o banco de dados da Scielo por considerarmos bastante abrangente e relevante no que se refere a publicações das mais diversas áreas do conhecimento. Realizamos a busca com os seguintes descritores Formação de professores ou¹ Educação inclusiva ou Surdez, no mesmo período pré-estabelecido, de 2015 a 2019, e localizamos 79 artigos, dos quais 06 se relacionam com a temática estudada de maneira ampla, mas apenas um (01) está mais relacionado de maneira restrita com nossa pesquisa, conforme o quadro 4 a seguir.

Quadro 4: Síntese de trabalhos relacionados à tese encontrados no banco de dados da Scielo

TÍTULO	AUTOR	ANO	OBJETIVO	ÁREA DA REVISTA
Inclusão Escolar: Concepções dos Profissionais da Escola sobre o Surdo e a Surdez	Carine Mendes da Silva; Danielle Sousa da Silva; Rosa Monteiro; Daniele Nunes Henrique Silva.	2018	Entender o que os profissionais da escola dizem sobre o papel dessa língua	Psicologia

Fonte: Elaboração própria.

Cabe ressaltar aqui que, em nossa busca, que nenhum artigo localizado relacionado com a temática pesquisada está publicado em revista especializada da área de Letras, Linguística e Artes, o que aponta para poucas publicações dessa área do conhecimento na temática pesquisada ou, neste caso, nenhuma, levando em consideração o período de tempo focalizado.

O artigo selecionado intitulado “Inclusão Escolar: Concepções dos Profissionais da Escola sobre o Surdo e a Surdez”, elaborado por três estudantes e uma professora da área de psicologia, objetiva entender o que os profissionais (supervisor pedagógico, coordenadora da área de humanas, coordenador da área de exatas, coordenadora de linguagens e códigos, a diretora, o professor

¹ Inserimos o conectivo “ou”, pois ao colocarmos “e” não era possível localizar nenhum trabalho.

de Língua Portuguesa como segunda língua, a professora da sala de recursos multifuncionais e o intérprete de Libras) de uma escola de ensino médio da rede pública do Distrito Federal dizem sobre o papel da Libras nas práticas escolares. Para tanto, as pesquisadoras realizaram entrevistas semiestruturadas e, a partir da análise, concluíram que há uma lacuna na formação profissional dos educadores no que diz respeito às especificidades dos alunos.

Por fim, finalizamos nossa pesquisa sistemática, realizando a mesma busca na plataforma Google acadêmico que é mais abrangente do que as duas anteriores, uma vez que esta reúne todos os tipos de publicações, inclusive livros, que remetam à temática pesquisada. Essa abrangência pode ser constatada na vastidão de resultados encontrados, um total de 12.400 resultados de busca pelos descritores “Formação de professores, Educação inclusiva e Surdez”, para os anos de 2015 a 2019. Para refinar esses dados, excluimos temáticas relacionadas ao ensino-aprendizagem do surdo, formação docente de sujeitos surdos, estratégias de permanência de alunos surdos na universidade, modelos de práticas pedagógicas, formações específicas para EaD, TICs ou áreas específicas como educação física, matemática, por exemplo. Após a verificação de todos os resultados e a exclusão, conforme já apontamos, chegamos ao total de 32 artigos publicados em revistas especializadas, anais de eventos, capítulos de livro, livros e dissertações, dos quais queremos destacar quatro, para evitar repetições, os quais estão postos de maneira resumida no quadro 5 a seguir.

Quadro 5: Síntese de trabalhos relacionados à tese encontrados no banco de dados do Google acadêmico

TÍTULO	AUTOR	ANO	OBJETIVO	ÁREA DA REVISTA
Escola Regular inclusiva e escola bilíngue para surdos: contribuições da disciplina de Libras na formação do futuro professor	Elizete Pinto Cruz Sbrissia Pitarch Forcadell e Adão Aparecido Molina	2016	Analisar os documentos oficiais sobre políticas de inclusão e regulamentação da obrigatoriedade disciplina Libras	Educação, Letras e Saúde

			para as licenciaturas. ²	
Formação docente e a educação inclusiva: uma reflexão sobre o ensino com estudante surdo e a prática docente	Nelson Dias	2018	Discutir sobre a diferença linguística desses estudantes frente à formação e prática docente.	Educação
O ensino de Libras na formação de professores: formas de perceber o surdo e a língua de sinais	Hector Renan da Silveira Calixto	2018	Analisar as formas de graduandos em Pedagogia e Geografia perceberem o surdo e a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Especificamente pretende-se: apresentar percepções dos alunos de licenciatura sobre surdos e LIBRAS antes de cursarem a disciplina LIBRAS e depois	Educação
A formação de professores de língua portuguesa como L2 para surdos: saberes-fazer da prática docente	Luciane Ferreira Bomfim, Cláudia Paranhos de Jesus Portela, Dídima Maria de Mello Andrade.	2019	Apresentar de que maneira a formação continuada para professores pode colaborar para a ressignificação das práticas pedagógicas dos docentes de Língua Portuguesa para surdos como L2	Letras e Linguística

² O objetivo do trabalho não está implícito, sendo, portanto, elaborado a partir da leitura pela a autora.

Fonte: Elaboração própria.

Forcadell e Molina (2016) publicaram o trabalho intitulado “Escola Regular inclusiva e escola bilíngue para surdos: contribuições da disciplina de Libras na formação do futuro professor”, na revista *Ideação – Revista do Centro de Educação, Letras e Saúde da UNIOESTE*, campus Foz do Iguaçu. O trabalho é resultado de uma pesquisa de cunho bibliográfico cujo objetivo é refletir sobre a escola regular inclusiva e a escola bilíngue para surdos a partir da obrigatoriedade de inclusão da disciplina Libras no currículo das licenciaturas, contribuindo, portanto, para a formação de professores. Os autores concluem que houve um novo delineamento da educação nas últimas décadas do século XX e que é preciso atentar para o processo a ser percorrido na efetivação de objetivos para a educação de surdos.

O artigo de Dias (2018), publicado na *Revista Horizontes*, também discute do ponto de vista documental sobre a relação teoria e prática no ensino a surdos e aponta para as necessárias reflexões acerca da legislação na inclusão da disciplina de Libras nos cursos de licenciaturas. O autor conclui que os estudos nessa área ainda são limitados, apesar de necessários.

O artigo de Calixto (2018), “O ensino de Libras na formação de professores: formas de perceber o surdo e a língua de sinais”, analisa, a partir de entrevista semiestruturada, a percepção de alunos de licenciatura em Pedagogia e em Geografia frente a obrigatoriedade da disciplina Libras na graduação. O autor conclui que antes da disciplina, a visão dos alunos para a Libras e para o surdo era baseada puramente na visão terapêutica: a Libras como uma linguagem e o surdo como deficiente. Já a visão daqueles que tinham cursado a disciplina aponta para uma base sócioantropológica, na qual a Libras é vista como uma língua e o surdo como diferente. Tais resultados corroboram com a nossa ideia aqui que é defender a importância da referida disciplina no currículo dos licenciados, a fim de despertar uma percepção mais adequada acerca do surdo e da Libras para então refletir em práticas escolares/acadêmicas.

De maneira mais recente, Bomfim, Portela e Andrade (2019) publicaram um artigo que visou refletir sobre a forma como a formação continuada pode contribuir para a ressignificação das práticas pedagógicas dos professores de

Língua Portuguesa para surdos. Elas propuseram oficinas para professores que trabalham com alunos surdos com propostas de atividades para a abordagem de conteúdos dessa disciplina. As autoras concluíram que as oficinas trouxeram grandes ganhos para as professoras participantes, uma vez que elas puderam trocar experiências e conhecimento, além de estabelecer mudanças e novas práticas na sala de aula.

Os demais trabalhos localizados tratam, em sua maioria, de revisões bibliográficas ou de mapeamentos das pesquisas realizadas até o momento acerca da temática apontada. Não quisemos elencar todos aqui para evitar a repetição de trabalhos semelhantes. Entendemos que muitas pesquisas têm sido desenvolvidas no campo da educação inclusiva, entretanto percebemos que mais pesquisas específicas são necessárias no campo da Linguística/Linguística Aplicada, com o intuito de fomentar discussões acerca dessas questões supracitadas. Mais que isso, é necessário que tais discussões ultrapassem os muros das universidades e cheguem às escolas da educação básica, a fim de verificar realidades e não apenas utopias teóricas, para então, assim, propor caminhos possíveis diante dos contextos existentes.

O interesse por adentrar nesse universo de reflexão sobre educação inclusiva e formação de professores, inicialmente da relação entre ensino de Língua Portuguesa e Surdez, se deu a partir da experiência como professora de Língua Portuguesa na Educação Básica e da atuação com turmas de Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e Ensino Médio em escola da Rede Estadual da Paraíba, a qual recebe alunos com deficiência visual, sendo, portanto, uma escola dita inclusiva. Apesar de na referida escola não haver, nos anos de 2016 e 2017, nenhum aluno surdo, a experiência de ministrar aulas de Língua Portuguesa no contexto da escola inclusiva despertou inquietações acerca desse ensino, uma vez que, no caso da surdez, a linguagem é comprometida, caso o professor (ou aluno) não domine a Libras e/ou não haja intérprete.

De modo geral, os alunos que se encontram em condição de deficiência, seja ela qual for, são submetidos a situações de exclusão, contudo, no caso do aluno surdo isso é ainda mais grave, uma vez que, como afirmam Paulo e Santiago (2015, p. 105), “envolve um elemento importante para a socialização, aprendizagem e constituição subjetiva dos sujeitos: a linguagem”.

Assim, o desejo de trabalhar com questões relacionadas à surdez não se deu por uma experiência específica com alunos surdos, mas pela compreensão, como professora, da necessidade de investigar essa chamada “Escola inclusiva” e os elementos que a compõem, bem como a etapa anterior, a de formação do professor que atuará efetivamente na sala de aula.

Essa pesquisa se justifica, portanto, pela necessidade de ampliarem-se as discussões sobre a educação de surdos no que diz respeito à formação inicial de professores que atuam (ou atuarão) em escolas regulares/inclusivas e, do ponto de vista da Linguística, visto que, cada dia mais, aumentam os desafios que lhes são propostos.

Nesse sentido, tomamos como local de pesquisa o Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande, campus Cajazeiras – Paraíba. Atualmente, o Centro de Formação é composto por nove cursos de licenciatura de diferentes Unidades Acadêmicas, são eles: Pedagogia (Unidade Acadêmica de Educação); Letras habilitação em Língua Portuguesa e Letras habilitação em Língua Inglesa (Unidade Acadêmica de Letras); História (Unidade Acadêmica de Ciências Sociais); Ciências Biológicas, Física, Química e Matemática (Unidade Acadêmica de Ciências Exatas e da Natureza) e Geografia (Unidade Acadêmica de Geografia). Além das licenciaturas, o campus contempla a Unidade Acadêmica das Ciências da Vida, com o curso de bacharelado em Medicina e a Unidade Acadêmica de Enfermagem, com o curso de Bacharelado em Enfermagem. Além dos cursos supracitados, o Centro de Formação ainda possui outra unidade acadêmica integrada que atende ao Ensino Médio e Técnico – a Unidade Acadêmica Escola Técnica de Saúde de Cajazeiras (ETSC), contando hoje com dois cursos técnicos (Técnico em Enfermagem e Técnico em Saúde Bucal) e Ensino Médio regular. Dessa forma, a Instituição é uma referência para a formação acadêmica de diversas áreas do conhecimento, pois tem prestado serviços bastante significativos para a região do sertão paraibano e ainda regiões fronteiriças de estados como Ceará e Rio Grande do Norte, principalmente no que se refere à formação de professores.

A partir desse contexto, com esta pesquisa, objetivamos responder às seguintes questões: (1) Qual é a perspectiva de ensino do professor de graduação na disciplina Libras para os cursos de licenciatura?; (2) Quais estratégias de ensino são utilizadas pelo professor de graduação para contribuir

com a formação de professores?; (3) Qual é a visão dos alunos de licenciatura sobre a disciplina Libras no curso de graduação?; e (4) Fica clara para os alunos a concepção de Língua Portuguesa como L2 para os surdos?

Partimos, portanto, das seguintes hipóteses: em relação à perspectiva de ensino do professor de Libras e suas estratégias, inferimos que ele assume a visão de Língua Portuguesa como L2 e utilize estratégias de ensino para que os alunos de graduação, diante de alunos surdos, priorizem a Libras como primeira língua e que, de fato o ensino de Língua Portuguesa, na modalidade escrita, seja significativo. Em relação aos alunos de licenciatura, acreditamos que eles consigam enxergar a importância e a necessidade de reflexões acerca da educação de surdos, da escola inclusiva e, especificamente, da visão da Libras como primeira língua.

Com base nas hipóteses levantadas e a fim de responder as questões de pesquisa propostas, este estudo tem como objetivos:

GERAL:

- Investigar as percepções de alunos e da professora no ensino de Libras para compreender o processo de formação de professores no que diz respeito à educação de surdos.

ESPECÍFICOS:

- Identificar e descrever os principais documentos que legislam os cursos de graduação no que diz respeito a pessoa surda;
- Analisar as percepções da professora da disciplina Libras e dos alunos sobre sua formação/experiência, estrutura da universidade e a disciplina Libras e seus possíveis impactos para a formação dos alunos; e
- Perceber de que maneira os princípios de ensino da Libras para os cursos de licenciatura em Letras são efetivados na sala de aula.

Esse estudo torna-se relevante pela possibilidade de trazer novas reflexões acerca da educação inclusiva, seus avanços e retrocessos, principalmente no campo da surdez, a fim de somar ao número de pesquisas já realizadas e contribuir, principalmente, com a formação de professores diante da necessidade de melhora do enfoque nos cursos de licenciatura, de modo geral.

O presente trabalho está organizado em cinco capítulos, considerando esta Introdução, na qual abordamos, além de uma visão geral acerca da problemática, o estado da arte, nossas questões de pesquisa e objetivos geral e específicos.

Seguimos com o capítulo dois, intitulado “Surdez, documentos oficiais e ensino”, e suas subdivisões, com os aportes teóricos que subsidiaram nossa análise, o qual dividimos em três partes. Em primeiro lugar, discutimos sobre alguns dos documentos oficiais que legislam acerca da educação inclusiva no Brasil, retomando-os do ponto de vista histórico e refletindo sobre os avanços e retrocessos desses documentos. Em segundo lugar, discutimos a questão da formação docente tanto com um olhar mais abrangente, quanto do ponto de vista da atenção necessária para a formação de professores na perspectiva inclusiva. Destacamos a necessidade de o professor formador estar ciente da sua responsabilidade ao longo da formação inicial e/ou continuada para tais questões. Em terceiro lugar, trazemos reflexões acerca do ensino de Língua Portuguesa como segunda língua (L2) e as implicações para esse ensino. Trazemos à tona esse aspecto, pois consideramos importante essa tomada de consciência e acreditamos que esse é um caminho possível para a inclusão efetiva de alunos surdos.

Na sequência, o capítulo três descreve os aspectos metodológicos desta pesquisa, desde a etapa de geração dos dados até os critérios de análise. Destacamos também, com detalhes, o local e os sujeitos de pesquisa, para que o leitor compreenda o modo como enxergamos as nuances da análise.

O capítulo quatro refere-se à análise do nosso corpus. Organizamos nossa análise em três partes, a saber: (1) Entre a teoria e a prática: análise dos textos legislativos; (2) O que dizem professora e alunos: análise das falas nas entrevistas; e (3) Entre o dito e feito: análise do diário de campo. Na primeira parte, retomamos os documentos oficiais que regulamentam o curso de licenciatura na Instituição analisada, fazendo uma ponte com os documentos mais gerais acerca da educação inclusiva. Na segunda parte, destacamos excertos das falas da professora e dos alunos presentes nas entrevistas realizadas e analisamos à luz da teoria discutida no capítulo dois, já mencionado aqui. Por fim, na terceira parte, procuramos suscitar um paralelo entre o

planejado pela professora, de acordo com a entrevista, e o que é feito na sala de aula, com base na análise de duas aulas registradas no diário de campo.

Finalmente, o capítulo cinco fecha nosso trabalho, no qual apontamos algumas considerações finais, quando retomamos nossos objetivos e procuramos responder nossas questões de pesquisa. Além disso, procuramos tecer algumas considerações conclusivas e sugestões sobre a formação docente no âmbito inclusivo.

Com este trabalho, esperamos trazer subsídios para uma melhor compreensão da disciplina Libras no contexto da licenciatura, bem como refletir sobre a importância dessa disciplina para a formação de professores. A disciplina Libras não apenas contribui do ponto de vista linguístico dos alunos – futuros professores – em formação, mas também para o despertar quanto aos direitos, deveres e especificidades do público surdo.

2. SURDEZ, DOCUMENTOS OFICIAIS E ENSINO

2.1 Reflexões sobre a escola inclusiva e a surdez no Brasil: o que dizem os documentos oficiais

O contexto da inclusão é amplo e complexo e, apesar das muitas discussões acerca da relação entre a surdez e o universo escolar, é necessário que essas discussões avancem ainda mais na tentativa de se pensar em práticas educativas que atendam realmente às necessidades dos alunos surdos. Nessa perspectiva, pretendemos com este capítulo traçar um breve percurso do ponto de vista legislativo, a fim de percebermos quantas e quais ações já foram estabelecidas nessa direção que garantem e subsidiam o direito da pessoa com deficiência. Para tanto, inicialmente, trouxemos alguns dados da educação inclusiva no Brasil.

De acordo com dados divulgados pelo Ministério da Educação, com base Censo Escolar de 2018 (BRASIL, 2019), houve um crescimento significativo do número de matrículas na Educação Especial considerando os anos de 2014 a 2018. Esses dados apontam que em 2014, considerando o Ensino Infantil, Ensino Fundamental e Médio, Ensino Profissionalizante e EJA, o número de matrículas era um total de 886.815, passando para 1.181.276 em 2018, ou seja, quase 1,2 milhão de matrículas, um aumento de 33,2%. É interessante perceber que, de acordo com os dados, o número de matrículas que mais cresceu foi no Ensino Médio, de 57.754 em 2014, passou para 116.287 matrículas em 2018.

No que se refere a alunos com deficiência incluídos em salas comuns, também temos um aumento. Os dados apontam que, em 2014, nós tínhamos, no Brasil, um total de 84,1% dos alunos entre 4 a 17 anos da educação especial incluídos em salas comuns. Esse número aumentou para 92,1% em 2018.

Outro dado interessante para refletirmos, diz respeito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE). Os dados do Censo Escolar 2018 mostram que, no período em que estamos observando (2014 a 2018), o número de alunos da Educação Especial que tinham acompanhamento no AEE cresceu de 37,1% para 40,0%. Também aumentou o número de alunos incluídos em classe comum sem o AEE de 50,0% para 52,1% e também diminuiu o número de classes especiais de 12,9% em 2014, para 7,9% em 2018 (BRASIL, 2019b).

Em relação ao Ensino Superior (ver quadro 6 abaixo), o Censo de 2017 aponta 38.272 matrículas na graduação e que declararam ter algum tipo de deficiência, isso representa, segundo os dados, 0,4% do total de matrículas, sendo a deficiência física a mais representada com 37,8%, seguida por baixa visão 27,7% e deficiência auditiva 14,1% (BRASIL, 2019c, p. 41). Entretanto, percebemos que o número de concluintes é bem inferior ao número de matrículas, de acordo com o Censo. Foram registrados 5.052 concluintes de graduação que declararam algum tipo de deficiência (BRASIL, 2019c).

Quadro 6: Perfil do ensino superior no Brasil

MATRÍCULAS	DEFICIÊNCIA FÍSICA	BAIXA VISÃO	DEFICIÊNCIA AUDITIVA
38.272	37,8%	27,7%	14,1%

Fonte: Elaboração própria.

Ao analisarmos esses dados, percebemos um aumento da chegada desses alunos tanto no contexto da Educação Básica quanto do Ensino Superior, o que significa um avanço. Para tanto, foi preciso que houvesse inclusão de maneira efetiva nesses espaços escolares/educacionais. Para definirmos o que entendemos por inclusão, tomamos por base as ideias de Sassaki (1997, p 3), que define inclusão como “o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade.”, sendo assim, compreendemos que é a sociedade, nas suas mais diversas instâncias – família, escola, trabalho, universidade – deve buscar formas de se adaptar para atender às necessidades da pessoa com deficiência. Corroborando com essa ideia, agora no contexto escolar, Santiago, Leite e Leite (2015, p. 23) afirmam que inclusão escolar “pode ser definida como um processo onde a escola se adapta para incluir estudantes – com suas diferentes necessidades – no sistema de ensino, de modo que estes sejam atendidos e respeitados em suas diferenças, sem discriminação de qualquer ordem.”.

Dessa forma, entendemos, portanto, que a inclusão se dá por meio da adaptação seja física ou de pessoal/profissional, uma vez que, como afirma Dantas (2019), a entrada dos alunos com deficiência nos espaços

escolares/educacionais provoca os professores a uma realidade até então desconhecida, já que estes são “obrigados” a lidarem com saberes antes apenas de professores especializados.

Do ponto de vista da legislação brasileira, o que diz respeito aos direitos da educação especial e, especificamente, do indivíduo surdo, verificamos um percurso de avanços de dispositivos legais para a comunidade surda nas últimas décadas. Não podemos negar os esforços dos grupos de engajamento no que se refere à inclusão e também dos grupos governamentais na tentativa de produzir leis que defendam os direitos da pessoa surda que muitas vezes são esquecidos pela sociedade, especificamente aqui, no que diz respeito às questões educacionais. Contudo, também não podemos afirmar que essas políticas são efetivamente colocadas em prática, pois sabemos que na dinâmica educacional, ainda são muitas as dificuldades enfrentadas, sejam do ponto de vista político, social, econômico ou, até mesmo, burocrático. Além disso, é preciso destacar que estar matriculado em escola regular ou especial não significa estar incluído nesse contexto (CORREA, NASCIMENTO e VIEIRA, 2016; RAMOS, 2013).

Num âmbito mais geral, a Constituição Federal de 1988, antes mesmo de leis e decretos mais específicos voltados para a educação especial, já garantia os direitos de todos igualmente. Segundo o texto oficial, artigo 5º, “todos são iguais perante a Lei, sem distinção de qualquer natureza” (BRASIL, 1988), nesses termos, todos indivíduos têm igualmente seus direitos estabelecidos, entre eles, educação de qualidade. A Carta Magna ainda ampara esses direitos através dos artigos 205 e 206, os quais atestam sobre o direito à educação e aos princípios que regem a educação

(I) igualdade de acesso e permanência na escola; (II) liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; (III) pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; (IV) gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; (V) valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (VI) gestão democrática do ensino público, na forma da lei; (VII) garantia de padrão de qualidade; (VIII) piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (BRASIL, 1988)

Num âmbito mais específico da educação especial, um marco importante foi a Declaração Mundial de Educação para Todos, um desdobramento da Conferência de Educação para Todos, que ocorreu em Jomtien – Tailândia, em 1990. A declaração foi importante, pois, segundo Pupo e Bezerra (2018, p.211), “propôs uma educação escolar que suprisse as necessidades básicas de aprendizagem dos estudantes, mediante o desenvolvimento pleno do indivíduo no âmbito social e cognitivo”.

A fim de enfatizar a postura adotada pelos governos através da Declaração Mundial de Educação para Todos de 1990, a Conferência Mundial da Educação Especial, organizada pela ONU, ocorrida na Espanha, no ano de 1994, visou refletir sobre questões relacionadas à educação especial no que diz respeito à estrutura, ao currículo, às atividades, à avaliação etc. Tal Conferência proporcionou a elaboração de um importante documento, a Declaração de Salamanca, que firmou um compromisso por parte dos governos de promover uma educação que atenda às necessidades de todos os indivíduos em idade escolar, numa perspectiva de inclusão no ensino comum. Dentre os princípios de crenças pressupostos pelo acordo, estão dois que merecem destaque neste contexto:

- (1) aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades,
- (2) escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional. (UNESCO, 1998)

Os dois princípios destacados apontam para o fato de que os governos assumem que a educação inclusiva deve ser permeada por tais características, com a necessidade da inclusão da criança num contexto escolar regular apropriado que atenda às demandas específicas de cada indivíduo. Tal afirmação ainda assume a visão de que as escolas regulares devem assumir uma postura acolhedora e inclusiva. Contudo, precisamos refletir se tais práticas, de fato, incluem todos os alunos e suas particularidades, pois, como já

afirmamos, estar matriculado não garante a inclusão do indivíduo no contexto escolar.

Nesse sentido, para que escolas regulares tenham condição de atender às demandas postas, o acordo prevê e exige que os governos invistam tanto estrutural das escolas, como em qualificação de profissionais (professores, técnicos e auxiliares). Verificamos um ganho nesse documento, pois inclui os técnicos e auxiliares como elementos importantes para a efetivação da inclusão, uma vez que acreditamos que todos os envolvidos no ambiente escolar devem estar englobados no investimento em qualificação específica, além, evidentemente, da atenção para a questão da qualificação de professores como elemento essencial para o progresso na efetivação das escolas inclusivas. Dessa maneira, no caso do professor, a qualificação tanto deveria dar-se pela formação inicial, quanto continuada, bem como através do incentivo à pesquisa e o desenvolvimento de materiais adequados ao contexto de ensino. Na prática, a realidade do professor da Educação Básica está relativamente distante dessa necessidade. Portanto, é preciso problematizar o percurso entre os princípios estabelecidos por documentos oficiais como esse e a efetivação nas escolas.

Nesse contexto, concordamos com Dantas (2019) quando afirma que os professores universitários precisam atentar para uma formação inclusiva e para a inclusão. É evidente que nenhuma formação é capaz de suprir todas as demandas de uma sociedade heterogênea que é refletida na escola/universidade, contudo,

A experiência com pessoas com deficiência durante a formação inicial é defendida por estudiosos em diversas partes do mundo, a exemplo de Skliar (2008), na Argentina; Rodrigues e Lima-Rodrigues (2011), em Portugal; Peebles e Mendaglio (2014), no Canadá; Huskin et al. (2016), nos Estados Unidos; e Costa (2018), Aragón (2016), Medrado (2016) e Paulino (2016), no Brasil. Tais pesquisas demonstraram que os professores em formação, que têm experiências práticas com alunos com deficiência, desenvolvem atitudes mais positivas em relação à inclusão escolar. (DANTAS, op. cit., p. 23)

Portanto, é preciso refletir sobre a formação inicial e continuada na perspectiva inclusiva. Nesse sentido, é preciso destacar a Portaria nº 1.793³ de 1994 que destaca a importância da formação de profissionais que estão diretamente envolvidos com a pessoa com deficiência, trazendo à tona a necessidade da inserção de disciplina específica para a formação de professores (além de psicólogos) e a inclusão dos conteúdos na formação dos profissionais mais relacionados à área da saúde. Tal portaria alavancou os trabalhos iniciais que buscaram refletir acerca dessa problemática, que também nos ocupa, demonstrando que, mesmo após 27 anos, ainda continua pertinente diante do cenário educacional atual.

Seguindo com os documentos que balizam a educação especial, de modo mais geral, a Lei 9.394/1996 ou Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional (doravante, LDBEN) é iniciada em seu texto⁴, no Título II – Princípios e Fins da Educação Nacional, artigo 3º, com o destaque para doze princípios que regem o ensino como um todo. O primeiro princípio aponta para a compreensão de que deve haver a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Tal princípio pressupõe que independentemente da condição do aluno, a escola precisa garantir condições para que o educando não só seja matriculado, mas continue seus estudos, como pressuposto fundamental para o exercício da cidadania.

Sobre educação especial na LDB, especificamente, o capítulo V orienta essa que é considerada modalidade de ensino. Segundo a Lei 9394/96, em seu artigo 58, a modalidade “Educação especial” é destinada a “educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 1996) e vai desde a educação infantil até ao ensino superior (Cf. LEITÃO e SILVEIRA, 2019). A Lei prevê o ensino e o apoio especializado quando necessário e ainda flexibilidade do currículo, dos métodos e recursos, professores capacitados para atender às necessidades específicas dos alunos. Segundo Santiago, Leite e Leite (2015), esse aspecto merece

³ A Portaria nº 1.793/1994 não só abrange o contexto educacional, como os cursos de licenciatura, mas também cursos do “grupo Ciências da Saúde”, com a recomendação da inclusão da disciplina “Aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais” (BRASIL, 1994).

⁴ A LDB utilizada neste texto é a versão atualizada do ano de 2017 (BRASIL, 2017).

atenção, uma vez que ao admitir que os alunos que estão em alguma dessas condições precisam de apoio específico, admite também que as salas de aula da escola regular nem sempre conseguem suprir as necessidades desses educandos, ou seja, nem sempre são inclusivas e acolhedoras.

No que diz respeito à educação especial no contexto da surdez, de acordo com Pieczkowski (2018), um dos importantes marcos foi o Congresso Internacional de Educadores Surdos, ocorrido em 1880, na Itália, reverberando até a década de 1970, na perspectiva do oralismo como forma de comunicação dos surdos. Com o passar dos anos e o avanços nos estudos dos surdos e da surdez, a perspectiva oralista⁵ tem sido deixada de lado, ao passo que também a legislação contribui para esse ganho.

A Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, que reconhece a Libras (Língua Brasileira de Sinais), foi um grande avanço de reconhecimento para a comunidade surda, apesar de ter sido uma Lei relativamente recente⁶, pois além de reconhecer oficialmente a Libras como meio legal de comunicação, garante o acesso e difusão desta língua. No texto oficial há uma preocupação em definir a Libras, vejamos:

Entende-se como Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (BRASIL, 2002, Parágrafo único)

Pelo texto da legislação, especificamente a parte destacada, observamos que há um reconhecimento da Libras como a língua natural do surdo. De acordo com Skliar (1998, p. 27), a língua natural, neste caso, deve ser compreendida “como uma língua que foi criada por uma comunidade específica de usuários, que se transmite de geração em geração, e que muda – tanto estrutural como funcionalmente – com o passar do tempo”.

⁵ A perspectiva oralista é entendida como o ensino para surdos baseado na língua oral e surgiu a partir da ideia de que o indivíduo só era reconhecido pela sociedade através da fala. Em 1880, o Congresso de Milão enfatizou a visão terapêutica da surdez derrubando a possibilidade da língua de sinais, considerando-a prejudicial e estabelecendo a oralização como o principal objetivo da educação da criança surda (CAVALCANTI, 2018).

⁶ Apesar de ter sido publicada em 2002, o projeto de Lei começou a tramitar desde 1996, resultado de reivindicações da comunidade surda por meio de representantes (PICONI, 2019).

Contudo, percebemos que, na prática escolar, ainda não há uma priorização da Libras em todas as situações de comunicação que envolvem alunos surdos, uma vez que ainda existe a tentativa de oralização, atendendo uma perspectiva terapêutica e não socioantropológica⁷. Para além da prática escolar, a sociedade, em geral, não está preocupada ou voltada em atenção para a difusão da Libras nos mais diversos setores sociais. Nesse sentido, é preciso que a escola reveja o seu olhar para o aluno surdo que refletem, muitas vezes, em práticas excludentes, baseadas em discursos inclusivos. Da mesma maneira, a reflexão se aplica para práticas da sociedade em geral.

Do ponto de vista legal, um dos desdobramentos importantes dessa Lei foi, na sequência, o estabelecimento do decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005 que garante a Libras como disciplina obrigatória do currículo dos cursos da formação de professores (BRASIL, 2005). Tal medida proporcionou um avanço no que diz respeito ao acesso da pessoa surda aos diversos níveis educacionais, pois tornou obrigatório o conhecimento básico da Libras no contexto acadêmico dos cursos de licenciaturas. Sendo assim, facilitou o acesso à educação básica dos alunos surdos nessa idade escolar, com a formação de professores com o conhecimento da Libras; e ao ensino superior, com o ingresso de alunos surdos na academia proporcionando a formação acadêmica desses alunos através de cursos como Letras/Libras.

Além disso, o mesmo decreto regulamentou o ofício do tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa através de cursos de educação profissional, extensão universitária ou formação continuada promovidos por instituição de ensino superior e instituições credenciadas por secretarias de educação (Artigo 18 do decreto nº 5.626/2005). Essa medida foi importante para a comunidade surda uma vez que, regulamentando tal profissão, exige a presença desse profissional em diversas esferas e lugares de trabalho, facilitando a comunicação entre surdo e ouvinte.

⁷ A perspectiva clínica/terapêutica enxerga o surdo a partir do seu próprio referencial de normalidade para a audição, ou seja, aquele indivíduo que não ouve, não está no padrão estabelecido socialmente, portanto é limitado e incapaz. Essa perspectiva subsidia uma postura excludente e corretiva, com o objetivo de “curar o paciente” surdo. A perspectiva socioantropológica enxerga o surdo a partir da diferença e defende que ele precisa ser respeitado dentro dessa condição. Essa postura não busca encontrar um padrão de normalidade, mas compreender as diferenças e especificidades.

O decreto nº 5.626/2005, no seu capítulo VI, garante ainda o acesso à educação da pessoa surda ou com deficiência auditiva por meio de escolas e classes bilíngues, com professores bilíngues, que atendam a surdos e ouvintes no ensino infantil e primeiros anos do ensino fundamental. Além disso, por meio de escolas comuns ou bilíngues para alunos surdos ou ouvintes para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com professores de diversas áreas, mas que compreendam a realidade da pessoa surda, bem como sua singularidade linguística e ainda a presença do intérprete de Libras – Língua Portuguesa na sala de aula. Tais medidas não se aplicam somente ao ensino público, mas também às instituições privadas que devem implementar tais medidas a fim de assegurar os direitos da pessoa surda (BRASIL, 2005).

Contudo, precisamos atentar para o fato de que somente essas medidas não fazem da escola ou da sala de aula um ambiente inclusivo e bilíngue, pois, para que isso aconteça, é necessário que haja uma compreensão de que a primeira língua do surdo é a Libras e a Língua Portuguesa, sua segunda língua. Nesse sentido, todo o ambiente escolar deve partir desse princípio de aceitação e se adaptar para poder incluir, conforme a ideia de inclusão apontada por Sasaki (1997).

Como medida voltada à educação especial, o governo instituiu através do decreto nº 6.571/2008 a criação do AEE - Atendimento Educacional Especializado - na educação básica, revogado e ampliado pelo decreto nº 7.611/2011 (BRASIL, 2008; BRASIL 2011). A criação do AEE visa atender às especificidades de alunos com alguma deficiência, alunos com transtornos globais do desenvolvimento ou alunos com altas habilidades/superdotação e sua função é “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas.” (BRASIL, 2009). Nesse sentido, de acordo com a Norma Técnica⁸ (BRASIL, 2014, p. 3), o AEE tem o objetivo de “promover a acessibilidade, atendendo as necessidades educacionais

⁸ A norma técnica nº 04/2014/MEC/SECADI/DPEE responde ao ofício nº 000139/CGCEB/DEED/INEP/MEC de 16 de janeiro de 2014 de solicitação de orientação técnica em relação aos documentos que sirvam de declaração para os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar.

específicas dos estudantes público-alvo da educação especial” a partir de um plano específico para cada situação escolar, sendo, portanto, uma medida pedagógica e não clínica. Entretanto, medidas como a criação do AEE, no caso do estudante surdo, apontam para algumas problemáticas contraditórias ao discurso inclusivo do documento oficial como, por exemplo, assume que este aluno não aprende em sala regular e, por esse motivo, precisa de uma complementação no contraturno na sua primeira língua.

Continuando com o percurso histórico, ainda levando em consideração a legislação do nosso país, temos em 2010 a instauração da Lei nº 12.319 que regulamenta com mais detalhes o exercício da profissão de tradutor e intérprete de Libras, no que diz respeito a sua formação e atribuições (BRASIL, 2010). Em 2005, o decreto nº 5.626/2005 já previa a necessidade e regulamentação dos cursos de formação de tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa, bem como suas atribuições e possíveis atuações profissionais. Contudo, a Lei de 2010 especifica questões éticas relacionadas à atuação profissional e sua formação, tornando com efeito na própria data de publicação. É preciso ressaltar e problematizar a questão do intérprete na sala de aula, uma vez que ele não é o professor, dificultando o processo de ensino e aprendizagem.

Por fim, de maneira bem mais recente, foi sancionada, depois de 15 anos de tramitação, a Lei nº 13.146/2015, a Lei Brasileira de Inclusão (doravante, LBI), que foi regulamentada e expandida mais recentemente no ano de 2019, sugere impactos para os cursos de licenciaturas, pois aponta para atualizações nos currículos de formação inicial numa perspectiva de educação inclusiva e também de formação continuada propondo a viabilização de ações que favoreçam uma escola mais inclusiva (MEDRADO e CELANI, 2017).

Nesse cenário do ensino e da formação de professores impactados pelas legislações vigentes, concordamos com Medrado e Celani (2017, p. 205) quando afirmam que “... não há como refletir sobre formação sem considerar práticas que, efetivamente, contribuam para uma escola mais justa e ética.”. Nesse sentido, a Lei nº 13.146/2015 é bastante oportuna, pois traz a reflexão sobre o ensino para a pessoa com deficiência para o lugar da formação inicial, tornando os cursos de licenciaturas mais próximos da realidade, uma vez que, de acordo com o censo de 2010, no Brasil, são pelo menos 45 milhões de pessoas com algum tipo de deficiência (IBGE, 2010). Além disso, aponta para

ações possíveis a serem desenvolvidas por toda a sociedade no intuito de proporcionar práticas inclusivas (MEDRADO e CELANI, op. cit.).

Um aspecto de extrema importância nessa Lei é a mudança de perspectiva do conceito de deficiência em relação a leis anteriores. Anteriormente, a deficiência estava em oposição à normalidade (*Normal versus Anormal*), numa perspectiva puramente biológica. A LBI desloca esse conceito para o aspecto social, não sendo uma questão inerente ao indivíduo, mas dependente das relações sociais entre o indivíduo e o meio. Vejamos tal definição, segundo a LBI, artigo 2,

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2015)

Ou seja, se houver acesso igualitário no que diz respeito às possibilidades de interações sociais, a pessoa com deficiência tem acesso e condições de participar de qualquer evento social (MEDRADO e CELANI, 2017).

Desde Vygotsky, em seus estudos que envolviam a pessoa com deficiência, já havia um direcionamento para essa visão social da deficiência quando ele afirmava que a dificuldade maior das pessoas com deficiência não era a limitação física, seja ela qual for, mas as relações sociais que elas mantêm com o mundo (MEDRADO e CELANI, op. cit.). Segundo as autoras,

O redimensionamento do conceito de *deficiência* por Vygotsky e que, a nosso ver, é assumido tanto pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência como pela LBI, valoriza o papel fundamental das relações interpessoais para a constituição da pessoa e do desenvolvimento humano. Compreendendo que a origem da construção do conhecimento encontra-se nos processos sociais mediados, o pensador soviético aponta para o entendimento de que não se pode admitir que as pessoas com deficiência sejam concebidas como indivíduos que não aprendem ou não têm direito ao conhecimento. Uma vez inseridas em espaços incluídos, todas as pessoas, respeitadas as suas limitações e características, se desenvolverão.” (MEDRADO e CELANI, 2017, p.209).

Skliar (2006), assumindo o mesmo pensamento apontado por Vygotsky, aponta para uma atenção para as diferenças e não para o “sujeito diferente”.

Como afirma o autor, “Em educação, não se trata de melhor caracterizar o que é a diversidade e quem a compõe, mas de melhor compreender como as diferenças nos constituem como humanos, como somos feitos de diferenças.” (SKLIAR, 2006, p. 30-31). Dessa forma, o olhar deixa de ser para as limitações da pessoa com deficiência e passa a ser colocado nas possibilidades de interação nos contextos sociais.

Retomando a discussão que corresponde à LBI, sendo essa uma Lei mais geral, destacamos os artigos⁹ 27, 28 e 30 que correspondem ao “Direito à Educação” que coloca como direito da pessoa com deficiência de “alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem” (BRASIL, 2015, art. 27). Além disso, os artigos subsequentes trazem a garantia de o Poder Público assegurar sistema de educação inclusivo em todos os níveis e modalidades, além de aprimoramento dos sistemas educacionais e projeto político pedagógico adequados, com as devidas adaptações; oferta de educação bilíngue, pesquisas para ampliação de técnicas pedagógicas, materiais didáticos etc.; e, por fim, assegura medidas a serem tomadas nos processos seletivos de instituições de ensino superior e educação profissional e tecnológica, como atendimento preferencial e adaptação das provas em relação à linguagem usada e ao tempo, por exemplo.

Com esse breve percurso histórico do ponto de vista legislativo, percebemos algum avanço, apesar de recente, ao menos no que diz respeito a um respaldo legal para a garantia de direitos de uma minoria muitas vezes esquecida pelo restante da sociedade.

Não podemos deixar de mencionar nesta discussão os documentos oficiais, que orientam a educação do país, estabelecidos pelo Ministério da Educação – Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997; 2000), Orientações Curriculares (OCEM) (BRASIL, 2006) e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Infantil e Fundamental e, posteriormente, uma edição para o Ensino Médio, uma vez que esses documentos balizam a educação nacional (BRASIL, 2017a e b).

⁹ O artigo 29 foi vetado e previa a reserva de 10% das vagas para a pessoa com deficiência dos cursos de Ensino Médio Profissionalizante, Ensino Superior e Pós-graduação.

Antes, porém, de entrar na discussão desses documentos oficiais, é preciso destacar as ações por meio de publicações¹⁰ do MEC (Ministério da Educação) por meio da SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão) a fim de auxiliar o profissional (professor ou não) acerca do universo inclusivo. Tais publicações contemplam uma série de volumes com temas diversos que vão desde a Educação de Jovens e Adultos (Volume 1), passa pela discussão referente às raças (Volumes 02, 05, 06, por exemplo) até o tema da violência contra crianças e adolescentes (Volume 31), além de alguns volumes voltados para a inclusão no âmbito da surdez (Volume 28).

Além dessa sequência de volumes publicados, existem outras publicações como alguns materiais que auxiliam o professor (ou qualquer profissional que atuará nesse contexto de inclusão) a conhecer mais sobre o assunto, além de apontar para propostas efetivas, como o material voltado para o AEE, dividido por categorias Pessoa com Surdez, Deficiência Física, Deficiência Mental, Deficiência Visual e Orientações Gerais e Educação a Distância; a Revista Inclusão com volumes que vão de 1 a 6 e teve início em 2005 e a última publicação em 2008. No *site*, ainda estão disponíveis documentos e diretrizes sobre Políticas de Inclusão e Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica.

Em relação aos PCN (BRASIL, 1997), apesar de uma perspectiva que visa a ética e a cidadania dos alunos, não verificamos a abordagem da Educação Especial e nem orientações específicas acerca do trabalho do educando com deficiência em sala de aula. Consta nesses documentos apenas o registro de que os alunos deverão ser tratados nas suas individualidades, sejam elas quais forem, de maneira respeitosa e o incentivo para o trabalho em sala de aula com as tecnologias disponíveis, a fim de atender às necessidades dos alunos no geral. Devemos lembrar que os parâmetros são documentos norteadores, com princípios básicos para o exercício docente e não se propõem a estabelecer uma metodologia a ser utilizada na sala de aula. No entanto, acreditamos que as

¹⁰ Todas as publicações estão disponíveis no site do MEC, na aba publicações, disponíveis no endereço

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12814&Itemid=872, acessado em 19 de março de 2019.

discussões condizentes à Educação Especial deveriam ter lugar nesse documento importante para a educação brasileira.

Os textos mais recentes elaborados para balizar a educação nacional foram a BNCC do Ensino Fundamental, homologada e publicada em Diário Oficial em 20/12/2017, e a do Ensino Médio, homologada e publicada em Diário Oficial de 21/12/2017, que apontam a um caminho de “igualdade educacional”. Focalizando na BNCC do Ensino Fundamental, na página 14, o texto oficial afirma que “a escola, como espaço de aprendizagem e democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades”, ou seja, todos os estudantes devem desenvolver aprendizagens que contribuam com o seu desenvolvimento e projeto de vida e, ao mesmo tempo, as singularidades atendidas. O princípio da equidade discutido na Base demonstra um compromisso com os grupos minoritários como os povos indígenas, comunidades quilombolas e deficientes e reconhece a necessidade de práticas inclusivas, de acordo com a Lei 13.146/2015. O documento, nesse sentido, corrobora com os documentos oficiais já divulgados e discutidos ao longo dos anos.

No entanto, apesar de um discurso que aponta para a igualdade de direitos e o compromisso em fazer valer a lei, numa leitura desses documentos oficiais, percebemos que há um apagamento desses grupos. As habilidades, os conhecimentos e a possibilidade de currículo discutidos ao longo da Base não fazem referência direta a esses grupos.

No caso da pessoa com surdez, especificamente aqui foco deste trabalho, apenas a Libras é citada em alguns momentos como exemplo de linguagem verbal visual-motora. Essa citação acontece nas competências gerais da educação básica no texto da BNCC, no que diz respeito à comunicação, de maneira bem ampla e generalizada:

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. (BNCC, p. 9, 2017a)

Como observamos, não há nesses documentos reflexões e atenção acerca dessas peculiaridades, pelo contrário: o que há é uma homogeneização do ensino, na tentativa de torná-lo igual para todos os alunos de norte a sul do país. Nesse sentido, questionamos se de fato essa homogeneização promove a inclusão dos alunos com deficiência.

É preciso perceber que a inserção de alunos com deficiência em salas regulares proporciona uma importante reflexão e reconfiguração do ensino, contudo requer novos investimentos físicos e de formação de profissionais capacitados. Portanto, concordamos com Dantas (2019, p. 49) quando afirma que é preciso pensar a escola como um “espaço de possibilidade de educação para todos”, sem, entretanto, desconsiderar as especificidades e possibilidade de escolarização especializada.

Os documentos oficiais propostos pelo Ministério da Educação, bem como as leis e decretos já sancionados para a educação especial, não estão inclusos nas orientações para a educação básica (Ensino Fundamental e Médio), ou seja, há uma separação entre as modalidades sendo, portanto, contraditório, uma vez que muitos alunos com necessidades especiais estão compondo salas de aula regulares, conforme a Lei.

À parte desses documentos oficiais, em 2001, foi aprovada a Resolução do CEB nº 2 que instituiu diretrizes específicas para o público de alunos com deficiência – as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001). Para esse documento, o aluno surdo está no grupo de pessoas com dificuldades de comunicação e sinalização, o que faz com que elas precisem de uma forma específica de comunicação – a Língua de Sinais.

Especificamente no estado da Paraíba, como ação efetiva de mecanismos voltados à inclusão, a FUNAD (Fundação Centro Integrado de Apoio à Pessoa com Deficiência) tem atuado de maneira significativa junto à educação estadual promovendo cursos de formação em educação especial para professores da rede pública que atuam em sala de aula regular, cursos de formação de tradutor intérprete em Libras e em Atendimento Educacional Especializado (AEE), além de ações nas áreas de saúde, arte e cultura.

Com esse percurso traçado, observamos avanços no que diz respeito à modalidade de educação especial, porém com muito ainda a ser feito, já que parte do que já foi legislado não foi posto em prática, ou pelo menos, não de

maneira a atender às necessidades dos grupos minoritários, aqui com ênfase nos grupos das pessoas com deficiência ou surdez, por exemplo. Para sintetizar as informações apontadas até aqui, elaboramos o quadro 7, a fim de melhorar a visualização dos documentos oficiais discutidos neste tópico.

Quadro 7: Síntese dos documentos oficiais

	Lei/resolução/decreto	Assunto contemplado/ Objetivo
01	Constituição Federal – 1988 – artigos 5º, 205º 206º	Direito à educação. Promoção da igualdade no acesso à educação.
02	Declaração Mundial de Educação para Todos - 1990	Elaboração da Declaração de Salamanca. Promoção de uma educação que atenda às necessidades na perspectiva da inclusão.
03	Portaria nº 1.793/1994	Importância da formação de profissionais voltados para a pessoa com deficiência. Inserção de disciplinas voltadas para inclusão.
04	Lei de Diretrizes e Bases – Lei nº 9.394/1996	Diretrizes gerais sobre educação.
05	Lei nº 10.436/2002	Reconhecimento da Libras como meio legal de comunicação.
06	Decreto nº 5.626/2005	Regulamentação da Lei Lei nº 10.436/2002.
07	Decreto nº 6.571/2008	Criação do AEE - Atendimento Educacional Especializado.
08	Lei nº 12.319/2010	Regulamentação da formação e atuação do intérprete de Libras.
09	Lei nº 13.146/2015	Lei Brasileira de Inclusão – Atualizações dos currículos na formação inicial numa perspectiva de educação inclusiva.

Fonte: Elaboração própria.

Questionamos, portanto, qual é a melhor forma de educação para o aluno com deficiência? Para responder tal pergunta, recorreremos à mesma

pergunta feita por Dantas (2019) em sua tese, que, após uma breve retomada de modelos educacionais para a pessoa com deficiência ao redor do mundo, a pesquisadora conclui que “a melhor forma como aquela que mais traz benefícios e opções de escolha para os alunos, quando levado em consideração o contexto em que estão inseridos, isto é, as especificidades locais.” (DANTAS, 2019, p.41), ou seja, é preciso compreender as especificidades e necessidades individuais para então propor caminhos que auxiliem o aluno em cada fase escolar.

Nesse sentido, acreditamos que é necessário que haja uma problematização desses documentos oficiais que refletem diretamente na educação, não somente dos alunos surdos. Assim, é importante dar voz a esses sujeitos, através de pesquisas acadêmicas que reflitam sobre questões relacionadas à escola, ao ensino e à política de inclusão, para que se construam caminhos que atendam de fato às necessidades específicas desses sujeitos e, por sua vez, uma educação, de fato, de qualidade.

Fazer pesquisa nessa perspectiva, portanto, significa “dar voz aos que estão no Sul”, para usar as palavras de Moita Lopes (2006), ou seja, dar voz aos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem, que por muito tempo foram silenciados, valorizando seus olhares e colocando em pauta questões relevantes para tais contextos, uma vez que, cada vez mais, a complexidade do mundo deve gerar novas formas de atuação a partir do processo da metarreflexão. Dialogando ainda com Moita Lopes (op, cit.), entendemos que necessitamos de novos olhares para novos questionamentos e necessidades próprios da contemporaneidade, o que deve provocar a construção de uma nova agenda de pesquisa na área de formação de professores, sejam de línguas (estrangeira e/ou materna) ou de outras áreas. É isso que queremos suscitar aqui.

2.2 Formação docente

A questão da formação docente vem despertando a atenção de muitas pesquisas no Brasil (CARVALHO, 2015; MONTEIRO, 2015; ALMEIDA, 2015). Contudo, percebemos que os dados das provas nacionais têm nos mostrado que estamos ainda muito distantes do ideal do exercício da docência em muitos aspectos. Para citar apenas alguns, podemos fazer referência à valorização tanto profissional quanto salarial do professor, à falta de qualidade de condições de trabalho, além da violência e falta de interesse por parte dos alunos. Essas questões são algumas que permeiam o trabalho do professor, além da que nós queremos destacar aqui que é a fragilidade da formação.

Entendemos, conforme Garcez e Schlatter (2017), que a educação tem como princípio geral o exercício da cidadania dos sujeitos envolvidos no processo. Nesse cenário, o professor é considerado como um sujeito autor que participa e interfere de modo responsável e ético na vida em sociedade e na formação de cidadãos. De acordo com esses autores, essa autoria do professor pode ser compreendida das seguintes maneiras:

a autoria se materializa na tomada de posições públicas, expressas na interlocução entre pares e refletidas na prática com os educandos, acerca de princípios e métodos de ensino, e critérios e procedimentos de avaliação. A autoria se manifesta também, de modo talvez ainda mais evidente, na produção e apreciação compartilhada de materiais e instrumentos de ensino e de avaliação da aprendizagem. E a autoria também se manifesta, e aqui vamos dar especial atenção a isto, no relato sistemático de práticas pedagógicas vividas, de tomadas de decisão coletivas e de ações de enfrentamento dos diversos desafios do fazer ensinar e do fazer aprender. (GARCEZ E SCHLATTER, op. cit., p.18)

Nesse sentido, a formação do professor, seja ela inicial ou continuada, tem um importante papel, uma vez que promove a capacidade de (re)formulação de regras mediante aos diferentes contextos de trabalho, partindo sempre de um arcabouço teórico pré-estabelecido.

De acordo com Nóvoa (2001, apud GARCEZ E SCHLATTER, 2017), é no espaço concreto de cada escola, em torno de problemas pedagógicos ou educativos reais, que se desenvolve a verdadeira formação. Universidades e especialistas externos são importantes no plano teórico e metodológico, mas todo esse conhecimento só terá eficácia se o professor conseguir inseri-lo em

sua dinâmica pessoal e articulá-lo com seu processo de desenvolvimento. Sendo assim, concordamos com esses autores quando apontam para a necessidade de uma formação baseada na realidade da prática, evidenciando, assim, o protagonismo do professor. Dessa maneira, “É a partir da vivência da responsabilidade que assumem ao ter que lidar com situações pedagógicas de modo reflexivo, dialógico e ético que os estudantes começam a caminhada para se as demandas e possíveis resoluções em outros contextos.” (GARCEZ E SCHLATTER, 2017, p. 25).

No caso a formação acadêmica, os professores devem estar atentos para a necessidade de articular os conhecimentos necessários para a autoria dos docentes frente aos diversos contextos de ensino, ou seja, uma articulação entre teoria e prática, uma vez que a cisão entre essas partes é improdutiva. Assim, a formação é o produto de diálogos entre teoria e práticas diversas, próprias ou dos outros, que são compartilhadas na coletividade. Quanto a isso Garcez e Schlatter (2017, p. 33) fazem a seguinte afirmação, com a qual concordamos

Não estamos aqui colocando em dúvida o repertório de conhecimentos teórico-abstratos que a formação inicial tem a oferecer; estamos, isto sim, alertando para o fato de que, sem a dimensão prático-concreta, ela pode fazer pouco sentido, se a nossa aspiração-inspiração for a formação de professores-autores e de professores-autores-formadores.

Quando refletimos sobre o ofício do professor, pensamos em quantos e quais saberes estão envolvidos no momento da atividade. Segundo Tardif (2007), é possível compreender que os saberes do professor estão relacionados com as diversas esferas com as quais o professor tem contato ao longo da sua vida: família, sociedade, formação acadêmica (inicial ou continuada), pois

[...] o saber docente não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. (TARDIF, 2007, p.11).

É preciso que entendamos que o saber do professor é social, mas também é individual. Isso acontece pela sua dinâmica do trabalho que exige saberes que são resultado da soma dos elementos sociais que envolvem o

trabalho do professor, a sua própria personalidade (suas características enquanto indivíduo) e as experiências que são construídas ao longo da vida, sendo elas profissionais ou não. Assim, o saber do professor está situado entre o individual e o social (TARDIF, 2007). Além disso, o trabalho docente é diverso, plural e temporal. É diverso e plural, pois é permeado, como já dissemos, por saberes acadêmicos, curriculares, experienciais, ou seja, é construído a partir de várias perspectivas sociais; e é temporal uma vez que é construído com o passar do tempo, ao longo da vida e da carreira profissional.

Por esse motivo, concordamos com Aranha e Souza (2013, p.80) quando afirmam que a formação docente, entendida enquanto desenvolvimento profissional, não se esgota com a formação inicial e nem é concebida em cursos rápidos de formação continuada aos finais de semana. É preciso conceber a profissão “professor” como a construção de saberes que envolvam a prática não só dos estágios, mas da jornada de trabalho do professor, a partir das vivências diárias nas escolas. Segundo os autores, os saberes da prática efetiva na escola básica regular são somados aos conhecimentos acadêmicos, gerando frutos da formação continuada.

Nesse contexto, as experiências adquiridas pelo professor têm grande parcela na construção do seu saber-fazer docente, pois

[...] os saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiana parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissionais, pois essa experiência é, para o professor, a condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais. (TARDIF, 2007, p. 21)

Dessa forma, é necessário que os cursos de formação estejam atentos para a necessidade de um equilíbrio entre os conhecimentos advindos da academia e as experiências vividas pelos alunos-professores. Tardif (op. Cit.) ainda afirma que, de modo geral, há um abismo entre o universo escolar e a universidade: de um lado temos os educadores (corpo docente) e do outro temos os pesquisadores (a comunidade científica), ocupando os seus lugares de transmissores de conhecimentos e elaboradores de conhecimentos, respectivamente.

Devemos atentar para o fato de que ambos os lados estão contribuindo para a construção do saber docente com os saberes da formação profissionais, sendo estes formados por outros saberes como os pedagógicos (reflexões sobre

as práticas educativas), disciplinares (saberes sociais definidos e selecionados pelas instituições), curriculares (conteúdos, métodos em forma de programas escolares) e experienciais (saberes construídos a partir das práticas e do conhecimento do meio em que atua). Portanto, no trabalho do professor todos esses saberes são importantes e devem ser valorizados. Contudo, há um desprestígio desses saberes construídos pelo professor da educação básica, quando este é considerado mero transmissor de conteúdos técnicos de matemática, português ou qualquer disciplina, ou seja, o que é valorizado, geralmente, é aquilo que vem da academia, que muitas vezes não tem relação com o que acontece na sala de aula real (TARDIF, 2007). Além disso, essa diferenciação entre o universo acadêmico e o ensino regular corresponde a um período crítico na vida do profissional em início de carreira, por causa dos conflitos gerados entre as expectativas construídas e a realidade do trabalho docente.

2.2.1 A importância dos saberes experienciais

Inicialmente, é necessário que definamos mais uma vez o que são saberes experienciais. Para tanto, façamos uso das palavras de Tardif (2007, p.49) que afirma que saberes experienciais

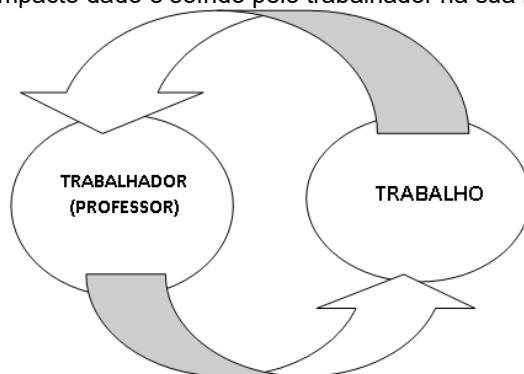
São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se interagem a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões.

Nesse contexto, o professor desenvolve sua “própria forma de fazer¹¹” diante das múltiplas possibilidades de interações. Sendo assim, de um lado, diante das suas experiências e dos confrontos gerados pelo próprio trabalho, o professor desenvolve sua maneira pessoal de ensinar, vista como “macete” da

¹¹ Usamos as aspas, porque, nesse caso, a forma de fazer do professor em particular é mediada conforme suas experiências pessoais, porém é também regulada por outros fatores que envolvem o ensino, como o currículo, hierarquia, normas a serem seguidas etc.

profissão ou *habitus*¹² que, por sua vez, se configura como traços da personalidade profissional daquele professor. Por outro lado, do ponto de vista sociológico, o trabalho modifica a identidade do trabalhador. Nesse sentido, poderíamos traçar um esquema com setas no sentido do trabalhador para o trabalho, vice e versa, a fim de ilustrar esse movimento no qual o professor (trabalhador) afeta e modifica o seu trabalho e o trabalho afeta e modifica o professor, conforme a figura abaixo:

Figura 3: Esquema do impacto dado e sofrido pelo trabalhador na sua relação com o trabalho.



Fonte: Elaboração própria.

Tardif (2007) conclui que os saberes docentes são, portanto, heterogêneos, uma vez que vários saberes compõem o trabalho do professor, nas mais diversas instâncias interativas: sejam provenientes das experiências pessoais, da formação ao longo da vida escolar, da vida acadêmica ou das próprias experiências de trabalho. Portanto, o trabalho docente é considerado complexo e não uma mera aplicação de conhecimentos, segundo a racionalidade técnica, já que os professores mobilizam todos esses saberes. Nesse sentido, é preciso destacar que há uma urgência de aproximação entre as instituições acadêmicas e as de ensino básico, nas pessoas de seus pesquisadores e professores, pois

Os saberes dos professores não são oriundos sobretudo da pesquisa, nem de saberes codificados que poderiam fornecer soluções totalmente prontas para os problemas concretos da ação cotidiana, problemas esses que se apresentam, aliás, com

¹² O conceito de *habitus* trazido por Tardif (2007) corresponde as habilidades desenvolvidas na prática, ou seja, a forma de fazer específica daquele docente, e vão sendo validadas pelo trabalho.

freqüência, como casos únicos e instáveis, tornando assim impossível a aplicação de eventuais técnicas demasiadamente padronizadas. (PERRENOUD, 1996, apud TARDIF, 2007, p.65)

Precisamos atentar que o trabalho, como já dissemos, é uma atividade individual, porém também coletiva. É individual quando o trabalhador imprime no seu exercício sua personalidade e seu histórico de experiências; contudo esse exercício é coletivo na medida em que percebemos que a coletividade constrói regras de conduta, princípios de ética profissional, pertencentes a determinado grupo.

2.2.2 O trabalho do professor como elemento de pesquisa

De acordo com Tardif (2007), a atividade de trabalho do professor em sala de aula passou a ser foco de pesquisa a partir dos anos 1990, no Brasil. Muitas ciências têm contribuído para esses estudos no Brasil e no mundo, como a Ergonomia, Sociologia do Trabalho, Sociologia das Profissões e a Sociologia das Organizações, Antropologia e Etnologia da Educação. Esse universo de pesquisa vem ganhando espaço a partir do momento em que entendemos a importância de nos debruçarmos sobre o trabalho do professor, analisando-o, uma vez que essa análise permite compreender melhor a prática pedagógica na escola (TARDIF, 2007, p. 113). A análise da realidade escolar promove um olhar do ensino como uma atividade interativa e o professor como um trabalhador interativo que usa a pedagogia¹³ como instrumento de trabalho. Nesse sentido, a pedagogia perpassa o fazer docente quando auxilia o professor na adaptação do conteúdo aos seus grupos de alunos, cada um com suas particularidades, quando afasta a ideia de ensinar do “dom” e aproxima da atividade de trabalho, ou seja, a pedagogia permite a articulação dos elementos que compõem a prática docente.

O fazer do professor muitas vezes é descaracterizado enquanto trabalho por suas características gerais, heterogêneas e de difícil apreensão, diferentemente do trabalho industrial, para usar o mesmo exemplo citado por

¹³ Tardif (2007) usa o termo “pedagogia” como tecnologia do trabalho do professor, sendo ela a prática concreta, a técnica utilizada. Para o autor, a pedagogia excede métodos e materiais, ele envolve escolhas pedagógicas, gestão da sala de aula, conhecimento do conteúdo, relação professor/aluno.

Tardif (2007). O professor precisa exercer um trabalho criativo e dinâmico que se adapta de acordo com a necessidade, ou seja, não é uma atividade técnica. E por esses mesmos motivos é difícil diagnosticar os problemas do trabalho docente. Como afirma Balbino-Neto (2014, p. 146), “o futuro professor tem que estudar conhecimentos sistematizados que lhes são postos pela formação inicial, aliados a situações reflexivas acerca da realidade da sala de aula. Uma boa formação não desvincula a teoria da prática [...]”, ou seja, teoria e prática devem caminhar juntas ao longo da formação, sendo essa prática alvo sempre de reflexão.

2.2.3 A experiência profissional e o contexto da inclusão

Para discutirmos a questão do ensino relacionado à surdez é preciso voltar nossa reflexão para o que significa ser surdo dentro do contexto educacional, para nós professores, pois tal significado implica em uma postura teórico-metodológica diante desse grupo. Em discussão, Santiago, Paulo e Vieira (2015) apontam duas visões, ambas construídas a partir do ponto de vista do ouvinte, acerca da surdez e suas implicações dentro do ambiente escolar, a saber: a visão clínico-terapêutica e a visão socioantropológica.

A primeira visão percebe o indivíduo surdo como limitado e incapaz, visto que, de uma ótica ouvinte, ele não é capaz de realizar as mesmas atividades, reforçando a ideia de correção e, por sua vez, de exclusão. Dentro dessa perspectiva, há uma tendência à necessidade de o surdo falar (metodologia oralista) ou se submeter ao uso de aparelhos auditivos ou implante coclear. A segunda visão percebe o surdo como alguém diferente, individual e, por isso, deve ser respeitado como tal. Nessa perspectiva não há uma busca pela normalidade, mas dentro das individualidades, o sujeito desenvolve suas habilidades e sua forma de comunicação, nesse caso a Língua de Sinais, no Brasil, a Libras (SANTIAGO, PAULO E VIEIRA, 2015).

Existem muitas discussões teóricas que defendem uma ou outra posição, contudo, neste trabalho, defendemos que a escola precisa estar atenta para adotar a segunda visão, a socioantropológica, como subsídio para suas atividades, no intuito de incluir o aluno surdo com suas especificidades, como todo indivíduo as tem, evidentemente respeitando os interesses da família e do aluno surdo. Nesse sentido, o professor é um elemento fundamental para

articular as práticas em sala de aula, uma vez que ele funciona como mediador entre alunos e conteúdos. Portanto, é preciso atentar para a questão linguística do aluno surdo, ou seja, o uso da Libras, mas além disso, é preciso que haja mudança na metodologia, priorizando o visual (SANTIAGO E PEREIRA, 2015).

De acordo com Dantas (2019), as experiências práticas do exercício do professor com alunos com deficiência levam esses professores a atitudes mais positivas no que se refere à inclusão escolar, nesse sentido, Santiago, Paulo e Leite (2015, p. 45) afirmam que “não é possível que o professor mude o que faz se não sabe para quem faz [...]”. Em outras palavras, na formação inicial é propícia a sensibilização do professor em formação, visando à qualidade desse profissional do ponto de vista inclusivo e a multiplicação de uma “cultura de inclusão”, fruto da conscientização prévia (BALBINO-NETO, 2014, p. 147). Já a formação continuada, sendo esta posterior à formação inicial, uma vez concluída, atua como uma forma de atualizar o professor de modo a atender às novas e constantes demandas sociais de inclusão e transformações da sociedade refletidas na escola (ARANHA e SOUZA, 2013).

Sendo assim, a universidade, como um lugar de formação, deve ajustar o seu olhar para essa realidade de entrada das pessoas com deficiência no universo escolar/universitário, formando profissionais capacitados para lidar com a heterogeneidade própria da sala de aula (BALBINO-NETO, op. cit.) e produzir conhecimento a partir da inclusão e para a inclusão, um conhecimento que não seja meramente acadêmico, mas que “transforme suas práticas e a vida dos sujeitos sociais.” (DANTAS, 2019, p. 31).

Dizemos que a universidade precisa tomar essa postura, pois concordamos com Santiago e Pereira (2015) quando afirmam que uma escola que deve adaptar-se à necessidade do sujeito (e não o contrário), entretanto, não podemos somente esperar que o professor, por ele mesmo, busque conhecimentos que subsidiem suas práticas, diante de uma longa jornada de trabalho e recursos financeiros, por vezes, escassos. Como afirmam os autores, essa é “uma questão política que precisa ser problematizada”, uma vez que a legislação brasileira garante que alunos com surdez ocupem seu lugar no ambiente escola (SANTIAGO E PEREIRA, 2015, p. 57). Nesse sentido, é preciso que haja um acompanhamento constante que oriente a prática do professor nas aulas, atendendo às necessidades específicas dos alunos.

Segundo Medrado e Celani (2017), um dos eixos que vem ganhando espaço nas discussões da Linguística Aplicada no que diz respeito à inclusão, além do desenvolvimento de ferramentas pedagógicas e acessibilidade pedagógica, é a questão da formação de professores à luz da educação inclusiva. No referido trabalho, as autoras destacam a formação de professores de Língua Estrangeira, contudo trazem reflexões que são pertinentes às diversas áreas do conhecimento, inclusive a Língua Portuguesa, pois elas defendem que o professor precisa conhecer a realidade do aluno para então pensar em possibilidades de ensino, numa perspectiva também de autoavaliação, para que o professor perceba quais impedimentos estão constituídos para que ele possa atuar como um professor inclusivo.

É preciso atentar para o fato de que enxergar a escola como um espaço de inclusão requer investimento nos mais diversos níveis, isso inclui a formação. Como afirma Dantas (2019), o espaço escolar não é inclusivo apenas para alunos com deficiência, mas é um espaço para conhecer as singularidades presentes em cada sala de aula. Assim, precisamos reconhecer esse espaço como relativamente novo, diante das modificações legislativas em prol da pessoa com deficiência que ocasionou um processo de transformação, pela qual a escola tem passado, bem como seu corpo docente e auxiliares. Como afirma Dantas (2019), a formação ainda não chegou para todos os professores e muitos deles ainda não se reconhecem como professores de alunos com deficiência, contudo são expostos a essa realidade, pois a legislação não permite uma escolha, mas coloca um direito que é de todos: a educação.

Outra questão que precisa ser destacada é que muitos dos professores formadores, ou seja, os professores universitários não tiveram formação voltada para a inclusão. Dessa forma, os professores universitários “precisam, também, ser aprendizes do processo inclusivo para que possam, assim, formar professores nessa perspectiva” (DANTAS, 2014, p. 41).

Balbino-Neto (2014, p.143) discorre acerca de um trabalho feito cujo objetivo principal foi perceber quais eram as “concepções de professores de educação básica e alunos formandos do curso de Letras Estrangeiras Modernas da UFPB sobre a inserção de alunos cegos nas salas de educação básica”, atendendo ao que determina os documentos oficiais. Segundo o autor, esse trabalho foi motivado por um anterior no qual ele analisou as ementas dos Cursos

de Letras Estrangeiras das 15 universidades federais mais conceituadas do país (BALBINO-NETO E MEDRADO, 2011). Os pesquisadores concluem que, na época da pesquisa, as universidades não inseriam questões de inclusão de maneira efetiva nos seus cursos e os professores não se sentiam preparados para atuar na realidade de receber em sala de aula regular alunos com deficiência. Caminhando nessa linha do tempo e abrangendo tal realidade para outras licenciaturas, percebemos que a realidade, passados alguns anos, não é muito diferente. Grande parte dos cursos de licenciaturas atualizou seus Projetos, incluiu a disciplina Libras como componente curricular obrigatório, porém não há uma preocupação efetiva em inserir outras disciplinas e discussões pertinentes ao tema ao longo da formação inicial.

Nesse sentido, é preciso entender que não é só uma questão legislativa, mas atitudinal. É preciso desenvolver essa sensibilidade para tal necessidade tanto no ambiente acadêmico, por parte dos professores formadores, quanto no ambiente escolar, envolvendo professores, alunos e toda a comunidade escolar.

2.3 Língua Portuguesa como L2

Atualmente, o ensino de Língua Portuguesa (LP), como segunda língua para alunos surdos, tem ocupado relevância nas pesquisas. Isso acontece, por um lado, por ser um grande desafio para nós, professores, esse ensino, uma vez que, geralmente, partimos da associação entre som e letra, como se essa fosse condição fundamental para o aprendizado da escrita. Por esse viés, as dificuldades dos alunos surdos aumentam significativamente (ALVES e CAVALCANTI, 2019).

Por outro lado, sabemos que o acesso à LP escrita implica a inclusão desses alunos no ambiente escolar e na sociedade em geral. Para tanto, precisamos partir do pressuposto que a apropriação da LP pressupõe a aquisição anterior da Libras, assim sendo, para os alunos surdos, essa é considerada como primeira língua, enquanto a LP é considerada como segunda língua (L2) ou língua adicional.

É preciso destacar, no entanto, que esse aprendizado inicia-se em casa, com a família, pois como afirma Corrêa (2017, p. 883), “a família é, em geral, o primeiro grupo social que a criança interage e, a partir da vivência nessa coletividade, internaliza padrões de comportamento, bem como partilha um sistema linguístico que mediará a assimilação de conhecimentos durante toda a vida”. Contudo, sabemos que grande parte dos surdos brasileiros está inserida em famílias de pais ouvintes e não usuários da Libras, provocando dúvida em relação à verdadeira língua materna desses surdos (ALVES e CAVALCANTI, 2019). Esse fato reforça para a escola a necessidade de colaborar na formação desses estudantes, do ponto de vista linguístico, no sentido de dispor de profissionais capacitados para tal tarefa e também de ter contato com outros surdos e/ou ouvintes usuários da Libras (CAVALCANTI, 2011).

Segundo Peixoto (2019), é preciso ensinar a LP com base na lógica da escrita (aspecto visual) e não na fonetização da língua, como observamos na aprendizagem de ouvintes. Além disso, o ensino da LP fica mais fácil quando a pessoa domina a língua de sinais, pois é partir desta que o sujeito cria suas significações do mundo, ou seja, o conhecimento de mundo e da língua é elaborado a partir da Libras e é esse conhecimento que permitirá que o sujeito vivencie práticas sociais para constituir o conhecimento da LP (PEREIRA, 2014).

Assim, “a língua de sinais é, portanto, condição imprescindível para a alfabetização de crianças surdas, pois fornece bases conceituais que tal tarefa demanda.” (PEIXOTO, 2019, p.50).

O trabalho com a LP escrita, nesse sentido, precisa obedecer uma lógica natural de aquisição de uma língua e não por meio de repetições focalizadas na estrutura de frases e vocabulário descontextualizados.

A fim de refletir sobre este ponto, é preciso levar em consideração nessa aprendizagem a concepção de língua/linguagem adotada pelo professor e a necessidade de fazê-la de modo consciente. Para tanto, é preciso partir da concepção de que a língua é interacional, dialógica e discursiva, ou seja, compreendemos a língua/linguagem numa perspectiva de prática social, buscando formar o aluno de maneira crítica e ativa (ALVES e CAVALCANTI, 2019). Contudo, Furlanetto (2019) aponta que, em levantamento bibliográfico feito de teses e dissertações no período de 2012 a 2018, os trabalhos que investigavam o ensino da LP escrita caminham, geralmente, por um viés monolíngue, ou seja, desconsiderando as relações dialógicas e discursivas, focando apenas no código, assumindo, portanto, uma concepção estrutural de língua. Segundo Pereira (2014), o ensino de Português nessa perspectiva tem gerado muitas dificuldades para os alunos, pois, por levar em consideração apenas a estrutura e o código linguístico, deixa de lado os aspectos textuais, elementos fundamentais para a compreensão de textos, resultando em um ensino sem sentido, provocando, por sua vez, o desinteresse.

Outro aspecto a ser levado em consideração nessa perspectiva de ensino significativo para alunos surdos é o que Silva (2008) aponta em sua dissertação de mestrado: a necessidade de professores bilíngues para estabelecer um diálogo mais direto entre professor e aluno, sem que sempre precise passar pelo intérprete. Segundo a autora, esse fator provoca um sentimento de pertencimento e identificação com os pares por parte da comunidade surda e traz a inclusão tão almejada, que vem antes de qualquer processo de ensino-aprendizagem.

Assim, além de um ensino significativo, ou seja, que parta de identificação e de práticas sociais de uso de linguagem, o ensino de LP para surdos deve seguir numa perspectiva contrastiva entre LP e língua de sinais e, segundo Pereira (2014 p. 149), “Desta forma, os alunos vão observar como uma

mesma ideia é expressa nas duas línguas. Esta prática serve de base para os alunos formularem suas hipóteses sobre o funcionamento das duas línguas.”. Nesse sentido, a preocupação do professor não está prioritariamente em ensinar letra por letra ou palavra por palavra, isoladamente, mas está focada nas relações textuais estabelecidas para a compreensão. O ensino de LP, nesse sentido, caminha semelhantemente ao ensino para ouvintes, a partir de textos reais, de interesse conforme a idade e de diferentes gêneros textuais, apesar de envolver processos diferentes, uma vez que pressupõe a aprendizagem de outra língua inicialmente (LODI, 2011; PEREIRA, 2014; FURLANETO, 2019).

De maneira prática, podemos afirmar que o ensino de LP como segunda língua para surdos deve ser pautada, em primeiro lugar, na pressuposição que o aluno domina a Libras; e, em segundo lugar, no trabalho com a Língua Portuguesa na perspectiva dos gêneros textuais/discursivos. Nesse sentido, Lodi (2011, p 93) afirma:

Assim, considerando que um trabalho que viabilize o conhecimento de diferentes práticas sociais de linguagem implica em um contínuo indissociável de linguagem, que, no caso de crianças surdas, pressupõe um diálogo entre línguas - Libras e língua portuguesa -, decorre que conhecer um determinado gênero discursivo em língua portuguesa significa ter contato de forma significativa com ele, inicialmente em Libras e posteriormente em português; e esta relação com a segunda língua deve ocorrer, inicialmente, pela leitura. Para isso, a construção de práticas de ensino da linguagem escrita envolve o estabelecimento de relações sociais que tomam como base o uso de materiais escritos construídos também em períodos anteriores à aprendizagem formal da escrita, nas diferentes agências de letramento, possibilitando que as crianças venham a se relacionar, de forma privilegiada, com a linguagem escrita em sua constituição como sujeitos letrados.

A perspectiva do ensino de língua pautada na teoria de gêneros está associada ao desenvolvimento do letramento dos alunos. Para Soares (2010, p.84), “as escolas são instituições às quais a sociedade delega a responsabilidade de prover as novas gerações das habilidades, conhecimentos, crenças, valores e atitudes considerados essenciais à formação de todo e qualquer cidadão”. Corroborando com essa linha, Mollica (2007) aponta que apesar de ser possível que o aluno se aproprie de diversos letramentos na sua vida cotidiana, a escola é um espaço de ensino sistemático e de ampliação das experiências de letramento dos alunos.

Por esse motivo, devemos considerar de grande importância o ambiente escolar para o exercício da cidadania dos indivíduos, na medida em que acreditamos que nessa instituição há a ampliação do desenvolvimento da capacidade do indivíduo de transitar nas diversas esferas da sociedade (DUARTE, 2013).

Partindo desses princípios, o trabalho com a linguagem pode se efetivar de maneira variada, inicialmente, a partir da contação de histórias, da leitura de imagens, gráficos, vídeos - com a descrição - e depois passando para a criação de histórias, por exemplo, mas sempre priorizando textos reais e com conteúdo que seja de interesse da pessoa surda, buscando, assim, ampliar a competência comunicativa dos alunos. Além disso, é preciso sempre priorizar o aspecto visual, como afirmam Lacerda, Santos e Caetano (2011, p. 104), “para favorecer a aprendizagem do aluno surdo não basta apenas apresentar os conteúdos em Libras, é preciso explicar os conteúdos de sala de aula utilizando de toda a potencialidade visual que essa língua tem.”. Dessa maneira, entendemos que não é somente dominar a Libras, enquanto professor, vai além. É preciso planejar e buscar metodologias que ajudem na mediação do conteúdo em sala de aula.

Sob essa ótica, um possível caminho que vem sendo construído está ligado à teoria do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), do inglês Universal Designer Learning (UDL). Essa teoria surgiu inspirada no conceito de “Desenho Universal”, vindo da arquitetura, que visa a acessibilidade por meio da construção de espaços públicos acessíveis, ou seja, parte da remoção e adaptação do ponto de vista arquitetônico e estrutural a fim de promover melhor acesso ao “maior número de pessoas em sua locomoção, comunicação, informação e conhecimento” (PRAIS e ROSA, 2016, p.168). Dessa maneira, o DUA traz a perspectiva de abranger todos, independentemente de suas limitações ou impedimentos (ZERBATO e MENDES, 2018). Nas palavras do grupo de pesquisa que defende a teoria

Este desenho didático visa melhorar o acesso à aprendizagem e assegurar o direito de todos à educação. Assume como princípios norteadores: possibilitar múltiplas formas de apresentação do conteúdo, de ação e expressão do conteúdo pelo aluno e proporcionar vários modos de aprendizagem e desenvolvimento organizados pelo professor para os alunos promovendo a participação, interesse e engajamento na

realização das atividades pedagógicas. (CAST, 2011 *apud* PRAIS e ROSA, 2016, p. 168)

Nesse sentido, a partir de princípios neurolinguísticos, a teoria caminha para uma perspectiva de Educação Inclusiva, uma vez que considera a diversidade em relação à maneira que os alunos aprendem e se expressam em sala de aula e “ênfatiza que o ensino, com suas estratégias e metodologias em respeito às diferenças, deveria ser adaptado às necessidades educacionais do indivíduo e não o contrário” (ZERBATO e MENDES, 2018, p. 148).

A perspectiva trazida pelo DUA é não pensar individualmente, mas pensar em formas diferentes de abordagem do conteúdo, a partir da diversificação de metodologias. Sendo assim, seus fundamentos estão relacionados aos sujeitos de maneira global, abrangendo seus aspectos emocionais, biológicos, condições familiares e sociais, além de primar por uma aprendizagem que faça sentido para o aluno. Do ponto de vista prático, o DUA aponta para um caminho de múltiplas possibilidades de se apresentar um conhecimento favorecendo, assim, a aprendizagem, pois “Quanto maior as possibilidades de se apresentar um novo conhecimento, maiores serão as possibilidades em aprendê-lo” (ZERBATO e MENDES, 2018, p. 151).

Para tanto, é imprescindível voltar a falar da formação do professor. Como afirmam Alves e Cavalcanti (2019), “um projeto de ensino-aprendizagem voltado para a inclusão e para o respeito às diferenças linguísticas dos surdos será facilitado se os educadores estiverem preparados não somente teoricamente”. Diante dos desafios da inclusão para os professores, se faz necessária uma formação na perspectiva inclusiva desde o planejamento até o exercício. Dessa maneira, concordamos com o que dizem Zerbato e Mendes (2018, p. 152):

o propósito do DUA parece vir ao encontro dos princípios de Educação Inclusiva, pois entende-se que é importante, em parceria com professores especializados e outros profissionais, a elaboração de recursos, materiais, atividades e espaços educativos e flexíveis para o aprendizado de todos os alunos, contemplando, assim, a diversidade, os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem.

Como já vimos, o decreto nº 5.626/2005 garante a Libras como primeira língua dos surdos brasileiros, enquanto a Língua Portuguesa ocupa o status de

segunda língua, garante também o acesso à educação bilíngue. Contudo, sabemos que ainda é um entrave a questão da formação do professor que, geralmente, não são bilíngues e dependem completamente do intérprete. Além disso, desconhecem o funcionamento da língua de sinais e todo o processo de aprendizagem da LP como segunda língua para os surdos. De modo geral, os cursos de formação não contemplam aspectos teórico-metodológicos que atendam às necessidades do estudante surdo (FURLANETO, 2019). Essas verdades apontam para a necessidade da reformulação dos cursos de graduação, de cursos de formação continuada, bem como a necessidade de mais pesquisas como a nossa, que colocam em tela as fragilidades e demandas dos professores de Educação Básica.

3. CAMINHOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo descrevemos o percurso metodológico desta pesquisa. Apresentamos, inicialmente, a nossa motivação em fazê-la, sua classificação e a enquadrámos teoricamente quanto ao tipo e carácter. Em seguida, descrevemos o contexto da pesquisa, informando o processo de geração dos dados, a constituição do corpus objeto de análise, bem como os procedimentos de análise. Por fim, descrevemos os sujeitos envolvidos na pesquisa.

3.1. Motivação e classificação da pesquisa

Esta pesquisa parte de uma inquietação pessoal enquanto professora¹⁴, no momento em que eu transitava entre as aulas de Língua Portuguesa na Educação Básica estadual para alunos de Ensino Fundamental e Médio e as aulas no Ensino Superior, passando por diversos cursos, mas sempre em cursos de licenciatura como, principalmente, Letras e Pedagogia. As disciplinas ministradas a esses cursos não se tratavam Estágio Supervisionado, contudo, por se tratar de cursos de Licenciatura, sempre fiz questão de refletir e atrelar os conteúdos das ementas com a prática em sala, por entender que essa ligação entre teoria e prática é de extrema relevância para alunos em formação. Além disso, a realidade da sala de aula na Educação Básica me fazia ver, com meus próprios olhos, a realidade dos desafios do ensino nesse contexto de ensino.

A realidade do aluno com deficiência¹⁵ era observada na escola estadual onde eu atuei, compondo o quadro de professores no ano de 2015 até 2017¹⁶.

¹⁴ Em 2012, entrei como professora substituta na Universidade Estadual da Paraíba, atuando em turmas de diversos cursos de graduação, a saber: Ciências Contábeis, Ciência da Computação, Estatística, Direito, com disciplinas de Português instrumental e Linguagem e argumentação jurídica; além das licenciaturas como Letras (Língua Portuguesa/ Língua Espanhola), Pedagogia e Ciências Biológicas, com disciplinas de Linguística, Leitura e escrita de textos, Psicolinguística e Português instrumental. Em 2013, fui aprovada em concurso para compor o corpo docente da Rede estadual de ensino, atuando em turmas de Ensino Fundamental II e Ensino Médio com a disciplina Língua Portuguesa.

¹⁵ Na escola onde atuei como professora, verificamos alunos com deficiência física e visual.

¹⁶ Atualmente, não estou vinculada oficialmente à escola em questão, porém não foram considerados os anos subsequentes até o atual, pois, no período, eu estava afastada da sala de aula para cursar o doutorado.

Desde então, essa junção de experiências, despertou em mim a necessidade de aprofundar a reflexão, inicialmente, acerca da minha própria formação como professora de Língua Portuguesa, diante do sentimento de incapacidade de ser o que eu achava ser uma “boa” professora para aqueles alunos. Posteriormente, essa inquietação transformou-se em projeto de pesquisa que ora se constrói como tese de doutorado, numa busca não por respostas prontas, mas por caminhos de reflexão, no intuito de contribuir com a formação de outros professores.

Dessa forma, buscamos realizar uma pesquisa de cunho qualitativo, inserida num ponto de intersecção entre a área da Aquisição da Linguagem e da Linguística Aplicada (LA), com apoio na Educação. Esta pesquisa apresenta caráter descritivo-interpretativista, pois busca investigar as características do processo de formação de professores nos cursos de licenciaturas, bem como essas implicações para o ensino na escola regular.

Nesse contexto de pesquisa da LA contemporânea, os agentes envolvidos no processo de ensino/aprendizagem - professores, alunos, licenciandos, formadores - começaram a ser vistos como peças ativas e fundamentais para a reflexão do que estão fazendo e do conhecimento que estão produzindo e/ou buscando. Além disso, essa LA torna imprescindível a colaboração das Ciências Sociais no auxílio da compreensão dos objetos a serem estudados diante da complexidade desses. Tal mudança paradigmática foi importante para o avanço nas pesquisas e reflexões sobre formação do professor, trazendo um olhar ressignificado para as questões do contexto escolar, a começar pelos próprios agentes envolvidos nesse universo.

O objeto de investigação e o suporte no qual está inserido, portanto, se fundamentam em significados socialmente construídos, passíveis de interpretações, distanciando-se do paradigma positivista, pois não “se trata de um fenômeno natural rígido, real e externo ao indivíduo” (MOREIRA E CALEFFE, 2008, p. 43). Logo, o estudo aqui proposto não busca apenas descrever o processo de formação de professores nos cursos de licenciaturas, mas interpretá-lo visando possíveis conclusões advindas dos dados gerados.

De acordo com Gil (2002), esta pesquisa pode ser compreendida como um estudo de caso, uma vez que analisamos profunda e exaustivamente os documentos oficiais que regem a organização de cursos de graduação de uma

Instituição de Ensino Superior, além das falas da professora e dos alunos de uma turma da disciplina Libras para cursos de licenciatura no Centro de Formação de Professores, da mesma Instituição - Universidade Federal de Campina Grande, campus Cajazeiras – PB. Pode ser vista dessa forma, portanto, pois a realidade que será estudada é considerada como uma representação singular da realidade, pois para Gil (op cit., p. 54), o estudo de caso “é encarado como o delineamento mais adequado para a investigação de um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto real”.

3.2. Etapa de geração de dados: situando o local de pesquisa e os colaboradores

Considerando o nosso estudo de caso (Cf. GIL, 2002) para a etapa de geração de dados, inicialmente fizemos um levantamento dos documentos legislativos que regem os cursos de licenciatura da Instituição analisada. Depois, acompanhamos algumas aulas durante um semestre letivo as aulas da disciplina Libras oferecida para cursos de Licenciatura na Universidade Federal de Campina Grande, campus Cajazeiras, Paraíba.

O *campus* da UFCG em Cajazeiras é um dos 7 *campi* da instituição, conhecido como Centro de Formação de Professores (CFP). Ele reúne 8 Unidades Acadêmicas, sendo elas Educação, Letras, Ciências da Vida, Ciências Sociais, Ciências Exatas e da Natureza, Enfermagem, Geografia; estas Unidades agregam 10 cursos de graduação, além da Unidade da Escola Técnica de Saúde de Cajazeiras (ETSC), atendendo a alunos do Ensino Médio, com cursos técnicos em Enfermagem e Saúde Bucal. Dessa forma, a UFCG tem uma enorme relevância para comunidade sertaneja, uma vez que, localizada no alto Sertão paraibano, traz contribuições para a formação de profissionais nas mais diversas áreas do conhecimento, além de discussões e produções relevantes para a sociedade em geral. Além disso, a cidade de Cajazeiras está localizada próxima à fronteira de dois estados nordestinos: Rio Grande do Norte e Ceará, atendendo, portanto, as demandas educacionais desses estados vizinhos e contribuindo também para o progresso científico desses. Sendo assim, o lócus de nossa pesquisa é bastante significativo para nossa reflexão. Portanto, mais do que um trabalho acadêmico, queremos como professores/pesquisadores contribuir de fato para a formação de alunos, de modo geral, mas também

agregar conhecimentos e reflexão ao campus que nos recebeu abertamente para efetivarmos nossa pesquisa.

Antes de tudo, entramos em contato com a professora responsável pela disciplina via e-mail e combinamos um encontro para que eu pudesse explicar o intuito da pesquisa e nossos objetivos. Aberta e gentilmente, a professora se dispôs a participar da pesquisa e disponibilizou sua turma de Libras do semestre 2018.2 para que nós pudéssemos gerar os dados a partir dos alunos matriculados e das aulas observadas.

A turma que nos foi apresentada era composta por 44 alunos de diferentes licenciaturas, a saber: Letras (Língua Portuguesa e Língua Inglesa), Química, Física e Ciências Biológicas, com idades que variavam entre 18 e 29 anos de idade e em diferentes momentos do curso. Inicialmente, pedimos que os alunos respondessem a um questionário com dados pessoais, acadêmicos e profissionais, a fim de termos acesso a um perfil da turma em geral. Durante o tempo de observação, fizemos registros em diário de campo das aulas, coletas de materiais, atividades escritas a fim de compreender a dinâmica da disciplina, os quais retomaremos na terceira parte da análise.

Ao final do período letivo, solicitamos que os alunos que desejassem participar efetivamente da pesquisa em forma de voz ativa, disponibilizasse alguns minutos para que fizéssemos entrevistas com algumas perguntas mais direcionadas e condizentes com os nossos objetivos. Deixamos os alunos livres para participarem ou não das entrevistas porque entendemos que essa contribuição deve ser voluntária e sem pressão do pesquisador. Dos 44 alunos matriculados e assíduos da turma, apenas 17 alunos (ver perfil dos alunos no quadro 8, a seguir) se disponibilizaram para nos ajudar na pesquisa, mesmo após a palavra de incentivo da professora colaboradora sobre a importância de pesquisas como a nossa para contribuir com o avanço das discussões acerca da temática. Percebemos que apesar de alguns alunos responderem afirmativamente quanto ao desejo em participar das entrevistas, na prática, ao serem procurados para agendar a entrevista, se esquivaram ou disseram que não queriam mais participar. Além dos alunos graduandos, contamos a professora da disciplina que colaborou em todo tempo prestativamente com a geração de dados. Para melhor visualização, elaboramos o quadro 8 abaixo com o perfil dos colaboradores da pesquisa.

Quadro 8: Perfil dos colaboradores da pesquisa

CÓDIGO	FORMAÇÃO
A1	LETRAS - LP
A2	FÍSICA
A3	LETRAS - LP
A4	LETRAS - LP
A5	LETRAS - LP
A6	LETRAS - LI
A7	FÍSICA
A8	LETRAS – LP
A9	LETRAS - LP
A10	LETRAS - LP
A11	FÍSICA
A12	LETRAS - LP
A13	LETRAS - LP
A14	LETRAS - LP
A15	LETRAS - LI
A16	QUÍMICA
A17	LETRAS - LP
P	PROFESSORA

Fonte: Elaboração própria

Fizemos entrevistas¹⁷ semiestruturadas e questionários¹⁸ com a professora e 17 alunos da disciplina com o intuito de compreender melhor a visão desses sujeitos acerca da educação de surdos, da disciplina Libras e da Língua Portuguesa como L2. As entrevistas foram gravadas em áudio com duração¹⁹ entre 12min 39seg. e 36min59seg., com autorização prévia dos envolvidos, de

¹⁷ Ver apêndice 1.

¹⁸ Ver apêndice 2.

¹⁹ Para algumas entrevistas a duração dos áudios é repetida, porque, por uma questão de agenda, alguns alunos solicitaram fazer as entrevistas em duplas.

acordo com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e transcritas para melhor análise do material. As transcrições foram feitas atendendo às necessidades da análise e seguindo algumas das orientações apontadas por Dionísio (2001, p.76), citando o Projeto de Estudo Coordenado da Norma Urbana Linguística Culta (Projeto NURC). Segue abaixo o quadro 9 indicando quais ocorrências foram consideradas.

Quadro 9: Normas para transcrição

Ocorrências	Sinais	Exemplificação
1. Indicação dos falantes	Os falantes foram indicados com letras convencionais.	Fragmento = falas da professora A1.1 = falas dos alunos
2. Pausas	...	nós já vemos pesquisas que já são...são desenvolvidas
3. Ênfase	MAIÚSCULAS* *com exceção de siglas, como MEC, AEE.	não teve AINDA
4. Segmentos incompreensíveis ou ininteligíveis	()	na verdade () eu não vou mentir
5. Comentário do transcritor	(())	aqui ((universidade)), não lá ((escolas))
6. Ortografia		Tô, tá, né

Fonte: Dionísio, 2001, p. 75, adaptado.

Os sujeitos envolvidos foram identificados por números para garantir o sigilo e preservar a integridade dos participantes, a saber: a professora, P e suas falas caracterizadas por fragmentos (Fragmento 1, 2, etc); e os alunos e suas falas por A1, A2 e assim sucessivamente. Cabe ressaltar que, para a análise das falas dos alunos, consideramos apenas os alunos do curso de Letras (Língua Portuguesa e Inglesa). Fizemos essa escolha por considerar o nosso grupo de pares acadêmicos e poder contribuir especificamente com esse curso de formação. A escolha foi feita após as entrevistas, entretanto não foi influenciada por elas, sendo o único critério de escolha o curso de formação.

O projeto desta pesquisa foi previamente submetido ao comitê de ética, sendo este aprovado e liberado²⁰ em 25 de outubro de 2018, visto que trabalhamos durante a pesquisa com sujeitos, sendo assim, todos os envolvidos estavam cientes e livres para participarem (ou não) das etapas da pesquisa.

3.3. Instrumentos de geração de dados e diretrizes para análise

Os dados foram gerados a partir dos seguintes instrumentos (a) levantamento de documentos legais; (b) questionário de sondagem; (c) entrevistas semiestruturadas; e (d) diário de campo, os quais detalharemos a seguir.

(a) Levantamento de documentos legais

Para nossa análise, acreditamos ser relevante antes de pensar sobre o que dizem os alunos e a professora sobre a disciplina Libras na formação de professores, investigar quais são os documentos legais que regem o desenvolvimento dessa disciplina na Instituição de Ensino Superior analisada.

Chegamos, portanto, a quatro documentos principais, os quais usamos como fundamentação deste trabalho e retomamos no capítulo de análise, são eles: Resolução do curso disponível (UFCG), o decreto nº 5.626/2005, a Lei nº 13.146/2015 e o Plano Nacional de Educação (PNE 2014 - 2024).

(b) Questionário de sondagem

Foi aplicado o questionário de sondagem com os alunos presentes na turma (44, no total) e a professora no primeiro dia da apresentação da pesquisadora, após uma breve explanação acerca da pesquisa e da possibilidade de participação. O intuito do questionário foi traçar um perfil dos alunos com os quais teríamos um contato mais aproximado posteriormente, bem como saber mais sobre o histórico escolar e/ou profissional deles, faixa-etária, local onde mora/trabalha etc. Quanto à professora, o objetivo também era traçar um perfil, contudo, neste caso, mais profissional, a partir da sua formação (inicial e continuada) e experiências profissionais.

²⁰ Parecer consubstanciado concedido pelo CEP da Universidade Federal da Paraíba – Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba aprovado sob o número 2.981.086.

(c) Entrevistas semiestruturadas

Com base nos questionários e na disponibilidade daqueles que responderam que queriam participar voluntariamente da pesquisa, realizamos entrevistas semiestruturadas com os colaboradores (17 alunos e a professora). Essas entrevistas foram realizadas em um ambiente de professores, cedido por um docente, na própria universidade, uma vez que aproveitamos os horários disponíveis dos alunos e agendamos cada entrevista no horário mais conveniente.

O maior foco de nossa análise foram as entrevistas, uma vez que elas nos mostraram os pontos de vista de alunos e professor acerca das questões que envolvem a formação de professores e a educação inclusiva.

As entrevistas seguiram o mesmo roteiro, contudo, por serem semiestruturadas, em alguns casos, as conversas geravam desdobramentos diferentes, dependendo do entrevistado, como já era esperado. Sendo assim, o tempo das entrevistas variaram, porém foram integralmente transcritas priorizando o conteúdo do que foi dito. Conforme podemos observar no quadro 10 a seguir.

Quadro 10: Organização das entrevistas – data e duração

CÓDIGO	DATA DA ENTREVISTA	DURAÇÃO
A1	05/12/2018	17min27seg
A2	06/12/2018	21min46seg
A3	07/12/2018	24min42seg
A4	07/12/2018	24min42seg
A5	07/12/2018	27min10seg
A6	10/12/2018	36min59seg
A7	10/12/2018	36min59seg
A8	12/12/2018	31min19seg
A9	12/12/2018	31min19seg
A10	12/12/2018	22min40seg
A11	12/12/2018	22min40seg
A12	13/12/2018	18min32seg

A13	14/12/2018	35min55seg
A14	14/12/2018	12min39seg
A15	17/12/2018	25min12seg
A16	18/12/2018	14min28seg
A17	19/12/2018	14min53seg
P	20/12/2018	23min38seg

Fonte: Elaboração própria

(d) Diário de campo

Apesar dos outros instrumentos já descritos, optamos por preservar as anotações feitas em sala de aula durante o tempo que nos fizemos presente. Assumimos aqui várias limitações quanto a esse instrumento (poucas aulas descritas, limitação do olhar do sujeito pesquisador, por exemplo), ainda assim acreditamos que esses dados nos dão acesso a uma parte visível da sala de aula e nos ajudam a compreender as perspectivas de alunos e professores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, acreditamos que o diário de campo, somado aos outros instrumentos, pode nos levar a compreender melhor determinadas posturas dos colaboradores ao longo da entrevista.

Sobre as diretrizes na análise das entrevistas, esta foi baseada nos princípios de método da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2010), obedecendo as seguintes fases: (1) organização da análise; (2) codificação; (3) categorização; (4) tratamento dos resultados, inferência e interpretação dos resultados. As entrevistas transcritas foram organizadas em excertos representativos que, por sua vez, foram divididos de acordo com o seu conteúdo nos seguintes grupos: (a) Formação/experiência e (b) Estrutura da universidade/escola.

4. CAMINHANDO POR ENTRE OS DADOS

Este capítulo corresponde à análise dos dados, conforme descrevemos no capítulo metodológico. Dividimos esta análise em três partes: a primeira corresponde à análise dos documentos que regulamentam o ensino de Libras no Ensino Superior, a saber: Resolução do curso disponível (UFCG), o decreto nº 5.626/2005, a Lei nº 13.146/2015 e o Plano Nacional de Educação (PNE 2014 - 2024). Na segunda parte, analisamos as falas da professora e dos alunos a respeito de suas percepções, práticas, inquietações no que diz respeito ao contexto da educação inclusiva, especificamente, do ensino de Libras. Na terceira parte, destacamos duas aulas descritas no diário de campo, a fim de observarmos de que maneira a professora conduz o conhecimento de modo a contribuir para a formação dos alunos de licenciaturas.

4.1. Entre a teoria e a prática: análise dos textos legislativos

O curso Letras – Língua Portuguesa da Universidade Federal de Campina Grande é regido pela resolução nº 16/2012²¹ que aprova o Projeto Político Pedagógico considerando resoluções prévias que regulamentam o Ensino Superior, o curso de Letras e o regimento específico da Instituição. Na resolução que rege o curso, podemos encontrar a descrição do curso com carga horária, núcleos de conteúdos e estrutura do curso. Não há menção específica e detalhamento da inserção da disciplina Libras no currículo obrigatório das licenciaturas, a disciplina nomeada como “Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS” está inserida como “Componente curricular básico”, que abrange o currículo básico profissional de Letras, com carga horária de 60 horas, correspondendo a 4 créditos. Para o curso Letras diurno, a disciplina é oferecida no 4º período letivo, enquanto no noturno é oferecida no 5º período.

Em levantamento parecido, em relação aos currículos do curso de Letras – Língua Portuguesa no estado da Paraíba, percebemos que outras duas importantes instituições de Ensino Superior disponibilizam os documentos como

²¹ A Resolução está disponível no seguinte endereço eletrônico http://www.ufcg.edu.br/~costa/resolucoes/res_16162012.pdf, acessado em 29/06/2020, às 15h 44min e está disponível para o público em geral.

Projeto Político-pedagógico de maneira muito mais acessível em suas páginas eletrônicas.

Esse levantamento originou a pesquisa “A formação de professores de Língua Portuguesa na Paraíba: um olhar sobre a disciplina Libras”²² na qual objetivamos analisar as ementas da disciplina Libras para cursos de graduação em Letras – Língua Portuguesa a fim de percebermos as diretrizes adotadas pelos cursos para o ensino da Língua Brasileira de Sinais. Numa análise preliminar, concluímos que os cursos obedecem o decreto nº 5.626/2005 incluindo em seus cursos de licenciaturas a disciplina Libras, porém os conteúdos da disciplina são diferentes dependendo da instituição, a maioria prioriza uma formação mais abrangente do graduando, proporcionando reflexões que envolvem a prática pedagógica, contudo foi verificado que em dois cursos a ênfase está na aprendizagem da língua enquanto estrutura. Tal diferenciação quanto ao currículo pode provocar fragilidades na formação do professor.

Não conseguimos realizar uma análise mais abrangente a partir dos documentos disponíveis da IES a qual estamos dedicando nossa análise neste trabalho, a UFCG, pois não tivemos acesso²³ às ementas, por exemplo, elemento fundamental para que compreendamos o viés adotado pelo curso e o entendimento do lugar da Libras na formação de um professor de Língua Portuguesa. De qualquer forma, nos documentos disponíveis podemos perceber reflexos do decreto 5.626/2005 quando já elabora as diretrizes para o curso de graduação inserindo na sua base (ou como está posto, Componente curricular básico) a disciplina Libras. No caso do *campus* da IES em análise, o curso de Letras foi criado num contexto em que o decreto já estava em vigor, diferentemente, outras instituições tiveram que adaptar seus Projetos Político-pedagógicos à realidade das legislações vigentes. De uma forma ou de outra, os cursos de formação de professores têm refletido uma demanda que já é antiga, mas que só nos últimos 15 anos tem sido efetivada por meio de leis e decretos.

De maneira mais aprofundada, vejamos alguns aspectos do decreto em questão e o impacto nos cursos de graduação.

²² A pesquisa está sendo aperfeiçoada em forma de artigo científico a fim de ser publicada posteriormente.

²³ Diferentemente das outras Instituições mencionadas, a UFCG não disponibiliza na sua página online esse tipo de documento.

Como já mencionamos, o decreto nº 5.626/ 2005 regulamenta a Lei nº 10.436/ 2002 e o artigo 18 da Lei 10.098/ 2000 que trata especificamente do direito da pessoa com deficiência em ter acesso à comunicação através de linguagem acessível. O capítulo II introduz a questão da inserção da disciplina Libras como obrigatória do currículo em cursos de formação de professores e nos cursos de fonoaudiologia, como podemos ver o texto oficial:

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 (BRASIL, 2005, grifo nosso)

A normativa coloca que a prioridade de adaptação nas IES é para os cursos de Educação Especial, Fonoaudiologia, Pedagogia e Letras (Conforme o parágrafo único, capítulo III).

O texto prossegue especificando o que está sendo compreendido como cursos de formação de professores e encerra esse capítulo apontando para a ocupação da Libras como disciplina optativa nos demais cursos de graduação. Tal destaque é importante, porque vemos que há uma preocupação em disponibilizar para os alunos de graduação das diversas áreas do conhecimento tais saberes, o que promove a difusão da Libras apontada no artigo 2º da Lei nº 10.436/2002.

Tal medida impactou os cursos de graduação uma vez que, para implementação do decreto, são necessários profissionais da área que possam assumir as turmas de diversos cursos de licenciatura. Nesse sentido, foi necessário que as Instituições de Ensino Superior se adaptassem às novas demandas com a contratação de novos profissionais, além do investimento em materiais específicos. Quanto à formação desses profissionais, o decreto nº 5.626/ 2005 também deixa claro no capítulo III acerca do professor de Libras e do instrutor de Libras, conforme já comentamos no capítulo 2 deste trabalho. Apesar de serem duas funções muito próximas que, por vezes se confundem, são exercícios que requerem formações diferentes.

O decreto estabelece diferença entre o professor de Libras do ensino infantil e anos iniciais do ensino fundamental do professor que leciona a mesma

disciplina nos anos finais do ensino fundamental, médio e ensino superior. Para o primeiro grupo, é necessário que o professor de Libras tenha curso de Pedagogia ou na modalidade normal superior, contudo admite-se que o professor tenha formação na modalidade em nível médio que permita a formação bilíngue. Já para o segundo grupo é necessário que o professor de Libras tenha formação em nível superior seja Letras-Libras ou Libras/ Língua Portuguesa como segunda língua.

É importante destacar no parágrafo 2º do Artigo 5º que sempre a pessoa surda terá prioridade em ministrar a disciplina Libras, sendo também prioridade para os cursos de formação na Língua de sinais.

O decreto também estabelece que, a partir da implementação do texto legislativo, a IES e os cursos de formação para o magistério deverão suprir a necessidade de provas de proficiência em Libras o que corresponde a mais uma adaptação necessária.

Percebemos que há um destaque para o ensino da modalidade escrita de Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas no artigo 13 do capítulo III. Ao apontar essa necessidade, o texto ressalta a importância do estudo no âmbito das licenciaturas, priorizando aqueles que lidam com o ensino infantil e aqueles que ensinam Língua Portuguesa, ou seja, com formação em Letras – Língua Portuguesa.

Visando o acesso das pessoas surdas a uma educação de qualidade, a legislação ainda determina que deve haver, por parte das Instituições Federais, a promoção de cursos no que diz respeito ao ensino e interpretação da Libras, bem como o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua. O texto aponta ainda a necessidade da provisão das escolas em tudo o que diz respeito à facilitação do acesso dos alunos surdos: disponibilização de professor, tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa, atenção a avaliações adequadas ao contexto da pessoa surda, disponibilização de equipamentos adequados que ajudem o processo de aprendizagem da pessoa surda.

Ao longo dos capítulos V e VI do decreto (Capítulo V – Parágrafo único, §2º; Capítulo VI - §2º), percebemos a repetição do texto que reitera as orientações dadas anteriormente da seguinte forma

As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão

implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação (BRASIL, 2005)

Essa repetição aponta para a responsabilidade que as instituições de ensino devem assumir no que diz respeito à inclusão dos “alunos surdos ou com deficiência auditiva”. Além da repetição, o verbo “assegurar” enfatiza tal princípio educacional da inclusão, através de medidas adequadas.

Passemos agora a discutir melhor a Lei 13.146/2015, a chamada Lei Brasileira da Inclusão. No artigo 1º o texto legal já aponta para sua finalidade:

Art. 1º É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

Sendo assim, essa Lei abrange a aplicação do direito da pessoa com deficiência nos âmbitos da acessibilidade, desenho universal, tecnologia assistiva, barreiras, comunicação, adaptações razoáveis, elemento de urbanização, mobiliário urbano, pessoa com mobilidade reduzida, residências inclusivas, moradia para vida independente da pessoa com deficiência, atendente pessoal, profissional de apoio escolar e acompanhante (Cf. Incisos I – XIV). Cabe ressaltar que a Lei 13.146/2015 está aplicada a qualquer deficiência, abordando, na sequência, os direitos fundamentais: à vida, à habilitação e à reabilitação, à saúde, à educação, à moradia, ao trabalho, à assistência social, à previdência social, à cultura, ao esporte, ao turismo e ao lazer, ao transporte e à mobilidade (Cf. Capítulos I – X) e a acessibilidade à informação e à comunicação, à participação na vida pública e política (Título III) e do acesso à justiça (Cf. Livro II, Parte especial, Título I).

No que se refere à educação, alvo de reflexão do nosso trabalho, a Lei direciona para caminhos possíveis para dar condições à pessoa com deficiência de progredir nos estudos e aponta para um “sistema educacional inclusivo em todos os níveis” (Art. 27, Capítulo IV). Em relação à surdez ou deficiência auditiva, especificamente, a Lei prevê no inciso IV a oferta de educação bilíngue, tendo a Libras como primeira língua; no inciso XI a formação e disponibilização de profissionais para o AEE e intérprete da Libras e no inciso XII a oferta da

Libras e de tecnologia assistiva. No parágrafo 2º, na sequência, o texto explica mais detalhadamente a questão da formação do intérprete da Libras (apontado no inciso XI). O último inciso (VII) do artigo 30 aponta para a necessidade da tradução completa dos editais, bem como suas possíveis correções, para a Libras, atendendo, assim, o direcionamento para a inclusão da pessoa surda.

Para finalizar essa primeira parte da análise, trouxemos para discussão o Plano Nacional de Educação (PNE), período 2014 a 2024. Julgamos ser necessário observar esse documento, uma vez que traça metas e estratégias para o desenvolvimento da educação no nosso país, considerando muitas frentes, entre elas a inclusão. Nesse sentido, destacamos inicialmente a Meta 4 e suas Estratégias²⁴, relacionada diretamente com a inclusão de maneira mais abrangente. Vejamos:

META 4: Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) 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

Estratégias:

4.1) contabilizar, para fins do repasse do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, as matrículas dos (as) estudantes da educação regular da rede pública que recebam atendimento educacional especializado complementar e suplementar, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular, e as matrículas efetivadas, conforme o censo escolar mais atualizado, na educação especial oferecida em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público e com atuação exclusiva na modalidade, nos termos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007;

4.2) promover, no prazo de vigência deste PNE, a universalização do atendimento escolar à demanda manifesta pelas famílias de crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas

²⁴ Apontamos aqui apenas as Metas e as Estratégias do Plano Nacional de Educação relacionadas à questão da inclusão de maneira direta ou indireta. Omitimos, portanto, algumas partes do texto completo.

habilidades ou superdotação, observado o que dispõe a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional;

4.3) 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;

4.4) garantir atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, nas formas complementar e suplementar, a todos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de educação básica, conforme necessidade identificada por meio de avaliação, ouvidos a família e o aluno;

4.5) estimular a criação de centros multidisciplinares de apoio, pesquisa e assessoria, articulados com instituições acadêmicas e integrados por profissionais das áreas de saúde, assistência social, pedagogia e psicologia, para apoiar o trabalho dos (as) professores da educação básica com os (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

4.6) manter e ampliar programas suplementares que promovam a acessibilidade nas instituições públicas, para garantir o acesso e a permanência dos (as) alunos (as) com deficiência por meio da adequação arquitetônica, da oferta de transporte acessível e da disponibilização de material didático próprio e de recursos de tecnologia assistiva, assegurando, ainda, no contexto escolar, em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, a identificação dos (as) alunos (as) com altas habilidades ou superdotação;

4.7) garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos;

4.8) garantir a oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência e promovida a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado;

4.9) fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola e ao atendimento educacional especializado, bem

como da permanência e do desenvolvimento escolar dos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação beneficiários (as) de programas de transferência de renda, juntamente com o combate às situações de discriminação, preconceito e violência, com vistas ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso educacional, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, à adolescência e à juventude;

4.10) fomentar pesquisas voltadas para o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva, com vistas à promoção do ensino e da aprendizagem, bem como das condições de acessibilidade dos (as) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

4.11) promover o desenvolvimento de pesquisas interdisciplinares para subsidiar a formulação de políticas públicas intersetoriais que atendam as especificidades educacionais de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação que requeiram medidas de atendimento especializado;

4.12) promover a articulação intersetorial entre órgãos e políticas públicas de saúde, assistência social e direitos humanos, em parceria com as famílias, com o fim de desenvolver modelos de atendimento voltados à continuidade do atendimento escolar, na educação de jovens e adultos, das pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento com idade superior à faixa etária de escolarização obrigatória, de forma a assegurar a atenção integral ao longo da vida;

4.13) apoiar a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos (das) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores (as) do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores (as) e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues;

4.14) definir, no segundo ano de vigência deste PNE, indicadores de qualidade e política de avaliação e supervisão para o funcionamento de instituições públicas e privadas que prestam atendimento a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

4.15) promover, por iniciativa do Ministério da Educação, nos órgãos de pesquisa, demografia e estatística competentes, a obtenção de informação detalhada sobre o perfil das pessoas

com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos;

4.16) incentivar a inclusão nos cursos de licenciatura e nos demais cursos de formação para profissionais da educação, inclusive em nível de pós-graduação, observado o disposto no caput do art. 207 da Constituição Federal, dos referenciais teóricos, das teorias de aprendizagem e dos processos de ensino-aprendizagem relacionados ao atendimento educacional de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

4.17) promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar as condições de apoio ao atendimento escolar integral das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculadas nas redes públicas de ensino;

4.18) promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar a oferta de formação continuada e a produção de material didático acessível, assim como os serviços de acessibilidade necessários ao pleno acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados na rede pública de ensino;

4.19) promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, a fim de favorecer a participação das famílias e da sociedade na construção do sistema educacional inclusivo.

Na Meta 4, podemos destacar o objetivo principal da universalização do acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado para as pessoas de 4 a 17 anos com deficiência, apontando estratégias devidamente voltadas para o seu processo educacional, abrangendo desde o mapeamento de alunos até a promoção de parcerias que viabilizem a execução de estratégias importantes para o sistema educacional inclusivo. Entretanto, atendendo as discussões promovidas a partir deste trabalho, destacamos três eixos de ações que consideramos importantes para a meta 4, são eles: estrutura, formação e incentivo à pesquisa.

Quanto à estrutura, que diz respeito a todo aspecto físico, as ações visam contribuir para a universalização contemplando a necessidade de

estrutura física adequada (estratégias 4.3; 4.5; 4.6) com a criação de espaços que possam garantir suporte à pessoa com deficiência, de acordo com sua necessidade. Segundo a estratégia 4.6, por meio de uma adequação arquitetônica, transporte acessível e recursos metodológicos adequados é possível garantir o acesso e, principalmente, a permanência desses alunos no ambiente escolar. Sendo assim, o que chamamos de estrutura aqui vai além de um espaço físico, diz respeito também a materiais adequados e toda estrutura de recursos específicos para receber esses alunos.

Quanto à formação de profissionais temos as estratégias 4.3; 4.13; 4.16 e 4.18. Destacamos, aqui, o item 4.16 que aponta para a necessidade de uma formação específica e voltada para as necessidades do aluno com deficiência, com a incentivo à inclusão nos cursos de licenciatura e de pós-graduação, ou seja, a formação inicial e continuada, de referenciais teóricos que contemplem alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Tal estratégia é essencial, pois como vimos, é necessário ter o olhar voltado para a formação do profissional, uma vez que ele é responsável pelo contato direto com os alunos e aquele que vai traçar estratégias de ensino e aprendizagem, conforme a necessidade específica de cada um.

Por fim, destacamos aqui as estratégias relacionadas ao incentivo à pesquisa (estratégias 4.10 e 4.11). Apesar de serem apenas duas estratégias nesse sentido, destacamos esse ponto, pois acreditamos que estão diretamente ligadas às estratégias de formação. A pesquisa deve ocupar um lugar importante na caminhada profissional do professor, ela deve reger e modificar sua prática periodicamente. Nesse sentido, o incentivo à pesquisa deve promover impactos concretos na elaboração de materiais e estratégias didático-pedagógicas viabilizando o processo de ensino e aprendizagem para os alunos com deficiência.

De maneira indireta relacionada à inclusão, por meio da formação de professores, temos a meta 13. Nesse caso, destacamos apenas as estratégias que mais influenciam a inclusão: 13.4 e 13.5.

META 13: Elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para

75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores.

Estratégias:

13.4) promover a melhoria da qualidade dos cursos de pedagogia e licenciaturas, por meio da aplicação de instrumento próprio de avaliação aprovado pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior - CONAES, integrando-os às demandas e necessidades das redes de educação básica, de modo a permitir aos graduandos a aquisição das qualificações necessárias a conduzir o processo pedagógico de seus futuros alunos (as), combinando formação geral e específica com a prática didática, além da educação para as relações étnico-raciais, a diversidade e as necessidades das pessoas com deficiência;

13.5) elevar o padrão de qualidade das universidades, direcionando sua atividade, de modo que realizem, efetivamente, pesquisa institucionalizada, articulada a programas de pós-graduação stricto sensu.

Na estratégia 13.4, percebemos o destaque para a necessidade de melhoria da qualidade dos cursos de pedagogia e licenciaturas no que diz respeito a preparar melhor esses alunos de ensino superior para as demandas corriqueiras da educação básica e, como menciona o próprio texto, para “educação para as relações étnico-raciais, a diversidade e as necessidades das pessoas com deficiência”. No texto legislativo, não há clareza em relação às ações reais de promoção de melhoria, mas há destaque para a formação (geral e específica) associada à prática didática, por isso destacamos essa estratégia, uma vez que corrobora com o que discutimos na fundamentação teórica deste trabalho no que diz respeito à importância da prática na formação de professores.

De maneira não detalhada a estratégia 13.5 também aponta para a melhoria dos cursos do ensino superior, neste caso, trazendo destaque para a realização de pesquisas. Nesse sentido, a pesquisa é o meio de melhoria da atividade universitária e esse ponto condiz com o que apontamos para Meta 4, estratégias 4.10 e 4.11, sobre a importância de todo professor fazer pesquisa, embora saibamos que na dinâmica do trabalho efetivo, muitas vezes a pesquisa é deixada de lado, priorizando o ensino e o trabalho burocrático.

Nessa linha de reflexão, a meta 14 aponta para a importância da elevação de pesquisadores nos níveis de mestrado e doutorado e suas estratégias abrangem todo o incentivo à pesquisa, aumento de financiamento, de ofertas de cursos de pós-graduação e de investimento na pesquisa e nos pesquisadores.

META 14: Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores.

Estratégia:

14.7) manter e expandir programa de acervo digital de referências bibliográficas para os cursos de pós-graduação, assegurada a acessibilidade às pessoas com deficiência.

A meta 14 é importante para as licenciaturas, especificamente, pois reintroduz o professor no campo da pesquisa promovendo a reflexão sobre as questões das salas de aula, a elaboração de conhecimento e estratégias de ensino e a possibilidade de aprofundamento, através da pesquisa, de questões pouco exploradas no nível da graduação. Destacamos apenas a estratégia 14.7 por estar mais relacionada com nossa temática ora discutida, no sentido de contemplar o público minoritário daqueles que possuem alguma deficiência e concluíram o ensino superior, no propósito de promover acessibilidade a esses.

Na mesma linha de reflexão da Meta 14, temos a Meta 16 que também aborda a necessidade da formação continuada por meio da pós-graduação para que os professores possam atender às demandas educacionais de suas áreas de atuação.

META 16: Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Estratégia:

16.3) expandir programa de composição de acervo de obras didáticas, paradidáticas e de literatura e de dicionários, e programa específico de acesso a bens culturais, incluindo obras e materiais produzidos em Libras e em Braille, sem prejuízo de outros, a serem disponibilizados para os professores e as professoras da rede pública de educação básica, favorecendo a

construção do conhecimento e a valorização da cultura da investigação.

A estratégia 16.3, assim como a meta 14.7, traz a inclusão não apenas como possibilidade de objeto de pesquisa para o professor numa formação continuada, mas também como forma de inclusão daqueles formados nas licenciaturas que também fazem parte do grupo de pessoas com deficiência. Nesse sentido, a estratégia ora destacada busca popularizar o acesso a materiais teóricos através do acesso a linguagens como a Libras e o Braille, contemplando os profissionais que fazem uso dessas linguagens.

Nos destaques feitos até aqui, observamos que as medidas voltadas para a educação inclusiva são abrangentes, pois contemplam diversos aspectos das questões educacionais. As estratégias destacadas até aqui ora contemplam alunos de educação básica ora professores/profissionais da educação que também são alunos de cursos de pós-graduação demonstrando que a inclusão, a qual as metas e estratégias aqui apontadas viabilizam, são, de fato, abrangentes, necessárias e com reflexos nos diversos níveis de ensino.

Contudo, a prática parece ser um pouco distante, uma vez que tais medidas não contemplam de modo igual todos os níveis de ensino e localidades. Nesse sentido, acreditamos que é importante que esses conhecimentos sejam divulgados e discutidos, a fim de serem aprimorados e difundidos de maneira mais satisfatória.

4.2. O que dizem professora e alunos: análise das falas nas entrevistas

Neste tópico da análise, abordaremos dois aspectos mais comentados nas entrevistas, a saber: (I) Formação/experiência e (II) Estrutura da Universidade/Escola. Iniciaremos nossa análise a partir da fala da professora e seguiremos para as falas dos alunos.

(I) O que diz a professora sobre formação/ experiência

No início da entrevista, abordamos a temática da formação acadêmica da docente. Os fragmentos 1 e 2 apontam para essa formação: Pedagogia.

Fragmento 1: Na verdade sempre quis fazer pedagogia. Comecei a fazer pedagogia achando que eu ia trabalhar no EJA, que eu nunca ia trabalhar em educação infantil e entrei na Educação Infantil bem séries iniciais mesmo.

Fragmento 2: Abandonei um pouquinho a ideia do EJA e já fui um pouquinho pra educação infantil já vi algumas dificuldades que as crianças tinham desde questões de relacionamento enfim outras coisas e ingressei, tive a oportunidade de ter acesso tanto à Pastoral dos Surdos quanto às disciplinas que na UFC eram voltadas pra Educação Inclusiva.

Considerando as informações dadas pela professora nos fragmentos 1 e 2 percebemos que a professora tem graduação em Pedagogia, seguida de especializações, curso de intérprete de Libras e mestrado mais recentemente. Toda essa formação está em torno da Educação Inclusiva, iniciada desde a formação com as disciplinas e através de outras experiências como a relação com a Pastoral de Surdos.

De fato, verificamos que das licenciaturas, o curso de Pedagogia (e a grande área da Educação) ainda é o que mais enfoca as questões inclusivas e da Libras ao longo da formação, sendo estas questões também tidas, com frequência, como objeto de pesquisa, o que não observamos em outras licenciaturas e programas de pós-graduação. No estado da arte que reportamos na introdução deste trabalho, apontamos que poucos trabalhos estavam fixados na grande área da Linguística. Nesse sentido, entendemos que é preciso ampliar o nosso olhar, enquanto profissionais da área a linguística e das linguagens, para às questões voltadas à inclusão e o uso da Libras.

No fragmento 3, a seguir, a professora aponta que ainda na graduação começou a despertar para as questões voltadas à inclusão e à surdez especificamente.

Fragmento 3: Então desde esse tempo eu comecei a trabalhar com essas questões relacionadas à surdez. Mas hoje eu estou muito mais voltada para a Educação Inclusiva mesmo do que realmente questões voltadas para Libras.

Na fala de professora (fragmento 3) destacamos a importância da graduação como oportunidade de ter acesso a questões ligadas à surdez. Apesar dela apontar para mudanças na sua trajetória voltada agora para educação inclusiva e Libras.

Enfatizamos aqui a importância dos cursos de graduação para a ampliação da visão dos alunos. Nesse caso, é preciso que o professor formador tenha consciência da sua responsabilidade e considere diversas possibilidades de abordagem de conteúdos na graduação de maneira a ampliar o olhar dos alunos de graduação para questões relevantes da atuação profissional (DANTAS, 2014).

Essa dificuldade aparece demonstrada na fala da professora acerca da sua própria formação. Vejamos os trechos a seguir:

Fragmento 5: A dificuldade que a gente tem na questão era justamente tivesse essa pessoa que desse esse suporte um professor que pudesse analisar o conteúdo, eles analisavam o trabalho no geral mas não tinham habilidade pra direcionar...olha, essas leituras, esse autor talvez fosse mais interessante, porque era uma coisa nova também na época a gente estava saindo da nova LDB que inseria as pessoas na escola.

Fragmento 6: Então até para os professores universitários ainda era uma coisa muito nova ter essa realidade na formação docente.

Nos fragmentos 5 e 6 a professora relata além da dificuldade dos próprios professores formadores em conhecerem acerca da inclusão, sendo “uma coisa muito nova ter essa realidade na formação docente” como a própria limitação em relação à LDB e outras leis. Nesse sentido, verificamos a necessidade da formação continuada e de grupos de pesquisa que discutam a temática da inclusão, no intuito de suprir essa falta de conhecimento por parte do professor.

Apesar de a professora apontar uma dificuldade vivida na sua graduação (cerca de 17 anos passados), percebemos que esse ainda é um entrave, ou seja, ainda parece ser uma “coisa muito nova ter essa realidade na formação docente”. Além da dificuldade em receber o aluno surdo em sala de aula (essa dificuldade vai além das condições do professor), há também a dificuldade em formar professores aptos para tais condições em sala de aula.

Precisamos destacar aqui também a necessidade do conhecimento de leituras da área para a formação, tanto no que diz respeito à teoria quanto aos textos legislativos. É preciso subsidiar teoricamente a prática e a formação na

universidade e o professor formador tem esse papel: direcionar o olhar e a leitura do aluno na graduação para enriquecer o conhecimento.

Sobre essa importância da graduação, a professora menciona que tem percebido certo avanço por parte dos professores tanto na preocupação com questões de inclusão como no desenvolvimento de pesquisas que contemplem essa área e, especificamente, a surdez.

Fragmento 9: Mas a gente vê alguns professores que já têm esse reconhecimento, pessoas buscando, nós já vemos pesquisas que já são...são desenvolvidas não só pelos professores que trabalham diretamente com inclusão, mas outros professores da área de didática, da área de formação humana e que abraçaram essa causa dentro do curso de Pedagogia que foi onde saiu isso.

Fragmento 11: Mas que nos últimos quatro anos realmente o número de produções ele se elevou bastante e não só por professores que ministram Libras mas outros professores da universidade acolheram orientandos que quiserem trabalhar na área da educação inclusiva e nas que eu vi pesquisando foi exatamente na surdez também aumentou.

Nos fragmentos 9 e 11, observamos que a professora demonstra satisfação em chegar às conclusões de que há um crescimento considerável no interesse dos professores de diversas áreas acerca da temática da inclusão e isso pode ser observado no aumento das pesquisas na área. Esse também pode ser um reflexo das leis e decretos que influenciam diretamente o ensino superior (decreto nº 5.626/ 2005 e o PNE – 2014-2024, por exemplo.).

Além disso, podemos atribuir esse crescimento ao trabalho árduo de professores de várias áreas que têm se dedicado às discussões relacionadas a esse tema e ainda às medidas implementadas na educação superior que exigem adaptações. Entendemos que a legislação que apontamos em vários momentos do nosso trabalho tem grande influência nas medidas adotadas nas universidades e percebemos essa importância para alunos de graduação, professores, alunos da educação básica e comunidade, em geral.

Na sua fala, a professora demonstra ter muita consciência do seu papel como formadora e a importância da disciplina para os alunos. No fragmento 17, fica evidente que ela assume a concepção de ensino de Língua Portuguesa enquanto segunda língua. Vejamos.

Fragmento 17: Existe a disciplina de Libras letras, a disciplina de Libras para pedagogia e a disciplina para as demais licenciaturas. Isso porque o professor de português ele vai ser professor de português de primeira língua para os alunos ouvintes e professor de português como segunda língua para os alunos surdos. Então a disciplina ela é pensada em três momentos, em três módulos que acontecem simultaneamente no decorrer do planejamento pra não ficar cansativo, eu dividido, coloco teoria e prática, mas eles seguem três linhas sempre: conhecimento sobre a legislação, como é que deve ser organizada a escola, o que o professor deve fazer e quais são os direitos que o professor e qual o surdo tem dentro de uma escola inclusiva para atuar no âmbito da escola. Aí eu vou para as questões relativas à língua de sinais ou o uso a comunicação por meio de língua de sinais, e tem os momentos voltados para a prática docente para refletir sobre como é que a gente pode trazer atividades que possam contemplar esses alunos, o que que a gente têm que fazer, quais são as mudanças, né, que a gente pode implementar para favorecer o aprendizado do aluno surdo. Isso em Português.

Alguns aspectos da prática docente podem ser levantados a partir da fala no fragmento 17. Em primeiro lugar, a professora diferencia a disciplina Libras que é ministrada para o curso de Pedagogia e para as outras licenciaturas. No caso, ela exemplifica com o curso de Letras – Língua Portuguesa que, nesse caso, o aluno desse curso será o professor de Português como primeira língua para ouvintes, contudo, havendo alunos surdos na sala de aula, ele ensinará Português como segunda língua, o que exige uma dinâmica diferente.

Em segundo lugar, a professora aponta que a disciplina é “dividida” em partes direcionadas a assuntos específicos e menciona os “três momentos” que farão parte da disciplina, são eles: o momento de estudo da legislação vigente, o estudo da língua por meio dos sinais e a reflexão sobre teoria e prática.

Destacamos as ações como muito importantes para a formação dos alunos. Primeiro, é interessante perceber que há uma preocupação em iniciar com a discussão com os alunos acerca da legislação vigente. Consideramos essa prática muito importante, pois nas entrevistas com os alunos (as quais serão analisadas mais adiante), verificamos que muitos desconheciam as orientações, direitos e deveres dos sujeitos envolvidos.

Segundo, a disciplina segue para o estudo dos aspectos linguísticos, o aprendizado dos sinais, da estrutura da língua e ainda para a reflexão sobre a prática docente que ora é vista de maneira exclusiva ora ao longo do trabalho com a língua. No diário de campo que registramos, observamos que isso acontece em todas as aulas. A professora dedica um tempo considerável da disciplina para propor atividades em que os alunos possam usar a Libras e pensar sobre sua prática docente, ou seja, a disciplina assume um viés que destaca a relação necessária entre teoria e prática (DIAS, 2018; GARCEZ e SCHLATTER, 2017).

Vale salientar que a disciplina acompanhada não era voltada para o curso de Pedagogia, apenas às outras licenciaturas, então não podemos afirmar quais as diferenças na prática. No entanto, no fragmento 18 a professora indica o que faz na disciplina Libras no curso de Pedagogia e parece seguir a mesma lógica.

Fragmento 18: Em Pedagogia, a gente trabalha com educação...educação infantil e séries iniciais. Então a gente faz essa atividade mais voltada para os letramentos, letramento matemático, que é voltado pra jogos, brincadeiras, enfim mas seguindo esses três eixos também: a legislação, prática docente e ensino de libras, voltadas sempre na perspectiva inclusiva.

Na variação da disciplina Libras que acompanha o curso de graduação, no fragmento 18 destacando o curso de Pedagogia, a perspectiva de ensino também fica clara e pressupõe uma concepção de linguagem interacional. No caso a disciplina voltada para o curso de Pedagogia, inferimos que a professora privilegia o ensino através de jogos e brincadeiras por ser direcionada à formação de professores que atuarão em turmas dos anos iniciais do ensino fundamental, ou seja, essencialmente crianças. Nesse sentido, a professora formadora procura proporcionar para os licenciandos reflexões pertinentes a essa faixa etária e atividades que facilitem aprendizagem de crianças.

Cabe destacar que, apesar de não ter relatado no fragmento 17, descrevemos em diário que a perspectiva dos letramentos também está presente na outra disciplina, ou seja, é, de fato a corrente teórica assumida pela professora. Partindo da concepção interacional, a professora mobiliza conceitos para o trabalho com os alunos da graduação apontando para um saber de “como fazer” essa educação inclusiva para alunos surdos na educação básica: tomando

a Língua Portuguesa como L2, pressupondo a Libras como L1 e caminhando num trabalho com a linguagem de modo dialógico e discursivo, a fim de desenvolver a capacidade comunicativa desde os anos iniciais até os finais.

Nos fragmentos 20 e 21, observamos que a docente tem consciência das limitações da disciplina, porém demonstra, ao mesmo tempo, responsabilidade nas suas escolhas.

Fragmento 20: Então eu optei por essa educação inclusiva e dentro da educação inclusiva tentar instrumentalizar minimamente que a disciplina não dá conta de tudo, mas que ele possa rever dentro daquele que foi trabalhado e ter pelo menos um direcionamento do que fazer enquanto docente.

Fragmento 21: A disciplina não tem o objetivo de ser curso de Libras e fazer com que ele seja o intérprete ou fazer com que eles se comuniquem em Libras, porque a educação do surdo é mais do que dar um “OI”, é fazer um planejamento que contemple o surdo e o ouvinte e entenda como é que o aluno surdo ele aprende nesse ambiente que é composto por pessoas que falam línguas diferentes.

As escolhas feitas pela docente, demonstradas pelo verbo “optar” (“Eu optei” – fragmento 20) no momento do planejamento das disciplinas, são conscientes e demonstram autonomia considerando a realidade local e os limites que a disciplina apresenta. De fato, muitos são os empecilhos possíveis ao longo do semestre letivo (reuniões, feriados, eventos acadêmicos, além do próprio tempo limitado), entretanto ela usa o verbo “instrumentalizar”. É o que acontece. A disciplina funciona, para muitos alunos, como um despertar para essa realidade e precisa dar o mínimo de subsídios para que esses docentes em formação consigam avançar na prática docente.

No fragmento 21 queremos destacar no discurso da professora a importância de os alunos contemplarem que a educação do aluno surdo vai além do ensino da língua, no sentido de código linguístico, requer um planejamento, uma percepção das singularidades do indivíduo, sejam elas linguísticas ou pessoais. Cabe ressaltar aqui que esse não apenas um discurso sobre a necessidade de um ensino voltado para a forma como o surdo aprende num ambiente composto por pessoas e línguas diferentes, mas uma prática real. Nas observações das aulas, pudemos constatar que esse discurso se materializa na prática, quando a docente busca fazer inserções trazendo reflexões para a aula,

mostrando aos alunos as possibilidades de atividades que podem ser desenvolvidas nesse contexto inclusivo.

Quanto a essas limitações e dificuldades apresentadas pela professora quanto à compreensão da importância da disciplina (e dos conteúdos sobre educação inclusiva) e do viés teórico-metodológico adotado, além do fator tempo, perguntamos se aumentasse o número de disciplinas que envolvessem a inclusão, se ela acredita que isso mudaria a visão dos alunos em relação à disciplina Libras. Trouxemos os fragmentos 30, 31 e 32 em que a docente responde, vejamos:

Fragmento 30: Acredito que sim, porque a gente precisa entender que existe esse processo inclusivo, que esse processo inclusivo não é só pro surdo e isso me deixa muito angustiada, porque às vezes eu acho que o aluno sai da graduação só com a disciplina de libras e acredita que vai se deparar só com o surdo e por mais que eu faça uma inserçãozinha durante as aulas, mas ainda falta realmente conhecer o panorama do que é uma educação na perspectiva inclusiva.

Fragmento 31: Entender que educação inclusiva não é para pessoas com deficiência, mas que ela abarca uma série de outras pessoas com diferentes necessidades e que a gente não tem como trabalhar na disciplina até o conteúdo da disciplina é difícil trabalhar na disciplina na carga horária que a gente tem.

Fragmento 32: Porque as pessoas precisam entender que a educação hoje é inclusiva então ela não pode ficar só restrita a duas disciplinas, ela tem que se estender a outras.

Nos três excertos a professora deixa clara sua preocupação com a possibilidade de limitações na compreensão do que é educação inclusiva e aponta “por mais que eu faça uma inserçãozinha durante as aulas, mas ainda falta realmente conhecer o panorama do que é uma educação na perspectiva inclusiva” (Fragmento 30), ou seja, parece faltar esse tempo próprio para o estudo mais aprofundado da educação inclusiva numa perspectiva mais ampla, levando em consideração a diversidade presente numa sala de aula. Tal conhecimento é de fundamental importância para a formação do professor e a falta desse conhecimento limita a prática docente.

No fragmento 31, a docente enfatiza que a educação inclusiva não está limitada às pessoas com deficiência, mas será que os futuros professores sabem disso? Será que os docentes, especialmente, dos cursos de licenciatura sabem

do que se trata efetivamente a chamada “Educação Inclusiva”? A disciplina Libras abre um caminho para essa discussão e aprendizagem, porém não é suficiente. É o que a professora conclui no fragmento 31. Nesse sentido, é preciso repensar o percurso dos estudantes de licenciaturas e buscar meios para tornar esse aprendizado mais palpável.

Além disso, é preciso que haja uma mobilização e um reconhecimento por parte de mais professores formadores nessa mesma perspectiva. No fragmento 32 fica clara a falta de engajamento, enfatizado ainda mais nos fragmentos 33 e 34, a seguir:

Fragmento 33: de pedagogia...em outros a gente não teve AINDA ainda não teve essa abertura, mas já estamos começando, né?

Fragmento 34: assim acho que precisa de uma disciplina sim, mas precisa que as outras disciplinas incorporem essa perspectiva inclusiva, para ajudar a disciplina de Libras a ser entendida enquanto de tanta relevância como as demais.

Constatamos nessas falas a necessidade de engajamento e de interdisciplinaridade. A discussão da educação inclusiva não pode ser limitada a uma disciplina do currículo, mas deve ser uma preocupação coletiva de professores que entendem o mundo que nos cerca e a singularidade presente em cada sujeito, a professora destaca isso na sua fala (fragmento 34).

Seguimos para o tópico II quando a docente fala sobre a estrutura da Universidade e das escolas que os licenciandos tiveram acesso.

(II) O que diz a professora sobre a estrutura universitária/escolar

Neste tópico abordaremos as falas da professora voltadas às questões estruturais físicas ou atitudinais presentes tanto no ambiente universitário quanto escolar. A professora inicia comentando a postura de resistência.

Fragmento 7: Olhe, eu acho...eu acho não, eu vejo que as pessoas entendem que existem pessoas com deficiência e que essas pessoas com deficiência vão chegar na Universidade. Eu vejo muita resistência ainda, mas eu já vejo algo acenando pra “olha, já já estão aí”.

Fragmento 8: E isso nos leva a outras questões. A gente já tem alguns núcleos nas universidades que são voltados para atender essas pessoas, pessoas surdas, pessoas cegas, que podem dar

esse direcionamento esse suporte para os professores, mas a gente vê que a universidade ainda há muito na universidade ainda não caiu essa ficha que o aluno vai chegar aqui.

Os fragmentos 7 e 8 demonstram que a docente percebe uma resistência, mas não fica claro de quem/que parte vem essa atitude, pois ela aponta “a Universidade”. No fragmento 8, ela afirma “na universidade ainda não caiu essa ficha que o aluno vai chegar aqui”, ou seja, que os cursos (e docentes por sua vez, precisam estar preparados não apenas para formar professores que atuarão na educação básica no campo da inclusão, mas também para receber alunos no espaço acadêmico com necessidades de inclusão. Podemos entender, pelo contexto, que essa resistência pode vir do corpo docente e técnico e/ou de ações efetivas para o acolhimento das pessoas com necessidades específicas no ambiente universitário. A resistência pode vir também de ações governamentais que possibilitem a inclusão. Contudo, todas essas frentes estão interligadas.

Observamos também que a docente aponta algumas medidas já efetivadas através de “alguns núcleos”²⁵, porém não considera como suficiente. Diante de uma realidade que as IES não conseguiram ainda alcançar, pensamos que na educação básica não é diferente. Existem muitos caminhos a serem percorridos para tornar a escola um lugar inclusivo.

A docente continua sua fala apontando para as dificuldades no que diz respeito a compreensão global do ambiente universitário do que é a inclusão.

Fragmento 12: A gente tem a inserção da disciplina de libras que ainda era vista como uma das coisas assim fundamentais né que eu acredito que muitas pessoas acreditam que só disciplina de libras é suficiente pra essa... pra favorecer a inclusão.

Fragmento 13: Tem ampliado a gente tem espaço para fazer eventos, existe o Incluir que vem batalhando bastante, a gente tem o suporte da direção do Centro, mas eu acredito que as pessoas ainda precisam realmente se conscientizar.

Fragmento 14: A gente já avançou de ter um acolhimento, mas a gente precisa ainda que os cursos, que os professores,

²⁵ Os núcleos, aos quais a professora se refere, dizem respeito a grupos de apoio à pessoa com deficiência e que envolve também a pesquisa. No caso da Instituição em questão, existe o Projeto Incluir criado no ano de 2011 com o objetivo de apoiar e promover acessibilidade e inclusão a estudantes e servidores do campus e a sociedade, de modo geral.

coordenadores eles comecem a internalizar de tal modo que eles consigam ter a iniciativa que a gente não precise “Ei, lembra que”...

No fragmento 12 observamos que a percepção da docente é que a disciplina Libras pode ser um começo para um despertar acerca da inclusão, mas que ela sozinha não é suficiente. É necessário que haja uma ação conjunta e colaborativa de todos que fazem parte desse universo acadêmico e que deve refletir no ambiente escolar, através de formação de profissionais.

Outro aspecto está relacionado às questões burocráticas que envolvem o ambiente da universidade. Podemos observar esse fator destacado na fala a seguir:

Fragmento 16: Isso porque eu liguei pro MEC quando eu cheguei aqui e nós não temos direito uma verba específica para o CFP para produção desses materiais. A verba vai para Campina Grande. E é uma verba muito pequena então Campina Grande tentar à revelia tenta dividir para todo mundo e dá prioridade exatamente para aqueles centros que tem o maior número de pessoas com deficiência. Então a gente está tentando por mais que haja essa intenção da direção, da reitoria, mas infelizmente a gente esbarra em questões burocráticas como as licitações, com os financiamentos e outras questões, por exemplo, eu fui pedir uma sala de AEE, um material de sala de AEE para o Incluir, pra a gente já tem alguns alunos aqui e uns alunos da extensão, e o MEC me informou que só poderia disponibilizar esse material para a educação básica. Então a gente se esbarra ainda nessas questões.

Os processos burocráticos muitas vezes são empecilho para o avanço de ações no espaço público. Nesse sentido, é preciso que haja não uma flexibilização sem limites, mas um olhar mais eficiente para medidas mais rápidas e efetivas.

Por fim, queremos destacar aqui as limitações ainda burocráticas, mas agora do ponto de vista curricular. Vejamos os próximos fragmentos:

Fragmento 24: Então, eu tentei trazer pelo curso a... dialogar com os outros professores das disciplinas anteriores para que eles pudessem entender que libras se relaciona com outras coisas que eles estudaram.

Fragmento 25: é porque a Libras é a única disciplina que trabalha com isso, talvez se a gente tivesse outro... os outros eixos e outras questões que trabalhassem com a educação inclusiva, talvez já viesse uma conscientização em relação a isso. Mas eu me coloco bem o nível das disciplinas de legislação

que todo mundo acha que não é importante, termina a graduação e acaba descobrindo que precisa dela.

Fragmento 26: Sim, acho que a gente precisa investir mais em momentos práticos, precisa mais de prática em Libras, de ter mais momentos de prática de libras e... mas infelizmente isso acaba sendo influenciado também por outros fatores que são externos, como os feriados, o remanejamento de alguns... do calendário, reajuste... o ajuste do calendário, na verdade.

Fragmento 27: Eu acho que precisa sim de mais prática de libras e nesse semestre especificamente, eu senti falta das práticas de libras em... das práticas docentes em libras que foi uma coisa que a gente não conseguiu fazer nesse semestre e que eu venho sentindo dificuldade, porque eu acho que a gente faz muito precariamente nos outros também de colocar para a pessoa de iniciar essas atividades que envolvem a língua de sinais e que ele vai apresentar pra esse aluno surdo em Língua de Sinais, envolvendo a língua de sinais.

Os fragmentos 24 e 25 demonstram a dificuldade de convencimento da importância da disciplina em questão para a formação de modo geral. Parece ter que haver um esforço por parte da docente para estabelecer diálogos com os demais docentes e, assim, sejam feitas pontes entre os conteúdos, para melhor compreensão dos alunos. Nesse sentido, a disciplina Libras parece estar isolada na estrutura curricular dos cursos de licenciaturas, cumprindo, portanto, apenas a legalidade da exigência, mas causando menos impacto (do ponto de vista reflexivo) na formação do que seria necessário.

Os fragmentos 26 e 27 apontam para a autoavaliação da professora da sua própria prática e a interferência de fatores também burocráticos como, por exemplo, o calendário acadêmico e a carga horária da disciplina Libras. Como professores, sabemos que são muitos os fatores que afetam o planejamento inicial do professor, há um percurso entre o que é planejado e o que realmente acontece. Fatores esses que podem ou não ser controlados pelo docente.

Finalizamos essa parte da análise com a fala da docente aqui analisada, na qual ela reflete sobre a formação do professor e a sua percepção sobre sua responsabilidade enquanto professora formadora de outros professores visando uma inclusão efetiva.

Fragmento 36: Eu gosto muito da Tardif quando ele diz que a gente não se forma na universidade, que a gente começa a se formar desde...a gente se forma professor que a gente nasce, a gente traz essas concepções de ser humano e do que é que deve ser educação e muito do que a gente não consegue

trabalhar na disciplina de Libras também, vem dessas percepções, que as pessoas têm do que é acessibilizado, do que é democratizar o ensino, essas percepções elas também estão presentes. E é um processo aqui na universidade a gente não consegue finalizar porque o professor é aquele ser que todos os dias ele está descobrindo uma forma diferente de ser e de fazer algo novo.

Fragmento 37: Então acredito assim que a disciplina ela funciona como uma semente e aquela semente que eu espero muito que eles consigam regar, mas que muitas vezes ela pode ficar também escondidinha, obscura pra... não sei, de repente no momento, numa inserção, numa presença de um aluno surdo ela começar a germinar, quem sabe, né?

Nos fragmentos acima citados, a docente reflete sobre sua prática, sua formação e sua função como formadora. Citando Tardif, autor que mencionamos no capítulo teórico, ela traz a percepção dos saberes que devem ser construídos para o exercício da docência. Como ela mesma afirma, é um processo de formação que passa pela inicial e continua na continuada, num processo de sensibilização e atualização (Cf. BALBINO-NETO, 2014; ARANHA e SOUZA, 2013).

No fragmento 37, especialmente, fica clara a consciência da docente da sua responsabilidade enquanto formadora, apesar das limitações de várias ordens: colaborativas, burocráticas ou de tempo.

(III) O que dizem os alunos sobre formação/experiência

No que se refere aos alunos, também organizamos as suas falas nos dois grandes blocos: (III) Formação/Experiência e (IV) Estrutura da Universidade/Escola.

Vejamos, inicialmente, o que os alunos falam sobre sua formação/experiência.

Insegurança de não estar preparada pra enfrentar uma sala de aula, mas mesmo assim eu fui. (A1.1)

Dizer que aqui na universidade a gente aprende a teoria, o contexto social, o histórico que a gente precisa pra acolher esses alunos, mas na verdade a vivência, a realidade é algo bem diferente e algo bem conflitante... (A1.2)

A fala de A1 (A1.1) é bastante comum na vida dos graduandos. O sentimento de insegurança é real, independente das condições de ensino que esses graduandos vão se deparar. Muitos deles têm a oportunidade de protagonizarem o exercício de professor ainda durante a graduação, antes mesmo (ou paralelamente) da disciplina de estágio, o que se configura uma prática bem diferente. Utilizamos aqui o termo “protagonizar” porque acreditamos que no estágio, o graduando ainda recebe orientações, instruções, correções do professor responsável pela disciplina e/ou dos colegas de turma, o que leva a uma reconfiguração das práticas adotadas em sala de aula inicialmente. Entretanto, fora do estágio é diferente. Ainda que aquele professor esteja em formação, quando, ainda que estudante de graduação, o licenciando é o professor titular, regente da sua própria sala de aula, ele precisa tomar decisões, planejar e executar sua aula, replanejar e reconfigurar sua prática sempre que sentir necessidade não com base em orientações externas, mas com base nas sua própria observação e crítica, nesse caso, portanto, ele é o protagonista no exercício de professor.

Contudo, é preciso destacar a importância de disciplina como estágio, uma vez que nem todos os graduandos terão experiências profissionais, muitas vezes o estágio é a única forma de contato com a sala de aula durante o período de graduação. Vimos que as falas de muitos alunos apontam para essa percepção, uma vez que esse componente curricular é a junção da teoria e da prática no exercício da docência e muitos licenciandos só terão oportunidade de ter contato com essa prática nas disciplinas do currículo.

O conflito faz parte da formação profissional e do exercício da profissão, na fala de A1 (A1.2) a “situação conflitante” se dá justamente pela necessidade de se identificar a aplicação das teorias na prática em sala de aula, sendo, portanto, uma dicotomia: teoria e prática. Nesse caso, se o graduando não tem conhecimento mínimo acerca da educação inclusiva, fica mais difícil que a situação de conflito gere a reflexão e, por sua vez, a solução de problema. Sendo assim, destacamos a importância da formação continuada para o exercício complexo da educação, uma vez que não teremos uma formação inicial completa no sentido de contemplar toda a complexidade e especificidades presentes na sala de aula. Nesse caso, a formação continuada age de maneira complementar ao longo do exercício profissional.

Na continuação da fala de A1, percebemos que a disciplina Libras traz luz para a prática em sala de aula.

Eu preparo atividades de acordo com meu conhecimento, só que algo assim bem restrito bem simplificado. (A1.4)

Em A1.4, observamos o senso profissional e consciência da realidade do trabalho. A fala do aluno “bem restrito e simplificado” parece apontar para a consciência de que mais conhecimento seria necessário para a preparação das aulas e das atividades, mas que no momento o conhecimento é limitado. Nem sempre é possível contar com o cenário ideal, mas é preciso colocar em prática os conhecimentos e procurar soluções. A1 continua pontuando, em outros momentos da fala, alguns aspectos da relação formação e experiência e destaca a necessidade de complementação da formação em momento posterior.

Tipo, porque na universidade tem a cadeira de psicologia, mas não é algo bem direto, é algo bem resumido. Então eu acho que essa necessidade, eu sinto assim...uma necessidade de algo externo que eu posso fazer algo externo ao auxiliar (A1.7)

Faz até essa ligação, como eu já estou na área, quem sabe daqui a um ou dois anos eu posso me deparar com um aluno... não que eu vá ser um intérprete, mas que já vai me servir... (A1.11)

Um semestre seja meio que, digamos, insuficiente... acredito que esses 4 meses ainda são insuficientes, mas como no caso a professora tem projetos, tem outra coisa você, de certa forma, também se quiser ter uma continuação, já que só são 4 meses, você pode buscar algo do tipo... que te chamou atenção... (A1.12)

Aqui destacamos a importância da formação continuada. Quando A1 destaca a formação insuficiente, precisamos atentar para o fato de que um semestre letivo dentro de um curso de graduação não é suficiente para esgotar todas as especificidades da profissão docente no que se refere à inclusão.

Nesse caso, a identificação da limitação deve, por um lado, incentivar o aluno em formação a buscar outros caminhos alternativos como cursos (minicursos, por exemplo) e eventos acadêmicos; e, por outro lado, fazer a universidade se movimentar nesse caminho tanto na construção dos cursos de

graduação, quanto na promoção de caminhos alternativos disponíveis ao alunado. De qual modo, deve-se atentar para a formação continuada como uma forma de atualização de conhecimentos (ARANHA e SOUZA, 2013), o que é muito importante para qualquer formação.

Ainda sobre as limitações na divulgação dos conhecimentos acerca da educação inclusiva, seja nos ambientes de formação, seja para a sociedade, em geral, vejamos o próximos excertos.

Se eu tivesse esse conhecimento no começo do ano e eu procurasse fazer uma parceria com ela, na verdade () eu não vou mentir eu não sabia o que era o AEE... eu só fiquei sabendo depois da disciplina de libras, eu não sabia que existia essa associação, eu não sabia, então... um exemplo se eu tivesse tido essa disciplina de Libras antes eu soubesse desse AEE, eu poderia ter procurado a escola se existia. (A1.14)

Poderia ter procurado essa professora pra ela me auxiliar, pelo menos com atividades ou com algo do tipo. (A1.15)

Verificamos nas falas A1.14 e A1.15 que falta o conhecimento para a sociedade, de modo geral, no que diz respeito à educação inclusiva e aos direitos da pessoa com deficiência. Sabemos que esse tipo de conhecimento não deveria estar restrito a um grupo específico, principalmente no que diz respeito a professores (em formação ou não). Contudo, tendo em vista as muitas limitações da disseminação de informações nesse sentido, os cursos de Ensino Superior devem dar maior atenção a essas informações, principalmente as licenciaturas, já que são de fundamental importância para quem vai atuar na sala de aula.

Os cursos de formação inicial, especialmente a disciplina Libras, conforme já discutimos e estamos analisando aqui, são importantes pela função de sensibilização dos alunos (futuros professores) em formação. Como podemos ver na fala, a seguir.

Em primeiro lugar o conhecimento e outra coisa também que eu gostei... deixa eu ver se... () Você passa a enxergar como... você tem uma imaginação de como aquela pessoa se sente, como aquela pessoa é. (A1.18)

O excerto A1.18 nos mostra o caminho da sensibilização dos alunos através da disciplina Libras. Acreditamos que um período, de fato, é pouco para desenvolver e esgotar aspectos relacionados à língua, além dos aspectos educacionais envolvidos, sendo assim, o conhecimento como forma de sensibilização é a estratégia adotada pela professora e percebida pelos alunos. Percebemos esse fato na fala de outros alunos, como em A9.6, por exemplo:

É assim... a visão. Muda a visão... em relação ao preconceito que surge que passa, você que a pessoa não fala mas ele entende tudo, ele não fala com a língua (quis dizer Língua Portuguesa), mas ele fala com sinais. Assim, você muda muito seu pensamento em relação a essa pessoa. Você se coloca é... () ela pra ver... na realidade é muito... é muito excluído sabe? A partir do momento que você tem o contato com a libras, a libras por si só, só a disciplina paga na grade curricular ela já inclui muita coisa na cabeça da gente sabe? É uma forma de inclusão mesmo. (A9.6)

Observamos que, para alguns alunos, a disciplina Libras no curso de graduação é o único contato com esse conteúdo e com a realidade inclusiva, conforme a fala do aluno A9.6. Para muitos, esse é o momento de despertar para a questão e, com base nisso, buscar outros caminhos para continuar o percurso da aprendizagem no universo da inclusão. Nesse sentido, o viés adotado pelo professor formador faz diferença para a formação dos futuros professores.

No que se refere ao papel do professor formador, alguns alunos mencionaram esse fator. As falas indicam que nem todos os professores formadores têm essa percepção da importância e da atenção necessária no que diz respeito à formação dos alunos enquanto futuros professores, como podemos perceber nos excertos abaixo.

Assim, na minha opinião o meu curso não auxilia tanto não quanto (). Inclusive eu já ouvi relato de alunos... é... de professores que já entraram pessoas com algum tipo de deficiência no meu curso, no curso de Letras, e não conseguiram permanecer, devido a muitas dificuldades. (A10.3)

Eu sei que não tem como a universidade ensinar tudo no mundo pra gente e sobre inclusão propriamente dita... eu não sei se você já viu o fluxograma da gente, só tem essa cadeira. Não tem uma cadeira que diga assim, esta é pra inclusão, como em Pedagogia. Tem essa cadeira de Libras que é a oportunidade que a gente tem de discutir inclusão a não ser que um outro

professor em uma outra disciplina traga algum questionamento, algum texto, alguma maneira de discutir isso. (A13.3)

A fala A13.3 aponta para uma problemática já mencionada pela professora (fragmento 34): a limitação da carga horária. O fluxograma do curso prevê pouco tempo para uma discussão tão abrangente. Nesse sentido, é preciso que o professor formador reconheça seu papel. Assumindo a responsabilidade desse papel, o professor formador tem muito a contribuir com a formação do aluno de licenciatura, ainda que haja diversas limitações como quantidade de disciplinas, tempo de cada disciplina, burocracias diversas.

Na fala de A13.3, o aluno chega sugerir uma possível ação do professor que é estabelecer o diálogo entre conteúdos ao longo das disciplinas do curso. Tal possibilidade dada pelo aluno reflete a postura da professora discutida nas falas dela (fragmentos 24 e 25) quando percebemos uma tentativa desses diálogos entre as disciplinas visando uma Educação Inclusiva.

As falas dos alunos demonstram reconhecer essa importância e a disciplina mencionada aqui causou impacto favorável na formação dos alunos informantes desta pesquisa, como podemos verificar nos excertos abaixo.

Como a libras funciona na vida do aluno que não é só também ele estar ali na sala de aula, o professor não vai ter o papel de intérprete que na verdade tudo é um conjunto que também a gente não sabia disso e... ter essa atenção, trabalhar em conjunto, tem o AEE, então de certa forma, tem contribuído positivamente. (A1.18)

Entender um pouco também como é que funciona né na escrita, na forma de falar dele. eu não sabia e com o curso de libras eu soube que a Língua Portuguesa deveria ser a 2ª língua dele e libras a 1ª e quando as pessoas foram fazer o relatório não é assim que acontece. (A3.8)

Eu acho que a partir dessa experiência nós como professores passar a refletir mais sobre o outro, como ele é e as suas dificuldades, porque não tem como ser professor sem deixar o lado humano, pessoal de lado assim e além dos conhecimentos teóricos também que são importantes. (A4.7)

A disciplina no todo né, me ajudou a enxergar, a compreender e ver que tem as dificuldades, muitas dificuldades que tem que ser vencidas... com projetos, envolvimento com o governo, envolvimento com as escolas. (A5.13)

Gosto... eu não vou mentir que eu nunca tinha parado pra pensar assim... nossa! Libras é uma língua, é importante aprender. Mas depois é... do curso, da disciplina me deu muita vontade de querer aprender mais e mais... (A8.7)

Realmente a gente não vai sair dominando a libras, língua brasileira de sinais, mas pelo menos a gente tem uma ideia, a gente já pode ir pensando em algumas formas de agir em sala de aula. (A12.6)

Observamos que as falas dos alunos demonstram tomada de consciência em relação à importância do conhecimento discutido na disciplina para suas vidas profissionais no aspecto da inclusão, do ponto de vista legislativo; apontam também para a importância, ainda que superficial, do conhecimento linguístico, do ponto de vista de funcionamento da língua, estrutural e vocabular; e, por fim, apontam para a importância de agir em conjunto com outros profissionais e o despertar para buscar capacitação, a fim de proporcionar ao aluno surdo uma educação completa e de qualidade.

Sendo assim, compreendemos a importância do viés adotado pela professora formadora ao ministrar uma disciplina, como a que está sendo analisada neste trabalho (Libras). Entendemos, através das falas, que o planejamento traçado pela docente cumpre com seus objetivos e parece impactar diretamente na formação dos futuros professores.

(IV) O que dizem os alunos sobre a estrutura universitária/escolar

Para discutir o aspecto estrutural da universidade e das escolas onde os licenciados tiveram acesso, selecionamos alguns excertos representativos das falas dos alunos.

Inicialmente, destacamos o abismo existente entre o que diz a legislação sobre a implementação de salas de apoio específico e a efetivação dessa medida nas escolas. Vejamos:

Lá é assim é... tem uma sala, não tem sala de AEE educação especial na escola, mas como tem no Estado, que é uma escola vizinha a nossa então é meio que tipo uma parceria. O Estado leva esses alunos pra lá, só que eles só levam apenas 3 vezes por semana, então nos outros dias é bastante complicado porque tem uma que é um pouco agitada. (A1.21)

De acordo com a fala do aluno A1.21, a escola observada compartilha uma sala de AEE com a escola vizinha, uma vez que não possui esse espaço no ambiente escolar. O reflexo desse compartilhamento é a necessidade de deslocar os alunos da sua escola para outra com o intuito de suprir essa lacuna estrutural. Nesse caso, observamos que mesmo sendo uma exigência da legislação, não há cumprimento efetivo das medidas propostas o que atrapalha tanto a dinâmica escolar quanto o desenvolvimento dos alunos. Verificamos a mesma problemática de distanciamento entre teoria e prática em mais excertos postos abaixo:

É... a gente vai achando que vai encontrar coisas que realmente estão no papel né, mas a gente chegou lá é... não tinha sala de AEE, tinha uma intérprete só que era só pra dizer que tinha, na verdade, né. Os professores não eram capacitados, até os professores mesmos () eram dois alunos, os professores não sabiam se comunicar com eles. Aí a gente vai achando que vai encontrar realmente coisas que a gente estuda e acha que existe mas quando chega lá... é totalmente diferente. (A8.11)

Não teria, não tem uma pessoa que saiba, não tem um professor que saiba, os professores não são habilitados pra isso... simplesmente a coordenadora da escola que estava me acompanhando e mostrando como era o procedimento, ela disse que se chegar algum aluno, vai ficar sem o apoio. Não tem. Os professores não sabem... (A14.13)

De fato, além das questões estruturais, as questões formativas, no que diz respeito à ausência de formação de professores e profissionais, compõem uma lacuna verificada com muita frequência no ambiente escolar. Contudo, como podemos perceber através das falas dos alunos A8.11 e A14.13, essas lacunas não podem ser vistas como pontuais e locais, pelo contrário, devem ser vistas do ponto de vista mais abrangente: do ponto de vista governamental, como bem destaca a fala do aluno a seguir:

Tipo é muito difícil quando você vê que só tem você lá e um conjunto de professores, não tem uma pessoa que busque, apesar da direção da escola ser uma equipe bastante eficiente, bastante responsável, mas isso no município ter um órgão maior que é responsável, que move, a gente é só uma pecinha ali... (A1.25)

Na fala de A1.25 observamos uma questão, também colocada por outros alunos, bem pertinente, uma vez que chama atenção para a responsabilidade governamental em executar medidas inclusivas como ações efetivas que impactem o ensino e o ambiente escolar. Não basta professores quererem fazer (isto inclui a própria formação), é preciso que haja investimentos financeiro e estratégico por parte dos governos (municipais, estaduais e federais) para que de fato vejamos avanços. Verificamos, portanto, que a falta de engajamento governamental afeta em diversos aspectos do processo educativo.

Tendo em vista o que foi discutido até aqui, destacamos um inserção importante presente na fala de um aluno, no que diz respeito ao processo de implementação de medidas efetivas de inclusão. Vejamos:

E tendo mais oportunidade por causa desse projeto de inclusão. Então se tem esse projeto, deveria ter começado, aqui ((universidade)), não lá ((escolas)), porque eles vão estar sendo prejudicados do mesmo jeito com profissionais que não sabem lidar com eles. (A15.15)

No excerto A15.15, o aluno destaca o percurso considerado pertinente para que medidas sejam tomadas de maneira a impactar direta e positivamente o processo educativo do ponto de vista estrutural e de formação dos professores. Defendemos que ações sejam efetivadas em todos os âmbitos da sociedade, contudo concordamos com o aluno, no que diz respeito à formação, quando afirma “esse projeto” (de inclusão) comece na universidade, formando professores e profissionais capacitados, produzindo pesquisa e materiais adequados, discutindo metodologias e ações viáveis para os contextos escolares.

Outro aspecto que destacamos, é a necessidade de divulgação dos direitos que contemplam a pessoa com deficiência. Em muitos casos, esses direitos não são conhecidos e, por isso, não são atendidos. Como podemos verificar na fala do aluno no excerto abaixo sobre a presença de intérprete em eventos da Instituição:

Eu acho que é porque a gente é da noite, agora assim, porque eu já estudei pela manhã, e quando tem eventos vai sempre um intérprete, assim, é bem comentado... a noite eu vejo pouca coisa... (A6.15)

Agora... na de Letras foi bem organizado porque toda a... todas () estavam organizados mostrando todos os locais em Libras... banheiro, a sala, tudo, a escada essa parte aí foi bem organizada... ((e tinha intérprete)) justamente porque o professor aquele que ele é surdo ele que tava na organização da parte... dessa parte aí da comunicação, dessa parte aí da acessibilidade. Essa parte aí foi muito bem organizada, logo ele tava a frente dessa parte. (A6.16)

Verificamos nas falas dos alunos A6.15 e A6.16 que a necessidade de acessibilidade parece ser distante e desconhecida para alunos que não precisam de ações efetivas. No entanto, é uma ação de extrema importância para os alunos que necessitam desse caminho de acessibilidade. Em conversas com outros alunos de outros cursos, eles apresentaram a dificuldade de ter o acesso a intérpretes por falta de conhecimento do procedimento junto à Instituição de promover esse recurso. Nesse sentido, a disciplina Libras funciona como uma tomada de consciência, um descortinamento do “desconhecido”, por mais óbvio e claro que devesse ser para a sociedade de modo geral. Na prática, isso não acontece e, por esse motivo, é importante que os direitos da pessoa com deficiência sejam amplamente discutidos e divulgados, a fim de contemplar todos os grupos sociais.

Apesar de terem sido relatados muitos casos de não cumprimento das leis que protegem a pessoa com deficiência no ambiente escolar, além da falta de assistência profissional, governamental e de estrutura física para atender tais demandas, foram relatados casos de escolas onde esse funcionamento ocorre minimamente. Vejamos nos próximos excertos que não são de alunos do curso de Letras, porém foram trazidos aqui porque retratam a realidade da comunidade escolar da cidade, uma vez que o trabalho de observação das escolas foi feito em grupos, independentemente do seu curso específico.

Lá... a escola () tem a sala do AEE, tem vários intérpretes lá, os intérpretes eles conseguem ver o aluno, todas as atividades. É bom pro aluno que tem uma necessidade especial, né... inclusive lá tem () essas coisas e pra deficiente intelectual. (A2.16)

Eu vim pra uma escola aqui em Cajazeiras, só que ela era bem equipada, vamos dizer assim, ela tinha 3 intérpretes, os professores agiam bem com os alunos. Conversando com os alunos e os professores, eles tinham total interação com todos na turma... tinha a sala... como é ((E: AEE?)) ((responde que sim com a cabeça)) tinha a sala que era utilizada... (A11.12)

As falas dos alunos como A2.16 e A11.12, destacando aspectos positivos de funcionamento das escolas, foram em número muito inferior se compararmos com os destaques para as dificuldades e lacunas encontradas. Esse fato é bastante relevante, pois é um retrato da realidade escolar e demonstra as limitações do ensino e a necessidade de avançar nesse campo da inclusão.

Tendo esse aspecto em vista, é preciso traçar metas e objetivos que resultem em ações efetivas de modo que possa reverter ou, pelo menos, minimizar esse quadro. Nesse quesito, as esferas governamentais (municipais, estaduais e federais) precisam ser mais incisivas e concretas.

De modo geral, observamos que professora e alunos reconhecem a importância da disciplina Libras e dos conteúdos abordados no currículo para a formação de profissionais na área da docência. As discussões provocadas na referida disciplina provocam reflexões do ponto de vista profissional e social, uma vez que impactam diretamente no aprendizado de aspectos relacionados a questões de inclusão e na forma de enxergar a problemática no âmbito educacional e social.

4.3. Entre o dito e o feito: análise do diário de campo²⁶

A análise feita até aqui nos conduz a um percurso de observação que vai do que é legislado, às percepções da professora e dos alunos sobre a disciplina Libras no curso superior de licenciaturas. Para além das legislações e percepções, a prática desenvolvida pela professora pode ser vista, ainda que de maneira limitada pelo fator tempo, pela pesquisadora e registrada nos diários de campo. Nesta parte da análise, pretendemos traçar diálogos entre esses três instrumentos de pesquisa: os documentos, as entrevistas e as anotações dos diários de campo, destacando duas aulas que nos chamaram atenção pela forma

²⁶ Essa parte da análise foi publicada parcialmente em forma de artigo. Ver LEITÃO, Nayara Araújo Duarte e FARIA, Evangelina Maria Brito de. Educação inclusiva: o papel do professor formador nas licenciaturas. In.: **Revista Contemporânea de Educação**. V. 15, n. 34, set./dez.2020, p. 60-75.

como foram conduzidas e também porque conseguimos acompanhá-las integralmente, além não haver atividade de avaliação (prova) nos dias.

No primeiro contato com a professora, ainda informalmente, conversamos sobre seu planejamento e perspectiva adotada para a disciplina. Para a docente, a disciplina era compreendida não como um curso de formação de intérprete Libras – Língua Portuguesa ou da Libras em si, mas sim um curso de formação de professores que poderiam, em algum momento de sua profissão, precisar mobilizar os saberes discutidos na disciplina na sua prática docente. Além disso, para ela, a disciplina dispunha de um tempo muito curto (apenas um semestre – 60h/a – distribuído, no semestre da observação, em apenas um encontro semanal) para abordar todos os aspectos linguísticos e pedagógicos de uma língua em toda a sua complexidade.

Como já discutimos em outros momentos desta tese, de fato, a limitação do tempo é um entrave que é preciso ser alvo de reflexão e crítica. Sabemos que em um curso de formação inicial são muitos os conteúdos a serem abordados, igualmente importantes para a formação, no entanto a carga horária, muitas vezes, não permite que sejam tratados com a profundidade necessária. Nesse sentido, é preciso pensar em alternativas que possam ser suporte para essas lacunas e a formação continuada é uma alternativa possível e real.

A fim de ser coerente com sua percepção da disciplina para a formação dos alunos, a docente nos informou que, inicialmente, gostava de trabalhar com os alunos, logo no início da disciplina e por algumas aulas, alguns aspectos legislativos da Libras, como leis, decretos, orientações curriculares, ou seja, documentos oficiais que regem e direcionam o ensino voltados para a comunidade surda. Para tanto, na primeira aula analisada, ela dividiu o tempo em dois momentos: o primeiro ela abordava com explicações e exemplos os documentos específicos de lei, previamente lidos pelos alunos; e, em seguida, ela abordava aspectos linguísticos da Libras, com princípios de comunicação e sinais de temáticas diversas (datilologia, cumprimentos, números etc.). Na aula primeira aula destacada aqui, do ponto de vista linguístico, o assunto foi números.

Verificamos, portanto, um importante posicionamento da professora frente à disciplina por ela ministrada, uma vez que a ementa completa proposta pela Instituição traz o seguinte texto

Noções gerais sobre os aspectos linguísticos, sociais e culturais da Libras. Uso do alfabeto digital. A Libras na educação bilíngue-bicultural de surdos. Introdução ao aprendizado da Libras, através de vivências interativas, com enfoque em seus aspectos gramaticais, textuais e culturais.

Na observação, percebemos que a docente enfatiza, num primeiro momento, além de aspectos linguísticos gerais, também os aspectos políticos que envolvem a língua e a legislação envolvida nesse contexto de inclusão. Nessa postura da professora, vemos que ela assume o lugar de sujeito ator reflexivo na sua prática docente, uma vez que (re)configura sua prática de acordo com as necessidades percebidas ao longo da experiência docente.

A dinâmica da primeira aula observada (03/09/2018) foi exatamente como a professora tinha relatado. No primeiro momento, a discussão do texto do decreto nº 5.625/2005, iniciou com base na seguinte pergunta norteadora: “Qual é o efeito da legislação na escola?”. A discussão contou com a participação dos alunos, mas também com momentos expositivos feitos pela professora, com a explicação de cada um dos artigos do decreto, bem como suas implicações (ou falta dela) na escola e na sala de aula.

Após a discussão, a professora esclareceu, mais uma vez (pois já tinha feito isso em aula anterior), sobre uma atividade de pesquisa que deveria ser feita em grupos e que geraria um relatório. Tal atividade consistiu em visitas a escolas da região, que recebem crianças surdas. Os alunos deveriam observar, na visita, como era o funcionamento da escola, se a escola dispunha de estrutura física e de profissionais qualificados para o trabalho e etc. O que chamou bastante atenção foi que, na entrevista feita posteriormente com esses alunos, a atividade repercutiu na fala de praticamente todos os licenciandos, como o momento mais importante da disciplina, visto que eles puderam vivenciar experiências escolares reais. A prática docente reflete o que Tardif (2007) afirma

[...] os saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiana parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissionais, pois essa experiência é, para o professor, a condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais (TARDIF, 2007, p. 21).

Nesse sentido, o convite da professora para visitarem escolas e conhecerem a realidade mostra a importância de caminhar no aprofundamento de uma relação mais estreita entre universidade e escola. É preciso que o

conhecimento construído na universidade chegue à escolas, por meio de formação e informação, assim como também é preciso que a realidade escolar seja conhecida pela universidade, por meio da observação e pesquisa.

Após o primeiro momento de discussão da legislação, a aula seguiu com a apresentação do sistema numérico em Libras, diferenciando-o por suas categorias (cardinais, ordinais e quantitativos). Chamou-nos atenção que, após a parte expositiva da aula, a professora envolvia os alunos em questões feitas por ela em Libras para que eles respondessem através dos sinais, com o conteúdo trabalhado anteriormente. Percebemos que, apesar de os alunos não dominarem todos os sinais, eles se sentiram motivados e envolvidos na atividade, de modo que a comunicação e a interação se estabeleceram. A professora nos alertou para a nota atribuída aos alunos no momento de interação, mas não nos ocorreu ver, na participação ativa dos alunos, ser essa a causa dessa motivação da maior parte da turma. O interesse deles apresentava muito mais uma satisfação de algo novo que tinham adquirido, no caso, o conhecimento e o anseio por novas descobertas.

Na segunda aula observada (15/10/2018) e trazida para esta análise, a proposta foi diferenciada, atendendo a uma demanda local: no dia da aula foi comemorado o dia do professor e, por esse motivo, muitas prefeituras não enviaram seus ônibus, o que prejudicou a ida de muitos alunos²⁷. Sendo assim, diante da situação e para não prejudicar os alunos ausentes, a professora optou por não avançar com conteúdo programático e propôs uma aula diferente com três narrativas literárias. Nesse caso, a docente precisou reconfigurar o planejamento, refletindo a sua experiência na prática docente capaz de redirecionar a aula diante do ocorrido.

Diante do fato, aqui destacamos outro impedimento do ambiente acadêmico. Muitas vezes a falta de transporte que atende aos alunos que moram em cidades circunvizinhas prejudica o bom andamento do desempenho acadêmico dos alunos e das disciplinas e seu cronograma de funcionamento. Essa é uma questão que a universidade não tem como interferir diretamente,

²⁷ Faz parte da realidade do campus contar com grande parte do seu alunado vindo de cidades circunvizinhas, inclusive dos estados vizinhos (Ceará e Rio Grande do Norte) sendo assim, esses alunos dependem diretamente de transportes públicos disponibilizados por suas cidades.

porque não está nela o poder de mudança, mas alunos e Instituição são diretamente afetados.

Seguindo com a descrição da aula, num primeiro momento, a professora apresentou dois vídeos de narrativas em Libras: o primeiro “Fábula da Arara e do Macaco”; e o segundo “Bolinha de Ping Pong”. A professora inicialmente reproduziu o vídeo, através de data show, sem nenhuma legenda e pediu que os alunos ajudassem a construir o enredo a partir da compreensão individual. Foi, portanto, uma atividade coletiva, através da qual os alunos puderam estabelecer sentidos para a leitura.

Num segundo momento, a professora reproduziu novamente os vídeos (um por vez e depois repetiu toda a atividade novamente com o segundo vídeo), agora pausando-os, para que os alunos pudessem observar mais detalhes que passaram despercebidos. A professora auxiliou na construção dos sentidos do texto através de perguntas orais, destacando alguns elementos nos vídeos no que dizia respeito à sinalização. Foi interessante perceber que os alunos foram construindo sentidos pertinentes aos textos propostos, pois como sabemos, leitura é uma atividade interativa na qual o leitor constrói, juntamente com o autor, sentidos para o texto. Sendo assim, foi possível verificar esse princípio com um texto visuoespacial.

É importante ressaltar que a professora demonstrou uma preocupação em transpor os assuntos discutidos em sala de aula para o contexto escolar. Nesse sentido, após o processo de interpretação dos textos, ela conduziu o olhar dos alunos para refletir de que maneira aquelas atividades poderiam ser trabalhadas na sala de aula. Observamos aqui o que afirmam Garcez e Schlatter (2017, p. 25) na citação destacada anteriormente neste trabalho: as reflexões geradas a partir de atividades cotidianas e situações pedagógicas, neste caso, hipotéticas, mas que podem ser levadas às práticas concretas de sala de aula.

Assim, além da leitura, outro aspecto foi ressaltado pela professora, o qual acreditamos ser de suma relevância destacar aqui, sobre a importância de trabalhar com a maior diversidade de textos possível em sala de aula. Sabemos que o ensino de Língua Portuguesa, na perspectiva dos gêneros textuais, é algo relativamente consolidado na área, podemos ver esse direcionamento nos documentos oficiais (PCN, OCEM etc.).

Nesse contexto, a professora fez questão de chamar a atenção dos alunos para essa importância também no contexto da surdez, inclusive, através da atividade, ela quis demonstrar que é possível levar um texto em Libras para uma turma inclusiva e fazer com que alunos surdos e ouvintes compartilhem de um mesmo texto na língua de sinais, o que é mais incomum para nossa realidade escolar. Essa proposta nos explicita a inclusão presente na metodologia para o ensino de surdos, destacando a Língua Portuguesa como L2. Também para eles devem ser oferecidos vários textos, numa clara alusão ao letramento. Pode mudar a forma, aliás, deve haver uma adaptação, mas o conteúdo, as exigências de desenvolvimento de língua devem ser as mesmas para surdos e ouvintes.

Para finalizar a aula, a professora trabalhou com um livro de literatura infantil chamado de “A Casa Sonolenta” de Audrey Wood. É um livro de ficção e apresenta um enredo acumulativo, que narra as ações dos personagens, que dormem na mesma cama. O destaque é para a linguagem visual, pois as cores se modificam de acordo com as ações dos personagens. É um convite para uma educação do olhar. A leitura da gradação das cores induz à percepção de que a vida de uma casa está relacionada com a vida das pessoas que nela habitam. A professora traduziu em Libras toda a história para os alunos e depois pediu que os alunos em grupos representassem cada etapa da história, através dos sinais, conforme ela havia feito antes.

Além de ser divertida a atividade, por causa das repetições, foi eficaz do ponto de vista linguístico, porque os alunos passaram a dominar os sinais básicos da narrativa. Com a atividade, a professora enfatizou a possibilidade desse tipo de trabalho na sala de aula regular, com alunos da Educação Básica, tendo ou não alunos surdos nas turmas, proporcionando tanto o acesso ao texto literário em Língua Portuguesa, quanto à sua tradução para a Libras, tornando a prática acessível.

Retomamos aqui Medrado e Celani (2017), pois identificamos a postura da professora formadora em proporcionar para os licenciandos experiências que, além de trazer reflexão do ponto de vista linguístico, direciona o olhar dos futuros professores para a criação/reprodução de novas metodologias de ensino no contexto da inclusão, trazendo também reflexão do ponto de vista didático-metodológico a partir de práticas efetivas e possíveis em salas de aula.

Com essa parte da análise, quando colocamos luz nas práticas da professora, e associando-as às falas de professora e alunos, podemos delinear o que deveria ser a disciplina Libras na realidade dos cursos de Licenciatura em Letras em geral: mais tempo para discussões acerca de legislações e aspectos teóricos-metodológicos, além da prática de uso da língua para apropriação de sinais.

O principal aspecto limitador é o tempo da disciplina. A professora demonstra ter consciência daquilo que é preciso ser feito e de que forma, tendo em vista o contexto da disciplina (curso de licenciaturas, em geral, e não curso para intérprete, por exemplo). Os alunos demonstram, de modo geral, interesse e compreensão da importância de uma disciplina como essa e das discussões que ela pode promover no ambiente acadêmico. Entretanto, o fator tempo impede que tais discussões sejam mais aprofundadas, mais conteúdos sejam abordados, alunos e professor gastem mais tempo para desenvolver suas percepções e amadurecer caminhos metodológicos possíveis tendo em vista as realidades locais. Esse impedimento, muitas vezes, faz com que os conteúdos desse tipo de disciplina caiam no esquecimento e não seja dada a atenção necessária. Nesse sentido, é preciso repensar o formato e cogitar possibilidades de mudança, a fim de atender demandas visíveis para uma formação de professores mais qualificada.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observando as mudanças da sociedade ao longo do tempo e as demandas que elas produzem para nossa prática enquanto docentes, o nosso trabalho se constitui como uma forma de refletir sobre as questões relativas ao universo da inclusão no contexto escolar e sua relação com a formação de professores. Ressaltamos, portanto, mais uma vez o que Medrado (2014) afirma sobre a necessidade de formar professores não apenas do ponto de vista formativo, mas também reflexivo, trazendo à tona questões relacionadas à atuação.

Tendo em vista nossos objetivos de pesquisa, precisamos destacar aqui que os documentos que legislam os direitos dos surdos, bem como a formação de professores voltada para esse grupo é bastante rica, porém não é efetivada na sua completude em muitas realidades. Verificamos no nosso local de pesquisa que ainda há muito a avançar nessas duas frentes e esta pesquisa tem o intuito de suscitar tais discussões. Percebemos que as percepções de alunos e professora são positivas em relação à disciplina no momento da graduação, porém todos reconhecem que são muitas as limitações e o fator tempo é o maior deles. Por esse motivo, muitas questões e aprofundamentos são deixados de lado, o que nos leva a pensar sobre a necessidade de mudança na proposta curricular, começando pelos cursos de formação. Por fim, percebemos que disciplina Libras é tratada pela docente não apenas como um curso de uma língua, mas com o potencial formador, o que enriquece muito e sugere verdadeiros impactos na formação dos futuros professores.

Acerca das nossas questões de pesquisa, chegamos às seguintes respostas. Quanto à primeira questão, acreditamos que a professora, sujeito da nossa pesquisa, demonstra compreender a importância do seu papel enquanto professora formadora nos cursos de licenciaturas. A sua prática e o seu discurso revelam o entendimento de perceber a importância da disciplina Libras tanto do ponto de vista de sensibilização dos alunos, quanto a necessidade de conhecer os aspectos da educação inclusiva, bem como os direitos e deveres que envolvem a população atendida por esse tipo de educação; e ainda a necessidade do conhecimento quanto à Libras enquanto língua e a pressuposição da Língua Portuguesa como segunda língua.

Quanto à segunda questão, verificamos que a professora faz uso de diversas estratégias a fim de cumprir com os objetivos da disciplina. Observamos na prática e no discurso da professora a busca pelo estudo da legislação, o trabalho com aspectos linguísticos da Libras, mas também busca a reflexão a partir da ótica dos próprios alunos ao observarem as escolas e a efetivação (ou não) das práticas inclusivas – uma espécie de estímulo à pesquisa – e, também, que nos chamou atenção, o trabalho com gêneros textuais.

Quanto à visão dos alunos sobre a disciplina Libras, respondendo à terceira questão, de modo geral, podemos afirmar que os alunos reconhecem a importância dessa disciplina para a formação. Nenhum aluno, nas entrevistas, apontou a falta de necessidade da disciplina Libras ao longo da formação, pelo contrário, todos destacaram a sua relevância e, para muitos, o contato com esses conteúdos foi o primeiro e único, o que demonstra, mais uma vez, a necessidade de o professor da universidade ser sensível a esse tipo de necessidade.

Além da relevância, os alunos destacaram as dificuldades apresentadas e, nesse caso, podemos destacar que o principal aspecto negativo foi o fator tempo. De fato, observamos que é vasto o campo de trabalho no quesito conteúdos que podem ser trabalhados relacionados à inclusão e, aqui, especificamente, à surdez, e reconhecemos a dificuldade em abordar todos eles em um curso de formação, seja ela inicial ou continuada. Precisamos, portanto, considerar esse aspecto, uma vez que, de fato, um semestre letivo é muito pouco e, ainda que o professor queira e se empenhe nisso, não conseguirá aprofundar os conceitos e a discussão a contento. Contudo, e ao mesmo tempo, não podemos deixar de lado a necessidade de refletir sobre inclusão no âmbito escolar e precisamos pensar sobre estratégias possíveis, a fim de suprir determinadas lacunas formativas.

Por fim, respondendo à questão quatro, acreditamos que fica claro para os alunos a concepção de Língua Portuguesa como segunda língua, isso porque a professora enfatiza em muitos momentos da aula essa noção, seja através da fala, seja através do trabalho com os gêneros textuais.

Compreendemos que o caminho da educação não é fácil e, falando em educação inclusiva, o caminho parece não apenas ser difícil, mas, em grande parte, desconhecido. Como professora, compartilho de muitas das angústias

apontadas pelos alunos em formação e das dificuldades que são apresentadas pela falta de formação – este trabalho é fruto dessa inquietação.

Sendo assim, possíveis caminhos a serem adotados no que diz respeito à formação, considerando o papel da universidade para tal, podem versar na ampliação a disciplina Libras para dois períodos na graduação dos cursos de licenciaturas e a inserção da pauta inclusiva, de maneira mais incisiva, nas demais disciplinas voltadas aos estudos educacionais. Além disso, é possível a promoção de debates, simpósios, minicursos que discutam aspectos gerais da inclusão, mas também possíveis metodologias de ensino com a divulgação e incentivo de pesquisas na área. É possível também a oferta de cursos de extensão, de modo que atenda às necessidades não só do público acadêmico, seja docente ou discente, mas também à sociedade como um todo, cumprindo com o propósito da universidade em suprir demandas sociais.

Sabemos que nosso trabalho não esgota todas as questões, e não temos essa pretensão, mas esperamos que tenhamos conseguido trazer à tona aspectos que consideramos importantes da educação inclusiva, especificamente, no que diz respeito à formação de professores e a disciplina Libras. É preciso ampliar as pesquisas na área da formação de professores e da visão dos alunos surdos do processo de ensino-aprendizagem, por exemplo. Finalizamos, por enquanto, então, utilizando as palavras da docente (fragmento 37), mas agora aplicadas ao nosso trabalho

Então acredito assim que a disciplina ela funciona como uma semente e aquela semente que eu espero muito que eles consigam regar, mas que muitas vezes ela pode ficar também escondidinha, obscura pra... não sei, de repente no momento, numa inserção, numa presença de um aluno surdo ela começar a germinar, quem sabe, né?

Esperamos, principalmente, que as discussões trazidas através deste trabalho sejam como sementes levadas além do ambiente acadêmico e cheguem à formação dos professores e à prática efetiva da educação básica, a fim de que não fiquem apenas na teoria, mas que nós, professores, consigamos mobilizar saberes, a fim de construirmos caminhos possíveis diante dos diversos contextos educacionais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Judith Mara de Souza. **Letramentos e surdez**: histórias de uma professora ouvinte no mundo dos surdos. 2015. 235 págs. Tese de doutorado (Doutorado em Estudos Linguísticos). UFU: Uberlândia – MG, 2015.

ALVES, Sandra Maria de Lima e CAVALCANTI, Wanilda Maria Alves. Implicações sobre a aquisição da Língua Portuguesa por surdos: algumas reflexões sobre o ensino e aprendizagem da escrita. In: **Surdez e aquisição de línguas**. N. 2, vol. 7, págs. 12-26, maio-ago., 2019.

ARANHA, Antônia Vitória Soares e SOUZA, João Valdir Alves de. As licenciaturas na atualidade: nova crise? In: **Educar em Revista**. Curitiba, Brasil, n. 50, págs. 69-86, out./dez., 2013.

BALBINO-NETO, Antonio. Formação de professores de línguas no Brasil e inclusão social: saberes e desafios. In: MEDRADO, Betânia Passos. (Org.) **Deficiência visual e ensino de línguas estrangeiras**: Políticas, formação e ações inclusivas. Campinas/ SP: Pontes Editores, 2014.

BALBINO-NETO, Antonio e MEDRADO, Betânia Passos. Formação inicial de Professores e Estágio Supervisionado: o ensino de línguas estrangeiras modernas a partir de uma concepção inclusiva de aprendizagem. In: **VII SELIMEL**. Anais do VII SELIMEL. Vol. 7. Campina Grande: UFCG, 2011, págs. 1-12.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 4. Ed. Lisboa: Edições70, 2010.

BOMFIM, Luciane Ferreira; PORTELA, Cláudia Paranhos de Jesus; ANDRADE, Dídima Maria de Mello. A formação de professores de língua portuguesa como L2 para surdos: saberes-fazeres da prática docente. In: **Pensares em Revista**. São Gonçalo – RJ. N. 14, págs. 229-250, 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB n.º 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União, 5 de outubro de 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em 18 mai. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 jul. 2018.

BRASIL. **Portaria nº 1.793, de dezembro de 1994**. Dispõe sobre a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria1793.pdf>. Acesso em 07 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 12 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC, SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Parte I. Brasília: MEC, SEB, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em 12 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Nota Técnica n. 04, de 23 de janeiro de 2014**. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Brasília: MEC/SECADI/DPEE, 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 12 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Parte II. Brasília: MEC, SEB, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em 12 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Volume I. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Comum Curricular Ensino Fundamental**. 2017a. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental>>. Acesso em: 12 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Comum Curricular Ensino Médio**. 2017b. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em 12 jul. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em 03 jul. 2018.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm>. Acesso em 03 jul. 2018.

BRASIL. **Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010.** Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm>. Acesso em 03 jul. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em 03 jul. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008.** Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm>. Acesso em 03 jul. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015.** Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 04 out. 2018.

BRASIL. **Censo da Educação Básica 2018. Resumo Técnico.** Brasília: Inep/MEC, 2019a. Disponível em <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2018.pdf>. Acesso em: 16 out. 2019.

BRASIL. **Censo Escolar 2018. Notas estatísticas.** Brasília: Inep/MEC, 2019b. Disponível em <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf>. Acesso em: 16 out. 2019.

BRASIL. **Censo da Educação Superior 2017. Resumo Técnico.** Brasília: Inep/MEC, 2019c. Disponível em <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2017.pdf>. Acesso em: 16 out. 2019.

BRASIL. **Lei 13.146 de 06 de julho de 2015.** Institui o Estatuto da Pessoa com Deficiência – Lei Brasileira de Inclusão. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 06 jan. 2021.

CALIXTO, Hector Renan da Silveira. O ensino de Libras na formação de professores: formas de perceber o surdo e a língua de sinais. In.: **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro. V.4, n. 1, p.101-116, jan./abr. 2018.

CARVALHO, Vilmar Fernando. **Avaliação dos acadêmicos ouvintes e professores surdos da UFSC na disciplina de Libras com L2: os cinco tipos de provas.** 2015. 160 págs. Dissertação de mestrado (Mestrado em Linguística). UFSC: Florianópolis – SC, 2015.

CAVALCANTI, Wanilda Maria Alves. Fundamentos da Educação de Surdos. In: Evangelina Maria Brito de Faria; Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante. (Org.). **Língua Portuguesa e Libras: teorias e práticas.** 1ªed. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010, v. 1, p. 85-112.

_____. Aquisição da Língua Portuguesa por surdos usuários de Libras: analisando algumas práticas. In.: **Revista Línguas e Letras.** Número especial. 1º semestre, 2011.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Perguntas sem respostas na formação de professores de línguas. In: GIMENES, Telma e MONTEIRO, Maria Cristina (Orgs.) **Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social.** São Paulo: Pontes Editores, 2010.

CORREA, A. M. de Souza; NASCIMENTO, A. J. B. do; VIEIRA, M. L. A. A avaliação do aluno surdo na escola regular. In: **Revista de Pesquisa Interdisciplinar.** Vol. 1, Ed. Especial, págs. 20-29, set./dez., 2016.

CORREA, Adriana Moreira de Souza. Escola, família e bilinguismo na educação de surdos. In: **Revista de Pesquisa Interdisciplinar.** N. 2. Suplementar, págs. 883-885, set., 2017.

DANTAS, Rosycléa. **Ensinar a alunos com deficiência visual: conflitos e desenvolvimento.** 2014. 313 págs. Dissertação de mestrado (Mestrado em Linguística). UFPB, João Pessoa, 2014.

_____. **As metamorfoses da formação: experiências com alunos com deficiência e desenvolvimento profissional ético.** 2019. 215 págs. Tese de doutorado (Doutorado em Linguística). UFPB, João Pessoa, 2019.

DIAS, Nelson. Formação docente e a educação inclusiva: uma reflexão sobre o ensino com estudante surdo e a prática docente. In: **Horizontes – Revista de Educação.** Dourados – MS, vol. 6, n. 12, págs. 93-102, jul./dez. 2018.

DIONÍSIO, Ângela Paiva. Análise da Conversação. In.: MUSSALIM, Fernanda e BENTES, Anna Christina. **Introdução à linguística 2: domínios e fronteiras.** São Paulo: Cortez, 2001.

DUARTE, Nayara Araujo. **Práticas de leitura e escrita e a construção de conhecimentos fonético-ortográficos e morfossintáticos de alunos da EJA.** 2013. 116 págs. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Linguagem e Ensino). UFCG, Campina Grande, 2013.

FORCADELL, Elizete Pinto Cruz Sbrissia Pitarch e MOLINA, Adão Aparecido. Escola Regular inclusiva e escola bilíngue para surdos: contribuições da disciplina de Libras na formação do futuro professor. In: **Ideação – Revista do Centro de Educação, Letras e Saúde**. Vol.18, n. 1, págs. 146-167, 1º sem. 2016.

FURLANETO, Lucimeire da Silva. Língua Portuguesa a alunos surdos: uma breve reflexão sobre o seu ensino. In: JESUS, Dánie Marcelo de e FURLANETO, Lucimeire da Silva (Orgs.). **Educação Inclusiva, ensino e formação de professores de língua**. Campinas - SP: Pontes editores, 2019.

GARCEZ, Pedro de Moares e SCHLATTER, Margarete. Professores-autores-formadores: Princípios e experiências para a formação de profissionais de educação linguística. In: MATEUS, Elaine e TONELLI, Juliana Reichert Assunção (Org.). **Diálogos (IM) pertinentes entre formação de professores e aprendizagem de línguas**. São Paulo: Blucher, 2017.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico**. 2010. Disponível em <<http://censo2010.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 05 de março de 2020.

KELMAN, Celeste Azulay. Multiculturalismo e surdez: respeito às culturas minoritárias. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; Mélo, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulália. (org.) **Letramento, bilingüismo e educação de surdos**. Porto Alegre Mediação, 2012.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira de; CAETANO, Juliana Fonseca. **Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos**. In: GÓES, Alexandre Morand et al. Língua brasileira de sinais - Libras: uma introdução. São Carlos: UaB – UFSCar, 2011.

LEITÃO, Vanda Magalhães e SILVEIRA, Selene Maria Penaforte. Educação especial: marcos históricos e perspectivas atuais. In: LEURQUIN, Eulália e LEITÃO, Vanda Magalhães (Orgs.). **Ensino e Educação Especial**. Campinas – SP: Mercado das Letras, 2019.

LODI, Ana Cláudia Balieiro. Ensino da língua portuguesa como segunda língua para surdos: impacto na Educação Básica. In: GÓES, Alexandre Morand et al. **Língua brasileira de sinais - Libras: uma introdução**. São Carlos: UaB – FSCar, 2011.

MEDRADO, Betânia Passos. Diálogos, ações e desafios: os caminhos de um projeto de pesquisa. In: MEDRADO, Betânia Passos (Org.). **Deficiência visual e ensino de línguas estrangeiras: Políticas, formação e ações inclusivas**. Campinas/ SP: Pontes Editores, 2014.

MEDRADO, Betânia Passos e CELANI, Maria Antonieta Alba. A Lei Brasileira de Inclusão: as antigas e novas demandas para a formação de professores de línguas. In: MATEUS, Elaine e TONELLI, Juliana Reichert Assunção (Org.). **Diálogos (IM) pertinentes entre formação de professores e aprendizagem de línguas**. [Livro eletrônico] São Paulo: Blucher, 2017.

MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.). **Por uma Linguística Aplicada interdisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MOLLICA, Maria Cecília. **Fala, letramento e inclusão social**. São Paulo: Editora Contexto, 2007.

MONTEIRO, Ana Lucia Lima da Costa Pimenta. **O acesso e a permanência do aluno surdo na pós-graduação**: questões linguísticas e educacionais. 2015. 212 págs. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Linguística). UFSC: Florianópolis – SC, 2015.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: Editora Lamparina, 2008.

PAULO, Joeliton F. S. de e SANTIAGO, Sandra A. S. Sobre Políticas e práticas inclusivas para surdos: a situação das escolas de João Pessoa em debate. In: SANTIAGO, Sandra A. S. (Org.) **Problematizando a inclusão do estudante surdo**: da educação infantil ao ensino superior. João Pessoa: Editora do CCTA, 2015.

PEIXOTO, Renata Castelo. Entre palavras e sinais: algumas considerações sobre a alfabetização em língua portuguesa de alunos surdos. In: LEURQUIN, Eulália e LEITÃO, Vanda Magalhães (Orgs.). **Ensino e Educação Especial**. Campinas: Mercado das Letras, 2019.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha (Org.). **Leitura, escrita e surdez**. Secretaria da Educação, CENP/ CAPE. 2ª Ed. São Paulo: FDE, 2009.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos. In: **Educar em revista**. Curitiba. N. 2, Edição Especial, págs. 143-157, 2014.

PICONI, Larissa Bassi. A educação de surdos como uma importantes fera das Políticas Linguísticas para a Língua Brasileira de Sinais: o decreto nº 5.626/05 em foco. In: **Revista Educação Especial**. Santa Maria, vol. 32, 2019.

PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS): quinze anos da Lei nº 10.436/2002 e seus impactos no município de Chapecó (SC). In: **Revista Trama**. Nº 32, vol. 14, págs. 53 - 65, 2018.

PRAIS, Jacqueline Lidiane de Souza e ROSA, Vanderley Flor da. Princípios do desenho universal para a aprendizagem: Planejamento de atividades pedagógicas para inclusão. In: **Ideação** – Revista do Centro de Educação, Letras

e Saúde da Unioeste. Foz do Iguaçu, N. 2, Vol. 18, págs. 166-182, 2º semestre, 2016.

PUPO, Larissa de Oliveira e BEZERRA, Giovani Ferreira. Inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais: A educação infantil em foco. In: **Revista Teias**. N. 53, Vol.19, págs. 208 – 232, abr./jun., 2018.

RAMOS, Denise Marina. **Análise da produção acadêmica constante no banco da CAPES segundo o assunto educação de surdos (2005-2009)**. 2013. 81 págs. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação Escolar). UNESP, Araraquara – SP, 2013.

SAMPAIO, Maria Janaina Alencar. **Um olhar sobre a efetivação das políticas públicas na educação de surdos: foco na produção textual**. 2012. 165 págs. Tese de doutorado (Doutorado em Linguística). UFPB, João Pessoa, 2012.

SANTIAGO, Sandra A. S.; LEITE, Nathaly S. e LEITE, Beatriz S. Problematizando a educação de surdos: Proposta bilíngue X Proposta inclusiva. In: SANTIAGO, Sandra A. S. (Org.) **Problematizando a inclusão do estudante surdo: da educação infantil ao ensino superior**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2015.

SANTIAGO, Sandra A. S.; PAULO, Joeliton F. S. de; VIEIRA, Taiane B. de A. Concepções acerca da surdez: o que significa “ser surdo”? In: SANTIAGO, Sandra A. S. (Org.) **Problematizando a inclusão do estudante surdo: da educação infantil ao ensino superior**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2015.

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

SILVA, Carine Mendes da; SILVA, Danielle Sousa da; MONTEIRO, Rosa; SILVA, Daniele Nunes Henrique. Inclusão Escolar: Concepções dos Profissionais da Escola sobre o Surdo e a Surdez. In: **Psicologia: Ciência e Profissão**. N 3, vol. 38, págs. 465-479, Julho/Setembro, 2018.

SILVA, Simone Gonçalves de Lima da. **Ensino de Língua Portuguesa para surdos: das políticas às práticas pedagógicas**. 2008. 121 págs. Dissertação de mestrado (Mestrado em Educação). UFSC, Florianópolis, 2008.

SKLIAR, Carlos. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

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

SOARES, Magda Becker. **Letramento: um tema em três gêneros**. 4ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

STUMPF, Marianne Rossi e WANDERLEY, Débora Campos. Quem fala Português, escreve em Português. Quem fala Inglês, escreve em Inglês. Os surdos: escrevem em que língua? In: **Revista Letras Raras**. N. 1, Vol. 5, Ano 5, 2016.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre educação para todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em 12 jul. 2018.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Espanha, 1998. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>>. Acesso em 05 jan. 2021.

UNESCO. (1998) **Declaração de Salamanca**, 1998. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>>. Acesso em 03 jul. 2018.

ZERBATO, Ana Paula e MENDES, Enicéia Gonçalves. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. In: **Educação Unisinos**. N. 2, vol. 22, págs. 147-155, abril-junho, 2018.

APÊNDICE 1

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA - PROFESSORA

1. FALE UM POUCO SOBRE SUA EXPERIÊNCIA COM EDUCAÇÃO INCLUSIVA.
 - A) HÁ QUANTO VOCÊ LECIONA?
 - B) POR QUE COMEÇOU A ESTUDAR LIBRAS/ QUANDO COMEÇOU O SEU INTERESSE POR ESSE UNIVERSO?
 - C) TEVE DIFICULDADES NO INÍCIO?
2. QUAL(IS) AVANÇOS VOCÊ PERCEBE NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA?
3. COMO VOCÊ AVALIA OS CURSOS DE LICENCIATURA NO QUE DIZ RESPEITO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA?
4. COMO VOCÊ AVALIA O CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA UFCG NO QUE DIZ RESPEITO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA?
5. QUAIS ERAM SEUS OBJETIVOS EM RELAÇÃO À DISCIPLINA LIBRAS?
6. COMO VOCÊ AVALIA O DESEMPENHO E O EMPENHO DOS ALUNOS NA DISCIPLINA?
7. NO QUE VOCÊ ACHA QUE A DISCIPLINA CONTRIBUI COM O CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES?
8. O QUE, NA SUA OPINIÃO, FALTOU NA DISCIPLINA?
9. O QUE, NA SUA OPINIÃO, FALTA NO CURRÍCULO DOS CURSOS DE LICENCIATURA NO QUE DIZ RESPEITO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA?
10. COMO VOCÊ AVALIA SUA PRÁTICA AO LONGO DOS ANOS NO QUE SE REFERE À INCLUSÃO?

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA - ALUNOS

1. QUAL É A SUA EXPERIÊNCIA COM EDUCAÇÃO INCLUSIVA?
 - SE SIM, VOCÊ RECEBE/RECEBEU ALGUM TIPO DE FORMAÇÃO ESPECÍFICA OU ALGUMA ORIENTAÇÃO DA ESCOLA?
2. QUAL(IS) AVANÇOS VOCÊ PERCEBE NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA?
3. COMO VOCÊ AVALIA SEU CURSO DE LICENCIATURA NO QUE DIZ RESPEITO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA?
4. COMO VOCÊ AVALIA O CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA UFCG NO QUE DIZ RESPEITO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA?
 - VOCÊ CONHECE ALGUMA AÇÃO ESPECÍFICA DO CENTRO DIRECIONADA À QUESTÃO DA INCLUSÃO?
5. QUAIS ERAM AS EXPECTATIVAS EM RELAÇÃO À DISCIPLINA LIBRAS?
6. NO QUE VOCÊ ACHA QUE A DISCIPLINA CONTRIBUI COM O CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES?

7. O QUE, NA SUA OPINIÃO, FALTOU NA DISCIPLINA?
8. O QUE, NA SUA OPINIÃO, FALTA NO CURRÍCULO DOS CURSOS DE LICENCIATURA NO QUE DIZ RESPEITO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA?
9. COMO VOCÊ VÊ A POLÍTICA DE INCLUSÃO E O SEU PAPEL DE PROFESSOR NESTA PERSPECTIVA DE INCLUIR TODOS OS ALUNOS?
10. COMO VOCÊ SE AVALIA COMO (FUTURO) PROFESSOR ANTES E DEPOIS DA DISCIPLINA OFERECIDA PELO CURSO, NO CASO A DISCIPLINA LIBRAS?

APÊNDICE 2

QUESTIONÁRIO PARA CADASTRAMENTO DE VOLUNTÁRIO NA PESQUISA

1. DADOS PESSOAIS

NOME: _____

ENDEREÇO: _____

SEXO: () MASCULINO () FEMININO

DATA DE NASCIMENTO: ____/____/____

LOCAL DE NASCIMENTO: _____

ESTADO CIVIL: _____

TELEFONE: _____ CELULAR/WHATSAPP: _____

E-MAIL: _____

2. FORMAÇÃO ACADÊMICA

GRADUAÇÃO EM ANDAMENTO

• CURSO: _____

INSTITUIÇÃO: _____

ANO DE CONCLUSÃO (PREVISÃO): _____

POSSUI OUTRA GRADUAÇÃO? () SIM () NÃO

EM CASO POSITIVO, RESPONDA ABAIXO:

• CURSO: _____

INSTITUIÇÃO: _____

ANO DE CONCLUSÃO: _____

• CURSO: _____

INSTITUIÇÃO: _____

ANO DE CONCLUSÃO: _____

POSSUI ALGUMA PÓS-GRADUAÇÃO? () SIM () NÃO

EM CASO POSITIVO, RESPONDA ABAIXO:

• CURSO: _____

INSTITUIÇÃO: _____

ANO DE CONCLUSÃO: _____

• CURSO: _____

INSTITUIÇÃO: _____

ANO DE CONCLUSÃO: _____

• OUTROS CURSOS: _____

3. EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

ATUA OU JÁ ATUOU COMO PROFESSOR? () SIM () NÃO

EM CASO POSITIVO, POR QUANTO TEMPO? _____

ATUA OU JÁ ATUOU EM SALA(S) INCLUSIVA(S)? () SIM () NÃO

EM CASO POSITIVO, EM QUAL(IS) TURMA(S)? _____

POR QUANTO TEMPO? _____

DESEJA CONTRIBUIR PARA A PESQUISA POR MEIO DE ENTREVISTA?

() SIM () NÃO