

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

JÚLIA BEATRIZ DE ALMEIDA CABRAL

**ENSINO DE LIBRAS EM UMA PERSPECTIVA EDUCACIONAL INCLUSIVA:
CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA AS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS**

João Pessoa – PB

2022

JÚLIA BEATRIZ DE ALMEIDA CABRAL

**ENSINO DE LIBRAS EM UMA PERSPECTIVA EDUCACIONAL INCLUSIVA:
CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA AS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Comissão Examinadora da Universidade Federal da
Paraíba, como requisito parcial para obtenção do título
de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Lisiê Marlene da Silveira Melo
Martins.

João Pessoa – PB

2022

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

C117e Cabral, Júlia Beatriz de Almeida.

Ensino de LIBRAS em uma perspectiva educacional
inclusiva: contribuições da formação do professor para
as práticas pedagógicas / Júlia Beatriz de Almeida
Cabral. - João Pessoa, 2022.
63f. : il.

Orientação: Lisiê Marlene da Silveira Melo Martins.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em
Pedagogia) - UFPB/CE.

1. LIBRAS - ensino. 2. Professor - formação. 3.
Práticas pedagógicas. I. Martins, Lisiê Marlene da
Silveira Melo. II. Título.

UFPB/BS/CE

CDU 37-051(043.2)

Elaborado por SUELEEM VIEIRA BRITO - CRB-15/397

JÚLIA BEATRIZ DE ALMEIDA CABRAL

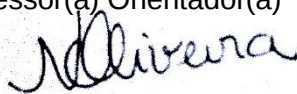
**ENSINO DE LIBRAS EM UMA PERSPECTIVA EDUCACIONAL INCLUSIVA:
CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA AS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS**

Aprovado em: 22/06/2022

BANCA EXAMINADORA



Lisiê Marlene da Silveira Melo Martins
Professor(a) Orientador(a)



Nielson Firmino de Oliveira
Examinador(a) 1



Izaura Maria de Andrade da Silva
Examinador(a) 2

João Pessoa – PB

2022

DEDICATÓRIA

À minha mãe, incentivadora, meu porto seguro, ponto de apoio, equilíbrio e paz, mulher que me gerou, deu à luz, amou, cuidou, protegeu, direcionou e me puxou da escuridão psíquica, ela me fez acreditar que eu conseguiria.

Ao meu pai, por me amar de uma forma singular, por me apoiar nas incontáveis formas nesses cinco anos de luta acadêmica, e por me ofertar proteção.

Esse trabalho é para vocês dois, que não puderam ter a oportunidade de estudar, como eu estou tendo, por vocês que abortaram seus sonhos em favor dos meus sonhos, que se preocuparam comigo quando eu não dormia, quando estava na universidade sem dinheiro, sem lanche ou sem passagem. Nas noites chuvosas e esquisitas, nas marmitas de cuscuz, nas moedas para as xerox, nas dores intensas que vez ou outra apareciam, e por tantos outros momentos que não cabem aqui, esse trabalho é para vocês, assim como a minha eterna gratidão.

AGRADECIMENTOS

Eu poderia e deveria agradecer a rede de apoio que estive comigo nesses cinco incríveis anos. Muitas pessoas me ensinaram, oraram, investiram e me apoiaram, mas a questão não é essa, pois não é sobre pessoas, é sobre Ele. É sobre o que Ele me faz ser todas as manhãs quando abro os olhos, é sobre a forma como Ele provou e prova o amor dEle para comigo. É sobre como Ele usou essas pessoas, minha rede de apoio, para me sustentar nesses anos, nos incríveis anos que a universidade me proporcionou. É sobre Ele que eu quero externar em primeiro lugar a minha gratidão, e depois a vocês, queridos e queridas que fizeram e fazem parte da minha trajetória.

Ao meu pai, minha mãe e minha irmã, incontáveis foram as coisas que fizeram por mim nessa trajetória.

Ao meu amado amigo e noivo, que acompanhou bem de pertinho minha trajetória do início até agora.

Ao meu avô Aniceto, por me apoiar nos meus sonhos, e a minha avó Hilda, *in memoriam*, sei que teria orgulho de mim.

Aos meus avós Cabral, por plantar em mim o sonho que estou cursando, e aos meus tios queridos e suas famílias, Júnior Cabral e Marcos Almeida, como eu amo vocês.

As minhas amigas queridas, Ivanice e Kalinne, foram apoio para mim com sua amizade e fortalecimento.

Aos meus amores da UFPB, “meu pelotão da pedagogia”, incontáveis foram os trabalhos juntas, e as vezes que aturaram as minhas exigências.

A minha mãe de oração Ceicinha e aos meus professores de LIBRAS, que me inspiraram a seguir essa trajetória linda, em especial, Nielson, por apresentar as infinitas possibilidades da LIBRAS.

A nossa querida Goretti, *in memoriam*, que acreditava em mim, o Senhor a chamou.

Ao meu psicólogo, meu Cirineu, pelas várias vezes que eu travei, surtei e chorei, e ele me impulsionou a seguir. Para aquelas pessoas maravilhosas que entraram na minha vida à pouco tempo, Rubenira Fonseca e companhia, gratidão.

Ao seu Coquinho, motorista do ônibus da prefeitura, pelas várias vezes que o ônibus quebrava e ele mesmo consertava, sem nenhum retorno e reconhecimento.

A minha orientadora, que me acolheu sem nem me conhecer e me ofereceu uma oportunidade, acreditou que daria certo, mesmo com todas as impossibilidades. Hoje estamos aqui, Lisiê, eu pedi ao Senhor uma orientadora.

Não poderia esquecer de vocês, as minhas professoras queridas e amadas, que marcaram minha trajetória acadêmica, em especial Maria Elizete Guimarães, Maria da Luz Olegário e Izaura Maria, vocês acreditaram em mim piamente desde os primeiros períodos.

A Universidade Federal da Paraíba, que segue em resistência e luta contra os ataques antidemocráticos.

*“Ebenézer: até aqui nos ajudou o Senhor”
(Samuel 7:12)*

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo analisar as contribuições da formação do professor no que se refere às práticas pedagógicas voltadas ao ensino de LIBRAS como segunda língua para alunos ouvintes. Para a pesquisa bibliográfica foi utilizada uma metodologia exploratória-descritiva, com abordagem qualitativa. Foi realizado também um estudo de caso, cuja coleta de dados foi feita por meio de uma entrevista semiestruturada, contendo três eixos, com uma professora de ensino fundamental na cidade de João Pessoa, bem como através de visita a escola em que ela lecionava. O trabalho foi dividido em três capítulos, o primeiro abordou o contexto histórico e a presença da pessoa surda na escola, o segundo tratou dos desafios da formação dos professores, relacionando o ensino de LIBRAS e a prática pedagógica inclusiva e no terceiro capítulo discorreu-se sobre os dados coletados no estudo de caso. Após a realização do estudo, foi evidenciada a grande necessidade de dialogar sobre a importância da formação inicial do professor de LIBRAS e sua formação continuada, pois essa formação pode justificar possíveis práticas pedagógicas que não contribuam para a inclusão educacional.

Palavras-chave: Ensino de LIBRAS; Formação de Professores; Práticas Pedagógicas.

ABSTRATC

The present work aimed to analyze the contributions of teacher education with regard to pedagogical practices aimed at teaching LIBRAS as a second language for hearing students. For the bibliographic research, an exploratory-descriptive methodology was used, with a qualitative approach. A case study was also carried out, whose data collection was done through a semi-structured interview, containing three axes, with an elementary school teacher in the city of João Pessoa, as well as through a visit to the school where she taught. The work was divided into three chapters, the first addressed the historical context and the presence of the deaf person in the school, the second dealt with the challenges of teacher training, relating the teaching of LIBRAS and inclusive pedagogical practice and the third chapter discussed on the data collected in the case study. After carrying out the study, the great need to discuss the importance of initial training of LIBRAS teachers and their continued training was evidenced, as this training can justify possible pedagogical practices that do not contribute to educational inclusion.

Keywords: Teaching LIBRAS; Teacher training; Pedagogical practices.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Perfil dos estudantes da Sala de Recursos Multifuncionais.	40
Quadro 2 - Horários das Turmas de LIBRAS da manhã.	41
Quadro 3 - Horários das Turmas de LIBRAS da tarde.	42
Quadro 4 - Perfil da professora.	44

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
1.1. Objetivo Geral.....	14
1.2. Objetivos Específicos	15
2. CONTEXTO HISTÓRICO, LEGISLAÇÃO E A PRESENÇA DA PESSOA SURDA NA ESCOLA	16
2.1. Primeiras iniciativas educacionais: o Brasil e a Língua de Sinais.....	17
2.2. Desenvolvimento de sistemas educacionais inclusivos e a lei de libras	19
2.3. A educação especial na perspectiva inclusiva	22
2.4. Bilinguismo: acessibilidade linguística para surdos e ouvintes nas salas de aula.....	25
3. OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES: A RELAÇÃO ENTRE O ENSINO DE LIBRAS E A PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA	29
3.1. A formação de professores no curso de pedagogia e sua relação com a LIBRAS.....	33
3.2. A importância da formação continuada para professores.....	36
4. METODOLOGIA	39
4.1. Delineamento da pesquisa.....	39
4.2. Amostra e coleta de dados	40
4.3. Análise dos dados.....	41
5. RESULTADOS E DISCUSSÕES	43
5.1. A LIBRAS na escola: estudo de caso de uma escola de ensino fundamental da cidade de João Pessoa	43
5.1.1. Contextualização do campo empírico	43
5.1.2. Análise dos dados coletados no estudo	47
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	56
REFERÊNCIAS.....	57
APÊNDICE.....	62

1. INTRODUÇÃO

Quando pensamos no contexto histórico que permeia a luta da pessoa surda, pensamos em um conjunto de variáveis que influenciaram a trajetória. Dentre elas, é possível visualizar momentos marcantes que seguiram seu percurso excluindo e desumanizando, segregando e silenciando, integrando e normalizando, e, por fim, levando a trilhar caminhos menos excludentes.

A desvalorização, sofrimento e luta pelo reconhecimento, enquanto sujeito de direitos, estende-se para o contexto educacional. É possível lembrar de momentos históricos em que esses sujeitos eram desconsiderados dos espaços educacionais e, posteriormente, escolares. Essa realidade tem sido modificada através da luta dos movimentos sociais e, nesse caso, da comunidade surda, que direcionou as mudanças nas legislações e políticas, que reforçam o direito de estar nos diversos espaços. Surge então a necessidade de dialogar sobre a relevância, no contexto educacional, de inserir e investigar a língua de sinais no currículo escolar. E também nas mãos de todos aqueles que podem colaborar com o processo educacional mais inclusivo, para assim fortalecermos a construção de uma sociedade menos excludente.

É urgente a compreensão de que as escolas do século XXI devem estar preparadas para fortalecer caminhos inclusivos, para tanto, considera-se que a base deve ser a formação do professor, compreendendo o professor como uma ponte para o processo de ensino-aprendizagem, pois, como está posto na Teoria Histórico Cultural, “os seres humanos são históricos e sociais [...] cada indivíduo se desenvolve à medida que se relaciona com outros indivíduos, imersos em uma cultura humana.” (MELLO, 2020, p. 73). Logo, o papel do professor nesse processo é apenas de mediador, por isso é necessário ter um olhar mais detalhado para a formação inicial. A fim de investigar a figura do professor enquanto sujeito ativo e responsável no processo, sua prática pedagógica e a forma que exerce a mesma. Possibilitando subsídios para uma análise que permitirá a compreensão das possibilidades para o fortalecimento de sujeitos acessíveis linguisticamente.

Atualmente visualizamos um cenário que nos direciona a acreditar em possibilidades existentes nas políticas inclusivas. A sociedade compreende a diferença linguística da pessoa surda, em teoria. Porém, desconsidera a necessidade urgente do aprendizado da sinalização básica para estabelecimento de

comunicação com as pessoas surdas. É nesse contexto que se compreende a inserção da LIBRAS como mediadora dos processos inclusivos, pensando em uma sociedade que chegue mais próximo da realidade inclusiva. Nesse caso, parte-se do ponto em que tudo ocorre de dentro da escola para fora dela, sendo assim, é possível afirmar, segundo Novaes, que:

[...] a escola ideal que acolhe toda uma diversidade é uma escola desenvolvida, em nossos dias, por uma política educacional que procura a prática do aprendizado em contato com as diferenças e os arraigados conceitos, como socialização e trocas de experiências. (NOVAES, 2014, p. 63).

Logo compreende-se que a inserção de LIBRAS no currículo das escolas é necessária, pois através dela visualiza-se, em meio a situações excludentes, a produção de novos conhecimentos. Gerando novos caminhos que conduzem a repensar as concepções de inclusão e acessibilidade linguística. Disso, faz-se necessário compreender a prática do professor, conhecer os alicerces teóricos que conduzem sua ação pedagógica e as diferentes concepções de currículo a partir da perspectiva educacional inclusiva. A prática pedagógica deve ser compreendida como fator principal para o aprendizado e a interação entre aluno e a LIBRAS, porém, para essa compreensão, é necessário entender a formação de professores, pois é através dela que compreendemos a prática.

Assim, esta pesquisa tem por tema “Ensino de LIBRAS, para ouvintes, em uma perspectiva educacional inclusiva: contribuições da formação do professor para as práticas pedagógicas”. Pretende-se, dessa forma, conhecer as contribuições da formação do professor para as práticas pedagógicas relacionadas ao ensino da LIBRAS para alunos ouvintes. O interesse em pesquisar o tema derivou da necessidade de compreensão sobre como os professores da disciplina da LIBRAS conduzem a disciplina no contexto educacional. Acompanhando esse sujeito desde sua formação inicial, fator relevante para quem atua nas fronteiras da disseminação linguística, até suas intencionalidades pedagógicas e objetivos traçados para serem alcançados através da disciplina.

A partir de estudos desenvolvidos na área sobre a temática da Libras no currículo, tais como: QUADROS (2006), FRIAS (2019), PERLIN (2003), SKLIAR (1999), dentre outros, percebe-se a relevância desta pesquisa no âmbito educacional, pois existe uma infinidade de práticas pedagógicas significativas que corroboram para a compreensão e aquisição da LIBRAS. Além do entendimento da

construção dessas práticas, é necessário perceber a ação do sujeito professor nesse processo, como sendo de fundamental importância para a escolarização tornar-se mais inclusiva.

A pesquisa foi dividida em três capítulos. No primeiro capítulo discorreu-se sobre o contexto histórico da pessoa surda, quem são esses sujeitos e onde estiveram, qual sua participação nos contextos sociais e principalmente escolares. De forma breve, foi apresentado o contexto histórico, a fim de reconhecer a luta e a singularidade linguística da pessoa surda, reconhecendo assim a necessidade em termos de LIBRAS no currículo. Ainda no capítulo inicial do trabalho, foi observada a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Educacional Inclusiva, para realização da delimitação, a partir dos discursos surdos, de qual a relevância dessa política no contexto atual educacional e da LIBRAS.

No segundo capítulo são apresentados os desafios referentes à formação de professores para o ensino de LIBRAS acompanhado de uma prática pedagógica inclusiva. Também como encontra-se a formação de professores no curso de Pedagogia e sua relação com a LIBRAS. Identificando quais são as práticas segregatórias perpassadas na formação inicial de professores e enfocando a LIBRAS nas licenciaturas como possibilidade de uma formação mais inclusiva.

No terceiro capítulo, discorreu-se sobre os dados obtidos no levantamento realizado durante a pesquisa de campo, sendo apresentado o estudo de caso de uma escola de ensino fundamental na cidade de João Pessoa, que contempla a disciplina de LIBRAS no currículo formativo de seus estudantes. A partir da observação e das entrevistas realizadas junto aos participantes da pesquisa e sujeitos da pesquisa. Assim como a análise de dados, através da categorização de temáticas evidenciadas na investigação.

Considerando essa reflexão, é possível indagar a importância da construção de práticas pedagógicas voltadas para o ensino de LIBRAS como segunda língua de crianças ouvintes no contexto de Ensino Fundamental I, possibilitando a construção de uma consciência inclusiva. Destacamos assim os objetivos desta pesquisa, sendo eles:

1.1. OBJETIVO GERAL

Analisar as contribuições da formação do professor para as práticas

pedagógicas voltadas ao ensino de LIBRAS como segunda língua de crianças ouvintes.

1.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Investigar as contribuições da formação inicial no que se refere às práticas pedagógicas voltadas ao ensino de LIBRAS como segunda língua para alunos ouvintes;
- Identificar os elementos presentes na formação do professor que contribuem para as práticas pedagógicas do ensino de LIBRAS como segunda língua para crianças ouvintes no ensino fundamental;
- Identificar elementos que contribuam para a formação continuada e o consequente aperfeiçoamento pedagógico dos professores de LIBRAS no ensino fundamental.

2. CONTEXTO HISTÓRICO, LEGISLAÇÃO E A PRESENÇA DA PESSOA SURDA NA ESCOLA

Durante a antiguidade a pessoa surda foi excluída pela ausência da fala. É possível visualizar que ocorria a desconsideração da pessoa surda enquanto sujeito. A ausência da fala pode comprometer a vida em sociedade, mas é a ausência da comunicação que pode definir processos exclusivos. Para os gregos e romanos, a pessoa surda não era considerada um humano, pois, para eles, a fala era resultado do pensamento, logo se não havia fala, não havia pensamento e humanidade, influenciando negativamente o desenvolvimento da vida em comunidade. Várias questões eram desconsideradas, essas pessoas não tinham direito a testamentos e a frequentar lugares que os ouvintes frequentavam, conseqüentemente, não tinham direito a formação educativa (SOUZA, 2018).

Percebe-se, ao chegarmos na Idade Média, que a Igreja Católica desempenhou um papel fundamental na discriminação das pessoas com deficiência, incluindo as pessoas surdas. Ela considerava o homem como “imagem e semelhança de Deus”, sendo todo aquele que não se encaixava no padrão era excluído. Acerca disso, observa-se que a falta de conhecimento induzia as pessoas com deficiência, excluídos do processo educacional, ao abismo. Sem compreender as Sagradas Escrituras, considerando a posição social não elevada, eram condicionados a aceitar as verdades absolutas (SOUZA, 2018).

Apesar dessa exclusão, a Igreja Católica sentia-se incomodada, esse incômodo pode ser atribuído ao fato de que a política e a religião nasceram e caminharam juntas. Nesse período a sociedade era dividida em feudo. Os nobres, em seus castelos, para não dividir sua herança, casavam-se entre si, gerando filhos com deficiência e, conseqüentemente, levando a um aumento de pessoas surdas entre eles. Como não havia uma língua inteligível, os surdos não confessavam os seus pecados e, por não se comunicarem através da oralidade, suas almas eram consideradas mortas, por não falarem o sacramento. Nesse período surgiu a primeira tentativa de educá-los, porém não logrando sucesso, “Aristóteles ensinava que os que nasciam surdos, por não possuírem linguagem, não eram capaz de raciocinar.” (PEIXOTO, 2011, p. 21)

Na Idade Moderna surgem com mais força os primeiros movimentos que mobilizam a educação para surdos, sendo ainda restrito às pessoas surdas de família nobre e direcionado aos interesses econômicos. Nesse primeiro momento, foram trabalhados métodos de oralização que por um bom tempo foram mantidos apenas em segredo. Mais à frente, foram criadas escolas específicas para meninos surdos, sendo frequentada por uma pequena parte privilegiada da sociedade, pois o acesso ainda era restrito. Enquanto isso, a visão oralista tendeu a valorização do ensino da língua oral para as pessoas surdas, rejeitando a língua de sinais tanto para o ensino e quanto para o cotidiano do surdo (SOUZA, 2018).

Muitos precursores lutaram pelo desenvolvimento da escolarização de surdos. Entre muitos esforços, a sinalização foi incorporada ao método de comunicação, para além da oralização. Porém, chegando ao século XX, mais uma vez pessoas ouvintes decidem pelas pessoas surdas, no Congresso de Milão vota-se pela não utilização da língua de sinais. O Congresso de Milão, realizado na Itália em 1880, foi um marco histórico negativo na trajetória do povo surdo. As decisões tomadas no Congresso não foram representadas por uma maioria linguisticamente surda, decisões projetadas elas partiram de pessoas ouvintes que optaram através da votação pela oralização em detrimento da língua sinalizada. “Congressistas elencam, por vezes, as acusações ao método oral puro e procuram fundamentar suas vantagens em relação ao método misto. Elabora-se assim um discurso que refuta as oposições e delineia o melhor a ser aceito por todos.” (RODRIGUES; VIEIRA-MACHADO; VIEIRA, 2021, p. 9).

Após 80 anos de proibição de uso da língua de sinais, para além da tentativa de oralização, revela-se a verdadeira ineficácia do método, e os insucessos foram mostrados em todo o mundo. Nesse período sombrio, as pessoas surdas que não se adaptaram ao oralismo eram consideradas retardadas, “certamente as decisões tomadas em Milão como a escolha de um método único para a educação dos surdos causaram um impacto profundo na educação dos surdos até nossos dias.” (VIEIRA-MACHADO; RODRIGUES, 2022, p. 23).

2.1. Primeiras iniciativas educacionais: o BRASIL e a língua de sinais

Ao observar o cenário educacional do século XIX, depara-se com um pensamento de viabilização da educação para as camadas mais populares por

questões políticas, sendo uma delas a necessidade de controle da população. O contexto deste século era a escravidão, as pessoas que conseguiam acesso as escolas para ler, escrever e contar, eram os homens brancos de camadas mais populares. A continuidade dos estudos só era uma possibilidade para aqueles que ascendiam na elite, os filhos dos nobres. A educação era mais elitista e, conseqüentemente, segregacionista. Foi a primeira Lei Geral sobre Instrução Primária no Brasil, em 15 de novembro de 1827, que oficializou a educação, afirmando em seu artigo 1º: “Em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverão as escolas de primeiras letras que forem necessárias.” (BRASIL, 1827).

A centralização da educação a apenas alguns sujeitos poderia demonstrar a necessidade de controle, pois o acesso era restrito àqueles que tinham funções sociais e eram considerados relevantes para a sociedade. Do outro lado da cidade, sem acesso à educação, estavam aqueles que não faziam parte dos “privilegiados” sociais, desconsiderados, descontextualizados e sem identidade.

Três décadas após a Lei Geral sobre Instrução Primária no Brasil é que surge o Instituto Imperial de Surdos Mudos, o então INES - Instituto Educacional de Educação de Surdos. Ele foi o primeiro instituto especializado para surdos do Brasil, sendo trazido por um personagem icônico, E. Huet. Ele chega ao Brasil e, de acordo com o Imperador D. Pedro II, apresenta um relatório que mostrava a intenção de formar um colégio para surdos no Brasil, considerando as influências francesas que vieram juntamente com ele. Nessa proposta encontrava-se as disciplinas de Língua Portuguesa, Aritmética, Geografia, História do Brasil, Escrituração Mercantil, Linguagem Articulada, Doutrina Cristã e Leitura sobre os Lábios (ROCHA, 2008).

Posteriormente, com os avanços trazidos, optou-se por substituir a palavra “mudo” por “surdo”. Essa mudança, além de histórica, é relevante, foi viabilizada na década de 50 no Brasil, momento em que se começou a perceber os primeiros ensaios para as décadas que surgiriam mais à frente, viabilizando a singularidade da pessoa surda. Nesse momento, em 1957, o Instituto Nacional de Surdos Mudos passa a ser considerado o “Instituto Nacional de Educação de Surdos” (ROCHA, 2008, p. 140).

No Brasil, até o século XX, meado dos anos noventa foi caracterizado pela exclusão da pessoa com deficiência, compreendendo-a através do modelo médico patológico, e sendo consideradas como “excepcionais/mongolóides”. A normalização era a meta para ser alcançada, o foco da transformação ou adaptação estava

centrada no aluno com deficiência, e não no espaço escolar. Essa realidade estendia-se para a pessoa surda, pois não havia visibilidade para sua singularidade linguística, singularidade que traz consigo a diferença linguística. Acerca disso Macedo (2005, p.14) disse:

Temos, por exemplo, duas estratégias interessantes: ou a negamos e ignoramos, ou aceitamos o diferente, o novo, o que está fora, o estrangeiro, de uma forma totalmente dependente, totalmente entregue, sem crítica; ou tentamos excluir, porque o novo não entra na caixa, no conceito, não entra no conhecido; ou então o substituímos, viramos aquilo.

Porém, a partir de 1970, o uso de sinais voltou a ser aceito como manifestação linguística, com uma nova metodologia criada. Nesse contexto surgiu a comunicação total, que organizou o uso de linguagem oral e sinalizada ao mesmo tempo. Diante disso:

[...], a trajetória surda é marcada pela luta de poderes, visto que os surdos sempre estiveram à mercê do poder religioso, econômico e político, restando-lhes unirem-se aos seus pares e lutar pela afirmação de sua identidade e cultura, exigir seus direitos como cidadãos e respeito como seres humanos." (SOUZA, 2018, p. 23).

Repensando em tantos retrocessos, no século XXI, a luta pelo reconhecimento linguístico e pela inclusão da pessoa surda continua. No contexto educacional, surgem algumas políticas que são fundamentais nesse processo, dentre elas a Lei de LIBRAS.

2.2. Desenvolvimento de sistemas educacionais inclusivos e a lei de LIBRAS

A nível mundial, é a Declaração de Salamanca o documento que estabelece diretrizes para o desenvolvimento de sistemas educacionais inclusivos. Ela orienta os estados-membros no desenvolvimento de escolas que acolham todas as crianças, independentemente de suas condições pessoais. Nesse sentido, esta declaração é um marco mundial da origem e propagação de políticas públicas de inclusão, pois ela coloca sobre a escola a responsabilidade de lidar com a diversidade (SANTOS; TELES, 2012).

No Brasil, a incorporação das diretrizes da educação inclusiva resultou em rápidas mudanças nas redes de ensino público, refletido no aumento significativo de matrículas nas escolas. A inclusão traz a ideia do mesmo padrão de qualidade para

todos, independentemente de suas particularidades, todos devem estar juntos. De acordo com a Lei de Diretrizes e Base da Educação 9394/96, no título III do direito à Educação e do dever de educar. Art. 4º. O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: atendimento educacional especializado gratuito aos educando com deficiência, transtorno global de desenvolvimento e altas habilidade/superlotação.” (BRASIL, 1994).

No capítulo V, temos a LDB discorrendo sobre a Educação Especial:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtorno global de desenvolvimento e altas habilidade/superlotação (BRASIL, 1994)

Em ambos os artigos a LDB traz a palavra “preferencialmente” ao se referir ao processo educacional de estudantes com necessidades especiais. Lopes e Fabris (2013, p. 110) afirmaram que:

Desde a Declaração de Salamanca, elaborada durante a Conferência Mundial de Educação Especial, realizada em Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994, há um comprometimento das nações para que a educação das pessoas com necessidades especiais se desenvolva no sistema de ensino regular. Os propósitos foram reafirmados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, Lei no 9.394/96, embora ainda com algumas críticas, pela expressão “preferencialmente” e por manter a denominação “portadores de deficiência”. Mas podemos avaliar que houve investimento nos princípios assumidos com a Declaração de Salamanca.

É necessário compreender que as políticas apontaram para normativas que direcionem a inclusão de todos, porém, apenas essa imposição não é suficiente. São necessárias normativas para que as práticas possam ser válidas e legisladas (LOPES; FABRIS, 2013).

“Como imperativo temos que aceitar essa interpelação do Estado, mas como sujeitos desse tempo precisamos radicalizar a crítica, para que possamos analisar as condições de possibilidade para que os diferentes gradientes de inclusão sejam vividos e que a inclusão não seja entendida como um ponto de chegada, mas como um desafio permanente.” (LOPES; FABRIS, 2013, p. 110)

O ano de 2002 foi um marco histórico no Brasil para a comunidade surda, pois, após muita luta para o reconhecimento de suas subjetividades linguística, foi criada a Lei 10.436 de 24 de abril de 2002. Essa lei dispõe sobre o reconhecimento da LIBRAS como meio de expressão do povo surdo, considerando todo o seu

sistema linguístico, bem como sua obrigatoriedade no atendimento a pessoas surdas nos espaços públicos, não desconsiderando a escrita da língua portuguesa. Outro marco positivo que pode ser observado é o fato que na referida Lei, em seu artigo 4º, a LIBRAS passa a ser obrigatória no seguinte contexto:

[...] o sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente. (BRASIL,2002)

Assim, a lei de LIBRAS trouxe visibilidade à temática. Além disso, ela estrutura, reconhece e dissemina a LIBRAS como uma língua única e oficial da comunidade surda, com um sistema linguístico estruturado e reconhecido. A referida lei aponta a garantia da inclusão do ensino de LIBRAS no magistério, em seus níveis médio e superior. Passando assim a ser obrigatório no currículo, porém foi só em 2005 que a LIBRAS foi regulamentada através do decreto 5626 de 2005, dedicando inteiramente o capítulo II para a inclusão da LIBRAS no currículo (BRASIL, 2005).

Art. 3o A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior [...]

É só no capítulo III da lei que se encontra a disposição relacionada à formação do professor/instrutor de LIBRAS, que, de acordo com o decreto, é direcionado preferencialmente para profissionais surdos. Apesar disso, abre-se margem para ouvintes que sejam bilíngues, desde que eles tenham formação superior em Letras Libras, e para aqueles que têm proficiência em LIBRAS.

É importante destacar pontos relevantes na Lei de LIBRAS. Ao olhar cuidadosamente, percebe-se que ela traz o reconhecimento da LIBRAS como primeira língua da comunidade surda, sendo a língua oficial para pessoas surdas com a escrita em português. Ela possibilita a inserção da Libras nas licenciaturas e no curso de fonoaudiologia, como disciplina curricular obrigatória. Através dela tem-se a criação de cursos superiores da área de LIBRAS, bem como a licenciatura em letras com habilitação em LIBRAS, considerado um grande marco na trajetória do povo surdo.

2.3. A Educação Especial na perspectiva inclusiva

As instituições escolares e a sociedade no geral, percebiam a deficiência, e não a pessoa com deficiência, “em outras palavras, na lógica da exclusão, os que estão fora do critério compõem algo indefinido” (MACEDO, 2017, p. 33), com caráter assistencialista e voltado para o cuidado na perspectiva de reabilitação ou normalização, pois ainda não os visualizavam como atores sociais e sujeitos em busca de autonomia. É nesse contexto que a sociedade integra as pessoas com deficiência, sem antes compreender a necessidade de uma efetiva inclusão. Ainda se acreditava que as pessoas deveriam se adaptar para servirem a sociedade, da forma como ela está posta, e não a sociedade adaptar-se à especificidade da pessoa, para assim ser inclusiva, pois compreende-se que “a lógica da inclusão é definida pela compreensão, ou seja, por algo interno a um conjunto e que lhe dá um sentido.” (MACEDO, 2005, p. 20).

Posteriormente, o movimento das pessoas com deficiência ganhou força e conseguiu alcançar muitas conquistas. Todas elas culminaram para o atual momento, a inclusão. Apesar de muitas barreiras existentes, é possível visualizar mudanças em alguns espaços sociais e escolares. Quando pensamos em uma educação mais inclusiva, pensamos em sujeitos conscientes de seus direitos no mundo em que vivem, e em uma escola que se estende para além do que é considerado possível, mas que compreenda a “inclusão como condição de vida em luta pelo direito de autorrepresentação, participação e autonomia; e como práticas sociais, culturais, educacionais e de saúde, entre outras, que visam à população que se quer conduzir.” (MAURA; FABRIS, 2002, p.117).

A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE/2007), surge para aproximar a prática da educação especial no Brasil. Tendo por objetivo promover a inclusão escolar especificamente de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Não é uma lei, age como orientadora dos sistemas educacionais inclusivos. Segundo a PNEE:

Em 2003, é implementado pelo MEC o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, com vistas a apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, promovendo um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, à oferta do atendimento. (BRASIL, 1989, p. 4)

Apesar de todas as conquistas, a escola para todos é um desafio diário. É necessário agregar a ideia de que todos podem e devem aprender juntos, sendo na convivência com as diferenças que se constitui a inclusão. É através da desconstrução das barreiras atitudinais, do capacitismo e do preconceito pelo diferente, que a escola pode ser construída. Considerando melhores condições para o desenvolvimento das habilidades de todos os sujeitos com participação plena, permanência e autonomia, para isso surge a “necessidade de construção de uma instituição de ensino que tenha capacidade para contemplar as necessidades educacionais especiais de todas as pessoas, de maneira integral, universal e equitativa.” (CIRINO, 2015, p. 32).

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI/2015) é uma das leis mais importantes voltada para a pessoa com deficiência, sendo considerada o Estatuto da Pessoa com deficiência. A LBI conta com capítulos que versam sobre os diversos direitos de estar e participar efetivamente dos segmentos da sociedade. Ao longo de seu texto encontra-se 16 vezes a palavra LIBRAS. Ela abrange possibilidades sobre o direito à educação e o acesso à informação. Em um dos capítulos direcionados para a LIBRAS (Artigo 3 e ponto V), encontra-se a conceituação da comunicação como a “forma de interação dos cidadãos que abrange, entre outras opções, as línguas, inclusive a Língua Brasileira de Sinais.” (BRASIL, 2015).

A LBI representa um marco significativo para a constituição da LIBRAS, enquanto status linguístico. Ela corrobora com a Lei de LIBRAS de 2002 e reforça como uma língua válida para a comunicação. Também explicita a necessidade da inserção da LIBRAS em escolas inclusivas, no atendimento educacional especializado (AEE) e em classes bilíngues. Reforçando a necessidade desta língua como forma de interação entre os cidadãos e comunicação dos sujeitos envolvidos nesses espaços. Por isso, questiona-se a necessidade e relevância da LIBRAS no currículo, além de sua importância na escola, para efetivação da inclusão educacional (BRASIL, 2015). Atualmente no Brasil a Educação de surdos continua sendo desvalorizada. Segundo Novaes (2014), é perceptível que a educação das pessoas surdas, durante anos, teve como fator primordial a mera abordagem clínica, com a finalidade de restaurar a deficiência. Apoiando-se em noções de progresso essencialmente clínico, não era reconhecida a diferença da

pessoa surda. Diferença esta, que remete à diversidade de assumir a identidade enquanto sujeito surdo e suas particularidades.

O que durante anos tem ocorrido é a tentativa da integração e não a da inclusão dos alunos surdos nos espaços escolares, ocorrendo assim uma inclusão excludente. Além disso, a educação tornou-se escassa, porque “a própria língua de sinais não é a língua usada nas salas de aula pelos professores. Desta forma, estão se reproduzindo iletrados em sinais” (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 25).

No espaço escolar esse preconceito linguístico ocorre porque os profissionais da educação, ao se tratar da Libras, não têm esse conhecimento, consequentemente não conseguem estabelecer uma relação de comunicação eficaz com o aluno. Souza e Goés (1999) apontaram que a inclusão do aluno surdo vem sendo realizada por professores ou profissionais da educação que não estão preparados ou desconhecem a LIBRAS e as reais condições bilíngues do Surdo.

O oralismo, foi um método muito utilizado que buscava a “normalização” da pessoa surda. Souza (2018), destaca, em “A educação de surdos sob a perspectiva de sua cultura e identidade”, que:

Esse método se propunha a afastar o surdo de sua cultura e o integrar na cultura ouvinte por meio do ensino da língua oral, no entanto, os resultados desse método, que vê a surdez como uma patologia a qual deve ser curada, não apresentam êxito. (SOUZA, 2018, p. 60).

O oralismo buscava “normalizar” a pessoa surda retirando sua singularidade linguística, compreendia-se que através do oralismo as pessoas surdas poderiam se tornar “normais”. Apesar dos esforços não correspondidos, posteriormente, surgiu a Comunicação Total. De acordo com Kezio (2016),

A Comunicação Total trabalha simultaneamente com a língua oral e a sinalizada denominando essa forma comunicativa de bimodalismo, um dos recursos utilizados por essa Filosofia no processo de aquisição da linguagem pela criança e na facilitação da comunicação entre surdos e ouvintes, acredita-se que essa forma de ensino permitirá o aluno surdo decodificar as regras da língua falada na escrita, que deverá aprender por intermédio da língua de sinais. Embora a comunicação entre surdos e ouvintes estivesse melhorando foi observado que as habilidades de escrita e leitura ainda continuavam a quem do esperado. O surdo enfrenta dificuldades em aprender significados quando ouvintes se comunicam com ele por meio do bimodalismo, uso dos sinais e da fala de forma simultânea. A visão do surdo se sobrecarrega ao tentar ler os lábios do interlocutor, a fim de perceber palavras, e por ao mesmo tempo, olhar os formatos das configurações das mãos. (KESIO, 2016, p. 174).

É possível perceber que a comunicação total possui incontáveis falhas, uma delas está ligada a modalidade da LIBRAS como língua visual, pois exige um olhar específico para os parâmetros que constituem essa língua. Ainda, segundo Quadros (1997, p. 24),

Diante desse difícil contexto, surge uma proposta que permite o uso da língua de sinais com o objetivo de desenvolver a linguagem na criança surda. Mas a língua de sinais é usada como um recurso para o ensino da língua oral. Os sinais passam a ser utilizados pelos profissionais em contato com o surdo dentro da estrutura da língua portuguesa. Esse sistema artificial passa a ser chamado de português sinalizado. O ensino não enfatiza mais o oral exclusivamente, mas o bimodal.

2.4. Bilinguismo: acessibilidade linguística para surdos e ouvintes nas salas de aula

A acessibilidade é um elemento crítico para a inclusão educacional. A definição de acessibilidade, de acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), é:

“[...] possibilidade e condição de alcance, percepção e entendimento para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privado de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou mobilidade reduzida” (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS, 2015, p. 2).

Deste modo, compreende-se que acessibilidade é garantir às pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida o direito de fazer qualquer coisa, com autonomia e independência. Entendesse que em sociedade existem sujeitos diversos, e, dentro dessa diversidade, é necessário ter igualdade e direitos garantidos, ser acolhido, ter garantido o direito da igualdade mesmo em meio às diferenças. Eis um desafio posto, desconstruir as barreiras atitudinais que perpassam a discriminação velada. Ao pensar em barreiras atitudinais, deve-se refletir sobre tudo que as permeiam, ignorância, medo, rejeição, inferioridade e piedade (CIRINO, 2015).

Essas barreiras são construídas pela falta de conhecimento e de capacidade de separar a deficiência da pessoa, por isso faz-se necessário a ressignificação do olhar para a pessoa com deficiência. É fundamental que as possibilidades pedagógicas e as várias adaptações sejam feitas levando em consideração as maneiras diferenciadas de ensinar e aprender, dependendo do contexto e das especificidades de cada aluno (CIRINO, 2015).

É responsabilidade de todos a construção de uma sociedade inclusiva, possibilitando aos sujeitos surdos a acessibilidade linguística, para uma participação ativa que, logicamente, implica em autonomia e independência. É necessário questionar até que ponto as pessoas estão abertas para lidar com questões da diversidade humana na sociedade. Será que as pessoas se põem no lugar daqueles que são vistos como diferentes, que têm deficiência? Para além disso, deve haver nas pessoas a consciência de que amanhã é possível tornar-se diferente. Isso deveria refletir sobre a visão que hoje tem-se das pessoas diferentes e sobre as atitudes tomadas para incluí-las.

De acordo com a Cartilha do CENSO de 2010 da pessoa com deficiência, os estados Rio Grande do Norte e Paraíba concentram o maior número de pessoas com deficiência no Brasil. A maior incidência de deficiência ocorreu no Rio Grande do Norte, com taxa de 27,76% e, em segundo lugar, a Paraíba com 27,58%, sendo ambos bem acima da média nacional, que é de 23,9 (SNPD, 2012).

No contexto educacional, apesar de todas as melhorias, ainda é possível observar que as pessoas surdas são desvalorizadas no que diz respeito à metodologia utilizada em sala de aula para crianças. Não há uma inclusão quando, dentro de uma sala de aula, há apenas um intérprete cuja função é só transmitir o que o professor fala. É preciso haver um olhar voltado para o aluno surdo de tal forma que ele se sinta parte do processo educativo. As escolas devem pensar em como estas línguas estarão acessíveis às crianças, além de desenvolver as demais atividades escolares, por isso, as línguas podem estar em meio as atividades escolares ou serem objetos de estudos em horários específicos (QUADROS, 2016).

Segundo Frias (2010), a inclusão de alunos surdos na escola regular deve contemplar mudanças no sistema educacional, pois é uma adaptação no currículo, devem ocorrer alterações nas formas de ensino, utilização de metodologias adequadas e avaliação apropriada às necessidades do surdo. É responsabilidade dos gestores, coordenadores, professores e todos os demais participantes do espaço escolar atuarem em parceria com o intérprete. Essa atuação engloba a formulação de atividades diversas que incluam o aluno surdo, sendo espacial-visual, da mesma forma que a língua de sinais. A presença do aluno surdo no espaço escolar exige que toda equipe trabalhe na elaboração de um novo sistema e estratégias adequadas para atender a necessidade do aluno surdo. De forma que de

fato haja a inclusão do aluno surdo, que possibilite o desenvolvimento dos saberes e a construção de valores universais coletivamente.

É preciso visualizar uma escola que seja plural, que todos que a integrem tenham “possibilidade de libertação”, para isso é necessário pensar em uma nova estrutura (MACHADO, 2008). Há também uma discussão que está relacionada diretamente ao surdo, uma abordagem amplamente difundida atualmente para o ensino de crianças surdas é o Bilinguismo. O Bilinguismo é uma proposta de metodologia de ensino que torna acessível duas línguas no contexto escolar. No caso dos surdos, a primeira língua (L1) que seria a LIBRAS, adquirida naturalmente como sua língua materna e a língua oficial do país, o Português, seria sua segunda língua (L2) (FERNANDES, 2008).

O ensino de duas línguas em uma escola depende muito da decisão pedagógica, pois passaria a existir duas línguas em um mesmo espaço escolar. Além disso, existe a necessidade de definir qual seria a primeira e a segunda língua, como essas línguas estariam acessíveis às crianças e como seria desenvolvida nas atividades escolares. No caso do aluno surdo, isso pode variar de acordo com o contexto de cada estado e município. Deve haver escolas que para os surdos a primeira língua seja a língua de sinais e a segunda o português, ensinada apenas na modalidade escrita. No caso de não haver estrutura, o profissional intérprete deve ter conhecimento de práticas pedagógicas inclusivas para o surdo, tornando-se uma espécie de professor, além de só interpretar. Sobre isso, Quadros (1997, p. 111) enfatizou:

Sugere-se que a escola ofereça um ambiente com a presença de pessoas que sejam falantes nativas dessa língua, preferentemente pessoas surdas. Os objetivos desse ambiente são os seguintes: oportunizar a aquisição da LIBRAS, oferecer modelos bilíngue e bicultural à criança e oportunizar o desenvolvimento da cultura específica da comunidade surda.

O Bilinguismo surgiu a partir da década de 80, em consequência de pesquisas com base na Língua de Sinais e na comunidade surda. Nesse contexto, a língua portuguesa deve ser instrumental, ensinada como segunda língua, tendo o intuito de propiciar ao aluno surdo habilidades de leitura e escrita (FREIRE, 1998). Tendo em mente a importância da identidade cultural do aluno surdo, compreende-se que o modelo bilíngue traz possibilidade de garantir o mesmo desenvolvimento das crianças ouvintes, para Machado (2008, p. 80):

[...] o modelo bilíngue propõe, então, dar às crianças surdas as mesmas possibilidades psicolinguísticas que tem a ouvinte. Será só desta maneira que a criança surda poderá atualizar suas capacidades linguístico-comunicativas, desenvolver sua identidade cultural e aprender.

Considerando esses aspectos, faz-se necessário estudos sobre a temática para a ampliação da discussão em relação à inclusão dos alunos surdos nos espaços escolares, pois, conforme afirmou Machado (2008), no processo de inclusão cabe à escola se adaptar às condições do aluno e não os alunos se adaptarem ao modelo da escola. Nesse processo, é fundamental que haja rupturas no atual sistema educacional, para que assim a escola torne-se um espaço sem discriminação, sem a exclusão do sujeito surdo. Baseando-se na aceitação das diferenças e valorização de cada sujeito e suas potencialidades, bem como a ruptura do modelo médico da deficiência, que deve ser enxergada como uma questão social, ou seja, visualizar as barreiras sociais que dificultam ou impedem os sujeitos de estarem em ciclos segregatórios. Seria então ir além das questões patológicas e alcançar as políticas públicas relacionadas ao direito das pessoas com deficiência (DINIZ, 2007).

3. OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES: A RELAÇÃO ENTRE O ENSINO DE LIBRAS E A PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA

No contexto histórico educacional do Brasil, é possível visualizar o desrespeito pela pessoa surda e, conseqüentemente, a língua utilizada por tais sujeitos. De forma que somente após anos de segregação e exclusão, em 2002, que surgiu no cenário político/legislativo a Lei nº 10.436 (Lei de LIBRAS). Esta reconheceu a Libras como meio legal de comunicação e expressão, sendo a primeira língua visual-espacial das pessoas surdas, trazendo assim alterações significativas para os usuários da LIBRAS. Esta lei trouxe possibilidades trazidas pela nova lei, dentre elas a obrigatoriedade da disciplina de LIBRAS nos cursos de licenciaturas e fonoaudiologia e a criação de cursos superiores voltados ao estudo da LIBRAS enquanto língua, para tanto, observemos a definição da LIBRAS, segundo QUADROS (1997, p. 46):

Em primeiro lugar, as línguas de sinais apresentam-se numa modalidade diferente das línguas orais; são línguas espaço-visuais, ou seja, a realização dessas línguas não é estabelecida através dos canais oral-auditivos, mas através da visão e da utilização do espaço. A diferença na modalidade determina o uso de mecanismos sintáticos especialmente diferentes dos utilizados nas línguas orais. As línguas de sinais são sistemas linguísticos independentes dos sistemas das línguas orais, desmistificando a concepção “e”. São línguas naturais que se desenvolvem no meio em que vive a comunidade surda. As pessoas surdas de uma determinada região encontram-se e comunicam-se através de uma língua de sinais de forma análoga a qualquer outro grupo sócio-cultural que utiliza uma língua falada.

Desde que a Lei de LIBRAS proporcionou maior visibilidade à comunidade surda, ocorreu um aumento na conscientização que as pessoas surdas ocupam diversos lugares na sociedade, inclusive nos espaços educacionais e de relevância social. Essa questão deve levar as pessoas a repensar suas práticas sociais e sua falta de preparo para inclusão das pessoas surdas nas diversas esferas da sociedade. A lei de LIBRAS foi assertiva ao introduzir obrigatoriamente nas licenciaturas a disciplina de LIBRAS, porém não há estabelecimento de uma carga horária máxima. De modo que cada curso pode definir sua própria carga horária, podendo esta ser insuficiente para a formação inicial de professores. Como exemplo, temos o curso de pedagogia, licenciatura, que possui um total de 3210 horas a cumprir em seu currículo e apenas 60 horas são dedicadas a LIBRAS (UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, 2006)

É possível refletir então se LIBRAS está inserida apenas para satisfazer uma obrigatoriedade proposta pela Lei, um direito, ou pela necessidade e compreensão que não há realmente a formação de professores se desconsiderarmos as subjetividades humanas. Dentre elas, a necessidade de compreender que em um curso de formação inicial de professores, é muito relevante termos professores que saibam LIBRAS.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96) é um documento com força de lei que regulamenta a educação no Brasil. Através dela é possível compreender como devem funcionar as organizações educacionais brasileiras. Na LDB é possível verificar as etapas e as modalidades da educação. Apesar de ser um documento extenso, é relevante, pois por meio dela conseguimos visualizar de forma mais específica, a partir de cada disposto, ações que viabilizam o direito à Educação.

No capítulo II da LDB encontramos premissas que vinculam o ideal à educação básica. A seção I, que trata das disposições gerais, encontramos o artigo 22 que diz:

“A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.”

O artigo 22 é como uma introdução aos demais incisos que virão a seguir versando sobre a educação básica. A LDB discorre sobre a finalidade da educação básica assegurando uma educação indispensável para o exercício da cidadania. De acordo com Aurélio (2010), cidadania é a condição de cidadão. Buscando compreender quem é o cidadão, ele traz a definição de cidadão como o “indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um Estado”.

O Estado, teoricamente, viabiliza o direito do cidadão em permear as esferas sociais e políticas, partindo do pressuposto de que esse é o direito dele. O que não está posto e, possivelmente, não está claro, são as diferenças existentes dentro do contexto educacional, para o “tornar-se cidadão” e “agir como um cidadão”. Esse processo pode e deve ser possível através da compreensão de alguns questionamentos, que podem ser entendidos no decorrer de outros fragmentos que revelam as intenções expressas na LDB.

Ainda no capítulo II, seção I do artigo 26, a LDB expressa suas intenções relacionadas ao currículo:

“Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.”

A Base Nacional Curricular Comum (BNCC) coloca questões pertinentes para uma base sólida e comum, considerando as especificidades de cada região. Ela é assertiva ao colocar “características [...] dos educandos”, deixando margem para a compreensão de que a diferença de quem está sendo educado no processo deve ser considerada, ainda que essa diferença seja linguística. Além do que a formação da cidadania, considerando a diferença, exige o desenvolvimento de habilidades linguísticas que colaborem com o desenvolvimento desse sujeito.

Adiante, no mesmo capítulo, encontra-se a relação obrigatória da abrangência do currículo, sendo obrigatório: “o estudo da língua portuguesa e de matemática, o conhecimento do mundo físico e natural, da realidade social e política, especialmente, da República Federativa do Brasil”. É questionável a existência de uma base que assegura a obrigatoriedade de tais pressupostos em seu currículo e não visualiza a obrigatoriedade do ensino de LIBRAS nas escolas. Considerando que a formação cidadã contribui para a formação política, para atuar em espaços que são plurais da sociedade. Além disso, se a Lei que rege a educação no país traz a desconsideração da LIBRAS como elemento obrigatório no currículo, ela descaracteriza para este âmbito a sua posição enquanto status linguístico.

Ainda no capítulo II, na mesma seção, encontramos a obrigatoriedade do ensino da língua inglesa “no currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa”. A língua inglesa é a língua mais falada no mundo, de acordo com uma pesquisa realizada pelo *Word tips*, possui um total de 1.132.366.680 falantes. Está presente em diversos elementos do nosso dia a dia, sendo quase impossível não conhecer ou falar alguma palavra. Considerando a globalização e os avanços tecnológicos e científicos, a inserção da língua inglesa tornou-se obrigatória e necessária. Não se questiona a validade ou obrigatoriedade da língua inglesa, apenas a não inserção obrigatória na LDB da LIBRAS, enquanto componente curricular. Pois tem-se uma base curricular que promove a língua

inglesa, com destaque em um inciso, e por outro lado, nega a presença da língua de sinais, que é uma “forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria [...]” (BRASIL, 2002).

A BNCC viabiliza o acesso à comunicação com outras pessoas falantes da língua inglesa, inseridas ou não no Brasil, mas não prepara os brasileiros para a comunicação com pessoas brasileiras que se utilizam da LIBRAS como única forma de comunicação, expressão e socialização. Existem fronteiras linguísticas que devem ser desconstruídas para que essa língua seja efetivada no currículo.

De acordo com a LDB, a carga horária das disciplinas para professores do ensino fundamental é de “pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola”. Assim, todo professor da educação básica segue a carga horária expressa, porém, como a base não regulamenta o ensino de LIBRAS, não há carga horária para tal exercício. Já no ensino superior, a disciplina de LIBRAS, nos cursos que é componente obrigatório ou optativo, geralmente, possui a mesma carga horária, sendo 60 horas semanais. Essa carga horária é insuficiente para a formação de profissionais em ter acesso a língua de sinais.

Além disso, um estudante que conviveu todos os anos escolares, do ensino fundamental ao médio, com acesso à língua inglesa em seu currículo (como segunda língua) terá certamente dificuldade em adaptar-se a uma outra língua na academia. Principalmente a LIBRAS, por ser uma língua visual e motora “com sistemas linguísticos que passaram de geração em geração de pessoas surdas.” (QUADROS, 1997, p. 47). Surgindo daí parte dos preconceitos que as pessoas possuem, pois existe o condicionamento, vivenciado ao longo de muitos anos, de que língua é falada e não sinalizada, enrola a língua e não mexe a mão, é de gente que fala e escuta e não de gente que ver e sinaliza. “São línguas que não se derivam das línguas orais, mas fluíram de uma necessidade natural de comunicação entre pessoas que não utilizam o canal auditivo-oral, mas o canal espaço-visual como modalidade linguística.” (QUADROS, 1997, p. 47)

O descrédito pela LIBRAS é perceptível em documentos que servem de base para o funcionamento da educação. A LIBRAS, embora tenha uma lei que reconheça seu status linguístico, torna-se nula quando não é composição obrigatória

do currículo. Torna-se a língua obrigatória apenas para a comunidade surda, sujeito falante da mesma, e não obrigatória para ouvintes que permeiam espaços sociais iguais aos dos sujeitos surdos. Pessoas que atendem ou são atendidas por pessoas surdas, que já viram, ouviram ou encontraram-se com pessoas surdas, mas que reduzem seu contato apenas para a sinalização básica do “tchau” como um “olá”.

Professores que não têm o mínimo conhecimento da língua e que levantam bandeiras sobre igualdade, equidade e inclusão. Inclusão para quem? Para qual currículo? Em que base? É preciso repensar as práticas pedagógicas. É preciso repensar o currículo da educação básica. É necessário o desenvolvimento de propostas eficazes de intervenção em que a comunicação seja possível por todos e para todos.

3.1. A formação de professores no curso de pedagogia e sua relação com a LIBRAS

Dentre os cursos que abarcam a LIBRAS em seu currículo, encontramos o curso de Pedagogia Plena, licenciatura, que oferta a disciplina com carga horária de 60 horas, sendo obrigatória. Composta por teoria e prática, na disciplina os estudantes das licenciaturas devem finalizar o período com noção mínima da língua, ou seja, conseguindo comunicar-se minimamente com pessoas surdas ou usuários da língua.

No currículo do curso de Pedagogia é possível encontrar um conjunto de disciplinas responsáveis pela Fundamentação da Educação, entre elas, encontram-se a História da Educação I e II, Filosofia I e II, Sociologia I e II, Psicologia da Educação I e II, são disciplinas ministradas nos dois períodos iniciais do Curso de Pedagogia. Essas disciplinas são a base dos fundamentos da Educação pois dentro delas temos a percepção geral do panorama histórico educacional. Essas disciplinas, consideradas os fundamentos da educação, estão organizadas no fluxo de pedagogia, de acordo com a resolução Nº 64/2006 da CONSEPE, buscam sempre problematizar a educação no Brasil, bem como modelos educacionais distintos, considerando também o tempo e o contexto histórico em que os acontecimentos se desenvolvem, considerando a Educação dentro das distintas sociedades.

Há também as disciplinas que fazem parte da segunda divisão do fluxograma, que trata de Educação, Política e Trabalho. Essa parte evidência a Pedagogia

enquanto uma profissão política, que age sobre a sociedade para interferir sobre ela, trazendo a educação como agente principal para a transformação. Em Educação, política e Trabalho, encontra-se uma série de disciplinas, totalizando 18, dentre essas disciplinas, destaca-se a “Educação Especial”. A disciplina Educação Especial fornece aos estudantes, em sua maioria do 4º período, o conhecimento da diversidade humana e de algumas políticas que somaram para os processos educacionais inclusivos. O resumo do componente curricular desta disciplina, disposto no site oficial da Coordenação de Pedagogia, diz: “Ementa/Descrição: Noções gerais sobre Educação Especial e Educação Inclusiva. A educação dos alunos deficientes e com Altas Habilidades.”

Ao finalizar o segundo bloco de componente curriculares, percebe-se os primeiros movimentos para a compreensão da Educação Especial no currículo de Pedagogia. Esta disciplina possui grande importância, pois através dela o estudante pode optar por direcionar sua área de aprofundamento para Educação Especial, ou permanecer na Educação de Jovens e Adultos.

Por fim, o último bloco de disciplinas do fluxograma é o de Educação e Prática Docente. Nesse bloco encontramos as disciplinas que permeiam a prática docente e o cotidiano em sala de aula. Dentre elas encontramos a LIBRAS, que é uma disciplina com carga horária de 60h, ministrada na UFPB no Centro de Ciências, Humanas, Letras e Artes (CCHLA), para as licenciaturas e os cursos de fonoaudiologia. Para estes cursos ela possui caráter obrigatório, porém, para os demais cursos, pode ser feita como disciplina optativa. De acordo com o fluxograma de pedagogia, a disciplina de LIBRAS trata dos:

Aspectos sócio-históricos, linguísticos identitários e culturais da comunidade surda. Legislação e surdez. Filosofias educacionais para surdo. Aspectos linguísticos da Libras: fonológicos, morfológicos, sintáticos e semântico-pragmáticos da Língua Brasileira de Sinais. Prática de conversação em Libras. (UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, 2006)

Esses conteúdos são pertinentes, pois a disciplina de LIBRAS serve como base para o reconhecimento da LIBRAS como status linguístico. Nela os estudantes poderão reconhecer a LIBRAS como língua, além da parte prática da disciplina que tem por objetivo levar os estudantes a sinalizar o básico em LIBRAS e estabelecer contato mínimo com pessoas surdas. Percebe-se então que há uma variedade de disciplinas que colaboram para a prática docente, porém, relacionadas a educação

especial, apenas uma e a LIBRAS, que possui caráter obrigatório. É possível visualizar que se o estudante não optar pela área de aprofundamento em Educação Especial terá um conhecimento escasso e precário relacionado a essa temática. Pois apenas uma disciplina não é suficiente para contemplar as especificidades que essa modalidade propõe.

Sabe-se que o curso de pedagogia contempla um conjunto de disciplinas obrigatórias responsáveis pela fundamentação da educação, como já citado anteriormente. Porém, a carga horária ofertada para a disciplina de LIBRAS é insuficiente para a formação do professor. Tem-se nele até a repetição semestral da disciplina Seminário Temático, sendo cursada um total de sete vezes ao decorrer do curso. Entretanto percebe-se que com o total de 3210 horas a cumprir, apenas 60 horas são dedicadas a LIBRAS, sendo inserida somente no 8º período. Assim, “discutir sobre a organização e funcionamento da disciplina é fundamental para que se possa refletir sobre a sua importância para a acessibilidade dos surdos no ensino básico” (IACHINSKI; BERBERIAN; PEREIRA; GUARINELLO, 2019, p. 6).

Dessa forma, o currículo de Pedagogia torna-se, inconscientemente ou não, um viabilizador de preconceitos relacionados à pessoa com deficiência pois possibilita apenas uma disciplina obrigatória, com uma carga horária de 60 horas, relacionada a Educação Especial, para além disso, as duas áreas de aprofundamento são em Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos, porém, o currículo segrega a Educação Especial como uma área de aprofundamento, desconsiderando que em todos os contextos educacionais o professor poderá encontrar educandos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, e altas habilidades/superdotação, assim, uma disciplina apenas não é suficiente para que tenha-se afinidade com a temática. O mesmo ocorre com a disciplina de LIBRAS, e as discussões relacionadas, não enfatizando a inclusão e as temáticas relacionadas à pessoa surda, ao status linguístico da LIBRAS e suas especificidades,

“há uma ideia praticamente mitológica de que a disciplina de Libras conseguirá oferecer aos acadêmicos domínio da língua. Essa mitologização da Libras aplica-se por, ainda, não haver clareza de que Libras é língua, e que língua, com fluência, não se aprende em um ano [...]” (KENDRICK, D.; CRUZ 2020, p. 579).

É necessário, com urgência, olhar para os fundamentos da Educação e perceber a presença da pessoa surda. Olhar para a prática docente e fazer uma releitura da presença da pessoa surda nas salas de aula. O professor é um dos responsáveis pelo processo educacional inclusivo, deve, portanto, ser consciente da diversidade existente e considerar a inclusão das pessoas surdas como algo que é mais que uma necessidade, é um direito. Isso deve ocorrer “para que os discentes não tenham contato apenas com a língua de sinais, enquanto sistema linguístico, mas sim com discussões mais abrangentes a respeito da educação de surdos” (IACHINSKI; BERBERIAN; PEREIRA; GUARINELLO, 2019, p. 6).

Outra possibilidade formativa direcionada para a LIBRAS, além do curso de licenciatura em Pedagogia Plena, é Pedagogia EAD, sendo este um curso ofertado pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES. Ele possibilita a formação em Pedagogia com um currículo completamente formulado para atuação do professor bilíngue (Português-LIBRAS). A Universidade Federal da Paraíba (UFPB) possui parceria com o INES, desse modo, há um polo de Pedagogia Bilíngue no Centro de Educação da UFPB, no total “são 13 polos incluindo a sede (INES - RJ)” (INES, 2019).

3.2. A importância da formação continuada para professores

Quando pensamos nos cursos de formação inicial de professores, pensamos em um leque de possibilidades que podem garantir a formação inicial. As licenciaturas possuem em seus currículos e disciplinas específicas os aspectos da educação e da prática docente. Esse processo formativo deve ser contínuo, pois “é preciso que desde o começo do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado.” (FREIRE, 1996, p. 23). Assim, a formação do professor não deve estagnar em seu primeiro momento, pois é um processo que ocorre por etapas, e essas etapas começam na formação inicial e devem prosseguir na formação continuada.

Sabe-se que o professor tem um papel significativo na sociedade. De tal modo que o não desenvolvimento da formação continuada pode explicar fatores que atrapalham a estrutura do processo educacional, sendo, muitas vezes, devido a fragilidade na formação do professor. A prática docente é diversa por si só, e isso é

positivo, pois torna possível socializar conteúdos, porém por vezes esses conteúdos tornam-se distantes da realidade da escola e dos sujeitos que compõem esse espaço. Nesse caso, a formação continuada age como um suplemento para o cotidiano do professor, por isso é necessário pensar em “uma formação que se aproxime das situações problemáticas em seu próprio contexto, isto é, da prática das instituições educacionais.” (IMBERNÓN, 2009, p. 55).

A formação continuada deve ser vista como uma forma de reelaboração do “ser professor”. Trazendo sempre a autonomia do professor para resignificar situações adversas e mediando ações, para que a educação seja compreendida de forma indispensável, superando o histórico de insucesso escolar. É importante destacar que o docente deve assumir o compromisso do “ser docente”, visualizando nesse processo a empatia e a sensibilidade. Ressignificando constantemente sua prática, sensibilizando-se com as diferenças e redirecionando a própria prática pedagógica enquanto docente, por tanto é relevante outro elemento.

Para motivar a formação continuada, é necessário gerar uma motivação intrínseca relacionada à tarefa de “ser professor ou professora”, ação que é muito mais difícil, se os docentes se encontram imersos em um ambiente de desmotivação e passividade, educacional ou ideológica. Se os professores estão desmotivados, é preciso encontrar mecanismos para a motivação extrínseca [...] (IMBERNÓN, 2009, p. 107).

Alguns fatores contribuem para a desmotivação do professor, dentre eles estão a jornada de trabalho, a qualidade do trabalho, os baixos salários, a falta de condições de trabalho, a falta de recursos e materiais, além de outros fatores que permeiam a profissão de professor. Por isso, é necessário que sejam encontrados mecanismos que conscientizem a relevância da formação continuada, e motivem a participação dos professores em momentos como este. A formação continuada não deve ser vista apenas como um momento para debate ou como uma obrigação para a carga horária de trabalho. Não pode limitar-se apenas a mudança do sujeito professor, mudança de seus conhecimentos, seus hábitos ou sua forma de agir. Se a formação continuada seguir nesse sentido, então existiram professores mais informados e, muitas vezes, mais entediados, mas nada além disso (IMBERNÓN, 2009).

Por fim, a formação continuada além de ser necessária ao professor, por ser um complemento de sua formação visando a melhoria da prática docente, também é importante para afunilar as compressões para contextos educacionais específicos. A

formação continuada deve agir como impulsionador de práticas pedagógicas mais inclusivas, pois através dela o professor desconstrói olhares excludentes.

No contexto educacional da pessoa com deficiência, esses saberes são necessários para a construção de um ambiente educacional inclusivo. É necessário ainda um olhar para as muitas lacunas que precisam ser preenchidas, por isso há necessidade urgente de formação contínua para docente. É nesse campo que se vivencia a diversidade humana e diversos contextos de aprendizagens. Além disso, faz-se urgente a desconstrução de práticas segregatórias, que reprimem qualquer possibilidade de efetivação do direito da pessoa com deficiência a garantia de sua aprendizagem, outro elemento importante é que "a formação terá mais sentido se acolher a pessoa na pessoa do professor e da professora: compartilhar saberes e fazeres, ouvir e ser ouvido, estudar, ampliar olhares [...]" (REIS; OSTETTO, 2018, p. 16) pois assim ela possibilitará reelaboração concreta das práticas pedagógicas e dos saberes docente.

4. METODOLOGIA

4.1. Delineamento da Pesquisa

Foi realizada uma pesquisa de campo de caráter exploratório-descritivo, utilizando-se da abordagem qualitativa. Gil (2008) categoriza a pesquisa exploratória-descritiva dentro do eixo das pesquisas de cunho social. Para ele, a pesquisa social é considerada um processo que utiliza uma determinada metodologia científica permitindo a obtenção de novos conhecimentos no campo da realidade social. Na pesquisa exploratória a finalidade central é “desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias [...] envolvem levantamento bibliográfico e documental, entrevistas não padronizadas e estudo de caso”. Já a pesquisa descritiva objetiva descrever as características de determinada população ou fenômeno, ou ainda o estabelecimento de relação entre as variáveis. É válido destacar que a pesquisa descritiva caminha juntamente com a exploratória (GIL, 2008).

Para alicerçar as discussões teóricas e documentais foi realizado um levantamento bibliográfico. Uma das vantagens da realização de uma pesquisa bibliográfica “reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (GIL, 2008, p. 50). A distinção entre pesquisa bibliográfica e a documental é apenas em relação a natureza das fontes, sendo na documental utilizada fontes documentais (GIL, 2008, p. 50-51). Para o desenvolvimento da pesquisa bibliográfica neste trabalho, buscou-se através de seus instrumentos de coleta explorar situações que permeiam a formação pedagógica do professor de LIBRAS.

A pesquisa bibliográfica foi realizada dentro de alguns acervos, em sua maioria digital. Dentre esses se destacam, Revista Brasileira de Educação Especial e Scielo sendo esta busca classificada a partir dos descritores formação de professores, ensino de LIBRAS, e práticas pedagógicas. Após as buscas nas bases de dados, foram encontrados um total de 1522 artigos. Destes, após aplicação dos critérios adotados, restaram 45 artigos, sendo formação de professores (21), ensino de LIBRAS (12), e práticas pedagógicas (12) que foram analisados nesta revisão, pois possuíam maior afinidade com a temática desta pesquisa. Não foi utilizada uma margem específica de tempo para a realização do levantamento.

Foi realizado também neste trabalho um estudo de caso, que foi desenvolvido por meio de uma pesquisa de campo em uma escola de ensino fundamental da cidade de João Pessoa. Um estudo de caso “é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado.” (GIL, p. 57, 2008). Esse tipo de estudo “contribui, de forma inigualável, para a compreensão que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos.” (YIN, 2001, p. 21). A pesquisa de campo caracteriza-se pelo fato de o pesquisador ir ao campo e lidar diretamente com fenômenos sociais, essa pesquisa pode possibilitar diversas respostas, pois ocorre nos diversos espaços sociais em que a vida se desenvolve. Neste trabalho buscou-se perceber como o fenômeno a prática pedagógica de uma professora no ensino de LIBRAS e as contribuições da formação a sua prática.

4.2. Amostra e coleta de dados

Como instrumento de coleta de dados do estudo de caso foi utilizado uma entrevista semiestruturada, cujas perguntas foram direcionadas para obter informações baseadas nos eixos de interesse da pesquisa. Essa entrevista foi realizada com uma professora de LIBRAS de escola de ensino fundamental de João Pessoa, através da plataforma virtual. Atualmente, no município de João Pessoa encontram-se 16 escolas com ensino de LIBRAS e 15 professores de LIBRAS. O estilo da entrevista dialogada contendo perguntas abertas e fechadas. Considerando as possibilidades de coleta de dados, utilizou-se da entrevista com a professora da disciplina de LIBRAS para conhecer sua formação inicial e investigar as contribuições de sua formação na forma como a disciplina é conduzida, ou seja, em suas práticas pedagógicas, e identificar qual sua visão acerca da importância da disciplina de LIBRAS.

Outro instrumento de coleta de dados foi a realização de visita a escola em que a professora leciona para observação do campo empírico para esse registro, foi utilizado o caderno de campo, para complementar a pesquisa, ele foi utilizado para registros pessoais relacionados às observações, vivências e sentimentos. O momento da escrita no caderno de campo foi importante, pois possibilitou a percepção sobre o que se pode mudar nas práticas pedagógicas e

consequentemente trazer a ressignificação dessas práticas, revelando a importância do registro diário como uma possibilidade de reflexão.

Para possibilitar o desenvolvimento da pesquisa foi utilizado o termo de livre consentimento, sendo esclarecido, para a utilização dos dados coletados, que se tratava de um documento com informações gerais da pessoa entrevistada. Foram assinados pela professora orientadora, pela aluna pesquisadora e pela professora entrevistada o termo de autorização para gravação de voz e/ou registro de imagens (fotos/vídeos) e o termo de confidencialidade. Esses documentos foram necessários para que houvesse a autorização prévia de utilização dos dados da entrevista para a pesquisa. Seguindo assim as normas e diretrizes dos preceitos éticos vigentes para realização de pesquisa com seres humanos, defendidos pela resolução nº 466/12 do CNS/MS, que assegura o respeito à dignidade humana.

A entrevista foi realizada através de uma plataforma virtual de web conferência, de acordo com a disponibilidade da professora, e teve a duração de 40 minutos e 37 segundos. Utilizou-se um roteiro de entrevista contendo os três eixos que compreendem a temática da pesquisa. Os três eixos escolhidos foram: (I) contribuições da formação inicial; (II) elementos presentes na prática pedagógica do ensino de LIBRAS; (III) reconhecimento de elementos que contribuem para formação continuada e o consequente aperfeiçoamento pedagógico dos professores de LIBRAS ou da sala de aula comum para a promoção de Libras como segunda língua.

4.3. Análise dos dados

As informações que foram coletadas com a professora de LIBRAS foram submetidas ao processo de análise de conteúdo. Os dados foram analisados de forma qualitativa baseados nas orientações e sugestões do livro “Análise do Conteúdo” de Franco (2008), que se baseia em alguns pressupostos teóricos de Mucchielli e Bardin. Franco esclarece que o pesquisador tem seu próprio processo de decodificação e, por meio dele, analisa, infere e elabora interpretações relacionadas ao conteúdo coletado. Ele expõe também que os resultados da análise de conteúdo devem refletir os objetivos da pesquisa.

Nesse trabalho, a análise foi dividida em três eixos (I, II, III), cada eixo estava relacionado a um dos objetivos específicos. Foi feita a distribuição das principais

respostas a partir das categorias temáticas, visando proporcionar uma melhor compreensão textual.

Inicialmente, foi realizada a reprodução da entrevista com a professora, dando ênfase para as respostas mais relevantes relacionadas ao objetivo da pesquisa. Em seguida, foi elencado os três eixos escolhidos, focando no entendimento da professora acerca da formação do professor de LIBRAS, e da mesma enquanto disciplina no currículo.

5. RESULTADOS E DISCUSSÕES

5.1. A LIBRAS na escola: estudo de caso de uma escola de ensino fundamental da cidade de João Pessoa

5.1.1. Contextualização do campo empírico

A escola municipal onde foi realizado o estudo encontra-se em João Pessoa, no Bairro das Indústrias. Ela possui apenas quatro anos de funcionamento. Sua estrutura é ampla e conta com alguns aspectos de acessibilidade arquitetônica. É uma das poucas do município de João Pessoa que possui o ensino de LIBRAS no currículo escolar. Ela oferta LIBRAS como segunda língua para crianças ouvintes, nas séries iniciais do ensino fundamental I, especificamente, no 1º ano do Ensino Fundamental.

A escola é integral, porém atualmente tem seu horário de funcionamento em dois turnos, manhã e tarde. Além de dois gestores, a escola possui uma equipe chamada de especialista, nesta equipe estão assistente social, psicólogo, psicopedagogo e coordenador pedagógico. Ela conta com professores licenciados em pedagogia, letras português, artes e educação física. Atendendo níveis de ensino correspondentes a educação básica e ao ensino fundamental I.

Atualmente há 599 alunos, distribuídos em 24 turmas que funcionam no período da manhã e da tarde. Dentro desse total há 23 estudantes com deficiência e estudam na sala de recursos multifuncionais. Segundo a escola, nove crianças possuem laudo, oito crianças têm declaração médica, três crianças estão passando pelo processo interno de triagem e uma criança não tem laudo, declaração ou qualquer outro tipo de documento que comprove sua necessidade de estar matriculada na sala de recursos.

Essas crianças que participam da sala de recursos multifuncionais, são retiradas da sala de aula regular e realocadas para a sala de recursos por 45 minutos, essa retirada da sala de aula para a sala de recursos multifuncionais contrária à proposta educacional trazida pelo AEE, pois a Resolução nº 04/09 determinam que o atendimento educacional especializado deve ocorrer no turno inverso ao de frequência da sala regular:

Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios

A ação de retirar os estudantes da sala de aula regular para a SRM é equivocada, contraria o que está posto na resolução, e deve ser repensada com a coordenação pedagógica e com as famílias, conscientizando-as sobre a real finalidade, suplementar e complementar, do AEE consequentemente sobre a sua importância no contraturno.

Na sala de recursos multifuncionais, os estudantes recebem o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Após os 45 minutos, elas retornam para a sala de aula regular. Pelo observado, as crianças não saíram durante a aula de LIBRAS para o AEE. Atualmente o Projeto Político Pedagógico da escola encontra-se em construção, não sendo possível acessá-lo, pois não foi dado acesso ao mesmo, quando perguntado sobre o PPP as informações passadas foram confusas e não direcionadas para a visibilidade dele. O Quadro 1 apresenta o perfil dos estudantes da sala de recursos multifuncionais:

Quadro 1 - Perfil dos estudantes da Sala de Recursos Multifuncionais.

Transtorno do Espectro Autista - TEA	8
Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade - TDAH	3
Síndrome de Down	2
Deficiência Intelectual (leve e moderada)	2
Deficiência Física	1
Transtorno Desafiador Opositor - TOD	1
Déficit de Aprendizagem	1
Cardiopata	1
Triagem	4

Fonte: Arquivos Institucionais, 2022.

O quadro acima mostra informações extraídas dos arquivos institucionais, com o perfil dos estudantes da sala de recursos multifuncionais, dos 23 estudantes frequentadores, encontram-se três estudantes com especificidades, sendo os estudantes com Transtorno Desafiador Opositor, Déficit de Aprendizagem e o estudante cardiopata, que não se enquadram no público-alvo da Educação Especial, porém estão sendo atendidos pelo AEE, pois a escola considera importante ofertar esse tipo de suporte para os estudantes. Porém segundo a Política Nacional de Educação Especial, o público é formado por pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação. Logo, não há justificativa, de acordo com a política, da presença e permanência dos três estudantes na sala de recursos.

Foram realizadas cinco visitas para observação das aulas de LIBRAS. A escola possui cinco turmas de 1º ano do Ensino Fundamental, sendo as cinco turmas ministradas por uma mesma professora de LIBRAS. Três turmas no turno da manhã (1ºA, 1ºB e 1ºC) e duas turmas no turno da tarde (1ºE e 1ºD). As aulas têm a duração exata de 40 minutos, podendo também durar menos tempo. Não há uma sala específica para as aulas de LIBRAS, sendo todas elas ministradas na sala em que os alunos já estão inseridos. Além disso, os horários de troca de turma não dispõem de intervalo, apenas o momento do recreio. Ao deslocar-se de uma sala para outra não há tempo hábil para organização da sala. O Quadro 2 e 3 apresenta os horários das turmas de LIBRAS nos turnos da manhã e da tarde.

Quadro 2 - Horários das Turmas de LIBRAS da manhã.

Aula	Horário	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
1ª	7:00					
2ª	7:45					
3ª	8:30		1º A		1º C	
--	9:15	intervalo	intervalo	intervalo	intervalo	intervalo
4ª	9:30		1º B		1º A	

Fonte: Arquivos Institucionais.

Quadro 3 - Horários das Turmas de LIBRAS da tarde.

Aula	Horário	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
1 ^a	13:00		1º E		1º D	
2 ^a	13:45		1º D		1º E	
3 ^a	14:30					
--	15:15	intervalo	intervalo	intervalo	intervalo	intervalo
4 ^a	15:30					
5 ^a	16:15					

Fonte: Arquivos Institucionais.

A turma escolhida para o desenvolvimento desse estudo foi o 1ºA. Essa turma possui 23 alunos e é uma turma com crianças que estão em processo de alfabetização. Apenas uma criança desta turma consegue escrever o nome e palavras com sílabas simples sem auxílio da professora, as demais crianças apresentam dificuldades para escrever o próprio nome. As dificuldades podem ser justificadas pelo momento muito complexo que elas viveram, a pandemia Covid 19, que impossibilitou a continuação das aulas presenciais, interrompendo o processo de alfabetização.

Para começar as observações das aulas de LIBRAS foi necessário um contato inicial com a direção da escola. Nesse primeiro contato foi informado à direção da escola acerca do trabalho de observação que seria desenvolvido. No mesmo momento foi apresentada a carta de anuência, o termo de consentimento livre e esclarecido, o termo de confidencialidade e a declaração de compromisso ético de não início de pesquisa. Após esses documentos serem assinados, as observações foram iniciadas.

Ao entrar na sala de aula, as crianças já estavam preparadas para receber a professora de LIBRAS. No primeiro dia de visita, a aula iniciou às 08h30 com 16 alunos na sala, dentre eles uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA), acompanhada de uma cuidadora. A aula de LIBRAS foi iniciada com as saudações, a professora saudou as crianças em LIBRAS com os sinais “OI” e “BOM DIA” e as crianças responderam da mesma forma. A criança com TEA teve uma atenção especial, ela utiliza a LIBRAS em um misto de gestos e sinais. Nesta aula foi

realizada uma revisão da aula anterior, números em LIBRAS, e, em seguida, entregue uma folha para os alunos. A folha estava em preto e branco dificultando os comandos da atividade, que era pintar os números de acordo com as cores. Para a explicação da atividade a professora colocou uma das folhas da atividade fixada no quadro, com durex, não sendo possível a visualização pelas crianças que estavam sentadas mais distante.

Para a criança com TEA, a atividade foi explicada individualmente, porém não houve adaptação da atividade. Antes das crianças concluírem a atividade a aula foi encerrada, para realização do intervalo. A professora de LIBRAS levou as crianças até o refeitório, ao passar por outras salas, ela era saudada por crianças com “oi professora de LIBRAS” ou “oi professora das mãozinhas” e alguns ainda sinalizavam apenas o “oi” em LIBRAS.

O desafio de ensinar LIBRAS para esta turma é evidente. Considerando que LIBRAS, nesse contexto, é a segunda língua, há a necessidade de ter familiaridade com a primeira língua, o Português. Observou-se que professora possui dificuldades em realizar a sinalização para treinar a datilologia, pois as crianças não conseguem juntar as sílabas para formar as palavras. De modo que a apresentação pessoal é comprometida, pois não conseguem juntar as letras para formar o nome. A datilologia dos sinais, para realizar posteriormente o sinal correto, também é difícil, por não saberem como formar as palavras.

5.1.2. Análise dos dados coletados no estudo

A professora entrevistada é licenciada em Letras Português, curso que não habilita para o ensino de LIBRAS, para tal, ela utiliza-se da habilitação no Prolibras.

[...] o exame nacional para certificação de proficiência no uso e no ensino de língua brasileira de sinais (libras) e para certificação de proficiência na tradução e interpretação da libras-português-libras (Prolibras), que certificará pessoas surdas ou ouvintes fluentes, com ensino superior ou ensino médio completo [...] (MEC, 2011)

Além do Prolibras, a professora está em uma especialização em psicopedagogia. Ela relatou que já participou de diversas formações e que suas funções na escola estão relacionadas apenas ao ensino de LIBRAS. Abaixo, o perfil da professora:

Quadro 4 - Perfil da professora.

Sujeito da pesquisa	Formação	Tempo de docência	Tempo de atuação com LIBRAS	Séries onde atua	Vínculo com a rede municipal
Professora 38 anos	Licenciatura em Letras Português	4 anos	15 anos	1º ano do ensino fundamental	Concursada

Fonte: Dados fornecidos pelo lócus de pesquisa, 2022.

Após a coleta das informações iniciais, seguiu-se para os eixos direcionadores da entrevista com a professora de LIBRAS.

▪ Eixo I - Contribuições da formação inicial

Inicialmente perguntou-se à professora quais suas motivações para ser professora. Para dar a resposta ela respirou fundo e começou a falar. Em sua fala acerca desta pergunta o elemento de maior destaque foi: *“garantir aos alunos um bom aprendizado (...) trazer transformação, mudança (...)”*. Ao pensar sobre a LIBRAS no currículo, pensa-se em transformação, em mudança de atitude, de olhar, de possibilidade. Levando aos estudantes as possibilidades de redirecionar o olhar sobre uma língua de um povo que carrega consigo bagagens históricas, culturais e sociais, além de trajetórias de invisibilidade e desvalorização. Deve-se pensar que *“mudar é difícil, mas é possível.”* (FREIRE, 2010).

Após compreendermos quais suas motivações, perguntou-se por que ela, atualmente, é professora de Libras. Mais uma vez ela respirou fundo, ajeitou-se na cadeira, levantou os olhos e começou a responder. Dentre suas respostas destacou-se: *“é a área que eu gosto, que eu sinto o desejo de ensinar”*. Foi possível observar que a resposta da professora remete apenas a uma necessidade pessoal, um interesse de satisfazer-se com o que faz. Não há problemas com relação a isso, de fato deve-se optar por fazer algo que gosta. Porém, há também a necessidade de compreender que enquanto professor de LIBRAS, como um agente disseminador da língua nas fronteiras linguísticas, como transformador, o riquíssimo papel do professor de LIBRAS é compreender esse processo educativo para além de ensinar por gostar. Precisa-se compreender que ensinar, como afirma Freire (p. 47, 2010):

[...] não é transferir conhecimento - não apenas precisa de ser aprendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser - ontológica, política, ética,

epistemológica, pedagógica, mas também precisa de ser constantemente testemunho vivido.

Quando o professor consegue compreender que suas razões para o ensino de LIBRAS devem ser além de uma necessidade/satisfação pessoal, compreendem que sua trajetória formativa será sempre inacabada. Ela não pode ter fim, pois deve ser um aprendizado duradouro, pois tudo o que fazemos, enquanto atividade humana deve construir sentidos, pois, e essa criação de sentido acontece em uma tensão entre o coletivo e o individual. ALBRES (2016)

A professora de LIBRAS em resposta à pergunta sobre a sua trajetória formativa, explicou que seu contato inicial com a LIBRAS deu-se antes da proficiência. Ela explicou que esse contato foi bem antes da graduação, afirmou: *“conheci pessoas surdas e tive o desejo de atuar na área. Depois fiz uma graduação em letras português que era sempre um desejo que eu tive também, depois fui ministrar em alguns cursos de libras, cursos abertos. Fui professora de LIBRAS desses cursos e só depois me aprofundei. Fui fazer capacitações, formações, para atuar na área de professora. Trabalhei como intérprete de LIBRAS por muito tempo, por quase 10 anos. Trabalhei em sala de aula (...) como intérprete (...) hoje em dia eu estou atuando no que eu sempre quis, que além de ser professora, que é um desejo que eu sempre tive, numa área que tenha surdos que sempre foi meu desejo, trabalhar com eles diretamente.”*

Apesar do seu entusiasmo pelo ensino de LIBRAS, ela explicou que seu primeiro contato com a língua foi através de uma amiga. De acordo com ela, ocorreu cerca de 15 anos atrás, quando as tecnologias digitais não eram tão eficazes quanto são agora, e a informação demorava para ser transmitida. Atualmente, as informações circulam em segundos e a comunicação já ultrapassou quase todas as barreiras possíveis. Se a LIBRAS estivesse nas escolas, nos currículos das séries iniciais, a disseminação da língua poderia ser maior ainda e, conseqüentemente, o fortalecimento de uma sociedade mais inclusiva.

Na formação inicial da professora encontramos o curso de Letras Português, que, apesar de ser uma licenciatura, não habilita o ensino de LIBRAS. Nesse caso, pode-se refletir sobre a negação da importância do curso Letras LIBRAS para a formação inicial. O professor de Inglês só é habilitado para o ensino da língua se a formação inicial estiver direcionada ao Inglês, assim como as demais licenciaturas. Porém, para um professor ensinar LIBRAS “não” necessita do curso de Letras

LIBRAS, podendo fazer apenas a proficiência, um exame que confirma a fluência em determinada língua.

O curso de Letras LIBRAS não só carrega em seu currículo as disciplinas que são necessárias ao conhecimento da língua, bem como os aspectos sociais e culturais necessários para a compreensão da cultura e identidade das pessoas surdas. Há então a necessidade de refazer a prática, pois “onde há vida, há inacabamento” (FREIRE, 2010, p. 50) e, assim, deve ser considerada a formação docente, inacabada.

▪ **Eixo II - Elementos presentes nas práticas pedagógicas do ensino de Libras**

A professora relatou que não tem experiência em classes bilíngues, apenas como intérprete de LIBRAS em classe comum. Ela disse: *“desde que comecei a atuar como professora todos os meus alunos são ouvintes”*. Apesar disso, ela afirmou que : *“então, eu acho que o ponto mais importante, dessa minha vivência para hoje, aliás o que eu vivia na sala de aula... aquela questão da separação que existia entre surdos e ouvintes, o surdo no canto da parede e o outro grupo separado, não existia uma parceria entre os grupos, da importância da metodologia dele até a didática (...) eu procuro hoje em sala de aula, trazer para meus alunos, ouvintes, crianças, trazer essa importância do olhar para o outro, como eu posso mudar minha prática para ajudar o outro (...)”*

Percebe-se que a experiência enquanto intérprete de LIBRAS, em salas regulares, também contribuiu para sua formação de professora de LIBRAS. Pois através dela é possível visualizar de forma ampla as relações com os estudantes surdos, na sala de aula, bem como a exclusão sofrida por eles. Essa exclusão é completamente comunicacional. Os estudantes da sala regular (maioria linguística) não sabiam LIBRAS, havia um estudante surdo (minoridade linguística), a LIBRAS não fazia parte do currículo dessa escola, perpetuou-se então o ciclo excludente. Essa experiência da professora enquanto intérprete sinaliza que se deve “buscar meios para que a LIBRAS faça parte do cotidiano escolar não é só uma questão de respeitar o Decreto Federal nº 5.626 de 2005, que assinala que a educação de surdos no Brasil deve ser bilíngue, mas sim tomar como base o ponto de vista humano, solidário e científico.” (SOUZA, 2018, p. 152)

- **Eixo III - Elementos que poderiam contribuir na formação continuada e o consequente aperfeiçoamento pedagógico dos professores de LIBRAS ou de sala de aula comum para a promoção de Libras como segunda língua**

A primeira pergunta desse eixo feita à professora foi se poderia citar alguns elementos presente na prática pedagógica que fortalecesse o ensino de LIBRAS. Em primeiro lugar a professora destacou: *“seria a questão dos projetos de inclusão que faltam dentro das escolas, projetos fixos mesmo (...)”*. Para ela, há a necessidade de projetos mensais fixos, que reúnam os profissionais e abordam temáticas relacionadas à inclusão. Acerca disso, Gotti (1998, apud LEONARDO, 2008, p. 432) disse: “isto implica ações que envolvam toda a comunidade acadêmica - professores, alunos, pais e outros - na luta pela conscientização do direito à cidadania”. Essa prática está ligada ao segundo elemento destacado pela professora, que seria *“(...) trazer a família para escola, para saberem, conhecer o mundo do surdo (...)”*.

O terceiro elemento que ela destacou foi a necessidade de ter materiais para facilitar o aprendizado dos ouvintes. A escola, em sua estrutura, possui um espaço visualmente excludente. Há ausência de recursos visuais e de sinalização, as aulas de LIBRAS são ministradas com atividades em folha, não há um material didático específico, para as crianças ouvintes. São necessários recursos e materiais que auxiliem esse aprendizado. Tem-se pelo menos dois motivos para isso, primeiro, porque a LIBRAS é uma língua visual e, segundo, porque essas crianças estão iniciando o processo de alfabetização e letramento na língua portuguesa.

Há ainda para professora um quarto elemento necessário, as *“[...] capacitações para professores que trabalham na sala regular, que podem receber alunos surdos, mas não sabem lidar com aquele aluno. Temos salas de aula que tem o surdo, tem o intérprete, mas não tem capacitação para aquele professor. Então muita das vezes ele não tem uma metodologia voltada pra toda sala de aula. Muitas vezes a preocupação dele é com os ouvintes apenas, e o aluno surdo tá ali, porque ele não tem formação, não tem capacitação pra que ele alcance o aluno surdo, que no caso é o aluno dele [...]”*, relatou a professor entrevistada.

O desrespeito pela LIBRAS foi visível quando a professora falou que alguns de seus colegas de trabalho não visualizam a aula de LIBRAS como um momento importante, como uma disciplina. Esse fator leva a pensar como a escola poderá

receber um estudante surdo, ou seja, os elementos destacados pela professora devem ser considerados a fim de colaborar para que a escola se torne inclusiva. Imbernón (2009, p. 55) afirmou que:

Na atualidade, temos certeza de que a educação só mudará se os professores mudarem, mas os contextos em que esses interagem também deverão fazê-lo. Se o contexto não muda, podemos ter professores mais cultos e com mais conhecimento pedagógico, mas não necessariamente mais inovadores, já que o contexto pode impossibilitar-lhes o desenvolvimento da inovação ou pode levá-los a se recolherem em seus microcontextos, sem repercutirem com sua prática uma inovação mais institucional.

Essa mudança, como já afirmou a professora de LIBRAS, deve atingir inicialmente os professores. A formação continuada só será validada se houver a mudança de todos aqueles que fazem parte do contexto educacional.

Quando perguntado quais elementos contribuíram para a sua formação e de seus pares no ensino de LIBRAS, oferecidos pela escola visitada, a professora mais uma vez se organizou na cadeira, sorriu, parou, suspirou e pareceu desconfortável. Após a pergunta ser reforçada, ela respondeu: *“se a nossa escola adotasse essa prática de parar a equipe, trazer a equipe para momentos de interação e abordagens sobre essa questão de acolhimento, porque na verdade nós temos uma sala de aula que fala de inclusão, mas não temos uma escola que fala de inclusão. Tem que ser do vigilante até a cozinha, todos têm que estar preparado para receber o aluno surdo [...] para que quando o surdo chegue ali, no portão, ele seja recebido na língua dele. Acho que isso vai ajudar muito e vai fortalecer a disciplina que eu trabalho, fortalecer a inclusão ter uma escola toda trabalhada em relação a materiais, que a gente chegue na escola e encontre na escola e encontre LIBRAS nos lugares da escola”*

A fala da professora reforça a necessidade de capacitação específica para o espaço escolar. A responsabilidade passa da professora e recai sobre toda a escola, se o objetivo é o ensino de LIBRAS para ouvintes, para alcançar uma inclusão educacional, toda a escola deve abraçar. Esse deve ser o momento que a escola começa a direcionar seu olhar para a inclusão, “logo que o fato do surdo ser diferente, com sua identidade e culturas próprias não significa dizer que eles vivam ou devessem viver isolados, muito pelo contrário, pensamentos como este na segunda década do século XXI são praticamente inconcebíveis.” (SOUZA, 2018, p. 153)

Quando perguntado o que ela percebia em sua prática e vivência na escola, para que a LIBRAS permeasse outros espaços, além da sala de aula, relatou que: *“o aluno chegou em casa falando de libras e ela quer saber o que é isso. A conscientização que faz com o aluno, quando passa a parede da escola e chega na família, no avô e no tio, é o principal elemento para que chegue nas pessoas, ter essa acessibilidade.”* Esse é um dos principais estímulos para o avanço do aprendizado de estudantes na língua de sinais, não há motivações específicas.

“[...] o aluno ouvinte que se interessa em aprender LIBRAS sem nenhuma das motivações[...]. No caso dele, o professor deve debruçar sobre um trabalho voltado para a comunicação geral da LIBRAS (o que inclui explorar situações comunicativas do dia a dia),” (GESSER, 2012, p. 47)

Essa necessidade de aprendizado por parte dos estudantes remete a compreensão da professora sobre a consciência do ensino de LIBRAS por parte dos demais professores da escola. Quando perguntado sobre isso, ela sorriu por um momento e continuou sorrindo e olhando de lado como se quisesse ou pudesse falar. Com uma expressão de confusão entre falo ou não, e por fim disse: *“alguns sim! Alguns profissionais reconhecem como disciplina[...], mas existe sempre as pessoas que veem como uma oficina, passatempo, uma coisinha que vão aprender... não é reconhecido por toda equipe... não é a falta da conversa, não! É a falta de aceitação mesmo. É, ahhh só mexer com a mão, isso não afeta em nada.”*

Para que o ensino de LIBRAS tenha de fato uma efetivação, é necessário que a LIBRAS permeie os espaços da escola, com seus profissionais apoiando. E outros espaços além da escola, ou seja, todo conhecimento disseminado deve agir de forma a ultrapassar os portões escolares. Quando perguntado se esse processo ocorre e como ocorre, foi colocado pela professora: *“sim! a maioria dos alunos[...] esse ensino da LIBRAS não acontece de forma contínua, eu consigo ver que LIBRAS vão além da sala de aula, quando eu encontro os alunos no corredor e na ura e eles começam a falar em libras, sinalizar e a gente ver o brilho no olhar, quando a gente vê[...] e quando perguntam por que não teve aula[...] quando encontra você ele consegue fazer oi tudo bom, em libras “*

O fato da LIBRAS não está presente completamente em todo o currículo escolar, como uma forma de acompanhamento, impossibilita o desenvolvimento da aprendizagem. Também dificulta o trabalho da professora escalada para ministrar

LIBRAS. De acordo com a necessidade da escola, atualmente as aulas de LIBRAS são no 1º ano do ensino fundamental, se por acaso no próximo ano as aulas forem no 5º ano do ensino fundamental, como ficará a sequência do aprendizado destas crianças. Por isso deve-se compreender a necessidade de manter uma linearidade da LIBRAS no currículo. Gesser (2012, p. 45) afirmou que:

“Os poucos esforços para instaurar e manter continuidade de aulas de LIBRAS ocorrem onde há uma circulação maior de surdos, geralmente em escolas e/ou igrejas que reúnem interessados em manter esse contato linguístico e que na maioria dos casos elegem um familiar ou intérprete fluentes para ensinar grupos de ouvintes.”

Essa falta de interesse esconde uma prática integradora, preparação do ambiente linguístico para a interação com pessoas surdas nos espaços escolares e, conseqüentemente, outros espaços. A descontinuidade da LIBRAS no currículo aponta fatores estruturais maiores, que podem dificultar esse processo de inclusão.

Apesar de toda experiência trazida pela professora, entre sua formação inicial, capacitação e informações, foi questionado quais as possíveis lacunas da formação que poderiam ser trabalhadas. Sobre isso ela respondeu que: *“quando eu fiz não tinha a LIBRAS nem como optativa e nem como obrigatória, se tivesse eu com certeza teria feito. Talvez seja a lacuna, porque eu tinha o desejo de atuar na área, mas a minha licenciatura não tinha nada em relação a LIBRAS, até onde eu lembro. Então eu acredito que se tivesse teria me ajudado muito, mais ainda, para minha atuação hoje em dia. Mas eu acho que, é... que bom que hoje tem essa obrigatoriedade para os cursos.”* Ela então completou: *“precisa existir as capacitações, quando a gente tá com o aluno é importante, foi importante toda carreira que eu tenho (...) isso me ajuda muito enquanto professora... não é suficiente(...) eu não paro de fazer capacitação e formação na minha área (...)*

O entusiasmo foi visível em sua expressão facial, porém, quando realizada a pergunta sobre a necessidade em cursar letras libras, ela afirmou: *“não, no momento eu não penso, porque a minha graduação (...) eu penso em fazer um mestrado, na área, mas assim, fazer uma graduação letras libras talvez não me acrescenta tanto quanto o mestrado. E focar no mestrado me acrescentaria (...) no meu ponto de vista, a minha formação em português, porque Letras Libras, são duas áreas, a gente ver o português e teria o conhecimento da LIBRAS. Então isso aí não (...) eu acredito que para mim focar no mestrado seria mais produtivo, que também é muito*

importante, mas não vejo necessidade para mim”, acerca disso, concorda-se que a professora reconhece a necessidade de aperfeiçoar sua prática pedagógica, porém ainda carrega consigo bagagens de descrédito e desinformação do curso Letras Libras.

Para finalizar, perguntou-se sobre concepção de formação inicial de professores, qual seria a graduação mais indicada. A professora, que tem sua formação inicial em letras português, respondeu: *“Pedagogia Bilíngue e Letras LIBRAS, não conheço muito, mas indicaria para quem quer focar na educação infantil.”* A fala da professora aponta para uma necessidade ainda maior de compreender a necessidade de conhecimento acerca dos cursos superiores, que têm em sua formação o foco da LIBRAS. Apesar da proficiência ser aceita através do decreto que formaliza a Lei de LIBRAS, existe ainda a possibilidade de buscar apropriação de conhecimento, pois a LIBRAS, é uma língua de um povo, que constitui singularidades, por isso, é necessário segundo PERLIN (2003, p.149)

[...] considerar que os povos surdos são povos que constroem e reconstróem de maneira diferentes suas próprias culturas, suas formas de viver e de pensar a educação para as novas gerações. Essas múltiplas maneiras surdas de pensar, de relacionar-se com os ouvintes, de construir a vida são inspiradoras para a separação de alguns dos grandes desafios da prática pedagógica constante na inclusão.

Dessa forma, precisa-se considerar a LIBRAS como uma língua completa e complexa em todos os seus aspectos, por isso a necessidade de contínua de repensar para refazer a formação docente, pois através dela, a língua (LIBRAS) poderá ser uma ponte para o processo inclusivo.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através desse trabalho percebeu-se a importância da formação mais indicada do professor para o ensino de LIBRAS. Foram apresentadas nele contribuições para a formação docente, fortalecida por princípios mais inclusivos. Os principais pontos que podem interferir na efetividade da prática educativa dos docentes encontrados foram a formação continuada, pois através dela o professor se refaz e reconstrói sua maneira singular de compartilhar seus saberes.

Com essa pesquisa buscou-se oferecer conhecimentos úteis para alunos e profissionais da área da Pedagogia, a fim de que sirva como motivação para novas pesquisas, cada vez mais profundas. Buscou também gerar um momento de reflexão aos professores acerca da importância da interação entre sujeitos surdos e ouvintes nos diversos espaços.

A pesquisa permitiu perceber um recorte da realidade, uma representação das ações formativas realizadas e que se reverberam em muitas salas de aula. Apesar disso, foi possível verificar que a pesquisa permitiu visualizar um panorama da realidade que carrega suas especificidades, dentre elas, destaca-se a importância da formação inicial para o professor de LIBRAS, as práticas pedagógicas com caráter inclusivo e a necessidade de capacitação e formação continuada de professores.

Assim, considerando a LIBRAS como disciplina no currículo, compreende-se a necessidade de estender o ensino de LIBRAS para a comunidade, para tanto, deve-se pensar em um programa de formação continuada para além dos muros da escola. Para uma análise mais abrangente, propõe-se o prosseguimento de estudos nessa temática com professores de outras redes de ensino, visto que ainda não se tem muitos estudos que envolvem esse tema.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 9050**, Rio de Janeiro, 2015

ALBRES, N. A. . **Ensino de LIBRAS**: aspectos históricos e sociais para a formação didática de professores. Curitiba: Appris, 2016.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial**. Série Livro. Brasília, DF: MEC/SEESP, 1994.

CIRINO, Giovanni. **A inclusão Social na área Educacional**. Cengage Learning Brasil, 2015. 9788522123698. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788522123698/>. Acesso em: 12 jun. 2022.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Editora brasiliense. 2007

DIZEU, L. C. T. DE B.; CAPORALI, S. A. **A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito**. Educação & Sociedade, v. 26, n. 91, p. 583–597, ago. 2005.

FARIA, J. G. **Formação, profissionalização e valorização do professor surdo**: reflexões a partir do Decreto 5.626/2005. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 17, p. 87–100, abr. 2011.

FOUCAULT, Michel. **DECLARAÇÃO DE SALAMANCA**: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994, Salamanca-Espanha. Os Anormais. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

FREIRE, A. M. Da F. **Aquisição do português como Segunda língua**: uma proposta de currículo. Rio de Janeiro: Revista Espaço – Informativo técnico-científico do INES, N.9, 1998. p. 46-52.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática docente. São Paulo: Paz e terra, 1996.

FERNANDES, E. **Surdez e Bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

FRIAS, E. M. A.; MENEZES, M. C. B. **INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS**: p. 36, [s.d.]. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1462-8.pdf>> acesso em: 12 abr .2022.

GESSER, A.. **O ouvinte e a surdez: sobre ensinar e aprender a LIBRAS**. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

Gil, A. C.. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOTTI, M. O. (1998). **Integração e Inclusão**: nova perspectiva sobre a prática da educação especial. Em M. C. Marquezzine, M. A. Almeida, E. D. O. Tanaka, N. N. R. Mori & E. M. Shimazaki (Orgs.), *Perspectivas multidisciplinares em educação especial* (pp. 365-372). Londrina: Ed. UEL.

HONORA, Márcia. Inclusão educacional de alunos com surdez: concepção e alfabetização - ensino fundamental 1º ciclo. Cortez, 2015. 9788524924057. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788524924057/>. Acesso em: 12 jun. 2022.

IACHINSKI, L. T. et al. **A inclusão da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura: visão do futuro docente**. Audiology - Communication Research, v. 24, p. e2070, 2019.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Grupo A, 2009. 9788536321523. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788536321523/>. Acesso em: 12 jun. 2022.

KENDRICK, D.; CRUZ, G. DE C. Libras e Formação Docente: da Constatação à Superação de Hierarquias. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, p. 571–586, 18 dez. 2020.

KEZIO, G.; FERNANDES LOPES. Anais do I Colóquio Internacional de Letras – UFMA. ORALISMO, COMUNICAÇÃO TOTAL E BILINGUÍSMO: PROPOSTAS EDUCACIONAIS E O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA DE SURDOS. [s.l: s.n.]. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/53115/1/2016_art_gflkesio2.pdf.

KENDRICK, D.; CRUZ, G. DE C. Libras e Formação Docente: da Constatação à Superação de Hierarquias. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, n. 4, p. 571–586, out. 2020.

L13146. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 28 fev. 2022.

LEONARDO, N. S. T. Inclusão escolar: um estudo acerca da implantação da proposta em escolas públicas. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 12, n. 2, p. 431–440, dez. 2008.

LIM-15-10-1827. LEI DE 15 DE OUTUBRO DE 1827.

LOPES, M. C. & FABRIS, E. H. **Inclusão e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

LOPES, G. F. **Oralismo, comunicação total e bilinguismo**: propostas educacionais e o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita de surdos. p. 15, [s.d.]. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/53115/1/2016_art_gflkesio2.pdf>. Acesso em: 12 mai. 2022.

MACEDO, L. **Fundamentos para uma educação inclusiva**. Disponível em: <<https://respeitarepreciso.org.br/fundamentos-para-uma-educacao-inclusiva/#:~:text=Em%20outras%20palavras%2C%20na%20l%C3%B3gica,%2Dteto%2C%20sem%2Dprojeto.>>. Acesso em: 30 jun. 2022.

MACEDO, L. D. **Ensaio pedagógico: como construir uma escola para todos?** Grupo A, 2005. 9788536310107. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788536310107/>. Acesso em: 11 jun. 2022.

MACHADO, P. C. **A política educacional de integração/inclusão**: um olhar do egresso surdo. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2008.

MELLO, M. A. **O Conceito de Mediação na Teoria Histórico-Cultural e as Práticas Pedagógicas**. Disponível em: <[file:///C:/Users/J%C3%BAlia%20Cabral/Downloads/7317-Texto%20do%20artigo-14398-1-10-20200904%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/J%C3%BAlia%20Cabral/Downloads/7317-Texto%20do%20artigo-14398-1-10-20200904%20(1).pdf)>. Acesso em: 5 mai 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA RESOLUÇÃO Nº 4, DE 2 DE OUTUBRO DE 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 16 mai 2022.

MINAYO, Maria C. de S. **O desafio do conhecimento**. Pesquisa qualitativa em saúde. 9.ed. Arev. e aprimorada. São Paulo: Hucitec, 2006.

NOVAES, E. C.. **Surdos: educação, direito e cidadania**. Rio de Janeiro: WakEd., 2010.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Educação Infantil Saberes e Fazeres da Formação de Professor. In: _____. **O Estágio Curricular no Processo de Tornar-se Professor**. 5. ed. Campinas, SP. Papirus, 2012.

PERLIN, G. **O ser e o estar sendo surdos**: alteridade, diferença e identidade. Porto Alegre, 2003. TESE DE DOUTORADO. Disponível em: <<file:///C:/Users/J%C3%BAlia%20Cabral/Downloads/TESE%20PERLIN.pdf>>. Acesso em: 16 abr. 2022.

PERLIN, G.; STROBEL, K. **UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA LICENCIATURA E BACHARELADO EM LETRAS/ LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS DISCIPLINA: FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO DE SURDOS**. [s.l: s.n.]. Disponível em:

<https://libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificafundamentosDaEducacaoDeSurdos/assets/279/TEXT0_BASE-Fundamentos_Educ_Surdos.pdf>.

Acesso em: 2 jun. 2022.

PEIXOTO, J. A.. Surdez, uma vivência visual do mundo. In: **O conceito de sagrado em surdos congênitos: um estudo na língua brasileira de sinais**. 2011. 136 f. Dissertação (Mestrado em Ciência das Religiões) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/4178/1/arquivototal.pdf>. Acesso em 11 mai 2022.

Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008a. _____. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008.

Portal da Câmara dos Deputados. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 29 jun. 2022.

PERLIN, G.; STROBEL, K. **Teorias da Educação e Estudos Surdos**. p. 44, [s.d.]. v. 40, n. 11, 17 mar. 2009. Disponível em: https://libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificateoriasDaEducacaoEEstudiosSurdos/assets/257/TEXT0BaseTeoria_da_Educacao_e_Estudios_Surdos_pronta.pdf . Acesso em: 29 abr 2022.

QUADROS, Ronice Müller D. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Grupo A, 1997. 9788536316581. Disponível em: <<https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788536316581/>>. Acesso em: 11 jun. 2022.

QUADROS, R. M. de; SCHMIEDT, M. L. P. **Idéias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

REIS, A.; SANTOS, D.; TELES, M. **DECLARAÇÃO DE SALAMANCA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA**. [s.l: s.n.]. Disponível em: <<http://geces.com.br/simposio/anais/anais-2012/Anais-077-087.pdf>>. Acesso em: 6 mai 2022.

REIS, G. A. DE S. V. DOS; OSTETTO, L. E. Compartilhar, estudar, ampliar olhares: narrativas docentes sobre formação continuada. **Educação e Pesquisa**, v. 44, n. 0, 27 ago. 2018.

RODRIGUES, J. R.; VIEIRA-MACHADO, L. M. DA C.; VIEIRA, E. T. DE B. “*Viva la Parola!*”: a constituição de verdades acerca da educação de surdos no congresso de Milão (1880). **Educar em Revista**, v. 37, 2 jun. 2021.

ROCHA, S. **O INES e a Educação de Surdos no Brasil**. Vol. 01, 2ª edição, Rio de Janeiro: 2018

SILVEIRA, C. H. O CURRÍCULO DE LÍNGUA DE SINAIS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS. p. 135, 2006. . Disponível em:<<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/88699/236381.pdf?seq>>. Acesso em: 16 mar 2022.

SOUZA, M. R. & Góes, M. C. R. **O ensino para surdos na escola inclusiva:** considerações sobre excludente contexto de inclusão, In: C. Skliar (Org.): Atualidade da educação bilíngue para Surdos. Porto Alegre: Mediação, 1999. V. 1, p.163-188.

SNPD. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. **Cartilha do Censo 2010 - Pessoas com Deficiência.** Brasília: SNPD, 2012. Disponível em: <<https://inclusao.enap.gov.br/wp-content/uploads/2018/05/cartilha-censo-2010-pessoas-com-deficiencia-reduzido-original-eleitoral.pdf>>. Acesso em: 29 mai. 2022. Acesso em: 2 mai 2022.

SOUZA, D. P. F.. **A educação de surdos sob a perspectiva de sua cultura e identidade.** Manaus: Clube de Autores, 2018.

SKLIAR, C. **Pedagogia (improvável) da diferença:** e se o outro não estiver aí?. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

UFPB. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia 2019.** Disponível em:<<https://sigaa.ufpb.br/sigaa/public/curso/curriculo.jsf>>. Acesso em: 1 junh 2022.

VIEIRA-MACHADO, L. M. DA C.; RODRIGUES, J. R. Olhar novamente para o Congresso Internacional de Educação para Surdos em Milão (1880). **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 22, n. 1, p. e202, 21 dez. 2021.

APÊNDICE

- **Roteiro da entrevista com a professora**

Universidade Federal da Paraíba
Centro de Educação
Curso de Pedagogia
Departamento de Habilidades Pedagógicas
Trabalho de Conclusão de Curso II

ROTEIRO PARA ENTREVISTA (SEMI-ESTRUTURADA)

TEMA DA PESQUISA: Ensino de LIBRAS em uma perspectiva educacional inclusiva: repensando práticas pedagógicas e o currículo.

Acadêmica do Curso de Pedagogia: Júlia Beatriz de Almeida Cabral

Orientadora: Profa. Dra. Lisiê Marlene da Silveira Melo Martins

Data: _____ Hora: _____ à _____

Local da Entrevista: _____

- **CARACTERIZAÇÃO:**

Gênero: Masculino () Feminino ()

Há quanto tempo exerce a docência?

Menos de 5 anos ()

entre 5 e 10 anos ()

entre 10 e 15 anos ()

entre 15 e 20 anos ()

mais de 20 anos ()

- Quanto a sua formação, informe as áreas de estudo:

Graduação em: _____

Especialização em: _____

Mestrado em: _____

Doutorado: _____

outra: _____

Exerce ou já exerceu outras funções na escola? Qual?

Eixo I Contribuições da formação inicial:

Quais as suas motivações para ser professora?

Porque atualmente é professora de Libras?

Fale um pouco sobre sua trajetória formativa.

Eixo II Elementos presentes nas práticas pedagógicas do ensino de Libras:

Qual experiência em classes bilíngues e em classes comuns?

Como esse contato com pessoas surdas ou classes bilíngues foi suficiente para ministrar aula de LIBRAS para crianças ouvintes?

Quais são as práticas do ensino de LIBRAS?

Eixo III elementos que poderiam contribuir na formação continuada e o conseguinte aperfeiçoamento pedagógico dos professores de LIBRAS: (ou de sala de aula comum para a promoção de Libras como segunda língua - as lacunas da formação que poderiam ser trabalhadas)

Poderia citar alguns elementos presentes na prática pedagógica que fortalece o ensino de LIBRAS ?

Quais elementos contribuíram para a sua formação e de seus pares aqui na escola para o ensino de LIBRAS?

Quais lacunas que ficaram nessa formação e o que essas lacunas nos proporcionaram?

O que você percebe em sua prática e em sua vivência na escola? O que seria necessário para que a LIBRAS permeasse outros espaços para além da sala de aula.

Você consegue perceber se há consciência do ensino de LIBRAS por parte dos professores da escola?

A LIBRAS permeia outros espaços da escola? Se sim, como ocorre esse processo?