

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

LÍVIA MARIA MONTENEGRO LINS

**A IMPORTÂNCIA DA DISCIPLINA DE LIBRAS PARA
A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO**

João Pessoa
2017

LÍVIA MARIA MONTENEGRO LINS

**A IMPORTÂNCIA DA DISCIPLINA DE LIBRAS PARA
A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Curso de Pedagogia da Universidade
Federal da Paraíba, CAMPUS 1 – João Pessoa
– PB, como pré-requisito para a obtenção do
Título de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Sandra Santiago.

João Pessoa
2017

L759i Lins, Lívia Maria Montenegro.

A importância da disciplina de Libras para a formação do pedagogo / Lívia Maria Montenegro Lins. – João Pessoa: UFPB, 2017.

64f. : il.

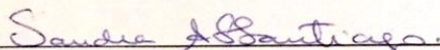
Orientadora: Sandra Santiago

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação em Pedagogia) –
Universidade Federal da Paraíba/Centro de Educação

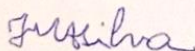
FOLHA DE AVALIAÇÃO

Trabalho de Conclusão do curso intitulado “A Importância da Disciplina de Libras para a Formação do Pedagogo”, apresentado pela discente, Livia Maria Montenegro Lins, do Curso de Licenciatura em Pedagogia, tendo obtido o conceito de Pedagoga, conforme a apreciação da Banca Examinadora constituída pelos professores:

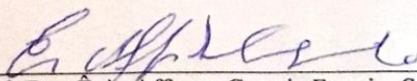
BANCA EXAMINADORA



Profª. Drª. Sandra A. S. Santiago
Orientadora – DHP – UFPB



Profª. Drª. Izaura Maria de Andrade da Silva
Examinadora – DHP – UFPB



Prof. Esp. Ênio Affonso Correia Ferreira Sobrinho
Examinador FUNAD

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus por ter me dado o dom da vida e me sustentado até aqui.

Agradeço ao meu esposo, Rodrigo, pelas palavras de apoio e encorajamento e pelos gestos de compreensão que me davam ânimo quando eu pensava em desistir.

À minha filha, Alícia, por ser minha companheira, indo comigo muitas vezes assistir às aulas e sendo compreensiva quando a mamãe tinha que estudar e não podia brincar de boneca.

À minha filha caçula, Sara Helena, que se desenvolveu em meu ventre no mesmo período que parte desse trabalho era produzido aqui fora e me ajudou a entender que existe tempo para todas as coisas, inclusive o de parar e se abdicar do mundo e do “eu” interior.

Ao meu pai, que nunca mediu esforços para me ajudar todas as vezes em que precisei.

Ao professor Everton Lima, pelas excelentes aulas de Libras ministradas, que me motivaram e despertaram em mim o desejo de aprender mais profundamente sobre a Língua Brasileira de Sinais.

À minha orientadora, Sandra Santiago, por ter acreditado em meu potencial e me acolhido com tanto carinho; por ter me ensinado que o mundo acadêmico também é feito de compreensão e amizade, e principalmente, por me ensinar tantas coisas com toda a paciência que alguém pode ter, por todas as conversas que tivemos e todos os sábios conselhos, fossem eles acadêmicos ou não.

Aos meus familiares e amigos, que de forma direta ou indireta me ajudaram a chegar até aqui.

Todos vocês fazem parte da minha conquista!

“A língua é a chave para o coração de um povo. Se perdemos a chave, perdemos o povo. Se guardamos a chave em lugar seguro, como um tesouro, abriremos as portas para riquezas incalculáveis, riquezas que jamais poderiam ser imaginadas do outro lado da porta”.

(Eva Engholm)

RESUMO

A presente pesquisa vincula-se a área de aprofundamento Educação Especial do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). O trabalho teve como objetivo analisar a importância da disciplina “Ensino de Libras” para a formação do (a) pedagogo (a). Constitui-se como objetivos específicos: identificar anseios, experiências, angústias e expectativas futuras dos ingressos na disciplina Ensino de Libras no Curso de Pedagogia da UFPB; analisar como os ingressos da disciplina Ensino de Libras do Curso de Pedagogia da UFPB constroem suas compreensões teórico-práticas acerca da surdez e perceber a importância do aprendizado de Libras para o estudante de Pedagogia da UFPB para a convivência, enquanto futuro pedagogo, com alunos surdos em sala de aula. Com base na abordagem qualitativa, a pesquisa de campo foi desenvolvida mediante a aplicação de um questionário com 102 estudantes do 7º período do Curso de Pedagogia da UFPB matriculados na disciplina Ensino de Libras e realizada nos turnos da manhã, tarde e noite, no mês de julho do semestre 2016.1. Os procedimentos metodológicos adotados foram organizados em três etapas: levantamento bibliográfico sobre a temática, pesquisa documental e pesquisa empírica com uma posterior análise dos dados coletados no trabalho de campo. Como aporte teórico, utilizou-se estudos sobre a problemática da educação inclusiva, educação de surdos e formação docente. Dentre os autores que fundamentam essa pesquisa destacam-se Veiga e D’Avila (2008), Nóvoa (1992), Skliar (1998), Strobel (2006) e Santiago (2011). Além dos teóricos citados, essa discussão foi pautada com base nas Leis e Diretrizes que regulamentam a formação docente, o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFPB e o Plano de Curso da Disciplina de Libras. Os resultados nos permitiram algumas reflexões, a saber: que os alunos do Curso de Pedagogia da UFPB matriculados na disciplina de Libras não se sentem preparados para ministrar aulas para alunos surdos, embora atribuam importância a essa disciplina pelo fato dela ser a introdução para um despertar para estudos mais aprofundados no universo da surdez e da língua de sinais.

Palavras-chave: Formação docente. Inclusão escolar. Libras.

ABSTRACT

The present research refers to the Special Education improvement area of the Pedagogy Course from the Federal University of Paraíba (UFPB). The purpose of this study was to analyze the importance of "Teaching of Libras" as a subject for the Teacher training itself. The specific objectives are: to identify future anxieties, experiences and expectations of the acquisition of that mentioned subject in the Pedagogy course from UFPB; To analyze how the Teaching of Libras build their theoretical-practical understandings concerned to the deafness in the referred course and to realize the importance of learning Libras for the Pedagogy graduation student from UFPB in relation to his/her coexistence with deaf students in the classroom. Based on the qualitative approach, the field research was developed through the application of a questionnaire with 102 students from the 7th period of the Pedagogy Course from UFPB who were enrolled in the Teaching of Libras course and it was fulfilled in the morning, afternoon and evening shifts during the month of July of the 2016.1 term. The adopted methodological procedures were organized in three stages: bibliographic survey on the subject, documentary research and empirical research with a posterior analysis of the collected data in the field work. As a theoretical contribution, studies on the issues of inclusive education, deaf education and teacher training were used. Among the authors used for this research, we highlight Veiga and D'Avila (2008), Nóvoa (1992), Skliar (1998), Strobel (2006) and Santiago (2011). Besides the mentioned theorists this discussion was based on the Laws and Guidelines related to the teacher formation process, the Pedagogical Project of the Pedagogy Course from UFPB and the "Libras" subject Planning Course. The results allowed us some results, such as, that the students from the Pedagogy Course from UFPB who were enrolled in the Libras subject are not ready for teaching classes for deaf students, although they understand the importance of that subject because it is the introduction to the awakening for further studies in the field of deafness and sign language areas.

Keywords: Teacher training. School inclusion. Libras

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Curso de Licenciatura em Pedagogia - Fluxograma

Quadro 2 – Distribuição da Quantidade de Questionários Aplicados

Quadro 3 – Ementa da Disciplina de Libras

Quadro 4 – Objetivo Geral da Disciplina de Libras

Quadro 5 – Objetivos Específicos da Disciplina de Libras

Quadro 6 – Conteúdos Programáticos da Disciplina de Libras

Quadro 7 – Metodologia da Disciplina de Libras

Quadro 8 – Avaliação da Disciplina de Libras

LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico 1 – Faixa etária dos estudantes matriculados na disciplina de Libras.
- Gráfico 2 – Sexo dos estudantes matriculados na disciplina de Libras.
- Gráfico 3 – Cursos de graduação dos estudantes matriculados na disciplina de Libras.
- Gráfico 4 – Período acadêmico dos estudantes do curso de Pedagogia.
- Gráfico 5 – Faixa etária dos estudantes do curso de Pedagogia.
- Gráfico 6 – Sexo dos estudantes do curso de Pedagogia.
- Gráfico 7 – Atuação profissional dos estudantes do curso de Pedagogia.
- Gráfico 8 – Contato dos estudantes do curso de Pedagogia com pessoas surdas.
- Gráfico 9 – Opinião dos estudantes do curso de Pedagogia sobre Educação de surdos.
- Gráfico 10 – Orientação prévia dos estudantes do curso de Pedagogia acerca da surdez.
- Gráfico 11 – Reação dos estudantes do curso de Pedagogia ao saber que cursariam a disciplina de Libras.
- Gráfico 12 – Contato prévio dos estudantes do curso de Pedagogia com a Língua de Sinais.
- Gráfico 13 – Preparo dos futuros pedagogos/as para ministrar aulas para alunos surdos.

LISTA DE SIGLAS

CCHLA	Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
CE	Centro de Educação
DHP	Departamento de Habilitação Pedagógica
DLCV	Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
UFPB	Universidade Federal da Paraíba

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
2. O SENTIDO DA INCLUSÃO NA ESCOLA E FORA DELA	14
2.1. O Surdo na Escola Inclusiva	21
2.2. Aspectos Históricos da Surdez e da Libras	22
2.3. Os Métodos Usados na Educação de Surdos	27
2.4. LIBRAS: Língua Brasileira de Sinais	28
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	31
3.1. Instrumentos de Pesquisa	32
3.2. O Contexto da Pesquisa	33
3.3. Análise de Dados	35
3.3.1. Análise dos Documentos	35
3.3.2. Análise dos Questionários	41
3.3.2.1. Perfil dos Entrevistados	42
3.3.2.2. Respostas Relativas ao Estudante Surdo	46
3.3.2.3. Respostas Relativas à Disciplina de Libras	49
CONSIDERAÇÕES FINAIS	56
REFERÊNCIAS	
ANEXOS	
APÊNDICE	

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho foi desenvolvido como requisito para conclusão do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia com área de aprofundamento em Educação Especial, tendo como título “A Importância da Disciplina de Libras para a Formação do Pedagogo”, e objetiva analisar a importância desta disciplina dentro do Curso de Pedagogia da UFPB.

Trata-se, pois, de um estudo que se situa no campo das investigações referentes à formação inicial de professores e à perspectiva da inclusão, mais especificamente, à educação de surdos.

É necessário considerar que as recentes transformações político-educacionais resultam, quase em sua totalidade, em um novo olhar para a diversidade, cujo foco está no respeito à identidade e à diferença. Tais demandas afetam de maneira particular a formação e a profissão docente. Diante disso, questiona-se: como a Disciplina de Libras pode contribuir para a prática docente dos estudantes do Curso de Pedagogia da UFPB?

O interesse por essa temática surgiu a partir do meu primeiro contato com a Libras através da disciplina "Libras - Língua Brasileira de Sinais", cursada no segundo semestre do ano de 2015 no 7º período do Curso de Pedagogia, onde, através dos vários textos estudados e do contato direto com a língua de sinais e com um surdo, que era o professor da disciplina, decidi me aprofundar na modalidade de ensino da Educação Especial me direcionando mais especificamente aos estudos sobre a educação de surdos, devido às minhas inquietações pessoais e da pouca procura na área educacional para o aprendizado dessa língua, onde muitas crianças e muitos adolescentes surdos em idade escolar acabam sendo deixados à margem da sociedade e sem expectativas futuras.

A partir do momento em que fui imersa no mundo da surdez e da língua de sinais, consegui visualizar e afirmar a importância da Libras para a minha formação acadêmica como também na construção da prática docente do estudante de Pedagogia na condição de futura pedagoga, pois como afirma Stumpf (2008, p. 24), "não se pode falar de inclusão se não são postas as condições necessárias", e o currículo do Curso de Pedagogia da UFPB me ofereceu essa condição de abrir um olhar incluyente, de aprender a conhecer a Libras, aprender a fazer a Libras, aprender a viver junto com os surdos e aprender a compreender aquele "outro", nesse caso, o sujeito com surdez, através da alteridade.

Nesse sentido, essa pesquisa buscou compreender a visão que os graduandos do curso de Pedagogia têm em relação à necessidade desta disciplina em suas trajetórias formativas. Pretende-se, pois como objetivos específicos, identificar anseios, experiências, angústias e expectativas futuras dos ingressos na disciplina de Libras do Curso de Pedagogia da UFPB; analisar como os ingressos da Disciplina de Libras do Curso de Pedagogia da UFPB constroem suas compreensões teórico-práticas acerca da surdez e perceber a importância do aprendizado de Libras do estudante de Pedagogia da UFPB para a convivência, enquanto futuro pedagogo, com alunos surdos em sala de aula.

Este estudo pretendeu discutir a temática da inclusão e da educação de surdos que se constitui de grande relevância no contexto educacional atual, principalmente após uma década de reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais, pela Lei 10.436 de 22 de abril de 2002, regulamentada pelo Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005 que determina a obrigatoriedade da disciplina de Libras nos cursos de formação de professores e Fonoaudiologia.

Entende-se que, a inclusão escolar de alunos com deficiência na sala de aula regular não deve ser realizada apenas no aspecto integrativo, uma vez que se constitui em algo superficial e contraditório ao conceito do que realmente significa o termo “incluir”. Deste modo, cabe aos profissionais da educação que lidam diariamente com os (as) alunos (as), buscarem meios de aperfeiçoarem suas práticas no intuito de atender efetivamente a esse público, alinhando sua conduta e intervindo de acordo com as necessidades desses sujeitos.

Como assinala Reily (2008, p.125):

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

Assim, acredita-se que o investimento na formação inicial e continuada de professores é a forma mais eficaz de contribuir com o processo educacional inclusivo, sobretudo com a educação dos alunos surdos, os quais além de necessitarem de um aprendizado significativo, precisam ser respeitados e valorizados em sua especificidade linguística em sala de aula.

Diante disso, o presente trabalho se configura em uma pesquisa de natureza qualitativa, sendo desenvolvida a partir de uma pesquisa bibliográfica e documental sobre a temática, e pesquisa de campo nas turmas do 7º período do Curso de Pedagogia, com os estudantes matriculados na Disciplina de Libras, em seu primeiro dia aula, no início do semestre 2016.1.

A pesquisa de campo foi desenvolvida mediante a aplicação de um questionário para 102 estudantes matriculados na Disciplina de Libras, contendo 13 questões norteadoras. Este, por sua vez, foi aplicado nos turnos da manhã, tarde e noite, no mês de julho, no semestre 2016.1.

Como aporte teórico, utilizaram-se estudos sobre a problemática da educação inclusiva, educação de surdos e formação docente. Dentre os autores que fundamentam esta pesquisa, destacam-se Veiga e D'Avila (2008), Nóvoa (1992), Skliar (1998), Strobel (2006) e Santiago (2011). Além dos teóricos citados, as discussões estão pautadas com base nas leis e diretrizes que regulamentam a formação docente, o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFPB e o Plano de Curso da Disciplina de Libras.

O presente trabalho encontra-se estruturado em quatro capítulos. Na introdução, apresentam-se algumas discussões iniciais para situar o problema, os objetivos do estudo, o percurso metodológico percorrido, assim como a estrutura e organização do trabalho.

No segundo capítulo intitulado “O Sentido da Inclusão na Escola e Fora Dela”, buscou-se discutir aspectos relacionados à profissão docente e às características necessárias do professor para trabalhar de maneira inclusiva na sala de aula. Também procurou-se discorrer sobre os aspectos históricos e os métodos educacionais utilizados na educação de surdos, assim como os aspectos conceituais e legais da Libras.

O terceiro capítulo destinou-se à apresentação dos procedimentos metodológicos da pesquisa e da análise e discussão dos resultados.

E, por fim, no quarto capítulo, apresentam-se as conclusões dessa pesquisa, na qual se procurou sintetizar as análises e realizar algumas reflexões.

2. O SENTIDO DA INCLUSÃO NA ESCOLA E FORA DELA

Ao discutirmos sobre profissão docente e educação inclusiva, nos deparamos com diversas questões peculiares como “o que significa ser professor?”, “que características e requisitos, afinal, são necessários para que este profissional esteja apto a atuar em uma proposta inclusiva?”. Tais questionamentos têm assumido um lugar de destaque no cenário atual no que refere aos encaminhamentos, às ações e soluções possíveis para uma educação de qualidade que vise atender às peculiaridades e necessidades individuais de todos os sujeitos.

De acordo com Glat et al (2006), tem sido bastante evidente a queixa de professores com relação à sua falta de capacidade, assim como os sentimentos de medo e insegurança diante da entrada de alunos com deficiência na escola regular. Tais questões estão quase sempre relacionadas com o despreparo e com a fragilidade da formação recebida nos cursos de capacitação ou mesmo na formação inicial.

Nesse sentido, entende-se que a formação de professores na perspectiva da inclusão escolar não pode mais ignorar as diferentes condições de aprendizagem dos alunos. Antes, esses profissionais precisam estar habilitados para atuarem de forma competente junto a este alunado que se encontra presente nos vários níveis de ensino.

Mas, afinal, o que significa ser professor? Segundo Veiga e D’Avila (2008, p, 01) “no sentido etimológico, docência tem suas raízes no latim *docere*, que significa ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender”. Para que o seu exercício seja possível, a docência exige um conjunto de saberes, requisitos, competências, destrezas, habilidades, sobretudo uma sólida formação e o domínio não apenas da experiência prática, mas também dos teórico-metodológicos.

Todavia, nem sempre foi assim, pois no século XVII, ser professor era comparado a ser sacerdote do saber e correspondia à manifestação de uma vocação ou missão, não sendo visto, portanto, como um ofício ou exercício de uma profissão (NÓVOA, 1992).

A partir do século XIX, com a expansão escolar, a instrução foi vista como instrumento de mudança e ascensão social, e os professores, por sua vez, foram reconhecidos como agentes culturais e políticos, responsáveis pela tarefa de educar e elevar socialmente as pessoas rumo ao alcance das camadas superiores da sociedade.

Assim, atualmente, com a evolução e os avanços rumos à profissionalização docente e diante das demandas econômicas e sociais da sociedade contemporânea,

fortemente amparada pelos paradigmas da globalização do conhecimento e da diversidade cultural, sabe-se que ser professor vai muito além de ministrar aulas, e por isso pressupõe compreendermos a complexidade da ação docente na escola e na sala de aula (IMBERNÓN, 2011).

Gadotti (2003, p. 6) ressalta em suas contribuições, que nos dias hodiernos, “para ser professor” é necessário:

[...] ter uma concepção de educação; ter uma formação política, ética, isto é, ter compromisso; respeitar as diferenças; ter uma formação continuada; ser tolerante diante de atitudes, posturas e conhecimentos diferentes; preparar-se para o erro e a incerteza; ter autonomia didático-pedagógica; ter domínio do saber específico que leciona; ser reflexivo e crítico; saber relacionar-se com os alunos; ter uma formação geral, polivalente e transversal”. Enfim... fazer da profissão um projeto de vida.

Desta forma, de acordo com Gadotti (2003), ser professor é assumir-se enquanto profissional da educação que se utiliza de saberes, estratégias e conhecimentos didático-pedagógicos para ensinar, mas que, sobretudo, age como ser humano sensível às necessidades e às diferenças do ‘outro’, tomando atitudes e vivenciando posturas de respeito e alteridade.

Com relação à formação docente, Bandeira (2013) afirma que este processo não se dá através do acúmulo de conhecimentos. Antes, é uma conquista pessoal diante da multiplicidade de informações que nos rodeiam diariamente. Assim, trata-se de um processo permanente do professor, que incorpora a dimensão inicial e continuada, constituindo-se em um amplo debate e que ultrapassa as ofertas e práticas formais originadas nas políticas públicas e educacionais.

Vale destacar que o caráter contínuo da formação se deve à realidade do trabalho multifacetado e complexo do (a) professor (a) que exige dele (a), além dos conhecimentos básicos para o desempenho da ação pedagógica, uma constante atualização de saberes que se estenderá ao longo da sua vida profissional.

Nesse sentido, um dos desafios postos à sua formação representa a proposta inclusiva assegurada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei Nº 9394 no artigo 59, e que garante que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência:

[...] III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (BRASIL, 1996).

É importante considerar que o entendimento de proposta inclusiva baseada nos princípios presentes na Declaração Mundial da Educação para Todos, formulada na Convenção Mundial sobre a Educação para Todos em Jomtien, Tailândia em 1990, contempla não apenas as pessoas consideradas com deficiência, que possuem algum tipo de limitação de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, mas, inclui também, os alunos que devido a problemas sociais, culturais, psicológicos e/ou de aprendizagem, apresentam dificuldades diversas em seu processo de desenvolvimento (NASCIMENTO, 2009).

Conforme preconiza o artigo 205 da Constituição Federal de 1988, a educação é um direito de todos. Todavia, lidar com a diversidade e atender às necessidades educacionais dos sujeitos, exige dos professores uma capacitação baseada em um novo paradigma de educação, ou seja, o de respeito à inclusão.

De acordo com Mantoan (1997, p.120),

[...] a inclusão é um motivo para que a escola se modernize e os professores aperfeiçoem suas práticas e, assim sendo, a inclusão escolar de pessoas com deficiência torna-se uma consequência natural de todo um esforço de atualização e de reestruturação das condições atuais do ensino básico.

Nesta perspectiva, para que a educação inclusiva seja possível, os sistemas de ensino devem passar por uma série de mudanças estruturais, arquitetônicas e, sobretudo, mudanças no âmbito da proposta educacional, que deve estar fundamentada na premissa de acesso e construção do conhecimento através de todos e no respeito à diferença.

Compreende-se que para a efetivação na prática do processo de inclusão, é necessário que estejam envolvidos um conjunto de elementos que vai desde as políticas públicas até a criação de programas e ações executadas por todos os membros da equipe escolar. Todavia, especificamente em relação ao papel dos docentes, é preciso que os mesmos possibilitem que os alunos tenham acesso a todas as oportunidades educacionais e sociais, oferecidas pelo âmbito escolar sem qualquer discriminação (SILVA; ARRUDA, 2014).

De acordo com Nascimento (2009, p.6), o docente em uma perspectiva de educação inclusiva, “precisa ser preparado para lidar com as diferenças, com a singularidade e a diversidade de todas as crianças e não com um modelo de pensamento comum a todas elas”. Dessa forma, cabe a ele atuar como mediador e um estimulador das potencialidades de cada aluno, adotando um planejamento flexível que inclua

estratégias e metodologias que contemplem a todos em suas diferenças, ritmos e estilos de aprendizagem.

Além dessas questões, o docente que assume a proposta pedagógica inclusiva deve aprender a desconstruir crenças e transformar seus conceitos com relação às pessoas com deficiência, passando a enxergá-las não com uma ótica pautada nas incapacidades e limitações, mas nas possibilidades desses sujeitos. Enfim, é necessário que os professores rompam com a ideia de “aluno padrão” e de que todos aprendem da mesma forma, passando a aceitar a todos em suas diferenças e, assim, ressignificando sua prática pedagógica sob um novo ideário de educação (GLAT et al, 2006).

O termo "educação inclusiva" foi construído através de muitos entraves políticos para tentarmos consolidá-lo como se é compreendido nos dias de hoje. Sob responsabilidade da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – (UNESCO), vários movimentos foram realizados em prol da consolidação desse termo.

Desde meados dos anos 80 e princípio dos anos 90, o contexto internacional é permeado por movimentos que ganharam força através da luta de profissionais, famílias e pessoas com deficiência que não concordavam com a ideia de que a educação especial estivesse ligada à integração escolar e pensada em uma ótica à parte.

O paradigma da integração ocorria de três formas, segundo Sassaki (1997). A primeira se dá pela introdução das pessoas com deficiência na sociedade, através de suas conquistas pessoais ou profissionais, utilizando dos espaços físicos, sociais e programas de serviços, sem haver nenhuma modificação que partisse da sociedade em prol dessas pessoas.

A segunda forma de integração parte da inserção de pessoas com deficiência que precisavam de alguma modificação ou adaptação específica no espaço físico ou na realização de alguma atividade vista como comum, podendo só assim usufruírem dos direitos à educação, ao trabalho, ao lazer e à convivência em sociedade. E a terceira e última forma de integração remete à inserção de pessoas com deficiência em ambientes reservados, porém, inclusos nos sistemas gerais.

Nenhuma dessas formas de integração contempla plenamente os direitos das pessoas com deficiência, pois a integração pouco envolve a sociedade em termos de modificação de atitudes, de espaços, de objetos e de práticas sociais. No modelo integrativo, a sociedade aceita receber (de braços cruzados) as pessoas com deficiência, desde que elas sejam capazes de se adequar ao modelo dominante (SASSAKI, 1997).

No entanto, com o passar dos anos, a sociedade começa a estabelecer relações de aceitação para com as pessoas com deficiência, deixando um pouco de lado o modelo clínico corretivo, que tem a intenção de igualar esses indivíduos ao modelo dominante de normalidade, passando a reconhecer a importância da troca de relações entre os diferentes sujeitos nos variados espaços sociais. Desse modo, se destaca as capacidades e potencialidades desses sujeitos, não se importando mais com suas limitações, o que antes era colocado em evidência, como relata Figueiredo (2010).

Dessa forma, começaram a ocorrer transformações na história das pessoas com deficiência que convergiram em propostas de incluí-las nos mesmos espaços que os sem deficiência circulam, como as escolas, as repartições, os ambientes de trabalho e públicos.

Embora as primeiras experiências sobre a inclusão tenham sido realizadas na segunda metade dos anos 80, foi somente no início dos anos 90, que o âmbito educacional tomou conhecimento sobre um novo caminho que propõe uma escola de qualidade e aberta para todas as pessoas. Surge, então, como ruptura do movimento de integração escolar, o movimento pela inclusão. Os estudos de Fulcher (1989) e Slee (1991) na Austrália; Barton (1988), Booth (1988) e Tomlinson (1982) no Reino Unido; Ballard (1990) na Nova Zelândia; Carrier (1983) em Nova Guiné; e Biklen (1989), Heshusius (1989) e Sktirc (1991 a) na América do Norte; Arnaiz (1996, 1997), García Pastor (1993) & Ortiz (1996), na Espanha, são expressões desse novo paradigma (IN: SÁNCHEZ, 2005).

Nesta direção, conferências e reuniões internacionais também aconteceram, tais como: a Convenção dos Direitos da Criança (Nova York, 1989), a Conferência Mundial de Educação para Todos (Jomtien - Tailândia, 1990), as Normas sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiências (1993), a Conferência Mundial sobre “Necessidades Educativas Especiais”, originando a Declaração de Salamanca (Salamanca - Espanha, 1994), a Carta de Luxemburgo (1996), o Fórum Consultivo Internacional para a Educação para Todos (Dakar – Senegal, 2000) e a Declaração de Madrid (Madrid – Espanha, 2002). Foram encontros que afirmaram um novo compromisso de ter-se uma educação para todos, de forma inclusiva, garantindo o aprendizado de todos e de cada um e, deixando de lado, a falsa ideia de que inclusão só tem a ver com pessoas que possuem deficiência, pois como afirma Carvalho (2004, p. 26),

Raramente ou nunca se referem aos de altas habilidades/superdotados; aos que apresentam dificuldades de aprendizagem sem serem portadores de deficiência e, muito menos, a outras minorias excluídas, como é o caso de negros, ciganos e anões, por exemplo.

Dessa forma, a educação inclusiva vem se consolidando como um direito da prevalência de um único sistema educacional para todos, com ênfase nos princípios da Declaração de Salamanca, momento em que se adota internacionalmente o termo de educação inclusiva. Foi na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, em 1994, que se acirrou o debate sobre “sociedade inclusiva”, concebida como uma sociedade para todos, ou seja, uma sociedade que deve se adaptar às pessoas e não as pessoas à sociedade.

Noventa e dois governos e vinte cinco organizações internacionais participaram dessa Conferência, reconhecendo a necessidade e urgência de alcance do ensino a todas as crianças e a todos os jovens e adultos com necessidades educacionais especiais no âmbito da escola regular. Para alcançar esta finalidade, os profissionais que ali se reuniram, criaram um plano de ação que tinha como objetivo o acolhimento, por parte das escolas, de todas as crianças, considerando suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais e linguísticas como partes da diversidade humana. Com isso, foi lançado o desafio às escolas para desenvolver um trabalho pedagógico que ofereça uma educação de qualidade e que busque o êxito de todas as crianças, com ou sem deficiência.

Dessa forma, a Declaração de Salamanca (1994) declara que é direito de todas as crianças terem acesso à educação e oportunidades de chegar a um patamar adequado de aprendizagem, como também declara que cada criança possui seus próprios interesses e suas próprias habilidades e necessidades, devendo ser aplicado à essa diversidade, programas educacionais que supram a particularidade de cada um.

Ser diferente é algo inerente à condição humana. O mundo em que vive o ser humano oferece diferentes condições de vida para cada sujeito, e é a forma de lidar e reagir a essas condições que garantirá a individualidade de cada um, repetindo a diversidade humana.

Segundo Hoffmann, no prefácio de Carvalho (2004, p. 11), afirma-se que:

uma vez valorizada a diversidade, não se terá mais a inquietação de responder sobre se alguém aprendeu como o outro, mas de observar e viver, de cada um vir-a-ser, no seu tempo e a seu tempo, cuidando, acolhendo, compartilhando diferentes jeitos de aprender.

Entretanto, a proposta inclusiva para a educação, mesmo com todo esse trajeto de tentativas de consolidação do seu real sentido e da sua verdadeira prática, ainda está sendo pensada e, muitas vezes realizada, sob outro viés. Profissionais da educação e também as famílias ainda têm infinitas dúvidas e muitas resistências no que diz respeito ao trabalho educacional ofertado aos alunos com deficiência em classes regulares.

O trabalho inclusivo para com a diversidade humana é uma ação que os profissionais da educação, embora acatem a ideia, pouco contemplam em suas práticas pedagógicas, ou quando o fazem, demonstram insegurança. Muitos professores relatam que não foi lhes oferecido preparo nem oportunidades durante sua formação para trabalharem com os alunos com deficiência na classe regular, deixando, muitas vezes, de oferecer às crianças e aos adolescentes, meios que oportunizem suas participações no processo de construção do conhecimento, sem sofrerem nenhum tipo de discriminação, como discute Santiago (2011).

A mesma autora, numa pesquisa realizada por um grupo de estudantes e professora, através do Programa de Licenciatura (PROLICEN) da Universidade Federal da Paraíba em 2015, intitulada *“Professores inclusivos, estudantes incluídos”*, reitera essa discussão. Nesta pesquisa, pode-se constatar que os professores da Educação Básica não se sentem preparados para lidar com a inclusão dos estudantes com deficiência, devido às suas formações iniciais pouco sólidas. Segundo dados do projeto, essas formações não ofertam subsídios suficientes que promovam no professor a capacidade de realizar sua prática voltada para a inclusão. A falta de abordagem de disciplinas teórico-práticas que trabalhem com propostas inclusivas é evidente nos PPC's dos Cursos da Universidade Federal da Paraíba - UFPB. Então, esses profissionais têm adquirido um pseudo conhecimento sobre a prática inclusiva, se dando apenas através de seus contatos com os alunos que possuem deficiência nos campos de trabalho.

É evidente que apenas essa aquisição de conhecimento por contato não é suficiente para promover a inclusão desses estudantes, pois fica claro que o saber científico e a formação específica na área são fortes aliados em favor do processo inclusivo.

2.1 O Surdo na Escola Inclusiva

Na última década, no debate inclusivo, a escola regular tem voltado sua atenção para os sujeitos surdos, a fim de que esses produzam suas subjetividades. Lopes e Menezes (2010, p. 9) afirmam que “ao aproximar esses sujeitos, que até então permaneciam do outro lado da fronteira, ao incluí-los na sociedade e nos processos de escolarização, está-se fazendo um exercício de torná-los observáveis, explicáveis e governáveis”.

O investimento na escolarização dos surdos se deu através de um longo caminho de lutas travadas por militantes surdos e ouvintes que buscaram o reconhecimento da língua de sinais como língua materna destes indivíduos.

A educação para as crianças que possuem algum tipo de deficiência é um direito civil. Então, o trabalho pedagógico que parta do princípio da inclusão necessita de mudança nas atitudes e valores de tais profissionais que se traduzam em mudanças práticas que respeitem esses direitos. Mas para isso, é preciso investimento na formação docente.

O movimento da Educação para Todos conseguiu inserir nas propostas educacionais de todos os países, temas bases e emergenciais, como a necessidade de melhoria da gestão com vistas ao desenvolvimento escolar, a importância de investimento na formação de professores, a relação direta entre o ensino, a aprendizagem e a diversidade humana existente nos espaços escolares e nas salas de aula. Tais temas dão embasamento ao Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, e do Projeto Educar na Diversidade, ambos da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação e Cultura (MEC), e estão diretamente relacionados às modificações pelas quais a escola deve passar para responder às necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças. Estas foram algumas ações do MEC no sentido da inclusão. Mas tais medidas nem sempre alcançam o dia a dia das Instituições de Ensino ou das instâncias formadoras.

Um trabalho inclusivo deve ter o seu olhar voltado a todos os alunos, levando em consideração que todos podem apresentar, em um dado momento, alguma dificuldade de aprendizagem. Portanto, as escolas devem melhorar suas condições de funcionamento e suas práticas pedagógicas, com o objetivo de envolver a todos e a cada um, pois não apenas as pessoas em situação de deficiência têm sido as excluídas do direito de aprender.

O docente, em sua prática, não deve aliar-se ao método da exclusão, que elimina as possibilidades de aprendizado do processo educacional aqueles alunos que fogem do padrão instituído como normal, nem também deve propagar a ideia de antítese humana, onde "o 'ser' e o 'não ser' deficiente aparecem como as duas únicas opções possíveis, uma contrária à outra", como afirma Carvalho (2004, p. 41).

Transformar escolas segregadoras em escolas inclusivas não envolve providências voltadas ao âmbito educacional, somente. Porém, também não estão centradas apenas nos órgãos responsáveis pelas políticas públicas e sociais de educação. Então, para termos mais escolas inclusivas é preciso anunciar, praticar e esclarecer que levar-se-á em conta TODAS as crianças e suas necessidades educacionais, pessoais, emocionais, familiares, etc. Uma escola inclusiva deve ser humanística, passando a assumir a formação integral da criança e do jovem como sua finalidade primeira e última. Uma escola inclusiva não pode somente se referir a um grupo social em desvantagem e excluído (conhecido como o grupo das crianças com deficiência), mas deve, ao invés disso, se comprometer e lutar pelo direito de todos aqueles que vivem em situação de risco, como resultado de uma sociedade injusta e desigual que privilegia os que têm em detrimento daqueles que nada possuem.

2.2. Aspectos Históricos da Surdez e da Libras

Nem sempre a Língua de Sinais foi reconhecida como uma língua. Desde os primórdios, o homem tem a sua comunicação associada à dêixis, ou seja, ao ato de apontar, emitir sons, balbucios e aos gestos. Essa visão foi propagada durante muito tempo pela ciência e é a partir dela que o preconceito e a rejeição à comunidade surda, que pratica a língua de sinais, ainda se torna presente nos espaços sociais, estando a prática da língua de sinais associada, ainda por muitos, à gestualidade primitiva e à inferioridade.

Há algumas décadas, em todo o mundo, o preconceito era bastante presente nas famílias que concebiam filhos surdos. O contato dos pais e das mães com essas crianças era de uma grande complexidade, pois não se dava a devida importância à língua de sinais e essa não era aceita nem socialmente, nem era reconhecida como língua e muito menos como a língua natural do surdo. A língua de sinais era entendida por grande parte da sociedade como mímicas e gestos e não era reconhecida legalmente. Era vista como um tabu, deixando as crianças surdas à margem da sociedade. Segundo Gesser (2009), a

sociedade ouvinte ainda acredita que a língua de sinais dos surdos não possui uma gramática própria e que não passa de mímicas e pantomimas.

Segundo Santiago (2011), a propriedade privada, a divisão de classes e a formação do Estado foram os fatores cruciais para despertar nas pessoas o modelo de exploração de uns pelos outros. O homem pré-histórico, em seu mais remoto surgimento, não possuía nenhum modelo de sociedade organizada. Era nômade e se mudava frequentemente à procura de alimentos e proteção. Pessoas com deficiência já existiam durante aquele tempo. Porém, não existia a necessidade nem motivo algum de haver diferenciação para essas pessoas, passando elas a viverem de modo semelhante às demais. Conflitos entre os grupos existiam, mas eram de ordem pessoal, não se tendo registros sobre a discriminação de pessoas com deficiência na época pré-histórica. Com isso, a probabilidade de pessoas acometidas pela surdez (seja por causas diversas como as causas adquiridas no pré-natal, no perinatal ou no pós-natal) ter participado das relações humanas no período pré-histórico do nomadismo, é bem provável.

A atenção voltada para a característica biológica das pessoas com deficiência se deu com o advento da divisão de classes e da propriedade privada iniciadas nas civilizações antigas e estendidas às civilizações medievais, modernas e contemporâneas. Santiago (2011) ainda afirma que existe a hipótese de que é o fato de pertencer a uma classe que determina a condição de exclusão da pessoa com deficiência. O sentimento de igualdade entre os sujeitos deixa de existir e passa a ter vez as conotações de uma classe dominante que não se reprime ao exagerar nos julgamentos dos menos favorecidos. Sendo assim, as pessoas surdas, assim como os indivíduos com deficiência, se tornaram alvos de segregação social.

Pesquisas realizadas na área da surdez comprovam que, desde o início da Idade Antiga havia a segregação e até sacrifícios de pessoas surdas. Segundo Gugel (2008), na Roma, as pessoas surdas eram vistas como pessoas castigadas e enfeitiçadas. Com isso, era muito frequente o abandono desses sujeitos no rio Tigre. Na Grécia, as pessoas surdas eram consideradas como inválidas e um incômodo para a sociedade, sendo condenadas à morte ou passando a viver miseravelmente na condição de escravos. Já no Egito e na Pérsia, as pessoas surdas eram respeitadas pois eram vistas como enviadas dos deuses e como seres privilegiados que se comunicavam em segredo com as divindades, porém, tinham vida social quase inativa e não tinham direito à educação.

Estudos realizados por Duarte et al (2013) afirmam que, no século V, o filósofo Hipócrates relacionou a clareza da palavra com a mobilidade da língua, entretanto, nada afirmou sobre a audição. Nessa mesma época, o filósofo Heródoto concebia os surdos como seres que eram castigados pelos deuses. Já Aristóteles, afirmava que a linguagem só era provinda da fala e essa era o que atribuía a condição humana a um indivíduo. Se o surdo não falava, ele não possuía pensamento e nem espaço na sociedade.

Ainda segundo Duarte et al (2013), em Athenas, o ideário humano vigente era do belo (físico), bom (moral) e sábio (intelectual). Os que não atendiam a tais requisitos eram eliminados. Durante a Idade Média, (Séculos V ao XV), a Igreja Católica considerava as pessoas surdas como seres possuídos pelo demônio e as lançavam na fogueira da Inquisição. Na área educacional, afirmava-se que as pessoas surdas não eram passíveis de serem educadas, negando a elas qualquer tipo de instrução.

Na Idade Moderna (1453 a 1789) as pessoas surdas passam a ganhar uma atenção com tentativas voltadas a técnicas de ensino da escrita e da fala. A Europa, nessa época, passava por um momento de apogeu político, econômico, cultural e religioso com o Renascimento, que voltava a atenção ao homem, considerado a medida de todas as coisas, e à razão, vinculando a ideia de que todos os homens eram capazes de produzir conhecimentos. O Renascimento chega para romper com as ideias de segregação e punição às pessoas com deficiência, que passam a ter direito à educação e à inserção na sociedade. Segundo Soares (1999), a visão clínica antes adotada pelos médicos, passou a dar lugar a uma visão puramente pedagógica, se dedicando aos estudos da fala do surdo e de suas possibilidades de aprendizagem.

As ideias do médico filósofo Girolamo Cardano (1501 - 1576), apontado por Quirós & Gueler (apud SOARES, 1999) como um dos primeiros educadores de surdos, reconheciam no surdo possibilidades de desenvolver a razão. Cardano afirmava que a surdez não era o bastante para impedir o desenvolvimento da aprendizagem, e esta podia ser alcançada através do ensino da escrita para esses sujeitos.

Na Espanha, o monge beneditino Pedro Ponce de Leon (1510 - 1584) organizou em um mosteiro a primeira escola para surdos, onde ensinava para dois irmãos surdos princípios de física, astronomia, latim, grego e italiano, além de rezar e conhecer as doutrinas do Cristianismo, usando como ferramenta de ensino a datilologia, escrita e oralização. Porém, o seu método não chegou a ser tão difundido

pelo fato de ser tradição, naquela época, guardar em segredo qualquer vestígio sobre a educação de surdos e também pela falta de registros escritos não deixados pelo monge.

Também na Espanha, Juan Pablo Bonet (1579 - 1623) realizou trabalhos com a educação de surdos através do uso de sinais, oralização e da datilologia. Ao contrário de Ponce de Leon, que não deixou registros escritos sobre o seu trabalho, Bonet publicou no ano de 1620, em Madrid, o seu primeiro livro sobre a educação de surdos, "Reducción de Las Letras y Artes para Enseñar a Hablar a los Mudos", onde expunha o seu método oral e defendia o ensino precoce do alfabeto manual aos surdos.

As experiências e os trabalhos desses educadores e de alguns outros para com as pessoas surdas demonstraram, com o passar do tempo, que a Língua de Sinais era a forma natural de comunicação entre os surdos. Porém, o método do Oralismo, que difundia que a normalização da pessoa surda só seria atingida com a conquista da fala, já havia se espalhado e enraizado nos métodos escolares a ideia de que para haver a integração do surdo em sociedade, era preciso que esse sujeito desenvolvesse a oralidade.

Em 1760, um padre, o abade francês Charles Michel de L'Épée (1712 - 1789), se engajou na oferta da educação para crianças surdas necessitadas, desenvolvendo reflexões sobre as línguas de sinais pela Europa durante o século XVIII, uma época em que o Oralismo imperava com grande força.

O Abade de L'Épée desenvolveu seus trabalhos a partir de uma experiência de ordem pessoal, quando se encontrou com duas surdas gêmeas, passando, a partir daí, a estudar os sinais realizados entre a comunicação dessas irmãs, agregando outros sinais e com esses, obteve a compreensão e uma comunicação satisfatória com elas. Sem hesitar, L'Épée transformou sua casa em uma escola gratuita para surdos e difundiu a ideia de que os surdos poderiam ser ensinados a aprender através da visão, garantindo, assim, uma transformação de seu projeto inicial no que hoje é o Instituto Nacional de Jovens Surdos de Paris (originalmente, Institution Nationale des Sourds-Muets à Paris).

L'Épée ganhou grande destaque por ter desenvolvido um novo método para a educação de surdos que era o método de sinais, com código próprio e sinais criados pelos próprios surdos. Foi o primeiro a afirmar que os surdos tinham sua própria língua. De acordo com Soares (1999), L'Épée ao criar uma linguagem específica que garantia a instrução de forma rápida, fazia com que os surdos se transformassem em elementos úteis manualmente à sociedade.

Sendo assim, esse processo de institucionalização da educação de surdos através do método gestual, conseguiu acirrar o processo de integração desses sujeitos na sociedade. Porém, em 1880, ocorreu na Itália, um fato que gerou grande impacto nas vidas e na educação dos surdos: o Congresso de Milão, uma tentativa de extinguir a Língua de Sinais. Durante o Congresso de Milão, a Língua de Sinais passou a ser proibida no processo de educação de surdos, e conseqüentemente, os próprios alunos surdos deixavam de compreender a importância dessa língua como ferramenta de comunicação e manutenção da identidade surda.

Durante esse Congresso, foram declaradas e votadas algumas definições que impactou de forma drástica a vida dos surdos, entre elas, tem-se a declaração que considera que o método oral deve ser preferido em detrimento do uso da Língua de Sinais.

Tais determinações marcaram consideravelmente todo o século XIX, onde a visão de um corpo normal, saudável e produtivo foi pregada como verdade.

Segundo Foucault (2006, p. 80):

O capitalismo, desenvolvendo-se em fins do século XVIII e início do século XIX, socializou um primeiro objeto que foi o corpo enquanto força de produção, força de trabalho. O controle da sociedade sobre os indivíduos não se opera simplesmente pela consciência ou pela ideologia, mas começa no corpo, com o corpo. Foi no biológico, no somático, no corporal que, antes de tudo, investiu a sociedade capitalista. O corpo é uma realidade biopolítica. A medicina é uma estratégia biopolítica.

Nessa época, a surdez era vista como anormalidade, pois fugia à regra vigente de corpo saudável, havendo uma certa preocupação em higienizar esses sujeitos, a fim de normalizá-los. Os surdos ainda eram vistos pela sociedade como aqueles que não podiam ser educáveis e nem responsáveis pelos seus atos.

Dessa forma, os sujeitos surdos não conseguiam se comunicar nem viver de forma decente em sociedade, já que a linguagem não era algo presente em suas vidas. Sem linguagem, as pessoas não se comunicam socialmente e nem trocam relações intelectuais e emocionais, ficando confinadas a comportamentos estereotipados relacionados à situações limitadas.

Durante anos, a fala foi vista como a única forma de comunicação entre as pessoas. Apenas em 1960, pesquisas iniciadas por Stokoe mostraram que as línguas de sinais são línguas naturais e possibilitam qualquer ideia ser expressa.

A Língua de Sinais é uma língua de modalidade gesto-visual, pois utiliza como meio de comunicação os movimentos gestuais e as expressões faciais e corporais, sendo esses percebidos pela visão. Nesta direção, Skliar (1998) esclarece que não se deve atribuir uma oposição entre a língua de sinais e a língua oral, pois a característica particular de cada uma está no que se refere ao canal para transmissão e recepção da linguagem.

De acordo com Brito (1997, p.2):

As línguas de sinais distinguem-se das línguas orais porque utilizam-se de um meio ou canal visual-espacial e não oral auditivo. Assim, articulam-se espacialmente e são percebidas visualmente, ou seja, usam o espaço e as dimensões que ele oferece na constituição de seus mecanismos “fonológicos”, morfológicos, sintáticos e semânticos para veicular significados, os quais são percebidos pelos seus usuários através das mesmas dimensões espaciais.

Portanto, a Língua de Sinais Brasileira se difere da Língua Portuguesa, pois esta é uma língua de modalidade oral-auditiva e utiliza como canal os sons da fala que são percebidos pelos ouvidos (canal vocal-auditivo). Além dessa diferença, a Língua de Sinais apresenta uma estrutura gramatical própria, que não é a mesma estrutura da Língua Portuguesa.

2.3. Os Métodos Usados na Educação de Surdos

No final do século XIX e no início do século XX, surgiu o interesse com a educação dos considerados deficientes, onde foram criadas instituições que adotavam métodos de ensino normalizantes, ou seja, que aproximassem tais sujeitos da condição mais normal possível. Com isso, houve a dominância do método de ensino Oralista e a expulsão de professores surdos, sendo estes considerados ameaças para tal método.

O Oralismo tinha como objetivo promover no surdo o ato de falar e desenvolver nele a competência lingüística oral, e, ao atingir tal resultado, defendia que o surdo conseguiria se desenvolver emocional, social e cognitivamente, se igualando às demais pessoas e integrando-se ao mundo dos ouvintes.

Duarte et al (2013) afirma que o método Oralista conseguiu reunir alguns resultados nos quais um pequeno percentual de surdos conseguiu falar de forma semelhante aos ouvintes. Porém, a partir dos anos 1960 as expectativas do método Oralista foram sendo combatidas pelos próprios resultados alcançados.

A luta Oralista à procura de melhorias e solidificação foi bastante intensa. Executaram um grande desenvolvimento tecnológico e metodológico, como os aparelhos auditivos, os novos modelos de gramática, os aparelhos de computadores que auxiliassem na percepção da fala e os implantes cocleares. No entanto, nenhum desses foi o bastante para promover no sujeito surdo o desenvolvimento normal da linguagem.

O grande pontapé de abertura para a implantação da Língua de Sinais foi o reconhecimento de que a língua oral não seria a única forma de linguagem (afirmativa cultivada por muito tempo e propagada no Congresso de Milão). É, portanto, nos anos 1970, que emerge uma nova filosofia que se opôs ao Oralismo e que utilizava todos os meios que fossem facilitadores para a comunicação e para aquisição da linguagem (palavras, símbolos, sinais naturais e artificiais): a Comunicação Total.

A Comunicação Total foi vista como um método que ajudou as crianças surdas a melhorarem o seu desempenho acadêmico. Porém, com o passar do tempo, a Oralização e a sinalização começaram a resultar em problemas, pois as crianças estavam se tornando "hemi-bilingües", onde os sinais e as palavras não estavam sendo compreendidos por si só nem os seus limites estavam sendo compreendidos. Com isso, surgiram algumas afirmações que a língua de sinais e a língua falada poderiam sim conviver paralelamente, porém nunca simultaneamente.

De acordo com Goldfeld (2002) foi na década de 80 na Suécia e Inglaterra que iniciou-se a implantação da filosofia bilíngue, e na década de 90 essa abordagem começou a ter repercussão, ganhando mais adeptos em outros países. Esta proposta prioriza que a educação de surdos deve ser realizada em duas línguas: L1 – Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e L2 – Língua Portuguesa.

De acordo com Quadros (2000, p. 54),

(...) quando me refiro ao bilingüismo, não estou estabelecendo uma dicotomia, mas sim reconhecendo as línguas envolvidas no cotidiano dos surdos, ou seja, a Língua Brasileira de Sinais e o Português no contexto mais comum do Brasil.

Dessa maneira, o Bilinguismo é uma proposta de ensino usada por escolas que se propõem a tornar acessível à criança surda as duas línguas no contexto escolar.

2.4. LIBRAS: Língua Brasileira de Sinais

A Língua Brasileira de Sinais é um elemento essencial para comunicação e fortalecimento de uma identidade surda. Originada na língua de sinais francesa, foi

trazida para o Brasil através do Conde francês Ernest Huet e, desde 1857, vem sendo ampliada e ganhando cada vez mais espaço em vários países. No Brasil, já se tem a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como língua natural da comunidade surda e que possui uma estrutura gramatical própria. Isso se deve à aprovação da Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002.

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

Na área educacional, a Libras começa a ganhar mais representatividade a partir do Decreto 5.626/05 que regulamenta a Lei de Libras. Segundo Damázio (2007, p. 20):

Esse decreto prevê a organização de turmas bilíngües, constituídas por alunos surdos e ouvintes onde as duas línguas, Libras e Língua Portuguesa são utilizadas no mesmo espaço educacional. Também define que para os alunos com surdez a primeira língua é a Libras e a segunda é a Língua Portuguesa na modalidade escrita, além de orientar para a formação de intérpretes para a tradução e interpretação da Libras e da Língua Portuguesa.

Ao adquirir a Língua de Sinais, o aluno surdo terá uma maior fundamentação na aquisição da leitura e da escrita, assim como também poderá desenvolver um conhecimento de mundo e ter habilidade para dar significação ao que lê. Segundo Skliar (1997, p. 140), faz necessário, então:

Um modelo no qual o déficit auditivo não cumpra nenhum papel relevante, um modelo que se origine e se justifiquem nas interações normais e habituais dos surdos entre si, no qual a língua de sinais seja o traço fundamental de identificação sociocultural e no qual o modelo pedagógico não seja uma obsessão para corrigir o déficit, mas a continuação de um mecanismo de compensação que os próprios surdos, historicamente, já demonstraram utilizar.

Dessa forma, é importante pontuar que a partir da legislação, se torna notória a presença de surdos na sociedade como um todo. Na área educacional, houve um aumento do número de professores surdos em instituições de ensino superior, onde passaram a lecionar a disciplina de Libras. Aumentou também o número de estudantes surdos tanto na educação básica como na educação superior, devido à presença legal de intérpretes de Libras. Esse processo é, sem dúvida, efeito da notoriedade atual e da disseminação da língua de sinais na sociedade.

Segundo Strobel (2006), grande parte dos fracassos que permearam o processo de escolarização dos surdos e que afetaram também a relação desses sujeitos na

sociedade são atribuídos ao fato de ser amparado nos moldes representados por ouvintes, ou seja, fora da perspectiva da cultura e identidade surda. Com isso, a escola inclusiva, onde o aluno surdo estaria inserido, fracassa devido à imposição dos padrões da cultura Oralista dominante, deixando de lado os fatores culturais (gestuais e visuais) da comunidade surda.

O trabalho educativo com vistas ao ato de incluir não pode ser sinônimo de simplesmente matricular alunos surdos com alunos ouvintes nas salas regulares, como está ocorrendo na maioria das escolas públicas. Os alunos surdos têm o direito a um ensino-aprendizado diferenciado que atendam suas necessidades educativas específicas, e estas não estão sendo consideradas pelas escolas de ouvintes.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

No intuito de alcançar os objetivos propostos na pesquisa, utilizou-se das técnicas de pesquisa bibliográfica, documental e a pesquisa de campo.

A pesquisa bibliográfica, empregada para fundamentar o estudo, serviu para a aquisição dos conhecimentos necessárias para explorar determinados elementos, conceitos e aspectos pertinentes à temática da Língua de Sinais e da formação docente.

De acordo com Gil (2002, p.44), “[...] a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Na pesquisa bibliográfica, a leitura torna-se uma técnica de pesquisa. Sua principal vantagem consiste em permitir colocar o pesquisador em contato com o que já se produziu e se registrou a respeito do tema de pesquisa. Isto é, ela se utiliza das contribuições dos diversos autores na compreensão sobre um determinado assunto.

Segundo Pádua (1997, p.62):

Pesquisa documental é aquela realizada a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos (não fraudados); tem sido largamente utilizada nas ciências sociais, na investigação histórica, a fim de descrever/comparar fatos sociais, estabelecendo suas características ou tendências [...]

Apresenta como objetivo descrever e representar o conteúdo dos documentos de uma forma diferente do original, no intuito de garantir a recuperação da informação nele contida e possibilitar seu intercâmbio, difusão e uso (IGLESIAS, GÓMEZ, 2004). No que se refere à pesquisa documental, o interesse foi o de identificar e catalogar informações e questões relacionadas ao objeto da pesquisa.

Para isso, foi utilizado como principais fontes de pesquisa o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia da UFPB e o Plano de Curso da disciplina de Libras.

Conforme Kantorski et.al (2011, p. 223):

Algumas vantagens do método de análise documental consistem no baixo custo e na estabilidade das informações por serem “fontes fixas” de dados e pelo fato de ser uma técnica que não altera o ambiente ou os sujeitos.

Dentre os procedimentos técnicos realizou-se uma pesquisa de campo que segundo Gonçalves (2001, p.67),

é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno

ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas [...].

No entendimento de Gil (2002, p.), a pesquisa de campo

procura o aprofundamento de uma realidade específica. É basicamente realizada por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar as explicações e interpretações do ocorrem naquela realidade.

Essa por sua vez, foi realizada com os estudantes ingressos da Disciplina de Libras do Curso de Pedagogia da UFPB, constituindo assim os sujeitos da amostra.

Deste modo, a pesquisa em questão foi desenvolvida em três etapas específicas:

- 1) Estudo bibliográfico sobre a temática;
- 2) Pesquisa documental;
- 3) Pesquisa de campo, junto aos estudantes do Curso de Pedagogia inscritos na disciplina de Libras no semestre 2016.1.

3.1. Instrumentos de Pesquisa

Com relação à coleta de dados, utilizou-se nessa etapa o uso do questionário com perguntas fechadas (Apêndice I) utilizado na pesquisa de campo visando a obtenção das respostas dos sujeitos com relação à importância da Disciplina de Libras na sua formação enquanto futuros (as) pedagogos(as).

Segundo Gil (2002, p.128), este instrumento pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”

Nesta pesquisa, a análise dos dados será feita mediante uma abordagem qualitativa baseada nas respostas dos estudantes entrevistados. Segundo Minayo (1996, p.21), esta abordagem,

[...] trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores, atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Nesse sentido, os dados serão interpretados de forma a perceber o que está por trás dos fragmentos de mensagem tomados em consideração. Assim, a pesquisa qualitativa “não se apresenta como uma proposta rigidamente estruturada, antes permite que a

imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques” (GODOY, 1995, p.21).

3.2. O Contexto da Pesquisa

O campo empírico da pesquisa situa-se no Centro de Educação (CE) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), *Campus* I. Nesta direção, buscou-se apresentar uma breve contextualização dos lócus da pesquisa, visando uma melhor compreensão no que se refere à sua delimitação.

O Curso de Licenciatura em Pedagogia, pertencente hoje ao Centro de Educação (CE), órgão setorial da UFPB, foi criado pela Lei Estadual nº 341 de 01/09/49, autorizado pelo Decreto nº 30.909 de 27/05/52 e reconhecido pelo Decreto Presidencial nº 38.146 de 25/10/55.

O Curso possui duas áreas de aprofundamento, que são Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial, onde para concluir o Curso, o aluno deve optar por cursar uma dessas duas áreas.

O Curso de Pedagogia da UFPB tem como base legal os seguintes documentos: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/1996), o Parecer CNE/CP 05/2005, a Resolução 34/2004 CONSEPE/UFPB e a Resolução CNE/CP N.º 1 - de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia.

O Curso tem como objetivo a formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, na Educação de Jovens e Adultos, e/ou na Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando: planejamento, execução, coordenação, acompanhamento, avaliação de projetos próprios do setor da educação e produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares.

O aluno que optar por se aprofundar na área de educação especial precisa compreender que essa modalidade de ensino não é um sistema paralelo, mas perpassa todos os níveis, etapas e demais modalidades, e oferece aos seus alunos serviços,

recursos e estratégias inclusivas que dão acesso ao ambiente e aos conhecimentos escolares.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Especial, o trabalho inclusivo de um futuro pedagogo implica em este assumir uma nova postura juntamente com a escola regular, onde esta deve propor no projeto pedagógico curricular, na metodologia, na avaliação e nas estratégias de ensino, ações que favoreçam a inclusão social e práticas educativas diferenciadas que atendam a todos os alunos. Pois, numa escola inclusiva, a diversidade é valorizada em detrimento da homogeneidade.

Neste sentido, a educação de alunos surdos é responsabilidade da educação especial. Assim, o marco legal dessa educação faz referência à Lei nº 10.436/02 e ao Decreto nº 5.626/05, destacando, desses documentos, o reconhecimento legal da Libras; a inclusão nos currículos dos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia de uma disciplina voltada ao ensino dessa língua; a formação e a certificação dos profissionais envolvidos nos processos escolares de surdos (professores, instrutores e tradutores/intérpretes); o ensino da língua portuguesa como segunda língua; e a necessidade da organização do sistema de forma a contemplar a educação bilíngue no ensino regular (BRASIL, 2008).

A escolha pelo curso de Licenciatura em Pedagogia justifica-se em função de ser indicado como prioridade por meio do Decreto nº 5626 de 22 de dezembro de 2005, uma vez que é a partir desse documento normativo que a Libras se tornou disciplina obrigatória nos cursos de formação de professores, em nível médio e superior, especialmente no curso de Pedagogia voltado para a formação inicial de profissionais da educação.

Sendo assim, o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFPB, de acordo com a Resolução nº 64/2006, não envolvia a disciplina de Libras em sua composição curricular, sendo esta disciplina apenas incluída com a aprovação da Lei nº 10.436/02 e ofertada através da Resolução nº 16/2015, no seu Art. 24 que diz que "a composição curricular de todos os Cursos de Graduação, presenciais e à distância, deve contemplar a disciplina Libras – Língua Brasileira de Sinais – nos Cursos de Graduação, modalidades Bacharelado e Licenciatura da UFPB". (CONSEPE/UFPB, 2015).

3.3 Análise de Dados

Para a realização desta pesquisa realizou-se no primeiro momento a análise do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UFPB e de algumas Resoluções do CONSEPE que fazem referência à inclusão da disciplina de Libras no referido curso de licenciatura. E, em seguida, analisaram-se os questionários aplicados junto aos estudantes do Curso de Pedagogia, matriculados na Disciplina de Libras, no semestre 2016.1.

3.3.1. Análise dos Documentos

Sobre esta questão, de acordo com a Resolução N° 13/2009 que altera os Anexos II e III da Resolução n°. 64/2006 do CONSEPE e que aprova o Projeto Político-Pedagógico do Curso de Graduação em Licenciatura em Pedagogia, observou-se no fluxograma do curso a presença da disciplina de Libras – Língua Brasileira de Sinais como componente complementar obrigatório ofertado no 7° período, como é possível observar abaixo:

Quadro 1: Curso de Licenciatura em Pedagogia - Fluxograma - Diurno

Objeto de Estudo por Períodos Letivos							
Educação e Sociedade		Educação, Política e Trabalho		Educação e Prática Docente			
1° Período 390h	2° Período 390h	3° Período 390h	4° Período 390h	5° Período 390h	6° Período 330h	7° Período 330h	8° Período 330h
Filosofia da Educação I 60	Filosofia da Educação II 60	Política Educacional da Educação Básica 60	Planejamento Educacional 60	Corpo, Ambiente e Educação 60		Libras 30	
História da Educação I 60	História da Educação II 60	Educação e Trabalho 60	Avaliação da Aprendizagem 60	Língua e Literatura 60	Ensino de Português 60	Ensino de História 60	Optativa 60
Sociologia da Educação I 60	Sociologia da Educação II 60	Educação e Tecnologias 60	Didática 60	Linguagem e Interação 60	Ensino de Matemática 60	Ensino de Geografia 60	Área de Aprofundamento 60
Psicologia da	Psicologia da	Currículo e Trabalho	Optativa 60	Ensino de Arte 60	Ensino de Ciências	TCC 30	Área de Aprofundamento

Educação I 60	Educação II 60	Pedagógico 60			60		mento 60
Metodologia Trabalho Científico 60	Fundamentos Epistemológicos da Educação 60	Pesquisa Educacional I 60	Gestão Educacional 60	Organização e Prática da Educação Infantil 60	Organização e Prática do Ensino Fundamental 60	Educação de Jovens e Adultos 60	Área de Aprofundamento 60
Economia da Educação 60	Educação e Diversidade Cultural 60	Educação Especial 60	Estágio Supervisionado I (Gestão Educacional) 60	Estágio Supervisionado II (Educação Infantil) 60	Estágio Supervisionado III (Ensino Fundamental) 60	Estágio Supervisionado IV (Ensino Fundamental) 60	Estágio Supervisionado V (Área de Aprofundamento) 60
Seminário Temático I 30	Seminário Temático II 30	Seminário Temático III 30	Seminário Temático IV 30	Seminário Temático V 30	Seminário Temático VI 30	Seminário Temático VII 30	Seminário Temático VIII 30

COMPONENTES COMPLEMENTARES FLEXÍVEIS – 270 h

Tópicos em Educação I – 02 créditos – 30 h
Tópicos em Educação II – 04 créditos – 60 h
Tópicos em Educação III – 04 créditos – 60 h
Tópicos em Educação IV – 04 créditos – 60 h
Tópicos em Educação V – 04 créditos – 60 h

Componentes Básicos Profissionais – 1.680 h
Componentes Complementares Obrigatórios – 1140 h
Componentes Complementares Optativos – 120 h
Componentes Complementares Flexíveis – 270 h

CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO – 3210

Fonte: Resolução nº 13/2009 (CONSEPE/UEPB)

Vale salientar que esta disciplina é ofertada em todos os Cursos de Graduação, modalidade Licenciatura de acordo com a Resolução nº 16/2015 (CONSEPE/UEPB). Todavia, especificamente no curso de Licenciatura em Pedagogia, a disciplina de Libras faz parte dos componentes curriculares ofertados pelo Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA), através do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas (DLCV) oferecida nos turnos diurno e noturno e possui carga horária de 60 horas e quatro créditos, diferentemente do que consta no fluxograma acima que foi elaborado quando o componente curricular de Libras ainda era ofertado pelo

Departamento de Habilitação Pedagógica (DHP) localizado no Centro de Educação (CE).

De posse dessas informações, optou-se como instrumento de pesquisa junto aos estudantes do curso de Pedagogia, a aplicação de um questionário com 13 questões norteadoras contendo perguntas relacionadas à educação de surdos, o contato com pessoas surdas, as primeiras impressões a respeito da disciplina de Libras, a inclusão de surdos e as contribuições da disciplina de Libras na formação do Pedagogo.

A aplicação desse questionário, por sua vez, teve como objetivo identificar anseios, experiências, angústias e expectativas futuras dos ingressos na disciplina de Libras no Curso de Pedagogia e perceber como esses sujeitos constroem suas compreensões teórico-práticas acerca da surdez e sobre importância do aprendizado de Libras para a convivência com alunos surdos em sala de aula.

O questionário foi aplicado no primeiro dia de aula com os estudantes da disciplina de Libras nos turnos manhã, tarde e noite, no mês de julho do semestre 2016.1. É importante destacar que no turno da manhã, havia duas ofertas da disciplina em salas separadas, no turno da tarde havia apenas uma oferta e no turno da noite havia três ofertas da disciplina. Segue abaixo o quadro da quantidade de questionários aplicados com os estudantes da disciplina de Libras.

QUADRO 2: Distribuição da quantidade de questionários aplicados

TURMA	TURNO	QUANTIDADE	TOTAL
01	MANHÃ	17	102
02	MANHÃ	17	
01	TARDE	20	
01	NOITE	8	
02	NOITE	25	
03	NOITE	15	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Posteriormente, passou-se para a análise do plano de Curso da disciplina de Libras válido para o período 2015.2 ao período 2016.1 no intuito de identificar questões relacionadas aos objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação. Para tanto, foi realizada a leitura da ementa, objetivos, conteúdo programático, metodologia e avaliação presentes no documento.

A seguir buscou-se apresentar os elementos que compõem os objetos da análise documental e para uma melhor visualização, optou-se por organizá-los em quadros, no qual o primeiro refere-se à ementa.

QUADRO 3: Ementa da Disciplina de Libras

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.

Fonte: Plano de Curso da Disciplina de Libras, 2015.

Etimologicamente, a palavra “ementa” se originou a partir do latim *ementum*, que significa “pensamento” ou “ideia”. De acordo com Scarton (2002) a “ementa é uma descrição discursiva que resume o conteúdo conceitual/procedimental de uma disciplina”. Esta por sua vez, enquanto característica deve apresentar tópicos essenciais da matéria sob a forma de frases nominais e deve ser redigida em texto contínuo, e não em itens.

É possível verificar nesta ementa que a mesma propõe uma abordagem teórica e prática dos aspectos que orientam o papel da Libras no processo inclusivo. Além disso, observa-se que ela está organizada de modo a contemplar tanto aspectos específicos da comunidade surda, sua história, identidade, filosofia, e cultura, assim como traz em seu interior os elementos linguísticos da Libras. A parte prática, por sua vez, refere-se à aquisição de vocabulário, ou seja, aprendizagem dos sinais das palavras, que contribui para a prática de conversação com os alunos surdos.

De acordo com o Decreto nº 5626/05 e o artigo 5º dispõe o seguinte:

A formação de docentes para o ensino de LIBRAS na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que LIBRAS e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue (BRASIL, 2005).

Diante desse pressuposto, entende-se que é de suma importância que a disciplina de Libras no curso de Pedagogia possa oferecer aos (às) futuros (as) professores (as) os aportes teóricos da surdez e da Libras, mas que sobretudo, proporcione aos egressos condições mínimas para se comunicar com eficácia com os alunos surdos no âmbito da sala de aula e fora dela.

Prosseguindo, outro elemento analisado foi os objetivos geral e específicos apresentados no Plano de Curso da disciplina de Libras.

QUADRO 4: Objetivo geral da disciplina de Libras

Conduzir os alunos ao conhecimento dos fundamentos filosóficos, culturais, históricos, linguísticos, sociais e legais que devem nortear a educação de surdos, a fim de que possam verificar como a língua de sinais favorece a construção da identidade surda na aquisição de conhecimentos e na interação com a sociedade.

Fonte: Plano de Curso da Disciplina de Libras, 2015.

Após a análise desta categoria, observa-se que essa disciplina enfatiza levar os alunos do curso de Pedagogia ao conhecimento teórico da educação de surdos, assim como conscientizá-los da relevância da Língua Brasileira de Sinais para o convívio e interação desses sujeitos.

Nesse sentido, cabe ressaltar que embora este plano objetive a formação de professores para a inclusão do aluno surdo na sala regular, ainda é predominante a presença dos saberes teóricos. De fato, os fundamentos filosóficos, culturais, históricos, linguísticos, sociais e legais são essenciais na formação desses profissionais, todavia, os fatores da interação e comunicação professor/aluno subsidiados pela prática contextualizada da conversação em Libras nas aulas do curso de Pedagogia não podem ser ignorados.

QUADRO 5: Objetivos específicos da disciplina de Libras

- Desconstruir o estigma de deficiência por meio do conhecimento da cultura e identidade surdas.
- Motivar o reconhecimento do status linguístico da Libras e os direitos legais do surdo.
- Desmistificar os pré-conceitos que permeia o imaginário da comunidade ouvinte.
- Promover o conhecimento acerca dos aspectos históricos e filosóficos da educação dos surdos.
- Dialogar em nível básico na Libras, na tentativa de conversação com as pessoas surdas.

Fonte: Plano de Curso da Disciplina de Libras, 2015.

A partir desses objetivos específicos fica evidente que a disciplina busca, além de promover o conhecimento necessário acerca da educação de surdos, desmitificar os estigmas existentes em torno da deficiência e da cultura surda que permeia o imaginário do público ouvinte. Assim, espera-se dos futuros professores que eles abandonem o pré-conceito que está associado geralmente às pessoas surdas e que possam se apropriar, mesmo que em nível básico, do sistema linguístico desses sujeitos.

Outro aspecto analisado foram os conteúdos apresentados no Plano de curso da disciplina de Libras.

QUADRO 6: Conteúdos programáticos da disciplina de Libras

Unidade I	Unidade II	Unidade III
a) Aspectos sócio históricos; b) Aspectos culturais e identitários da comunidade surda; c) Prática: alfabeto manual e cumprimentos;	a) Filosofias educacionais para surdo: Oralismo, Comunicação total e Bilinguismo; b) Legislação; c) Prática: calendário, números e família;	a) Fonologia; b) Morfologia; c) Sintaxe; d) Semântica e Pragmático; e) Sinais básicos: Localizações, meios de transporte;

Fonte: Plano de Curso da Disciplina de Libras, 2015.

Após a leitura dos conteúdos propostos nas três unidades do Plano de Curso da Disciplina de Libras, verificamos que estes estão diretamente relacionados aos objetivos específicos anteriormente mencionados. Assim, percebe-se que a primeira unidade faz referência aos aspectos históricos e culturais da comunidade surda. A segunda unidade trata de apresentar as filosofias educacionais para os surdos e a legislação própria que garante os direitos desse público e pôr fim a última unidade propõe aos alunos (as) conhecimentos acerca do sistema linguístico da Libras, a saber a Fonologia, Morfologia, Sintaxe e Semântica da língua.

Destaca-se que em toda unidade, os saberes são divididos em teóricos e práticos. Em relação aos conteúdos práticos, observamos aqueles relacionados à aprendizagem do alfabeto manual, cumprimentos do cotidiano, calendário, números, família, informações sobre localização, meios de transporte, enfim, conteúdos que correspondem de fato a um conhecimento em nível básico da Libras.

Outro aspecto analisado no Plano de curso da disciplina de Libras foi a questão da metodologia.

QUADRO 7: Metodologia da disciplina de Libras

A metodologia empregada terá como princípio básico a interação e produção de saber a partir de uma perspectiva da prática mediadora. Parte das aulas serão expositivas com o intuito de munir os alunos de conhecimentos básicos para facilitação de leitura do material teórico e haverá promoção de debates ou apresentação de seminários cujos temas serão baseados nos conteúdos. Para tanto, será solicitada pesquisa em artigos científicos. Os conhecimentos de língua serão trabalhados em aulas expositivas sobre gramática e práticas de conversação em Libras.

Fonte: Plano de Curso da Disciplina de Libras, 2015.

A metodologia proposta no Plano de Curso leva em consideração aos princípios da prática pedagógica mediadora que promove a interação em sala de aula e a observação individual do professor com relação ao desempenho diário de cada aluno (a). Nesse sentido, de acordo com a análise, as aulas são mescladas com período de exposição dos conteúdos teóricos e participação dos futuros pedagogos (as) por meio de debates e apresentação de seminários com temas baseados nos conteúdos anteriormente citados. Além disso, haverá também, momentos de conversação em Libras durante as aulas.

Por fim, observa-se abaixo o último elemento do Plano de curso analisado que corresponde à avaliação da disciplina.

QUADRO 8: Avaliação da disciplina de Libras

A avaliação terá caráter quantitativo e qualitativo e será realizada em três etapas. Avaliação individual escrita com aplicação de prova com questões fechadas ou abertas cobrando conhecimentos básicos da teoria trabalhada com base em leitura de texto básico da disciplina. Avaliação contínua aplicação de atividades escritas individuais ou em grupo sobre a gramática da Libras e conversação em Libras.

Fonte: Plano de Curso da Disciplina de Libras, 2015.

No que se refere à avaliação proposta na referida disciplina, observa-se que a mesma contempla aspectos quantitativos e qualitativos, sendo dividida em três etapas distintas, a saber: avaliação individual do (a) aluno (a) através de prova, a fim de verificar a aprendizagem dos conhecimentos teóricos trabalhados ao longo das unidades. A segunda etapa diz respeito à avaliação contínua por meio de atividades e trabalhos que poderão ser realizados de forma individual ou em grupo, e por fim, na última etapa haverá uma avaliação do nível de conversação em Libras. Este último por sua vez, será de grande importância para comunicação dos futuros professores com o alunado surdo na escola regular.

3.3.2. Análise dos Questionários

Esse capítulo tem por objetivo organizar e sintetizar os dados coletados na pesquisa de campo realizada nas turmas do 7º período do curso de Pedagogia mediante

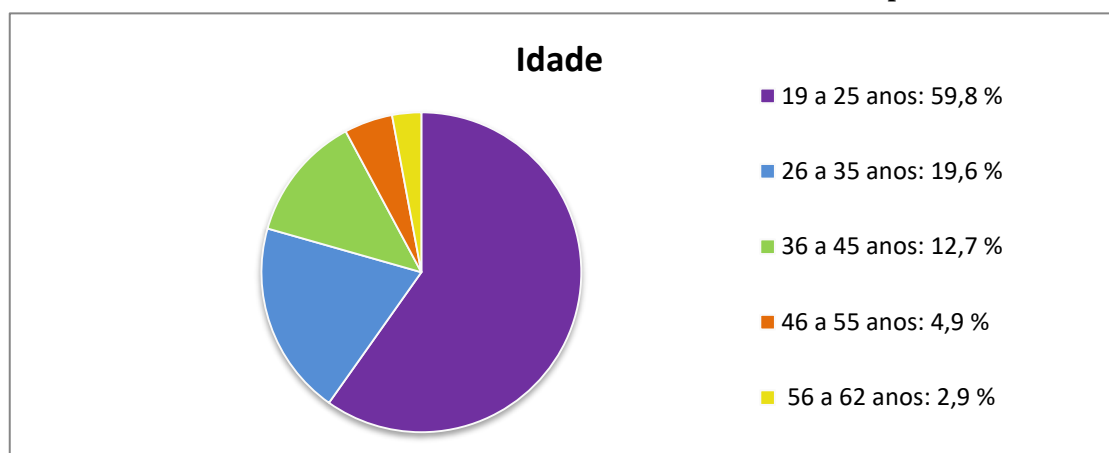
a aplicação de um questionário com perguntas semiestruturadas com 102 estudantes matriculados na disciplina de Libras nos turnos manhã, tarde e noite.

No intuito de alcançar os objetivos previamente propostos nesta pesquisa, buscou-se apresentar as respostas obtidas com as 13 questões do questionário em formato de blocos, que serão organizados em três etapas, a saber: o perfil dos sujeitos entrevistados, referentes às questões de 1 a 5; ao estudante surdo, relativo às questões de 6 a 8 e por fim, a disciplina de Libras na formação do Pedagogo, relativas às questões de 9 a 13.

3.3.2.1. Perfil dos Sujeitos Entrevistados

No sentido de caracterizar o perfil dos 102 estudantes entrevistados matriculados na disciplina de Libras, levaram-se em consideração as seguintes variáveis: faixa-etária, sexo, graduação, período e atuação profissional. Vejamos os gráficos a seguir:

GRÁFICO 1: Faixa - etária dos estudantes da matriculados na disciplina de Libras

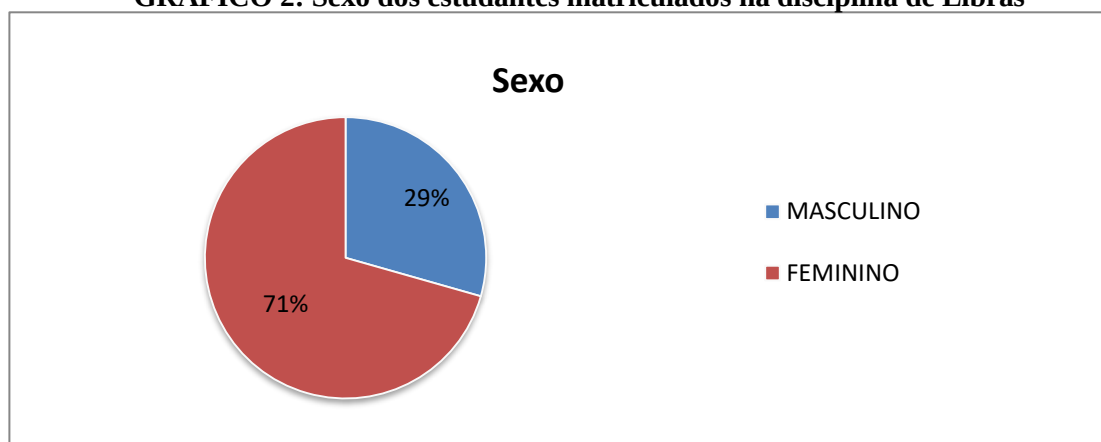


Fonte: Respostas dos questionários aplicados com estudantes matriculados na disciplina de Libras. Autoria própria.

De acordo com o gráfico, observa-se que dos 102 questionários aplicados, um total de 61 estudantes (59,8 %), o que corresponde a mais da metade dos estudantes entrevistados, encontram-se na faixa etária dos 19 a 25 anos. Identifica-se ainda que (19,6%), um total de 20 estudantes estão entre 26 a 35 anos, (12,7%), um total de 13 estudantes encontram-se entre 36 a 45 anos, (4,9%) um total de 5 estudantes estão entre 46 a 55 anos e por fim, (2,9%), um total de apenas 3 estudantes estão entre a faixa 56 a 62 anos.

Outra variável considerada nesta pesquisa foi o sexo dos entrevistados, conforme mostra o gráfico a seguir:

GRÁFICO 2: Sexo dos estudantes matriculados na disciplina de Libras

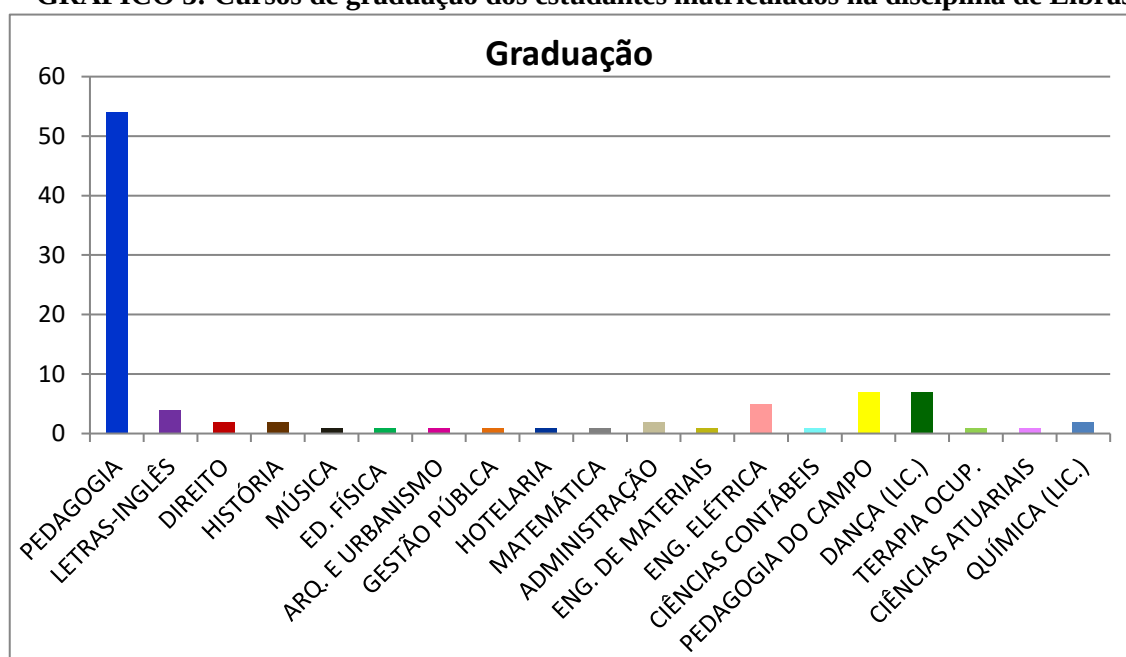


Fonte: Respostas dos questionários aplicados com estudantes matriculados na disciplina de Libras. Autoria própria.

Conforme observa-se no gráfico acima, dos 102 questionários aplicados, aproximadamente (71%), equivalente a 72 estudantes são do sexo feminino e apenas (29%), o que corresponde a 30 estudantes são do sexo masculino.

Em seguida buscou-se identificar informações referentes aos Cursos de graduação dos estudantes matriculados na disciplina de Libras oferecida nos turnos manhã, tarde e noite, como é possível perceber no gráfico abaixo:

GRÁFICO 3: Cursos de graduação dos estudantes matriculados na disciplina de Libras



Fonte: Respostas dos questionários aplicados com estudantes matriculados na disciplina de Libras. Autoria própria.

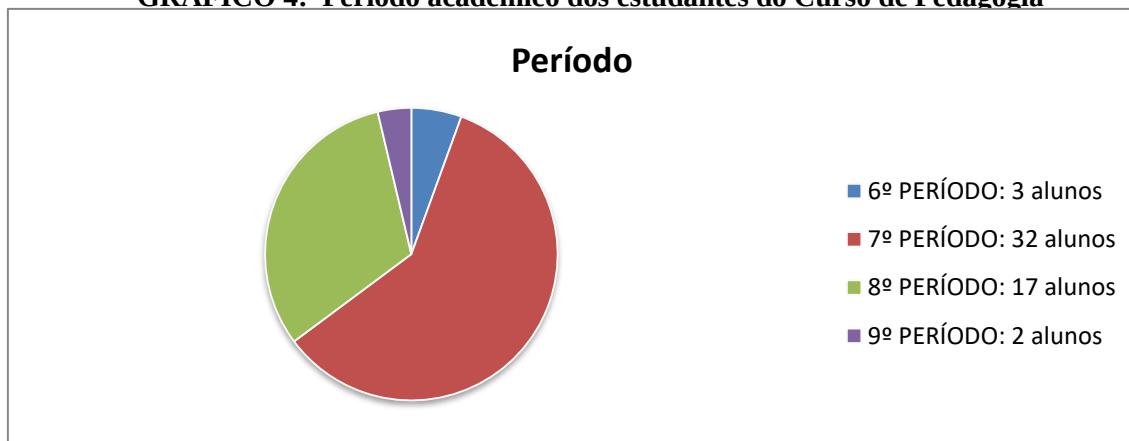
A partir deste gráfico é possível perceber que grande parte dos entrevistados que estão matriculados na disciplina de Libras, cerca de (52,9%), o que equivale a um total de 54 estudantes, estão cursando Pedagogia. Os demais estudantes, um total de aproximadamente (47,1%) de forma muito mesclada estão cursando outras graduações, sendo 4 em Letras Inglês, 2 em Direito, 2 em História, 1 em Música, 8 em Educação Física, 1 em Arquitetura e Urbanismo, 1 em Gestão Pública, 1 em Hotelaria, 1 em Matemática, 2 em Administração, 1 em Engenharia de Materiais, 5 em Engenharia Elétrica, 1 em Ciências Contábeis, 7 em Pedagogia do Campo, 7 em Licenciatura em Dança, 1 em Terapia Ocupacional, 1 em Ciências Atuariais e 2 em Licenciatura em Química.

Considerando que a disciplina de Libras é um componente curricular obrigatório para os cursos de Licenciatura e constitui-se em um componente optativo para os demais cursos do Ensino superior, a ida a campo para a aplicação dos questionários nas turmas onde havia ministração desta disciplina nos turnos manhã, tarde e noite, foi possível se deparar com um público de estudantes bastante diversificado. Tal situação justifica a presença de estudantes das mais variadas graduações no gráfico acima.

Todavia, tendo em vista que o objetivo principal deste estudo foi o de perceber a importância da disciplina de Libras na formação do (a) pedagogo (a), será tomado para fins de análise os dados referentes às respostas apenas dos estudantes do Curso de Licenciatura em Pedagogia.

Diante do exposto, vejamos no gráfico abaixo os dados referentes ao período dos estudantes de Pedagogia:

GRÁFICO 4: Período acadêmico dos estudantes do Curso de Pedagogia

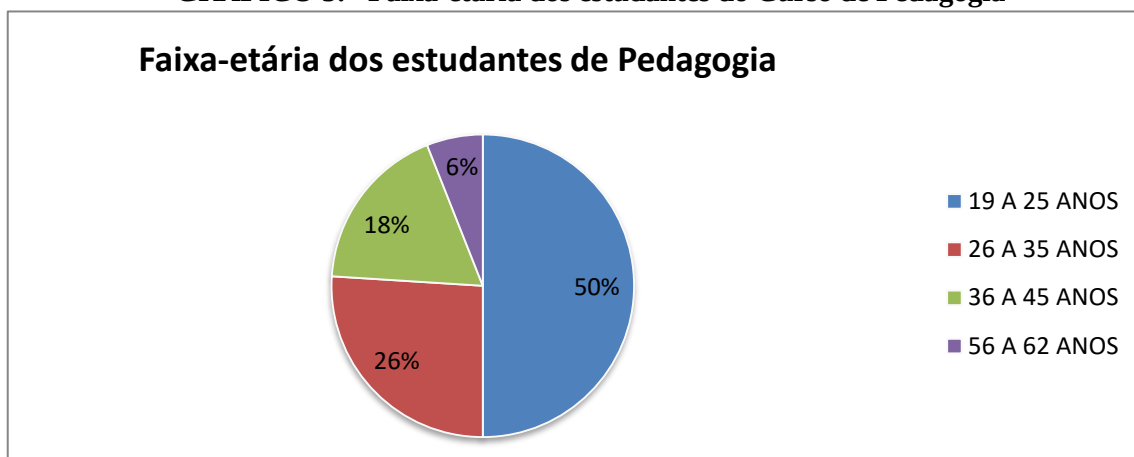


Fonte: Respostas dos questionários aplicados com estudantes matriculados na disciplina de Libras.
 Autoria própria.

De acordo com o gráfico, pode-se observar que dos 54 estudantes do Curso de Pedagogia entrevistados, (32) estão cursando o 7º período, (17) estão no 8º período, (3) estão no 6º período e (2) estão cursando o 9º período.

Com relação à idade dos estudantes de Pedagogia, vejamos as informações no gráfico abaixo:

GRÁFICO 5: Faixa-etária dos estudantes do Curso de Pedagogia

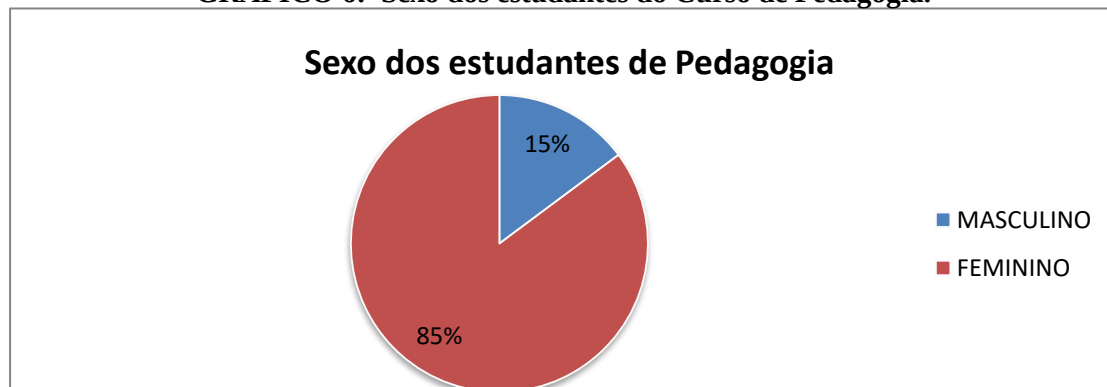


Fonte: Respostas dos questionários aplicados com estudantes matriculados na disciplina de Libras.
 Autoria própria.

Nota-se que dos 54 estudantes de Pedagogia, um total de 25 estudantes, (50 %), o que corresponde à metade dos estudantes entrevistados encontram-se na faixa etária dos 19 a 25 anos. Identifica-se ainda que (26%), um total de 13 estudantes encontram-se entre 26 a 35 anos, (18%), um total de 9 estudantes estão entre 36 a 45 anos e por fim (6%), um total de apenas 3 estudantes encontram-se entre 56 a 62 anos.

Em seguida, segue o gráfico que informa sobre o sexo dos estudantes de Pedagogia:

GRÁFICO 6: Sexo dos estudantes do Curso de Pedagogia.

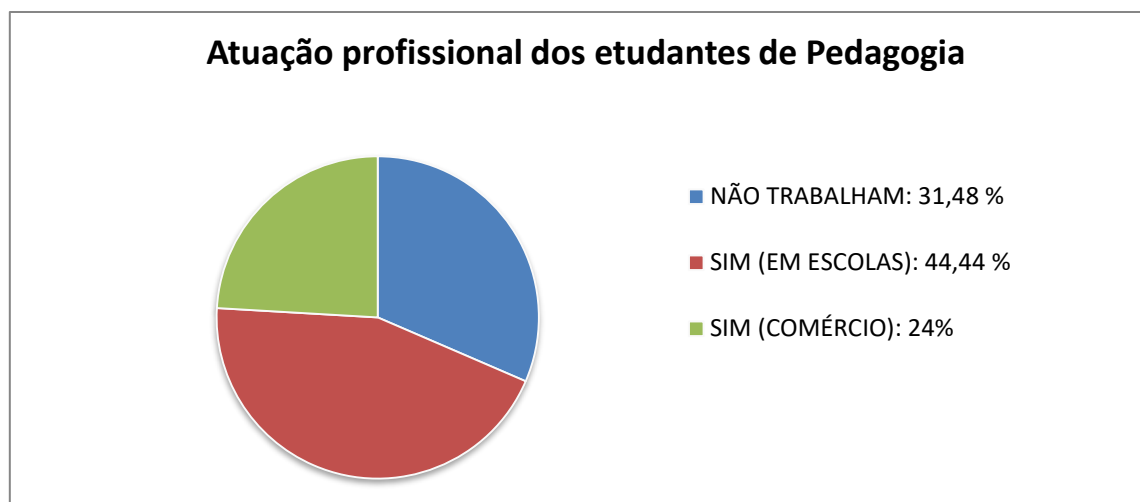


Fonte: Respostas dos questionários aplicados com estudantes matriculados na disciplina de Libras.
 Autoria própria.

Podemos perceber no gráfico que dos 54 estudantes entrevistados de Pedagogia, a maioria, cerca de (85%), referente a 46 estudantes são do sexo feminino e apenas (15%), o que corresponde a 8 estudantes são do sexo masculino.

Outra variável importante considerada nessa pesquisa foi a atuação profissional dos estudantes de Pedagogia, vejamos no gráfico a seguir:

GRÁFICO 7: Atuação Profissional dos Estudantes do Curso de Pedagogia



Fonte: Respostas dos questionários aplicados com estudantes matriculados na disciplina de Libras.
 Autoria própria.

Neste gráfico é possível perceber que dos 54 estudantes de Pedagogia, a grande maioria, aproximadamente (44,44%), um total de 24 estudantes estão trabalhando na área da educação em escolas, cerca de (24%), um total de 13 estudantes estão trabalhando no comércio e um quantitativo de (31,48%) um total de 17 estudantes estão fora do mercado de trabalho.

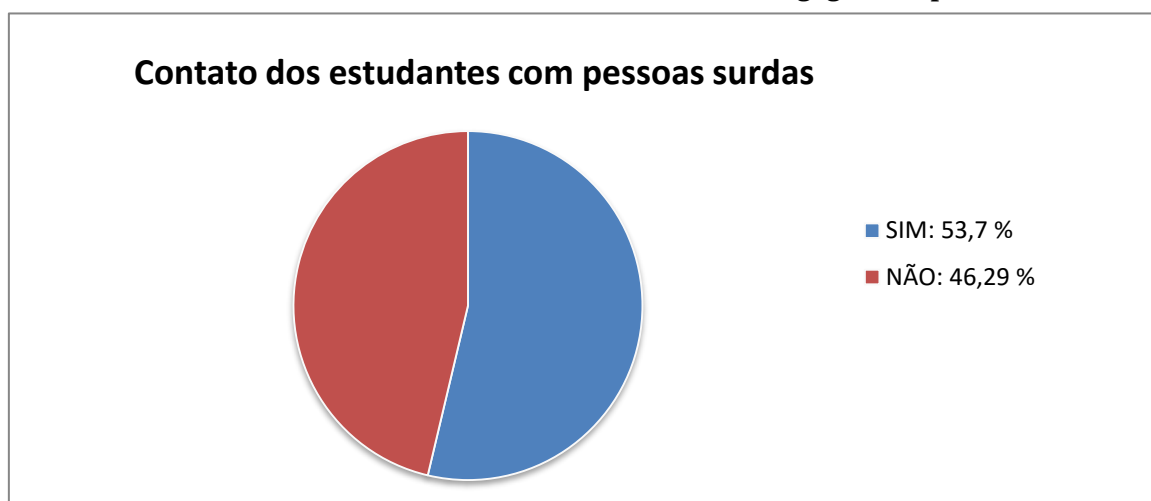
3.3.2.2. Respostas Relativas ao Estudante Surdo

Nesse item serão apresentadas as respostas das questões de 6 a 8 relativas ao estudante surdo. Para tanto, buscou-se perceber por meio de gráficos e dos depoimentos dos entrevistados, elementos a respeito do: contato prévio com pessoas surdas antes da disciplina de Libras, opinião dos estudantes sobre a escola bilíngue e escola regular e informações desses sujeitos sobre a surdez.

Quando questionados se tinham algum contato prévio com pessoas surdas, (53,7%), um total de 29 estudantes responderam que sim, enquanto que (46,29%) um

total de 25 estudantes responderam que não, como é possível perceber no gráfico abaixo:

GRÁFICO 8: Contato dos estudantes do Curso de Pedagogia com pessoas surdas



Fonte: Respostas dos questionários aplicados com estudantes matriculados na disciplina de Libras. Autoria própria.

Com relação aos 29 estudantes que afirmaram ter tido algum contato com pessoas surdas antes de cursarem a disciplina de Libras, (7) disseram ter tido contato com vizinhos que eram surdos, (4) tiveram contato com outros alunos quando estudavam na Educação Básica, (6) tiveram contato através do Curso de Pedagogia na disciplina de Educação Especial, (4) tiveram contato porque têm parentes surdos, e o restante tiveram contato em diversos ambientes, como na rua, no banco, no shopping etc.

Em seguida buscou-se identificar a opinião dos estudantes acerca do local mais apropriado para a Educação de surdos, seja em uma escola bilíngue ou em uma escola regular. Sobre as escolas bilíngues, a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), aponta:

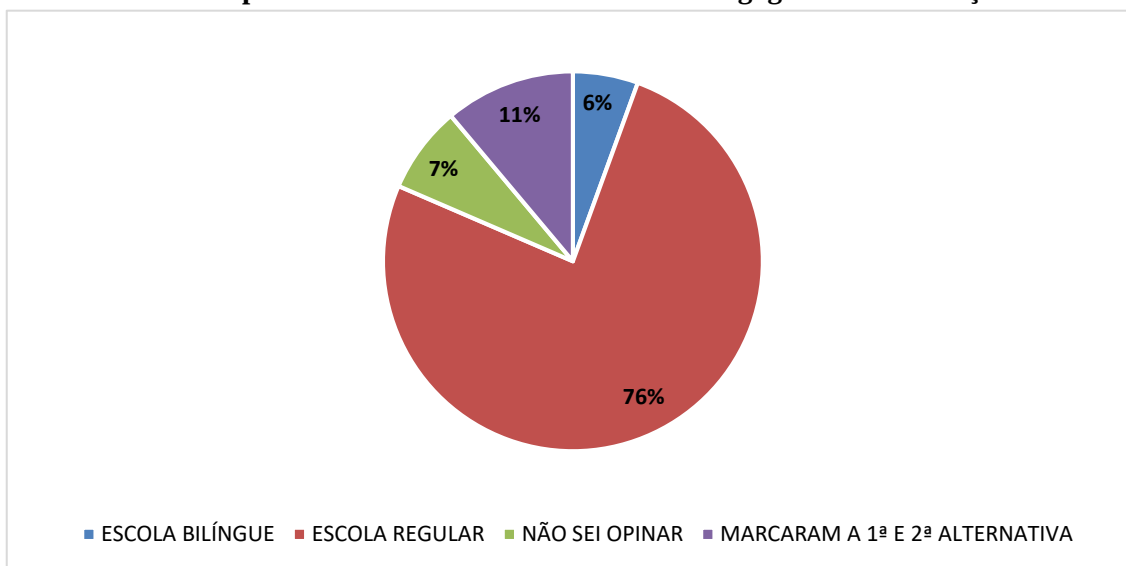
Escolas bilíngues (onde a língua de instrução é a Libras e a Língua Portuguesa é ensinada como segunda língua, após a aquisição da primeira língua; essas escolas se instalam em espaços arquitetônicos próprios e nelas devem atuar professores bilíngues, sem mediação de intérpretes na relação professor – aluno e sem a utilização do português sinalizado...) (CAMPELLO; REZENDE, 2014, P. 85).

Percebe-se que as escolas bilíngues se tratam de locais onde a Língua materna dos surdos, a Libras, é valorizada como língua de instrução e onde os professores que também são bilíngues mantém uma relação direta com o alunado. Em contrapartida, a escola regular, denominada também de escola inclusiva através das políticas de

inclusão é aquela na qual a Língua Portuguesa constitui-se língua de instrução, sendo algumas vezes mediada por intérpretes presentes em sala de aula e onde o aluno surdo tem que estudar dois períodos, participando do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contraturno.

De modo geral, com relação à opinião dos estudantes para essa questão, os resultados foram diversos e podem ser assim demonstrados:

GRÁFICO 9: Opinião dos estudantes do Curso de Pedagogia sobre Educação de surdos



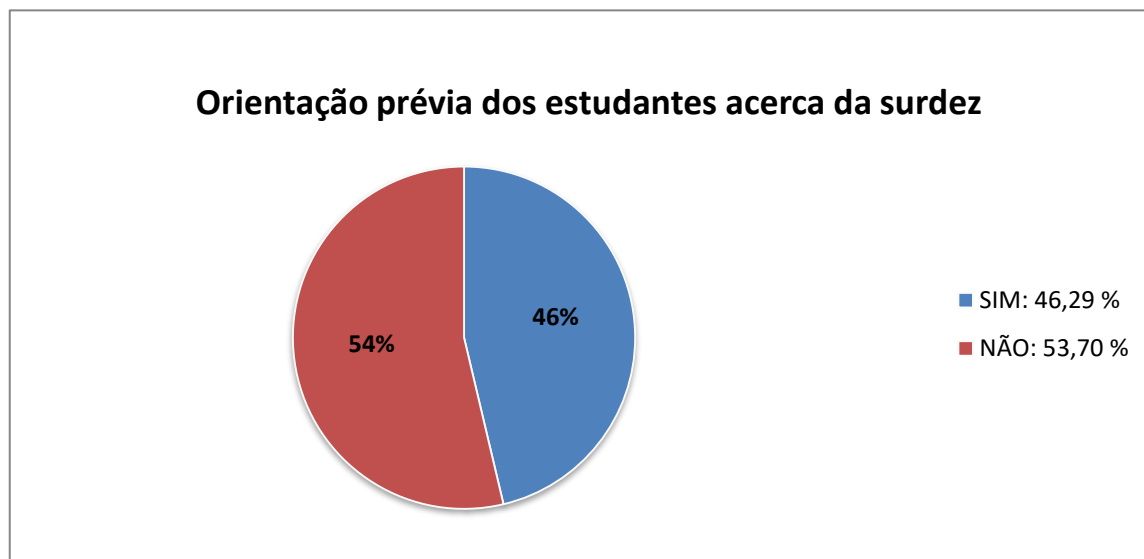
Fonte: Respostas dos questionários aplicados com estudantes matriculados na disciplina de Libras. Autoria própria.

Os resultados apontaram que dos 54 entrevistados do curso de Pedagogia, (76%) um total de 41 estudantes acreditam que a escola regular é o espaço ideal para a educação de surdos, (11%) um total de apenas 3 estudantes afirmaram que a escola bilíngue é o melhor espaço para os surdos, (4%), cerca de 4 estudantes não souberam opinar e (6%), equivalente a 6 estudantes marcaram as duas alternativas apontando a escola regular e bilíngue como espaços para educação de surdos.

Percebe-se que a maioria dos entrevistados apontaram a escola regular como espaço ideal para os surdos. Todavia, os mesmos desconhecem que a escola bilíngue se constitui como modelo educacional almejado pela comunidade surda por lhes oferecer oportunidade de desenvolverem suas habilidades, sentirem respeitados em suas diferenças e ao mesmo em suas igualdades pois se relacionarão com seus pares, e oportunizarem aprendizagem de fato concretas.

Na questão referente ao recebimento de alguma orientação anterior sobre a surdez através de aulas, seminários ou palestras, obtivemos os seguintes resultados:

GRÁFICO 10: Orientação prévia dos estudantes do Curso de Pedagogia acerca da surdez



Fonte: Respostas dos questionários aplicados com estudantes matriculados na disciplina de Libras. Autoria própria.

Nota-se através do gráfico que dos 54 estudantes entrevistados, mais da metade, cerca de (53,70%), um total de 29 estudantes não tinham recebido nenhuma orientação prévia sobre a surdez. Por outro lado, aproximadamente (46, 29%) um total de 25 estudantes responderam ter tido sido sim, algum tipo de orientação prévia sobre a surdez. Em relação a essa questão nota-se que a maioria dos estudantes não possui nenhum conhecimento prévio sobre os significados da surdez, o que demonstra que o pouco tempo de ministração das aulas da disciplina de Libras será a oportunidades que estes futuros professores (as) terão para se debruçar sobre este novo objeto de estudo, que é surdez e a educação de surdos.

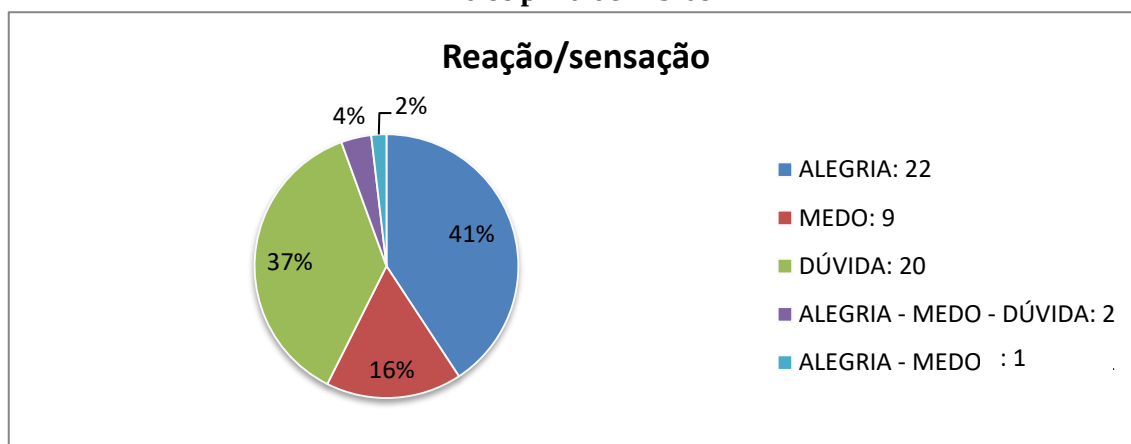
3.3.2.3. Respostas Relativas à Disciplina de Libras

Nesse item será apresentado as respostas das questões de 9 a 13 relativas à disciplina de Libras. Para tanto, buscaremos perceber nos gráficos e nos depoimentos dos entrevistados, respostas em relação a: reação/sensação em relação ao curso da disciplina de Libras, contato prévio com a Libras, preparação para ministrar aulas para alunos surdos, relação da Libras e da inclusão escolar e por fim perceberemos na visão

dos mesmos, quais as contribuições da disciplina de Libras na formação dos (as) pedagogos (as).

Em relação à primeira reação/sensação sentida pelos estudantes ao saberem que cursariam a disciplina de Libras, foram observados os seguintes resultados:

GRÁFICO 11: Reação dos estudantes do Curso de Pedagogia ao saber que cursariam a disciplina de Libras

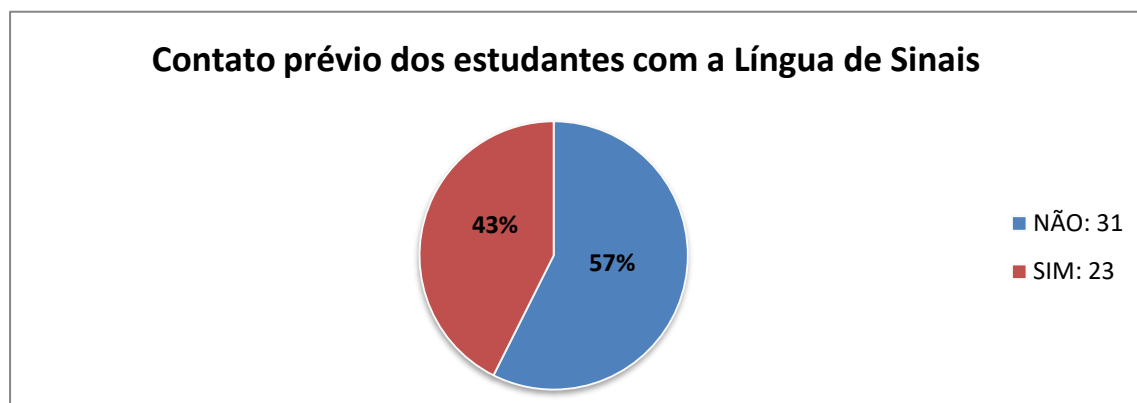


Fonte: Respostas dos questionários aplicados com estudantes matriculados na disciplina de Libras.
 Autoria própria.

De acordo com o gráfico acima, dos 54 estudantes entrevistados, (41%) um total de 22 estudantes afirmaram sentir alegria ao cursar a disciplina de Libras, (37%) um total de 20 estudantes tiveram o sentimento de dúvida e (16%) um total de 9 estudantes afirmaram possuir uma sensação de medo ao cursar a disciplina. Cerca de (4%), um total de 2 estudantes responderam que sentiram concomitantemente alegria, medo e dúvida e, (2%) o que corresponde a 1 estudante, afirmou ter sentido alegria e medo ao cursar a disciplina de Libras.

Quanto ao contato prévio com a Língua de Sinais, (57%), um total de 31 estudantes, responderam que não haviam tido esse contato, no entanto, uma quantidade também expressiva de (43%), sendo um total de 23 estudantes afirmaram que já haviam tido contato com essa língua, como é possível observar no gráfico abaixo:

GRÁFICO 12: Contato prévio dos estudantes do Curso de Pedagogia com a Língua de Sinais



Fonte: Respostas dos questionários aplicados com estudantes matriculados na disciplina de Libras. Autoria própria.

Sobre tal questão, vejamos os depoimentos de alguns estudantes:

Tivemos aula com a professora Sandra Santiago e foi muito gratificante poder compartilhar outro tipo de língua com as pessoas. (Estudante A, Pedagogia)

Na disciplina de Educação Especial. Foi muito legal. (Estudante B, Pedagogia)

Quando cursei a disciplina de Educação Especial com a professora Sandra Santiago e quando estudei no Ensino fundamental com os meus colegas da sala de aula. (Estudante C, Pedagogia)

Durante o Ensino fundamental a intérprete da aluna surda nos ensinou muitos sinais para que pudéssemos nos comunicar com ela. (Estudante D, Pedagogia)

De modo geral, percebe-se que dos 23 estudantes que responderam ter tido contato anterior com a Língua de Sinais, a disciplina de Educação Especial presente no 3º período do curso de Pedagogia foi apontada como uma das oportunidades de contato. Outra experiência de contato foi durante as aulas do Ensino Fundamental na vivência com colegas surdos e na relação com a intérprete de uma aluna surda que havia em sala de aula.

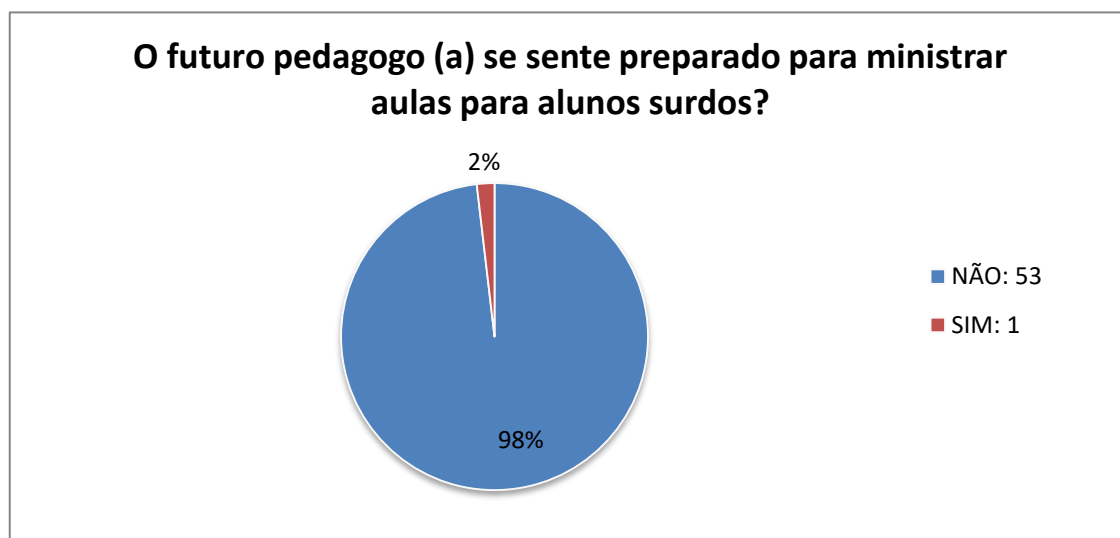
Além dos locais de contato anterior apontados pelos estudantes, a saber, o espaço acadêmico e a escola regular, vejamos mais esta resposta:

Sempre que tenho um tempo maior, estudo pela internet. Primeiro, por interesse próprio, segundo porque me ajudaria na comunicação em meu trabalho. (Estudante E, Pedagogia)

Percebe-se na fala desse sujeito, que o contato anterior com a língua de Sinais surgiu a partir do interesse próprio em buscar orientação e conhecimento necessário na internet para melhorar a comunicação com as pessoas surdas que estão inseridas em seu local de trabalho. É evidente que esse tipo de contato é válido, uma vez que o estudante precisa ter iniciativa e autonomia de estudo. Todavia, entende-se que a formação científica e específica na área são indispensáveis em favor de uma prática inclusiva.

Com relação à questão sobre se os (as) futuros pedagogos (as) se sentiam preparados para ministrar aulas em classes que houvesse algum aluno surdo, dos 54 respondentes, (98%) um total de 53 estudantes responderam que não e apenas (2%) equivalente a apenas 1 estudante respondeu que sim. Vejamos o gráfico abaixo:

GRÁFICO 13: Preparo dos futuros pedagogos (as) para ministrar aulas para alunos surdos



Fonte: Respostas dos questionários aplicados com estudantes matriculados na disciplina de Libras. Autoria própria.

De acordo com os estudantes, os motivos para a sensação de falta de preparação para lidar com alunos surdos em sala, podem ser observados a partir das respostas abaixo:

Pelo fato que nosso curso não oferece uma formação sólida na área da língua de sinais. (Estudante F, Pedagogia)

Acredito que essa disciplina não me capacita para ministrar aulas de modo que os alunos tenham a compreensão do que eu desejo passar. É necessário um curso de libras. (Estudante G, Pedagogia)

Porque apesar de estar no começo do curso de Libras, sinto que não é suficiente para formação profissional. (Estudante H, Pedagogia)

Percebe-se nas respostas, que os estudantes acreditam que em geral, o curso de Pedagogia não oferece uma formação sólida que os possibilite enquanto futuros pedagogos atuarem confiantemente em sala de aula com alunos surdos. Além disso, fica evidente para os estudantes que a disciplina de Libras não é suficiente para proporcionar subsídios teórico-práticos para esses profissionais, visto que a carga horária é pequena.

Tais respostas revelam as fragilidades presentes nos cursos de formação de professores e consequentemente a qualidade dos profissionais que estão sendo encaminhados para atuarem no chão da escola sob um ideário de inclusão. De acordo com Glat et al (2006) o (a) pedagogo (a) pode ser o grande possibilitador ou o grande empecilho para que a inclusão se efetive na prática. Daí a importância de uma formação contínua que resulte numa nova maneira de perceber e atuar com as diferenças de todos os alunos.

Em relação a essa mesma questão, um único estudante respondeu que se sente preparado para ministrar aulas para alunos surdos, vejamos sua resposta:

Posso pesquisar e aprender para ajudar o aluno. (Estudante X, Pedagogia)

Ao observar esse depoimento, entende-se que apesar das fragilidades da formação inicial, é necessário que o profissional crie um hábito de pesquisar e atualizar-se a fim de que possa contribuir com o processo de inclusão do aluno surdo oferecendo-lhe um ensino rico e de qualidade. (DEMO, 2002)

Questionados sobre como a Libras poderia ajudar na inclusão dos surdos, vejamos as respostas dos sujeitos:

Acho a Libras essencial para a inclusão das pessoas com surdez. Quando o professor possui esse conhecimento da língua de Libras, o aluno se sentirá mais acolhido, podendo tirar suas dúvidas na sala de aula. (Estudante Y, Pedagogia)

Para que eles consigam acompanhar os conteúdos junto com todos os alunos. (Estudante Z, Pedagogia)

Ao analisar as falas dos sujeitos, percebe-se que o conhecimento da Libras pelo professor permite que eles possibilitem através de um processo de inclusão que os alunos surdos sintam-se mais acolhidos e seguros para poderem acompanhar os conteúdos e também tirar as dúvidas em sala de aula. Além da questão pedagógica, a Libras é importante para inclusão na visão dos sujeitos pois:

Pode ajudar no sentido de melhorar a comunicação com os outros que não são surdos. (Estudante I, Pedagogia)

Ajuda o surdo se sentir incluso no mundo em que vive, podendo participar de qualquer atividade. (Estudante J, Pedagogia)

Com a Libras o aluno seria incluso de maneira adequada na escola. Para que isso acontecesse com êxito, seria importante ter um intérprete. (Estudante K, Pedagogia)

A partir das respostas, observa-se que os estudantes compreendem a importância da Libras para o processo de inclusão no sentido de permitir uma comunicação mais eficaz entre aluno surdo/ouvinte e professor/aluno surdo. Apontam ainda que para que essa comunicação seja de fato realizada com êxito, se faz necessária a presença do intérprete na sala de aula regular. De fato, as políticas de inclusão apontam que esse é o ideal, todavia, os teóricos esclarecem que em uma proposta de educação bilíngue, os professores devem saber se comunicar diretamente com os seus alunos. (LODI & LACERDA, 2010)

Por fim, na última questão referente às contribuições da disciplina de Libras para a formação dos pedagogos (as), obteve-se as seguintes respostas:

Como falei anteriormente, como futura pedagoga, ficarei mais confiante e segura ao ministrar minha aula. (Estudante L, Pedagogia)

Permite o pedagogo atuar com a diversidade, possibilitando inclusão. (Estudante M, Pedagogia)

Como é possível observar nas respostas acima, os benefícios desta disciplina para formação desses profissionais estão relacionados à melhoria da confiança para ministrar aulas para os alunos surdos e atuação pedagógica mediante o exercício do respeito a diversidade e da inclusão. Vejamos outros depoimentos:

Bem, a disciplina torna-se apenas uma introdução, não é possível você ser um nativo da linguagem em apenas 3 meses. Porém, a disciplina

trona-se um despertar para o interesse do aprendizado da linguagem em libras. (Estudante N, Pedagogia)

Ajuda a lidar com os futuros alunos surdos. (Estudante O, Pedagogia)

Para os sujeitos, a disciplina de Libras estudada no curso de Pedagogia representa apenas um momento introdutório de aprendizagem de uma nova língua e a mesma irá contribuir para que estes professores possam lidar adequadamente com os seus futuros alunos surdos. Tais respostas nos levam a compreender que ainda existe uma certa fragilidade com relação à percepção dos futuros professores no que diz respeito à importância dessa disciplina para a sua formação. Com isso, é evidente que não basta apenas aprender Libras para ser um professor que respeite a diversidade, mas é preciso oferecer condições reais de aprendizagem para os sujeitos surdos.

Nesse sentido, a partir das respostas dos estudantes, fica claro que existe uma necessidade cada vez maior da sociedade, sobretudo dos pedagogos (as), contribuírem para uma inclusão que vá além de uma simples inserção dos surdos na escola, mas que leve em consideração a necessidade de estes sujeitos viverem como cidadãos exercendo o direito de opinar, intervir, refletir, expor e sobretudo de serem respeitados em sua singularidade linguística e cultural não sendo amparados nos moldes representados por ouvintes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A organização da estrutura curricular de um curso é pensada e formulada conforme os princípios fundamentais que constituem o seu Projeto Pedagógico. Então, ao considerar as exigências para um trabalho inclusivo posto aos profissionais da educação, se faz necessário ter uma formação docente que contemple tais exigências.

É certo que apenas a formação inicial docente não é determinante para a efetivação da inclusão num ambiente educacional, pois outros elementos podem se tornar decisivos para uma prática inclusiva, como o contexto escolar em que o professor está inserido e os recursos pedagógicos, financeiros e humanos que a escola oferece a esse profissional. Porém, é possível afirmar que dentre tantos fatores que influenciam a prática pedagógica com vistas para a inclusão, é na formação inicial que os conhecimentos essenciais para fundamentar tais práticas inclusivas são adquiridos.

Um curso que forma professores não deveria preparar para o reconhecimento da diversidade e práticas inclusivas inserindo em sua matriz curricular um número bastante reduzido de disciplinas específicas sobre Educação Especial, como é possível constatar no fluxograma curricular do Curso de Pedagogia da UFPB.

Perpassando pelo Curso de Pedagogia da UFPB e de acordo com a análise dos questionários aplicados nessa pesquisa, verifica-se que é na Disciplina Educação Especial que os graduandos têm um primeiro contato com conteúdos que tratam da relevância de práticas inclusivas voltadas para atender à diversidade dos alunos. Essa disciplina também abre um novo olhar para a educação de surdos, onde o estudante do Curso de Pedagogia da UFPB só retomaria a um estudo mais aprofundado sobre essa temática, de acordo com o fluxograma, na Disciplina de Libras cursada no 7º período. Porém, o que tem acontecido na verdade, é uma oferta de disciplina que aborda conteúdos pincelados, deixando o futuro pedagogo sem embasamento legal e prático para um trabalho docente inclusivo.

A partir da análise realizada, foi possível observar que o Curso de Licenciatura em Pedagogia da UFPB atende às exigências do Decreto nº 5.626/05, contemplando em seu currículo a Disciplina de Libras. Entende-se que não se pode desconsiderar tal avanço, já que durante muito tempo essa disciplina estava fora da obrigatoriedade no processo de formação geral desses futuros professores, reforçando assim, o caráter segregacionista dentro do próprio Curso de Pedagogia, que defende a ideia de inclusão.

Pensando que o problema da oferta da disciplina teria sido resolvido, surge então outra questão para ser tratada com olhares interventivos, que é o plano de curso da disciplina de Libras ofertada ao Curso de Pedagogia da UFPB pelo CCHLA, onde os conteúdos são ofertados predominantemente apenas de forma teórica, fazendo com que o aluno faça um pequeno passeio pelos conteúdos práticos.

Acredita-se que para o professor de uma escola desenvolver de forma adequada sua prática docente para alunos surdos, efetivando, de fato, a comunicação, é necessário muito mais do que noções básicas da língua de sinais. No entanto, um dos objetivos específicos que consta no Plano de Curso da Disciplina de Libras precisa ser revisto, pois “dialogar em nível básico na Libras, na tentativa de conversação com as pessoas surdas”, não é apenas suficiente para realizar a educação de alunos surdos.

É no curso de pedagogia que professores são formados, e esse profissional deve se sentir preparado para ensinar em libras às crianças surdas na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

Percebe-se que a permanência de uma matriz curricular com carga horária de 30hs que forma professores para conhecerem e saberem educar alunos com surdez e suas implicações, pode trazer consequências desastrosas na formação desse aluno surdo. Uma melhor organização na disciplina de Libras precisa ser levada em consideração, pois ela é, até então, o principal instrumento de atuação na educação de crianças surdas por parte desses futuros pedagogos. Para tanto, a carga horária desta disciplina precisa ser revista e ampliada com a finalidade de oferecer condições para que o professor em formação tenha mais tempo para adquirir informações fundamentais para desenvolver, com eficácia e significados, a educação de um aluno surdo. É preciso estabelecer um conteúdo programático que ofereça uma formação de qualidade, com mais elementos que promovam a prática da Língua de Sinais, capazes de conferir a formação bilíngue desses futuros profissionais. A imersão dos alunos no mundo da surdez é essencial, pois é através da prática que surgem as vias de transformação.

Com a análise dos questionários aplicados, foi possível reunir as opiniões dos estudantes acerca do local mais adequado para ser realizada a educação de surdos, e 76% dos estudantes acreditam que a escola regular é o local ideal para os surdos receberem e participarem do processo de ensino-aprendizagem.

Tal entendimento se contrapõe à proposta de educação bilíngue defendida e almejada pela comunidade surda. Sabemos que o processo de escolarização dos surdos

vem seguindo o modelo ouvinte, que não aceita a diferença linguística desses sujeitos e quem precisa se transformar e se adaptar são os alunos surdos.

A escola regular de ensino vem seguindo as propostas do MEC que oferece um pseudo ensino bilíngue que mais desrespeita do que assegura os direitos dos estudantes surdos. São propostas que visam enquadrar o estudante surdo ao modelo majoritário, onde um currículo clínico corretivo é implantado a fim de efetuar um processo de ensino-aprendizagem falso, contraditório e inconsistente.

Uma ferramenta que a escola regular oferece para os alunos surdos é o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Essa proposta não funciona pois com esse atendimento fica provado que a educação de surdos no modelo bilíngue não consegue ser efetivada apenas na sala de aula comum, precisando ser implantada fora da sala de aula e em um contra turno, onde o aluno surdo sai do convívio das outras crianças para tentar ter o seu direito de falar e aprender em libras.

Então, podemos constatar que os graduandos do Curso de Pedagogia da UFPB estão chegando ao final do curso com uma visão deturpada sobre a educação de surdos, pois de acordo com a análise, a maior parte dos entrevistados acredita que o aluno surdo vá receber na escola regular um ensino adequado. Como isso poderia acontecer se a Libras não seria a primeira língua desse aluno surdo? Dos 54 entrevistados, apenas 3 sinalizaram que o aluno surdo deve ser escolarizado em escolas bilíngues.

Se faz necessário quebrar o modelo clínico corretivo que ainda vigora frente à educação de surdos. Se faz necessário incluir no plano de curso da disciplina de Libras aspectos que realmente solidifiquem as concepções desses futuros pedagogos sobre os direitos do estudante surdo. As propostas do MEC estão trazendo rupturas na escolarização de surdos, e novos profissionais com propostas inclusivas e com sede de mudança são esperados todos os dias por esses sujeitos que, a cada hora que passa, se veem fracassados por não poderem executar a sua identidade de direito, que é usar nas escolas, a Libras como a primeira língua. Os professores e alunos precisam se conscientizar para superar a realidade que inclui para excluir e oprimir os alunos surdos.

Portanto, apesar de ter-se constatado com essa pesquisa que os alunos de Pedagogia da UFPB matriculados na disciplina de Libras não se sentem preparados para ministrar aulas para alunos surdos, eles atribuem sim importância a essa

disciplina pelo fato dela ser a introdução para um despertar para estudos mais aprofundados no universo da surdez e da língua de sinais.

Com isso, apesar dos achados e conclusões realizados, certamente essa pesquisa não se esgota por aqui, requerendo mais estudos futuros que possam confirmar ou desmitificar tal conclusão.

REFERÊNCIAS

BANDEIRA, Hilda Maria Martins. **Formação de professores e prática reflexiva**. v. 6, 2013. Disponível em :< www.iesp-rn.com.br/ >. Acesso em fev/2017.

BRASIL. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1994. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> >. Acesso em fev/2017.

BRASIL. **Decreto Nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União. Brasília, 23 dez. 2005. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm >. Acesso em ago./2016.

_____. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 25 abr. 2002. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm >. Acesso em ago/2016.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf> >. Acesso em: ago/2016.

_____. Secretaria de Educação Especial/Deficiência auditiva/ organizado por Giuseppe Rinaldi et al. - Brasília: SEESP, 1997. **Alfabetização: Aquisição do Português escrito por surdos**, VI (Série Atualidades Pedagógicas, n. 4, v. 2, Fascículo 5).

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei n.º 9394/96)**. 20 de dezembro de 1996. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm >. Acesso em fev/2017.

BRITO, Lucinda Ferreira. A Língua Brasileira de Sinais. In: **BRASIL, Ministério da Educação**. Deficiência Auditiva. Série: Atualidade Pedagógicas, fascículo 7. Brasília: SEESP, 1997. Disponível em:< <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/20264.pdf> >. Acesso em set/2016.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos "is"**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CAMPELLO, A. R.; REZENDE, P. L. F. **Em Defesa da Escola Bilíngue para Surdos**: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. Educar em Revista, Curitiba, edição especial, n. 2, p. 71-92, 2014. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/er/nspe-2/06.pdf> >. Acesso em: jan./2017.

CONSEPE/UFPB. **Resolução Nº 13/2009 que altera os Anexos II e III da Resolução nº. 64/2006 do CONSEPE**, que aprova o Projeto Político-Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura, e dá outras providências. João Pessoa, 2009. Disponível em: < <https://sigrh.ufpb.br/sigrh/downloadArquivo?idArquivo=225108&key=378e9322113de6bcab8db0006cf1a915> >. Acesso em: nov./2016

_____. **Resolução Nº 16/2015 que aprova o Regulamento dos Cursos Regulares de Graduação da Universidade Federal da Paraíba**. João Pessoa, 2015. Disponível em: < http://www.cchla.ufpb.br/ccmd/images/documentos/Rsep16_2015.pdf >. Acesso em: nov./16.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 5.ed., São Paulo: Autores Associados, 2002.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. **Atendimento Educacional Especializado: pessoa com surdez**. Brasília: MEC/SEESP/SEED, 2007.

DUARTE, S. B. R., CHAVEIRO, N., FREITAS, A. R., BARBOSA, M. A., PORTO, C. C., FLECK, M. P. A.. Aspectos históricos e socioculturais da população surda. In: **Hist. Cienc. Saúde-Manguinhos**. vol,20, no. 4. Rio de Janeiro: 2013. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-59702013000401713 > . Acesso em: jul/2016.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de. **Escola, diferença e inclusão**. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 22. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho**. Rio Grande do Sul: Editora Feevale, 2003. Disponível em < www.portinari-ba.com.br/upload/Serprofessor.doc >. Acesso em jul/2016

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

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

GLAT, R.; ANTUNES, K. V. C.; OLIVEIRA, M.; PLETSCH, M. D. A educação especial no paradigma da inclusão: a experiência da rede pública municipal de educação do Rio de Janeiro. In: **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**, 13. Recife, 2006. Disponível em : < <http://educacaoparavida.yolasite.com/resources/A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20especial%20no%20paradigma%20da%20inclus%C3%A3o.pdf> >. Acesso em fev/2017.

GODOY, Arilda Schmidt. **Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais**. Revista de Administração de empresas, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n3/a04v35n3.pdf> >. Acesso em fev/2017.

GOLDFELD, M. **A criança surda**: Linguagem e cognição numa perspectiva sóciointeracionista. 2ª ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

GONÇALVES, Elisa Pereira. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2001.

GUGEL, Maria Aparecida. A pessoa com deficiência e sua relação com a história mundial. (maio de 2008) In: **Associação Nacional dos Membros do Ministério Público de Defesa dos Direitos dos Idosos e Pessoas com Deficiência (AMPID)** – Artigos referentes às pessoas com deficiência. Disponível em: < <http://www.ampid.org.br/Artigos.php> > acesso em: ago/2016.

IGLESIAS, María Elinor Dulzaides; GÓMEZ, Ana María Molina. **Análisis documental y de información**: dos componentes de un mismo proceso. ACIMED, Ciudad de La Habana, v. 12, n. 2, p. 1-5, mar./abr. 2004.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e Profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KANTORSKI, Luciane Prado et al. **Análise documental e observação participante na pesquisa em saúde mental**. Revista Baiana de Enfermagem, v. 25, n. 2, 2011. Disponível em < file:///C:/Users/Pastor/Downloads/5252-18533-1-PB.pdf >. Acesso em fev/2017.

LODI, Ana Claudia B.; LACERDA, Cristina B. F.(org.). **Uma escola, duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre. Ed. Mediação, 2010.

LOPES, Maura Corcini; MENEZES, Eliana da Costa de. Inclusão de alunos surdos na escola regular: aspectos linguísticos e pedagógicos. In: **Cadernos de Educação**. Pelotas:

UFPEL, Ed. Nº 36, maio/agosto 2010. Disponível em: < <http://www.ufpel.tche.br/fae/caduc/downloads/n36/03.pdf> >. Acesso em: ago/2016.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. Inclusão escolar de deficientes mentais: que formação para professores? In: MANTOAN, Maria Teresa Egler.(org.) **A integração de pessoas com deficiência**: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon; SENAC, 1997.

MINAYO, M. C. De S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 4. ed. São Paulo, 1996. 269p.

NASCIMENTO, RP do. **Preparando professores para promover a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. Londrina: UEL, p. 04, 2009. Disponível em:< <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2496-6.pdf> >. Acesso em fev/2017.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: A. Nóvoa (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchezine de. **Metodologia da pesquisa**: abordagem teóricoprática. 2. ed. Campinas: Papiros, 1997.

UFPB. **Plano de Curso da Disciplina de Libras da UFPB**. João Pessoa: 2015. Disponível em: < <http://www.cchla.ufpb.br/dlcv/contents/documentos/programas-de-disciplinas/programas-de-disciplinas-para-os-demaais-cursos/Libras%20-%202015.2%20em%20diante> >. Acesso em: mar./2016.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba**. João Pessoa, PB: 2006. Disponível em: < <https://sigaa.ufpb.br/sigaa/verProducao?idProducao=99839&key=11e868a3ee42f4206371cb9bc01f9577> >. Acesso em jan./2017.

QUADROS, R.M. de. **Alfabetização e o ensino da língua de sinais**. Textura, Canoas n.3, 2000.

REILY, Lucia. **Escola Inclusiva**: Linguagem e mediação. 3 ed. Campinas-SP: Papirus Editora, 2008.

SÁNCHEZ, Pilar Arnaiz. A educação inclusiva: um meio de construir escola para todos no século XXI. In: **Inclusão – Revista da Educação Especial**. 2005. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf> > Acesso em dez/2016.

SANTIAGO, Sandra Alves da Silva. **A história da exclusão da pessoa com deficiência**: aspectos sócio-econômicos, religiosos e educacionais. João Pessoa: Editoria Universitária da UFPB, 2011.

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

SCARTON, Gilberto. **Guia de Produção Textual**: assim é que se escreve... Porto Alegre: PUCRS, FALE/GWEB/PROGRAD, [2002]. Disponível em: < <http://www.pucrs.br/gpt/ementa.php> >. Acesso em: mar./2017.

SILVA, Ana Paula Mesquita da; ARRUDA, Aparecida Luvizotto Medina Martins. O Papel do Professor Diante da Inclusão Escolar. **Revista Eletrônica Saberes da Educação** – Volume 5 – 2014. Disponível em: < http://docs.uninove.br/artefac/publicacoes_pdf/educacao/v5_n1_2014/Ana_Paula.pdf >. Acesso em: jul/2016 .

SKLIAR, C. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. In (org) **Educação e exclusão**: abordagens socioantropológicas em educação especial. Porto Alegre: Editora Mediação, 1997.

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

SOARES, Maria Aparecida Leite. **A educação do surdo no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados; Bragança Paulista, SP: EDUSF, 1999.

STUMPF, Marianne Rossi. Mudanças Estruturais para uma Inclusão Ética. In: QUADROS, Ronice Muller (Org.). **Estudos Surdos III**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2008.

STROBEL, L.K. **A visão histórica da in(ex)clusão dos surdos nas escolas**. ETD (Educação Temática Digital). Vol. 7. Nº 2, 2006, pp. 243- 252. Disponível em: < <http://143.106.58.55/revista/viewarticle.php?id=125&layout=abstract>. >. Acesso em jan/2017.

VEIGA, I. P. e D'AVILA, C. (orgs). **Profissão Docente**: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas, SP: Papirus, 2008.

ANEXOS

APÊNDICE

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PEDAGOGIA
GRADUANDA: LÍVIA MARIA MONTENEGRO LINS
ORIENTADORA: PROF^a. DR^a. SANDRA SANTIAGO

QUESTIONÁRIO

Você está convidado (a) a responder este questionário que faz parte da coleta de dados para a pesquisa de TCC, intitulado: "A IMPORTÂNCIA DA DISCIPLINA DE LIBRAS PARA A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO", cuja autoria é da aluna graduanda do Curso de Pedagogia da UFPB Lívia Maria Montenegro Lins sob orientação da Prof^a. Dra. Sandra Santiago. A sua identidade será mantida em sigilo.

IDENTIFICAÇÃO:

1. Idade: _____
2. Sexo: Masculino (☐) Feminino (☐)
3. Período: _____
4. Graduação que está cursando:
(☐) Pedagogia
(☐) Outras. Qual? _____
5. Trabalha?
(☐) Sim Onde? _____
(☐) Não

QUESTÕES RELATIVAS AO ESTUDANTE SURDO:

6. Já teve contato com alguma pessoa surda?
(☐) Não
(☐) Sim. Em qual situação? _____

7. Para você, a educação de surdos: (assinale tantas alternativas achar necessário):
(☐) Deve ocorrer em escola bilíngüe
(☐) Deve ocorrer em escola regular
(☐) Não sei opinar
8. Você já recebeu alguma orientação anteriormente (através de aulas, seminários, palestras) sobre a surdez?
(☐) Sim (☐) Não

QUESTÕES RELATIVAS À LIBRAS:

9. Qual a sua primeira reação/sensação ao saber que cursaria a Disciplina de Libras? (Assinale tantas alternativas achar necessário)

() Alegria () Medo () Dúvida () Tristeza () Raiva

10. Você já teve algum contato antes com a língua de sinais?

() Não

() Sim Relate brevemente sua experiência: _____

11. Você se sente preparado para ministrar aulas numa classe que possua algum aluno surdo?

() Sim () Não

Justifique sua resposta: _____

12. Como a Libras pode ajudar na inclusão dos surdos?

13. Quais as contribuições da disciplina de Libras na formação do Pedagogo?

Obrigada pela sua colaboração!