



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO
MARANHÃO

PPGE
Programa de
Pós-Graduação em Educação

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

GABRIELLA DA COSTA PINHEIRO

**PLANEJAMENTO ARTICULADO DO ENSINO DE SURDOS POR DOCENTE E
INTÉRPRETE DE LIBRAS: proposta de um caderno de orientações**

São Luís
2021

GABRIELLA DA COSTA PINHEIRO

PLANEJAMENTO ARTICULADO DO ENSINO DE SURDOS POR DOCENTE E INTÉRPRETE DE LIBRAS: proposta de um caderno de orientações

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Maranhão, como requisito final para obtenção do grau de mestre em Educação.

Área de Concentração: Gestão e formação de professores na educação básica.

Linha de pesquisa: Formação de professores e práticas educativas.

Orientadora: Prof^a. Dra. Sannyá Fernanda Nunes Rodrigues

São Luís
2021

Pinheiro, Gabriella da Costa.

PLANEJAMENTO ARTICULADO DO ENSINO DE SURDOS POR DOCENTE E INTÉRPRETE DE LIBRAS: proposta de um caderno de orientações/ Gabriella da Costa Pinheiro. – São Luís, 2021.

209 f

Dissertação (Mestrado) – Curso de Educação, Universidade Estadual do Maranhão, 2021.

Orientador: Prof^a. Dra. Sanny Fernanda Nunes Rodrigues.

1.Planejamento. 2.professor. 3.intérprete de libras. 4. surdo. 5.Caderno de orientações. I. Título

GABRIELLA DA COSTA PINHEIRO

PLANEJAMENTO ARTICULADO DO ENSINO DE SURDOS POR DOCENTE E INTÉRPRETE DE LIBRAS: proposta de um caderno de orientações

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Maranhão, como requisito final para obtenção do grau de mestre em Educação.

Área de Concentração: Gestão e formação de professores na educação básica.

Linha de pesquisa: Formação de professores e práticas educativas.

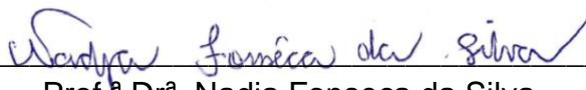
Orientadora: Prof.^a Dra. Sannyá Fernanda Nunes Rodrigues

Aprovada em 04 de junho de 2021.

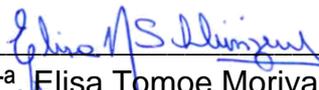
BANCA EXAMINADORA



Profa. Dr.^a. Sannyá Fernanda Nunes Rodrigues
Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)



Prof.^a Dr.^a. Nadja Fonseca da Silva
Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)



Prof.^a Dr.^a. Elisa Tomoe Moriya Schünzen
Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE)

São Luís

2021

A diferença é, pois, o conceito que se impõe para que possamos defender a tese de uma escola para todos.

(Maria Teresa Eglér Mantoan)

RESUMO

O presente estudo foi desenvolvido junto ao Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Maranhão, na área de concentração em Gestão e Formação de Professores na Educação Básica, na Linha de pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas. Neste sentido, culminou em um caderno de orientações metodológicas para construção um planejamento entre o Professor e o Intérprete de Libras, que auxilie no ensino e aprendizagem de estudantes Surdos incluídos na classe comum. A relevância da realização desta pesquisa justifica-se por considerar que o produto técnico-tecnológico acima assinalado possa auxiliar os professores na elaboração de um planejamento articulado para inclusão do estudante Surdo na sala regular. O objetivo geral da pesquisa foi identificar a formação inicial e o planejamento dos professores de alunos Surdos incluídos na classe comum do ensino regular. Por meio de revisão de literatura, num primeiro momento, a pesquisa também teve etapa de pesquisa documental de base legal nacional e por fim, configura-se como pesquisa de campo, ao aplicar questionários *on-line*, para coleta de dados, entre estudantes Surdos, Professores e Intérpretes de Libras. O sistema de análise da pesquisa encaixa-se na abordagem quanti-qualitativo-descritivo, que subsidiou na construção do produto da pesquisa. Nesta pesquisa foi possível levantar as necessidades pedagógicas do estudante Surdo, a partir de suas especificidades, e como é vivido o planejamento do professor junto à atuação do Intérprete de Libras, gerando o material didático aos professores, ora apresentado. A pesquisa apontou que o planejamento do professor possui algumas lacunas, que podem comprometer as condições de acessibilidade e de aprendizagem do estudante Surdo, que só não ocorrem, de fato, em razão da presença do Intérprete de Libras, causando a este uma sobrecarga no exercício da sua função. Constatou-se que há fragilidades na formação inicial dos professores e que este se considera inseguro para planejar e ministrar aulas para alunos Surdos. O produto técnico-tecnológico desta pesquisa, um caderno com orientações metodológicas, é uma recomendação para um planejamento, aos professores de todas as áreas do conhecimento: Ciências Humanas e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias, Linguagens e Códigos e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias. Na tentativa de contribuir para minimizar as lacunas na formação inicial do professor, recomenda-se o uso deste material didático, no chão da própria escola, por meio de formações e/ou oficinas pedagógicas, para, desse modo, garantir condições de acessibilidade, inclusão e aprendizagem ao estudante surdo incluído no ensino regular.

Palavras-chave: Planejamento. Professor. Intérprete de Libras. Estudante surdo. Caderno de orientações.

ABSTRACT

This study deals with a notebook of methodological guidelines for integrated planning between the Professor and the Libras Interpreter, which helps in the teaching and learning of Deaf students included in the regular classroom. The general objective of the research was to identify the initial training of teachers of Deaf students, included in the common room of regular education. Through systematic literature review and using qualitative methodology, whose analysis system is quantitative-descriptive, the research used the application of online questionnaires, for data collection, to Deaf students, Teachers and Interpreters of Libras. The study is configured as field research and this application is one of the phases of bibliographic and documentary research. The research analysis system fits into the quantitative-descriptive, which supported the construction of the research product. The relevance of conducting this research is justified by considering that the technical-technological product can assist teachers in the elaboration of an integrated planning, for inclusion of the Deaf student in the regular classroom. In this research it was possible to raise the pedagogical needs of the Deaf student, based on their specificities, how the planning of the teacher is experienced along with the performance of the Libras' Interpreter, generating the didactic material for the teachers now presented. The research pointed out that the teacher's planning has some gaps, which can compromise the accessibility and learning conditions of the Deaf student, which only do not occur, in fact, due to the presence of the Libras Interpreter, causing him an overload in the exercise of their function. It was found that there are weaknesses in the initial training of teachers and that they consider themselves insecure to plan and teach classes for Deaf students. The technical-technological product of this research, a notebook with methodological guidelines, is a recommendation for integrated planning, for teachers from all areas of knowledge: Human Sciences and its technologies, Natural Sciences and its technologies, Languages, codes and its technologies, Mathematics and its technologies. In an attempt to contribute and minimize the gaps in the initial teacher training, it is recommended to use this didactic material, on the school's own floor, through pedagogical training and / or workshops, thus making it possible to guarantee conditions of accessibility, inclusion and learning to the Deaf student included in regular school.

Keywords: Planning. Teacher. Libras' interpreter. Deaf Student. Guidance notebook.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Linha do tempo acerca das leis que abordam a inclusão de pessoas surdas no Brasil.....	44
Figura 2 – Formação inicial do professor que possui estudante surdo na classe comum	70
Figura 3 – Formação inicial do professor para o ensino do estudante surdo na classe comum	74
Figura 4 - Formação inicial do professor para o ensino do estudante surdo na classe comum	76
Figura 5 – Comentários sobre a formação inicial do professor voltada para a disciplina de Libras	78
Figura 6 – Formação inicial do professor que tem estudante surdo na classe comum	83
Figura 7 – Cmap Tools	92
Figura 8 – Hand Talk	93
Figura 9 – VLibras	96
Figura 10 – Comentário do estudante surdo referente à proposição sobre uso da Libras	100
Figura 11 – Distribuição dos estudantes surdos por turno e turma	103
Figura 12 – Comentários dos estudantes surdos quanto à proposição sobre o uso da Libras pelo professor em sala de aula.....	104
Figura 13 – Comentários dos estudantes surdos referentes à proposição de comunicação entre o professor.....	107
Figura 14 - Comentários dos estudantes surdos referentes à proposição quanto às estratégias metodológicas utilizadas pelos professores	110
Figura 15 – Formação do intérprete de Libras e tempo de atuação no magistério	113
Figura 16 – Demonstrativo de requisito para o cargo de intérprete de Libras no concurso público de 2009 da SEDUC-MA	114
Figura 17 - Demonstrativo de requisito para o cargo de intérprete de Libras no concurso público de 2015 da SEDUC-MA	115
Figura 18 – Comentários dos intérpretes de Libras quanto à forma de obter conhecimento sobre as especificidades do estudante surdo	117
Figura 19 – Equação que reflete a integração do trabalho do professor com o intérprete de Libras.....	119

Figura 20 – Comentários dos professores referentes à proposição quanto ao planejamento do professor para o ensino do estudante surdo incluído na classe comum	120
Figura 21 – Comentários quanto à proposição de planejamento entre professor e intérprete.....	124
Figura 22 – Comentários quanto à proposição de planejamento entre professor e intérprete.....	125
Figura 23 – Comentários quanto à proposição de planejamento entre professor e intérprete.....	127
Figura 24 – Comentários quanto à proposição de planejamento entre professor e intérprete.....	128

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – A disciplina que cada professor ministra nas turmas da 3ª série do Ensino Médio que têm estudantes surdos.....	72
Gráfico 2 – Tempo de atuação no magistério	72
Gráfico 3 – Da oferta da disciplina de Libras na formação inicial e instrumentalização por meio do planejamento.....	75
Gráfico 4 – Da realização de curso ou disciplina de Libras na formação inicial e instrumentalização por meio do planejamento.....	75
Gráfico 5 – Formação inicial do professor e ensino do estudante surdo na classe comum	79
Gráfico 6 – Distribuição dos estudantes surdos por turno e turma	99
Gráfico 7 – Acerca do uso da leitura labial pelos estudantes surdos.....	101
Gráfico 8 – Uso da Libras pelo professor em sala de aula com o estudante surdo...103	
Gráfico 9 – Comunicação entre professor da sala de aula regular e os estudantes surdos	106
Gráfico 10 – Estratégias metodológicas utilizadas pelos professores com o estudante surdo	109
Gráfico 11 – Formação do intérprete de Libras e o tempo de atuação no magistério	114
Gráfico 12 - Conhecimento do intérprete de Libras sobre as especificidades do estudante surdo.....	116
Gráfico 13 – Planejamento do professor para o ensino do estudante surdo incluído na classe comum.....	120
Gráfico 14 – Planejamento do professor para o ensino do estudante surdo incluído na classe comum.....	121
Gráfico 15 – Planejamento entre professor e intérprete de Libras.....	122
Gráfico 16 – Planejamento entre professor e intérprete de Libras.....	125

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AEESP	Assessoria de Educação Especial
ASL	Língua de Sinais Americana
CAP	Centro de Ensino de apoio Pedagógico à Pessoa com Deficiência Visual
CAS	Centro de Ensino de Apoio à Pessoa com Surdez
CEB	Câmara de Educação Básica
CEMJA	Centro de Ensino Maria José Aragão
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
CENES	Centro Nacional de Educação de Surdos
CNE	Conselho Nacional de Educação
CRM	Conselho Regional de Medicina
EAD	Educação à Distância
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FEBRAPILS	Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores e Intérpretes e Guia-Intérpretes de Língua de Sinais
FENEIS	Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
ILS	Intérprete de Língua de Sinais
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	Instituto Nacional de Surdos
L1	Primeira Língua
L2	Segunda Língua
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
LSF	Langue de Signes Française
NAAH/S	Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação
OMS	Organização Mundial da Saúde
PAEE	Público-alvo da Educação Especial
PNEEPEI	Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PTT	Produto Técnico-Tecnológico
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
SEDUC/MA	Secretaria Estadual de Educação do Maranhão

UEMA Universidade Estadual do Maranhão

UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	METODOLOGIA.....	15
2.1	Tipo de Pesquisa	16
2.2	Quanto à abordagem do problema	16
2.3	Quanto aos Objetivos Gerais.....	17
2.4	Quanto à Natureza da Pesquisa	18
2.5	Quanto aos Procedimentos Técnicos Utilizados	18
2.6	Caracterização do Local da Pesquisa	20
2.7	Participantes da Pesquisa.....	21
2.8	Instrumentos de Coleta de Dados	22
2.9	Formas de Análise e Interpretação de Coleta de Dados	24
3	UM BREVE OLHAR SOBRE A SURDEZ.....	26
3.1	Caracterização da Surdez.....	26
3.2	Caracterização da Surdez pelo Viés Clínico e Socioantropológico	27
3.3	Cultura e Identidade Surda	30
3.4	Filosofias Educacionais para Surdos	33
4	PRINCIPAIS MARCOS LEGAIS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS ENTRE 2001 A 2010 NO BRASIL	43
4.1	Diretrizes Nacionais para Educação Especial	47
4.2	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.....	52
4.3	Lei da LIBRAS e o Decreto Nº 5.626/2005 que regulamenta a lei da LIBRAS	56
4.4	Lei Nº 12.319/2010 que dispõe da regulamentação da profissão tradutor e intérprete de LIBRAS	61

5	O DOCENTE E SUA FORMAÇÃO INICIAL: BREVES DIÁLOGOS COM A EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	65
5.1	Formação Inicial para Inclusão do Estudante Surdo no Ensino Regular	67
6	FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES: ANÁLISE DOS DADOS	70
7	PLANEJAMENTO ENTRE O PROFESSOR E O INTÉRPRETE DE LIBRAS	82
7.1	Desafios na Ação Docente na Classe Comum com Estudantes Surdos.	84
7.2	Mapeamento de Tecnologias a Serviço do professor para o Ensino de Estudantes Surdos na Classe Comum.....	87
8	PLANEJAMENTO PROFESSOR/INTÉRPRETE: ANÁLISE DE DADOS	96
8.1	Práticas Inclusivas: Planejamento Professor/Intérprete de Libras	98
8.2	Planejamento Colaborativo entre o Professor e o Intérprete de Libras	112
9	CAMINHOS PARA CONSTRUÇÃO DO PTT DA PESQUISA	129
10	CONSIDERAÇÕES FINAIS	133
	REFERÊNCIAS.....	136
	ANEXOS.....	140
	APÊNDICES.....	159

1 INTRODUÇÃO

Meu envolvimento com pessoas que apresentam deficiência começou desde meu primeiro dia de vida. Lidar com o diferente sempre foi algo comum e corriqueiro na minha infância. Além de possuir surdez condutiva unilateral, também tenho alguns familiares com deficiência. Em se tratando de pesquisa, um objeto de estudo geralmente se aproxima por meio da identificação do pesquisador com o objeto. O interesse pelo objeto desta pesquisa, educação de surdos, surge a partir da minha própria experimentação com a diferença.

Observo o quanto a sociedade ainda determina um padrão de corpo e uma referência estética dentro da “normalidade”, que precisam ser atendidos para aceitação de um sujeito, o quanto estereótipos ainda são atribuídos às pessoas que possuem algum desenvolvimento diferenciado em relação ao físico, cognitivo ou sensorial. A esses sujeitos, a sociedade os reconhece como pessoas com deficiência, classificando-os ou segregando-os

Durante minha vida escolar, percebi a preocupação da família em ouvir para aprender. Inquieta, comecei a refletir em busca de respostas sobre minha perda auditiva, fazendo perguntas a mim mesma, como: eu sou uma pessoa com deficiência? Onde estou e o que sou diante dos padrões de normalidade? Precisaria partir de algum lugar para sanar os questionamentos e o viés clínico foi meu referencial, aquele que reconhece a surdez como sendo deficiência. Eu e minha família, então, buscamos várias respostas sobre a minha limitação entre dezenas de idas aos consultórios médicos.

No entanto, foi na graduação em Pedagogia, na disciplina Fundamentos em Educação Especial que, além de identificar o viés clínico, conheci na literatura a perspectiva socioantropológica, portanto, reconheci a surdez como uma diferença linguística e não deficiência, sob o ponto de vista sociocultural. Foi, então, que compreendi, conforme Slomski (2010, p. 21), que “[...] os surdos não veem a surdez como uma doença, como um fenômeno negativo, algo que deveria ser “removido” de uma forma ou de outra”. O próprio surdo encara a surdez como diferença linguística e necessita ser inserido em uma comunidade com particularidades e especificidades de uma identidade surda, caracterizada pelo uso da língua de sinais.

Na Graduação, escolhi o curso de Pedagogia por afinidade e pelas possibilidades de ingresso no mundo do trabalho. Desde o primeiro dia de aula, militei na Educação Especial, pois acreditei responder questionamentos sobre mim mesma. No Trabalho de Conclusão de Curso desenvolvi um estudo sobre a aprendizagem de crianças surdas e minha compreensão acerca da surdez sob o viés sociocultural cada vez mais se distanciava da surdez sob a perspectiva clínica, pois antes da graduação acreditava que esta era única e absoluta.

Durante a Graduação fui levada a refletir sobre qual seria meu posicionamento teórico como futura professora diante de uma pessoa surda. Foi, então, que assumi analisar a surdez pelo viés socioantropológico nas demais pesquisas e na carreira profissional, não deixando de pontuar aspectos importantes sobre surdez do ponto de vista clínico, pois algumas legislações se utilizam dos parâmetros clínicos para que direitos ou deveres sejam cumpridos. Assim, meus primeiros passos profissionais foram no Atendimento Educacional Especializado (AEE), onde delimiti meu objeto de estudo voltado para a educação de surdos e estudos de Língua Brasileira de Sinais (Libras), após compor o quadro de professores da Secretaria Estadual de Educação do Maranhão (SEDUC/MA), no cargo de intérprete de Libras.

Propus-me a estudar a cultura Surda e a Libras, apropriadas pelas comunidades Surdas nas relações interpessoais. Procurei, inicialmente, compreender o significado de surdez e quais as especificidades que possuíam as pessoas surdas.

Durante a escrita do pré-projeto de pesquisa para acesso ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e, após a aprovação no programa, dando prosseguimento à pesquisa, fui tomada por inquietações, como:

1. De que maneira ocorre o processo de inclusão de estudantes surdos na classe comum do ensino regular?
2. Como se dá a formação inicial dos professores que têm estudantes surdos incluídos na classe comum do ensino regular?
3. Como é articulado o planejamento entre o professor atuante com alunos surdos e o intérprete de Libras?
4. Quais as estratégias metodológicas na ação docente?

Espero contemplar essas inquietações nesta pesquisa, por meio da fundamentação teórica e pesquisa de campo, ouvindo e considerando os participantes da pesquisa que foram os estudantes Surdos, Professores e Intérpretes de Libras.

Essa demarcação citada, para contemplar tais inquietações, se alinham para uma epistemologia fenomenológica e nuance com elemento dialético.

Para fins de pesquisa, a principal pergunta para a elaboração do produto foi: Como um caderno de orientações pode contemplar as necessidades pedagógicas do estudante surdo e como o professor pode elaborar um planejamento em colaboração com o intérprete de Libras?

Diante dessas considerações, justifico a relevância desta pesquisa em função da minha trajetória acadêmica na graduação, como profissional pesquisadora de uma linha de pesquisa, que tem como área de concentração Formação de professores e práticas educativas, do Programa de PPGE da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Além disso, considero que um material didático voltado aos professores do ensino regular possa auxiliar na aprendizagem de estudantes surdos incluídos na classe comum e na elaboração de um planejamento e ação docente inclusiva.

O alcance social da pesquisa volta-se para o pouco conhecimento sobre as estratégias metodológicas adequadas ao planejamento do professor para o ensino de estudantes surdos na classe comum.

A partir do problema apresentado, da pergunta supracitada e por meio da sistematização do desenvolvimento da pesquisa, culminaram nos seguintes objetivos:

Objetivo geral da pesquisa foi identificar a formação inicial e o planejamento dos professores de estudantes surdos incluídos na classe comum do ensino regular, como elementos para contribuir em um material didático que norteie o planejamento de suas atividades pedagógicas numa perspectiva inclusiva, e em regime de colaboração, juntamente com o intérprete de Libras.

Quanto aos objetivos específicos foram:

- Identificar as concepções de surdez pelo viés clínico e socioantropológico;
- Analisar os principais marcos legais entre os anos de 2001 a 2010 que permeiam a educação de surdos;
- Analisar o planejamento vivido pelos professores, que têm estudante surdo incluído na classe comum;
- Levantar as necessidades pedagógicas dos alunos surdos e o regime de colaboração para planejamento professor/intérprete de Libras;

- Construir um caderno de orientações metodológicas voltado para um planejamento entre o professor/intérprete de Libras, que auxilie no ensino do estudante surdo incluído na classe comum. Construir um caderno de orientações metodológicas voltado para um planejamento entre professor e o intérprete de Libras, que auxilie no ensino do estudante surdo incluído na classe comum.

Para tanto, como processo metodológico seguido por esta pesquisa foi identificado o perfil da formação inicial do professor do ensino regular para educação de surdos incluídos na classe comum. Buscou-se também analisar se o planejamento deste professor atende às necessidades pedagógicas e especificidades do estudante surdo, efetivando a aprendizagem. Os resultados investigados no Centro de Ensino Maria José Aragão (CEMJA), escola a qual foi realizada a pesquisa, ofereceram elementos que foram úteis para promover formação e/ou oficinas pedagógicas aos professores, por exemplo, por meio do uso do Produto Técnico-Tecnológico (PTT) produzidos no decorrer desta pesquisa: um caderno de orientações aos professores para um planejamento em colaboração com o intérprete de Libras para o ensino de estudantes surdos na classe comum.

O caderno de orientações foi elaborado a partir do reconhecimento das especificidades do estudante surdo, por meio dos próprios relatos e revisão sistemática de literatura, com o propósito de possibilitar ao professor a reflexão sobre a construção de um planejamento voltado para o ensino do estudante surdo, incluído na classe comum. Este caderno de orientações foi uma recomendação para a construção de um planejamento, que poderá ser de relevância para formação pedagógica e ação docente no próprio espaço do CEMJA, pois, além de nortear na elaboração do planejamento, foram agregadas ao caderno de orientações, citações sobre especificidades do estudante surdo.

Junto às inquietações levantadas e as definições metodológicas previamente apresentadas, a dissertação foi organizada da seguinte maneira, para efetivar uma construção sistematizada:

- Na seção 2 da pesquisa, apresenta-se uma breve contextualização, caracterizando a surdez;
- Na seção 3, uma sintética reflexão sobre recortes dos principais marcos legais na educação de surdos entre os anos de 2001 e 2010 no Brasil;
- Nas seções 4 e 6, formação inicial docente e planejamento, para o ensino de alunos surdos na classe comum do ensino regular;

- Na seção 5, trata da metodologia seguida para a execução da pesquisa;
- Nas seções 7 e 8, apresentam-se os dados colhidos na pesquisa de campo;
- Na seção 9, finaliza-se a estrutura da pesquisa, que se refere ao PTT.
- Na seção 10, trata das Considerações Finais;
- As demais seções constam os elementos pós-textuais, referências, anexos e apêndices.

2 METODOLOGIA

Esta pesquisa seguiu trajetórias metodológicas na perspectiva de um Mestrado Profissional, uma vez que se debruçou sobre uma pesquisa com fins de contribuir para o *design* de um material pedagógico: um caderno de orientações, voltado para um planejamento que auxilie o professor no ensino de estudantes surdos incluídos na classe comum.

As propostas de estratégias metodológicas pensadas para compor as orientações de planejamento no caderno, fruto desta pesquisa, foram levantadas a partir: das especificidades do estudante surdo; da formação inicial do professor do ensino regular que tem surdo incluído na classe comum; do planejamento vivido por esse professor e se na construção desse planejamento existe ou não um trabalho integrado entre o professor e o intérprete de Libras. Espera-se que, com essa contribuição, os entraves na relação interpessoal entre professor e estudante surdo sejam minimizados, possibilitando uma ação docente efetiva e o aprendizado significativo ao estudante surdo, sob a perspectiva da inclusão.

No entanto, a fim de que os objetivos da pesquisa fossem logrados com êxito e que as inquietações levantadas pela pesquisadora fossem contempladas, tornou-se necessário estabelecer os caminhos metodológicos de maneira sistemática, focalizada e precisa à luz de Gil (2019) e Lakatos (2003), que foram traçados nos passos a seguir.

Uma pesquisa precisa de planejamento e sistematização por parte do pesquisador para que seja efetivada. Nessa investigação, tais definições foram condição indispensável para que a execução ocorresse.

A operacionalização do planejamento e do pensar da pesquisa precisaram ser remodelados, pois no dia 11 de março de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou a pandemia¹ pela Covid-19². Como consequência, o Governo do Estado do Maranhão suspendeu as aulas presenciais por meio do Decreto N.º 35.897 e atualizações a partir de 17 de março a 02 de agosto de 2020, momento congruente

¹ Termo se refere ao momento em que uma doença se espalhou por diversos continentes com transmissão contínua entre as pessoas. Fonte: www.gov.br/pt-br.

² É uma doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, que apresenta um espectro clínico variando de infecções assintomáticas a quadros graves. Fonte: www.gov.br/pt-br.

a etapas importantes da pesquisa, como: exame de qualificação, submissão da pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Maranhão (CEP/UEMA) e realização da pesquisa de campo. Tudo precisou ser reorganizado, principalmente o instrumento de coleta de dados, tendo em vista o cenário atual epidemiológico-sanitário e ensino remoto de maneira abrupta e inédita nos sistemas de ensino que, ao mesmo tempo em que é testado é executado por todas as comunidades escolares, dentre elas no sistema estadual de ensino do Maranhão.

2.1 Tipo de Pesquisa

Para prosseguir na delimitação metodológica foi preciso redefinir o caminho que esta pesquisa seguiu justificada à luz de teóricos da metodologia científica que dão sustentação à pesquisa qualitativa. Assim, seguiu-se a divisão e caracterização da pesquisa de Gil (2012, 2019) quanto aos objetivos e quanto aos procedimentos.

2.2 Quanto à abordagem do problema

A pesquisa classificou-se como mista, qualitativa-quantitativa, pois durante a pesquisa de campo, os dados gerados da coleta se deram pela plataforma *Google Forms*, uma vez que se utilizou questionários *on-line* como instrumento de coleta e obteve-se dados representados a partir de gráficos e percentuais.

[...] na pesquisa qualitativa os estudos em que os dados coletados da realidade estão em um formato textual possuem significados marcados pela expressão subjetiva dos sujeitos da pesquisa. [...] E os dados coletados em formato numérico marcam a expressão objetiva da análise do próprio dado. (LAKATOS; MARCONI, 2003, p.37).

Outrora, foi facultado aos participantes da pesquisa que fizessem comentários a respeito das respostas assinaladas no questionário e os dados coletados se configuraram em pequenos textos sobre a realidade.

2.3 Quanto aos Objetivos Gerais

Pode se referir a esta pesquisa como exploratória, pois procurou-se aprimorar as ideias existentes sobre o problema de atuar didaticamente com os estudantes surdos em salas regulares, com o levantamento bibliográfico, com as entrevistas efetuadas.

Ainda quanto aos objetivos, a pesquisa foi descritiva quanto à intenção de entender diretamente os sujeitos ligados à temática pesquisada, pois os fatos foram registrados, analisados e interpretados sem que o pesquisador interferisse sobre eles, ou seja, os fenômenos do mundo físico e humano são estudados, mas não são manipulados pelo pesquisador. Mas ao mesmo tempo, tais dados dão vislumbre de toda a percepção que os estudantes surdos possuem, os professores que atuam em salas com estudantes surdos e os intérpretes de Libras, quanto às demandas e dificuldades vividas cotidianamente no processo de ensino e aprendizagem. Tais elementos são essenciais para se entender de que forma atuar sobre as situações.

Conforme Lakatos (2003), a pesquisa descritiva consiste em investigação de pesquisa empírica cuja principal finalidade foi o delineamento ou análise das características de fatos ou fenômenos, no caso, analisar a formação inicial de professores de estudantes surdos. Assim sendo, com base na inquirição realizada com estes sujeitos, passamos a conhecê-los mais para compreender em que perspectiva a intervenção aqui proposta poderia atender às suas necessidades levantadas.

A pesquisa se assume ainda como explicativa, uma vez que o pesquisador procura explicar os porquês das coisas e suas causas, por meio do registro, da análise, da classificação e da interpretação dos fenômenos observados e “[...] aprofunda o conhecimento da realidade porque explica a razão, o porquê das coisas.” (GIL, 2010, p. 28). Como a pesquisadora é um sujeito ativo no ambiente investigado, tem também suas interpretações quanto ao ambiente investigado. Além dos dados obtidos com os intervenientes já destacados na pesquisa, há que se referir também dos dados obtidos com a análise dos planos de aula dos docentes. Em tais análises têm como preocupação central identificar fatores determinantes.

Por fim, a pesquisa é de desenvolvimento e de intervenção, uma vez que se propõe a pensar num produto técnico-tecnológico, de forma a contribuir com a realidade estudada.

Considera-se que estas definições se veem como complementares, para determinar as nuances de cada etapa da pesquisa.

2.4 Quanto à Natureza da Pesquisa

É uma pesquisa aplicada, uma vez que se direciona para gerar conhecimentos para aplicação prática ou dirigidos à solução de problemas.

2.5 Quanto aos Procedimentos Técnicos Utilizados

A pesquisa se caracteriza quanto aos procedimentos técnicos definidos a seguir:

- Pesquisa bibliográfica

Nesta pesquisa foi utilizada ainda a pesquisa bibliográfica, etapa primeira e essencial a qualquer pesquisa. Uma pesquisa científica, por sua natureza, é ancorada em uma pesquisa bibliográfica para a sustentação dos argumentos, e no caso desta pesquisa, subsidiar no apoio ao desenvolvimento do produto. Para isso, foi necessário obedecer a algumas fases recomendadas por Gil (2019), como: escolha do tema, levantamento bibliográfico preliminar, busca de fontes, leitura do material, organização lógica do assunto e redação do texto.

A pesquisa foi ancorada na área do conhecimento da Educação Especial e perpassou pela educação de surdos, sendo necessário levantamento de materiais para os eixos voltados à inclusão, formação de professores, planejamento e tecnologia, a fim de concretizar-se os capítulos. A revisão sistemática de literatura da pesquisa fora densa, mas é possível destacar alguns dos principais autores que a ancoram, descritos a seguir.

O levantamento de livros e escrita da seção 2, que trata brevemente de um olhar sobre a surdez foi baseada sobre os pressupostos dos autores como: Carlos Skliar e Nídia Sá, que tratam da surdez pela perspectiva socioantropológica, cultura e identidade surda e filosofias educacionais para surdos.

Na seção 3 levantaram-se materiais como documentos oficiais e livros dos autores, como: Marcos José Mazzotta e Maria Teresa Eglér Mantoan para o recorte e reflexões sobre marcos legais que permeiam a educação de surdos.

Já as seções 4 e 6 foram ancoradas em autores, como: Francisco Imbernón, referente à formação de professores; Cristina Lacerda que levanta temáticas acerca da formação e ação docente para o ensino de alunos surdos; Ronice Quadros no que tange a Libras; por fim, optou-se por Celso Vasconcelos, cujas contribuições estão voltadas ao planejamento docente; quanto às referências voltadas à tecnologia, recorreu-se à Cazarré, Galvão Filho, José Moran e Vagner Vaz. Para construção e estruturação da metodologia buscou-se por Antônio Carlos Gil e Eva Maria Lakatos.

Para Gil (2019), a pesquisa bibliográfica utiliza, fundamentalmente, as contribuições de vários autores sobre determinados assuntos. Esta pesquisa se ancorou na educação de surdos, mas aborda os eixos supracitados.

- Pesquisa documental

Esta investigação, também, se concentra na pesquisa documental, que se baseia em atos jurídicos levantados acerca dos principais marcos legais na educação de surdos como: Diretrizes Nacionais para Educação Especial; Leis de Nº 10.436/02 e de Nº 12.319/10; e o Decreto de Nº 5.626/05; e, parafraseando com Gil (2019, pág. 29), que reforça a importância desses elementos para pesquisa documental, por considerar que tratam-se de documentos institucionais e oficiais oriundos da esfera de hierarquia maior que é a instância federal.

- Pesquisa de campo

De acordo com as considerações de Lakatos (2003) e com os objetivos propostos, esta pesquisa configurou-se como de campo, pois foram coletados dados junto às pessoas, no caso, professores da classe comum com surdos incluídos, estudantes surdos e intérpretes de Libras, sujeitos com vínculo com a escola que subsidia esta investigação.

As informações coletadas possibilitaram conhecer o fenômeno estudado a partir da percepção dos sujeitos envolvidos na relação de ensino e aprendizagem com

a especificidade da surdez, como pano de análise, assim como as relações entre eles no local já referido para a pesquisa e que receberá as contribuições desta pesquisa.

Concomitante a construção e desfecho à pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo, caminhou-se para o desenvolvimento do produto da pesquisa, um caderno de orientações sobre planejamento que auxilie no ensino de estudantes surdos incluídos na classe comum do ensino regular, situado a partir da maneira como pode contribuir com a ação docente.

2.6 Caracterização do Local da Pesquisa

A pesquisa de campo foi desenvolvida no Centro de Ensino Maria José Aragão (CEMJA), escola da rede estadual de ensino, localizada no bairro da Cidade Operária, no município de São Luís, Maranhão. É uma escola da Educação Básica que oferta ensino regular no âmbito estadual, abrangendo o Ensino Médio.

O CEMJA funciona em dois turnos, no matutino e vespertino, no ano 2020 (ano referente no qual os participantes da pesquisa foram investigados) funcionaram, ao todo, 07 turmas de 1º ano, 06 turmas de 2º ano e 07 turmas de 3º ano. O corpo docente da escola totalizou 51 professores, sendo 26 no matutino e 25 no vespertino. Ao todo foram matriculados regularmente 780 alunos, distribuídos em 394 no turno matutino e 386 no turno vespertino. O corpo técnico-administrativo se constituía em 02 técnicos, apoio pedagógico com 04 coordenadores, 01 gestor auxiliar e 01 gestor geral.

A Educação Especial se faz presente na proposta pedagógica do CEMJA. Atende os estudantes PAEE, possuindo profissionais especializados para efetivar o processo de inclusão, como: 03 professores para Atendimento Educacional Especializado³ (AEE), uma equipe composta por 10 intérpretes de Libras, 01 cuidadora, apoio técnico do Centro de Ensino de apoio Pedagógico à Pessoa com Deficiência Visual (CAP), do Centro de Ensino de Apoio à Pessoa com Surdez (CAS) e do Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S).

O CEMJA em 2020 possuía 12 estudantes surdos matriculados, sendo 06 no turno matutino e 06 no turno vespertino. No contraturno ao ensino da classe comum, 05 desses estudantes frequentaram a sala do AEE. A distribuição dos estudantes

³ É um serviço da educação especial que identifica, elabora, organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. (BRASIL, 2008).

surdos ocorria nos dois turnos e perpassou-se por todos os anos do Ensino Médio, no turno matutino: 02 no 1º ano, 02 no 2º ano, 03 no 3º ano; no turno vespertino, 02 no 1º ano e 03 no 3º ano.

2.7 Participantes da Pesquisa

A investigação da pesquisa delimitou-se somente aos estudantes surdos, com os respectivos professores e intérpretes de Libras do 3º ano do Ensino Médio, em ambos os turnos.

No CEMJA foram obtidas informações para detectar, respectivamente, as especificidades em relação às necessidades pedagógicas, formação inicial, planejamento em regime de colaboração com o professor. Ratificando compreende-se como sujeitos desta pesquisa: alunos surdos, professores e intérpretes de Libras.

Os professores participantes da pesquisa são das seguintes áreas do conhecimento: Ciências Humanas e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias, Linguagens, códigos e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias. Optou-se por consultar e convidar 10 professores que perpassam pelas diferentes áreas do conhecimento. Desses, somente 07 aceitaram participar da pesquisa, respondendo ao questionário *on-line*. Em relação aos alunos surdos, dos 06 convidados para participar da pesquisa, todo o quantitativo colaborou prontamente, bem como os 05 intérpretes de Libras.

O levantamento acerca dos participantes e local para a pesquisa foi possibilitado em função de a pesquisadora trabalhar no local, o que torna uma facilidade, uma vez que a pesquisadora tem vínculo com o local de trabalho e investigado, portanto, algum grau de confiança que contribui na adesão dos mesmos à pesquisa efetuada.

Como um dos elementos de investigação e intervenção direta, foi o planejamento dos docentes e intérpretes na elaboração do caderno de orientações, buscou-se observar e analisar quando e como ocorriam. O planejamento dos professores e dos intérpretes de Libras ocorria, naquele ano, mensalmente, de acordo com as demandas propostas pela SEDUC/MA, na qual eram feitas reuniões entre eles, divididas pelas áreas de conhecimento supracitadas.

2.8 Instrumentos de Coleta de Dados

Com base nos estudos sobre o levantamento de dados, realizados sobre Lakatos (2003), foram utilizados questionários, “[...] pois fornece informações objetivas; trabalha com respostas obtidas dos sujeitos na forma como aparecem; constitui-se na verificação de frequência simples (...); ao passo final é a construção de (...) perfis para posterior descrição e discussão dos resultados”.

Optou-se pelo uso de questionários *on-line*, via plataforma *Google Forms*, a fim de obter informações junto aos participantes da pesquisa. Os questionários, bem como os termos de autorizações foram submetidos e aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP/UEMA), tendo o número 4.427.299 o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE), somente assim a pesquisa de campo pôde ser realizada (conforme Anexo N, p.163).

A finalidade do questionário voltou-se para a obtenção de informações proporcionadas pelos participantes da pesquisa. É um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, sem a presença do pesquisador. Pretendeu-se levantar informações e fazer dos sujeitos partícipes da pesquisa, a fim de que fossem reconhecidos e validados por eles, a pesquisa e produto da pesquisa. E segundo Gil (2019), o questionário é uma técnica bastante útil para obtenção de informações.

As perguntas dos questionários *on-line*, distribuídos via plataforma *Google Forms*, foram fechadas. Essa classificação sobre tipos de perguntas é delineada por Lakatos (2003), que terá dentre as perguntas, a do tipo avaliação, que consiste em emitir um julgamento por meio de uma escala com vários graus de intensidade para um mesmo item.

O questionário *online* enviado aos estudantes surdos, em Língua Portuguesa na modalidade escrita, também foi acessível em Libras. A versão do questionário *online* acessível em Libras foi um vídeo, no qual o questionário foi apresentado via PowerPoint e aliado a um trabalho de edição inseriu-se uma janela em Libras⁴, respeitando as particularidades dos gêneros do discurso da pessoa Surda⁵, as

⁴ Espaço delimitado no vídeo onde as informações veiculadas na Língua Portuguesa são interpretadas para LIBRAS.” Fonte: NBR 15.290

⁵No que trata sobre as especificidades do estudante Surdo, alguns elementos serão elencados.

Normas da ABNT 15.290 para inserção de janela em Libras, a fim de que o sujeito da pesquisa tivesse segurança e autonomia para respondê-lo.

A finalidade do questionário aplicado ao estudante surdo foi de coletar informações sobre as necessidades pedagógicas e as suas especificidades no processo de aprendizagem, que envolve ação docente e atuação do intérprete de Libras. Aos professores consistiu-se em perguntas voltadas à formação inicial, se houve algum suporte curricular voltado para o ensino de estudantes surdos incluídos na classe comum e perguntas relacionadas ao planejamento, especificamente sobre estratégias metodológicas inclusivas para o ensino de estudantes surdos. Por fim, no questionário *on-line* aos intérpretes de Libras as perguntas foram concentradas no planejamento junto ao professor da classe comum que tem estudante surdo incluído.

A coleta de dados junto aos participantes voluntários da pesquisa ocorreu por meio de questionários *on-line*, elaborados na Plataforma *Google Forms*, enviados para o endereço de *e-mail* no período de 02 a 23 de dezembro de 2020. Foram enviados 10 formulários aos professores (Conforme ANEXO A, p. 141); bem como os intérpretes de Libras, no total de 05 envios (Conforme ANEXO B, p. 144) e, por fim aos estudantes surdos, no total de 06 envios (Conforme ANEXO C, p. 146), foram prontamente respondidos no prazo de vigência e aplicação da pesquisa. A pesquisa de campo foi necessária para que os participantes fossem ouvidos e para que os objetivos da pesquisa pudessem ser alcançados de maneira satisfatórias e correspondentes à vivência desses sujeitos.

Foram consultados 06 estudantes surdos, distribuídos nos 02 turnos, por meio do envio do questionário *on-line* para o endereço do *e-mail* de cada um deles e devolvidos à pesquisadora dentro do prazo estabelecido. Deste prazo, os alunos surdos foram o primeiro grupo de participantes voluntários a serem questionados, no período entre 02/12/2020 e 05/12/2020. Posteriormente, a coleta deu-se junto aos intérpretes de Libras, 05 investigados, entre 07/12/2020 e 11/12/2020; por fim, a consulta com os professores e em razão da amostragem desses participantes ser maior e mediante as inúmeras demandas do encerramento do ano letivo de 2020, comum às instituições de ensino, estendeu-se o prazo entre 14 e 23 de dezembro, em 2020. No total foram enviados 10 questionários *online* aos professores participantes voluntários, porém apenas 07 deram *feedback* positivo a contento.

2.9 Formas de Análise e Interpretação de Coleta de Dados

Para efeitos de interpretação dos dados, inicialmente, pretendeu-se identificar as especificidades dos estudantes surdos em relação às necessidades pedagógicas na classe comum e se elas são contempladas no processo de ensino e aprendizagem e de qual (s) modo (s).

Quanto à análise voltada aos professores foi possível verificar se na formação inicial houve ou não algum elemento curricular que elencou a educação de surdos. O Decreto Nº 5.626/05 previa em 10 (dez) anos, o processo de inclusão da Libras como disciplina curricular nos cursos de Educação Especial, Fonoaudiologia, Pedagogia e Letras, ampliando-se para as demais licenciaturas.

A inclusão dessa disciplina nos cursos de formação de professores pode indicar que o futuro docente tenha mais condições de refletir um planejamento, do que o professor que teve sua formação antes do Decreto. Esse aspecto curricular que diferencia a formação inicial de professores antes para depois do Decreto pode transparecer no modo como o planejamento deste professor é articulado, por meio da análise dos dados foi possível verificar o perfil da formação e os aspectos do planejamento.

A última análise de dados girou em torno da atuação do intérprete Libras quanto à colaboração para um planejamento junto ao professor. O intérprete de Libras é o que melhor reconhece as especificidades do estudante surdo, necessidades pedagógicas e parafraseando com Lacerda (2009, p. 48), “[...] é o que melhor possui competências linguísticas para promover uma inter-relação sócio-cultural-afetiva”. Portanto, a colaboração do intérprete de Libras junto ao professor poderá, também, ser um indicativo para um planejamento e ação docente que contemple a inclusão e aprendizagem do estudante surdo.

Diante da estruturação descrita acima, o sistema de análise e interpretação de dados se apoiou na abordagem mista e na perspectiva exploratória, descritiva e explicativa, conforme já anunciado anteriormente. Convém esclarecer que a identidade dos sujeitos participantes voluntários da pesquisa foi mantida em sigilo, em atendimento ao disposto nas Resoluções Nº 466/2012 e 510/2016, que asseguram os direitos e deveres em relação ao sigilo na pesquisa. A confidencialidade dos participantes foi e será preservada e a pesquisa apresentou os sujeitos de acordo com a seguinte classificação: professor 01, professor 02, professor 03 e assim

sucessivamente, bem como essa classificação foi utilizada aos alunos surdos (Aluno 01, 02, etc.) e intérprete de Libras (intérprete 01, 02, etc.). Todas as respostas dos participantes voluntários foram transcritas tal qual enviadas no formulário *online*, isto é, com possíveis erros ortográficos e demais ocorrências que poderão ser notadas.

O período para sistematização dos dados só foi possível após a coleta dos mesmos, que precisou e passou pela aprovação do CEP/UEMA. Com relação à análise e interpretação dos dados, incluindo as discussões para desfecho da dissertação, ocorreram entre 05/01/2021 e 16/01/2021. E os encaminhamentos finais na elaboração do produto da pesquisa ocorreram entre 15/01/2021 e 20/01/2021.

3 UM BREVE OLHAR SOBRE A SURDEZ

A intenção desse capítulo é discutir de maneira breve o que vem ser surdez pelo viés clínico e socioantropológico. Uma vez que foi delimitado o objeto de estudo da Educação Especial (educação de surdos) na seção introdutória da pesquisa, demonstra-se, assim, a ruptura com a ideia de surdez como deficiência, que precisa ser normalizada ao padrão da pessoa ouvinte.

Esse recorte sobre a caracterização da surdez, cultura surda, identidade surda e filosofias educacionais se faz necessário, pois existe diversidade no entendimento da surdez. Por exemplo, há o surdo que faz uso da Libras, a pessoa com deficiência auditiva que possui resíduo auditivo e faz uso apenas da língua portuguesa na modalidade oral, o surdo que faz uso apenas de gestos, entre outros. E essa diversidade interfere na ação docente, definindo as formas como o professor irá elaborar e executar a aula para o estudante surdo.

Nesta seção foram verificados as mudanças e os reflexos que a educação de surdos sofreu ao longo dos anos e que de certa forma influenciam em marcos legais específicos e rigorosos que asseguram direitos essenciais às pessoas surdas, como na educação.

O levantamento sistemático de bibliografia deu suporte para a elaboração do produto desta pesquisa, um caderno de orientações para professores que têm estudantes surdos na sala de aula regular, de modo que possam elaborar um planejamento, que garanta os direitos previstos nos marcos legais específicos à educação de surdos e oportunize condições equivalentes de aprendizado em relação aos demais estudantes.

3.1 Caracterização da Surdez

Ao longo da história da educação de surdos, a visão clínica preponderou por muito tempo e ainda se faz presente nos discursos de algumas famílias que têm filho surdo, de alguns professores da classe comum que têm alunos surdos incluídos e por boa parte dos profissionais da área da saúde, onde é fortemente e unicamente defendido como uma falta que pode ser corrigida.

Em direção contrária à visão clínica, os estudos surdos sofreram influências dos chamados estudos culturais⁶, que surgiram em 1964, sob os olhares de Stuart Hall e Richard Johnson. Esses estudiosos perceberam que a cultura foi concebida como privilégio de uma classe elitista, pois tinha condições de vestir-se, de frequentar lugares como teatros, reuniões políticas. Os estudos culturais passaram, então, a enfatizar os estudos das formas culturais como todo, principalmente das minorias e daqueles que margeavam a alta sociedade.

Não é a minha intenção aprofundar essa pesquisa em torno dos estudos culturais, linguísticos nem, tampouco, o viés clínico, porém reconhecer que esses estudos permitem compreender a surdez sob a perspectiva socioantropológica. Tal compreensão foi retomada em vários momentos desta pesquisa.

A partir dos estudos culturais e da percepção da surdez pelo viés clínico, se discursou e tratou-se essa pesquisa sob o viés social, na tentativa de abordar a educação, como foco principal, e nas subseções com a cultura, identidade surda e filosofias educacionais para surdos.

Nos estudos surdos de Sá (2006), compreende-se que pesquisar a caracterização da surdez ocorre da aproximação com algum tipo de experiência. A autora afirma que os estudiosos da cultura deveriam ter a coragem de usar mais sua experiência pessoal. E de maneira inédita fala-se nessa pesquisa a partir do que fato de ser sujeito e, portanto, artefato cultural da comunidade surda. E mais do que falar de tão próximo, a experiência da pesquisadora reflete um rótulo onde as pessoas lamentam não ouvir sons. Não compreender a voz humana é ter uma vida condenada a atrasos, fracassos e limitação.

3.2 Caracterização da Surdez pelo Viés Clínico e Socioantropológico

A atenção dada nesta pesquisa não se voltou a conceitos ou definições do que seja a surdez, de uma forma reducionista, e sim, em compreender os reflexos que esses modelos podem impactar no desenvolvimento das pessoas surdas. O viés socioantropológico sobre a surdez emergiu em meio às inquietudes do modelo clínico, que compreende a surdez como deficiência.

⁶ Os estudos culturais pretendem abstrair, descrever e reconstruir, as formas pelas quais os seres humanos vivem e sustentam subjetivamente (SÁ, 2006).

Os estudos voltados a esses vieses, clínico e socioantropológico, podem provocar intensa discussão sobre normalidade e anormalidade, contexto político e contexto educacional, modelo clínico e modelo socioantropológico. As representações dos ouvintes sobre a surdez trazem consigo a compreensão de que o principal instrumento que diferencia o homem do animal é a linguagem. Uma vez que há uma “falha” nessa linguagem, esse homem pode estar fadado ao fracasso, a incapacidade, e a frustração enquanto ser social. Os estudos de Vygotsky (1989 apud GOLDFELD, 2002, p. 80) sobre a surdez apontam que a surdez causa maiores danos ao homem do que ao animal, por atingir exatamente a função que os diferencia, a linguagem.

A linguagem carrega a imensa responsabilidade de fazer constituir o ser humano e a concepção ouvintista⁷ considera, segundo França (2013), a perda auditiva como um dos principais fatores de interferência no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem.

Portanto, a perspectiva clínica tem como meta superar a surdez por meio da correção da *falha* entre o não ouvir sons e na ação em não falar. Mas, segundo Goldfeld (2002, p. 37), “[...] para a pessoa surda a audição não é funcional na vida comum”. Então, compreende-se que estas pessoas ao serem inseridas em uma comunidade surda, crescerão desconsiderando-se enquanto pessoas com deficiência. Daí, então, o rompimento entre o modelo clínico e o modelo social sobre a surdez.

Antes dos estudos em torno do bilinguismo⁸ do surdo, a escola trouxe para dentro do seu espaço os interesses clínicos sob a compreensão que a surdez era uma doença, que precisaria ser tratada e junto às medidas terapêuticas um meio de cura poderia ser encontrado. Então, aqui o planejamento é voltado para a surdez enquanto deficiência e o foco voltado a todas as consequências e problemas que podem causar.

Percebe-se que a educação do surdo pautada em um laudo clínico pode levá-lo a ser *treinado* a adequar-se em conformidade ao que a sociedade o propor a fazer. Toma-se como afirmação a consideração feita por Slomski (2010, p. 33) de que “[...] as tentativas de reabilitação que se estendem para além do espaço da escola e

⁷ Todas as representações dos ouvintes sobre a surdez e sobre os surdos (SILVA; MOURÃO, p. 100, 2013).

⁸ Presença da língua de sinais da comunidade surda e da língua de origem do respectivo país da comunidade ouvinte (SLOMSKI, 2010).

chegam também aos locais de trabalho, onde os surdos devem adequar-se às exigências do mundo do trabalho que busca a eficiência e a lucratividade”.

A revisão de literatura feita até aqui acerca das concepções sobre surdez fez perceber que os dois modelos comungam em torno do fato de que o diagnóstico precoce da surdez é imprescindível para o desenvolvimento em aspectos importantes, como o social, cognitivo e linguístico. Mas ao mesmo tempo há um embate, a começar pela confiança que a família atribui à Medicina como saída para enfrentamento e busca pela cura, confrontando com a dimensão que relaciona a surdez a aspectos socioculturais e tendo como representatividade da identidade o uso da língua de sinais.

Concorda-se com França (2013) que a perda auditiva tem sido detectada tardiamente, por volta dos três anos de idade, ocasionando prejuízos irreversíveis ao desenvolvimento da criança, atrasando não só o diagnóstico, mas também a intervenção terapêutica. Então, questiona-se: e por que não uma intervenção reflexiva, linguística e educacional sob a perspectiva bilíngue? Ou intervenção terapêutica e/ou bilíngue? O viés clínico e ouvintista carrega para si a responsabilidade da escolha em tratar o problema biológico que é a falta da audição. Compreende-se que a congruência dos dois vieses em prol do bom desempenho linguístico, social e cognitivo poderia ser possível e não a concorrência que percebe que o surdo precisa ser *consertado*.

A concepção socioantropológica da surdez “[...] se traduz num modelo social de atendimento à diversidade, tem como uma visão de minoria sociolinguística e cultural de surdez. Este modelo tem como referência o bilinguismo” (SLOMSKI, 2010, p.41). Então, seu reconhecimento não passa pela deficiência, pela falha ou detalhe que falta. A aquisição linguística da pesquisadora ocorreu de maneira natural por meio do oralismo; é ouvinte e devido à minha compensação auditiva do conducto do lado direito, fez e faz uso da modalidade oral-auditiva em suas relações interpessoais, mas se reconhece com identidade surda pela aceitação da surdez como diferença sociocultural e não deficiência, e por ter experiência visual, que colabora no processo de comunicação e nas relações interpessoais.

Faz-se essa breve contextualização sobre a caracterização da surdez pelo viés clínico na qual se percebe que a medicina considera a surdez como algo que deve ser corrigido, portanto, para que se alcance o *padrão normal*, e forneça condições reabilitatórias e educativas para *minimizar os prejuízos da surdez*.

E o modelo socioantropológico concebe a surdez como uma característica natural. A deficiência é vista somente por ouvintes como parte de déficit nos aspectos sociais de si próprios, enquanto para o surdo é um padrão normal e diferente, pois utilizam uma experiência visual. Nesse contexto, a língua de sinais fornecerá suporte para o aprendizado da língua portuguesa. Skliar (2005) faz considerações a respeito da concepção social da surdez. Uma delas é de que a surdez não impede as competências comunicativas, linguísticas e cognitivas do surdo e que estas para serem assimiladas independem do canal oral-auditivo. A língua de sinais desempenha a função de primeira língua, onde oferece condições ao surdo de suprir as necessidades nos aspectos: psicossocial, afetivo, linguístico e cognitivo.

Deseja-se que após esse breve olhar sobre a caracterização da surdez, a concepção socioantropológica possa nortear as ações do contexto educacional e superar o modelo clínico-terapêutico que pode refletir na ação docente. O rompimento da perspectiva clínica no âmbito da educação para o viés socioantropológico reconhecerá a surdez enquanto diferença linguística e não deficiência.

3.3 Cultura e Identidade Surda

A cultura pode ser compreendida como um campo de forças que se expressa por meio da linguagem, valores, costumes, etc., fazendo com que os membros desta se organizem com seus pares. Pode ser entendida também como “[...] um campo de produção de significados no qual diferentes grupos sociais, situados em posições diferenciais de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla”. (SKLIAR, 2005, p. 134).

Nos estudos surdos, a cultura é marcada pelas lutas travadas em prol do reconhecimento da diferença linguística por meio da língua de sinais. Essa luta combate os estereótipos e rótulos de que a língua de sinais impossibilita a interação e desenvolvimento cognitivo, social e linguístico daqueles que fazem uso dela, que são as pessoas surdas. Assim, percebe-se por meio da cultura surda

[...] o jeito de o surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de se torná-lo acessível e habitável ajustando-os com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das almas das comunidades surdas. Isto significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo. (STROBEL, 2008, p.24).

Os surdos que fazem uso da língua de sinais são minoria linguística em relação à sociedade predominantemente ouvinte, portanto, sentem-se na necessidade de agrupar-se em comunidades, não para o isolamento ou por se sentirem diminuídos, mas a fim de compartilhar a experiência visual que vivem.

Os surdos buscam um lugar de referência onde possam anunciar a identidade dentro de uma comunidade segura. Lopes (2007, p. 78) pontua que “[...] a comunidade aparece como um dos espaços mais produtivos para que a surdez fosse pensada a partir de bases culturais e históricas.”. A diferença do surdo não está só no fato de ser surdo, mas de viver em comunidade e compartilhar com seus membros, uma experiência viso-gestual.

A condição para estabelecer a diferença surda é participar de uma comunidade que possui a mesma forma de comunicar-se, usar uma língua específica e compartilhar de anseios e sentimentos. Dentro da comunidade surda existe um fator que possibilita a integração do surdo em diferentes grupos sociais. Esse fator, segundo Sá (2006), é o uso da língua de sinais. Para a autora, pertencer à comunidade surda é utilizar, como condição básica, a língua de sinais. Essa língua faz parte da experiência visual do surdo.

Ainda de acordo com Lopes (2007), pertencer a uma comunidade é ter referências que possam nortear as pessoas em suas lutas. Em relação à comunidade surda é evidente a luta por direitos como:

- terem uma língua própria;
- se autodeclararem surdos e serem reconhecidos como tal;
- que os membros das gerações mais novas possam estudar em escolas de surdos e de terem respeitada a diferença surda no aprender;
- se reunirem na associação de surdos;
- as famílias de surdos serem orientadas para que, logo que detectada a surdez em seus filhos, estes possam estar junto de seus pares surdos;
- terem intérpretes em qualquer lugar e em qualquer momento, sem necessitar solicitar sua presença e seus serviços com antecedência;
- participarem de tudo o que acontece em espaços públicos” (LOPES, 2007, p.75).

Em relação ao penúltimo item, os surdos constantemente precisam solicitar a presença de um intérprete nos lugares onde necessitam de alguma prestação de serviço, como agências bancárias, hospitais, clínicas médicas, audiências jurídicas, etc. No Brasil, a língua de sinais é oficialmente reconhecida pela Lei nº 10.436/2002. Então, o porquê de constantes reivindicações de direitos por parte da comunidade surda? Diante dessa inquietação, o surdo se sente a necessidade de se organizar em

comunidade, de ter um espaço de discussões e lutas contra práticas discriminatórias ou preconceituosas, pois há diversidade dentro da comunidade surda. Novaes (2010, p. 57) afirma que “[...] existem comunidades de surdos oralizados, outras somente para surdos que sejam negros, gays, implantados, etc.”. O pertencimento do surdo à comunidade o faz protagonista e capaz de lutar com mais entusiasmo pelo reconhecimento da cultura que faz uso de experimentação visual, a começar pelo uso da língua de sinais. Na comunidade, o surdo possui voz para lutar contra práticas ouvintistas em reconhecer a surdez como uma deficiência, que os limita de serem ou externarem o que desejam.

Compreender identidade surda leva a fazer uma referência breve sobre a noção de linguagem e de língua, onde a construção do sujeito se dá por elas, que são transversais e constroem a identidade desse sujeito. Mas é necessário refletir que a linguagem vai além do poder da comunicação. Ela contribui na construção do pensamento e nas relações de compreensão de mundo por meio das relações interpessoais, pois Vygotski (2007, p. 42) “[...] auxilia na percepção de que a linguagem segue o sentido do exterior para o interior, do meio social para o indivíduo”, construindo, então, o pensamento e estabelecendo as relações interpessoais.

A identidade surda se dá no reconhecimento dos e entre seus pares. Parafraseando Sá (2006, p. 125), “[...] toda identidade é construída com o outro e a partir do outro”. É nesse reconhecimento que os surdos narram a própria história, se apropriando do seu protagonismo. A identidade surda está relacionada à diferença linguística, a experimentação visual, desenhando o paradigma da surdez sob o viés socioantropológico. Ocorre da necessidade de aproximação com o outro igual, pois essa necessidade é constante para o sujeito surdo. “O encontro surdo-surdo é essencial para a construção da identidade surda, é como um abrir do baú que guarda os adornos que faltam ao personagem” (SKLIAR, 2005, p.54).

O processo identificatório do surdo em se reconhecer como sujeito capaz reflexivo e partícipe inicia da interação com outros surdos. Nessa interação, adquire de modo natural a língua de sinais na qual contribui para o desenvolvimento linguístico e cognitivo, e assume padrões de conduta e valores da cultura e comunidade surda. No entanto, como é constatado, segundo Sá (2006, p. 127), “[...] cerca de 96% da população surda no mundo constitui-se de surdos filhos de pais ouvintes”. As famílias são desinformadas sobre o que é ser surdo. Logo, acreditam na opinião de médicos e fonoaudiólogos que recorrem a estímulos a fim de resgatar resíduos auditivos,

possibilitando aquisição da fala - responsável por minimizar os efeitos causados pela surdez, inserindo-os na sociedade, melhorando a qualidade de vida, mas perpetuando a ideia de deficiência.

O sentido da identidade surda segue na direção de romper com estereótipos atribuídos à cultura surda, onde “[...] o estereótipo faz com que as pessoas se oponham, às vezes disfarçadamente, e evitem a construção da identidade surda, cuja representação é o estereótipo da sua composição distorcida e inadequada”. (SKLIAR, 2005, p.55). Algumas dessas representações são demarcadas pela cultura ouvintista que considera a surdez um problema que precisa ser resolvido, que vê a surdez como um atributo inserido ao corpo, ou seja, é uma diferença aparente, portanto não faz parte de um “padrão normal”.

3.4 Filosofias Educacionais para Surdos

Transversal à educação de surdos, as filosofias educacionais são abordagens escolhidas em áreas como saúde e educação, em prol do desenvolvimento e aprendizagem do surdo. Mas para apresentar essas abordagens fez-se um recorte histórico por meio dos estudos de Soares (2005), pois a trajetória da educação de surdos sofreu modificações ao longo dos anos, até serem adotadas aqui no Brasil e se constituírem em políticas públicas inclusivas. Até a chegada das práticas inclusivas, Soares (2005, p. 12) aponta “[...] que os indivíduos surdos, assim como todos os deficientes, foram alvos, desde o início da Idade Moderna, de dois tipos de atenção: a médica e a religiosa”.

Para a medicina, a surdez era um desafio, pois era vista como anomalia orgânica que tinha como consequência a mudez. Os médicos que atuavam no campo da surdez dedicaram-se a uma prática pedagógica a fim de saber se o surdo tinha condições de aprender e os meios pelos quais este pudesse adquirir conhecimento.

Porém, Soares (2005, p. 13) cita que os estudos dos médicos se baseiam no pensamento de Aristóteles, no qual “[...] os conteúdos deviam ser recolhidos por um órgão sensorial e considerava o ouvido importante para a educação”. É notório um entrave na instrução do surdo por essa visão. Sob esse olhar, entende-se que seria impossível ensinar um surdo, pois o uso da linguagem oral e da escrita são imprescindíveis para a construção de um conhecimento significativo.

O pensamento aristotélico somado ao diagnóstico clínico – se considerando verdade única – se estenderam até meados do século XV, baseados em textos sacros e seculares, privando os surdos de serem educados, condenando-os a uma vida de ignorância. Por sua vez, a igreja tinha o papel de cuidar, de ajudar os surdos desvalidos punidos por uma culpa grave, considerados doentes e incapazes de aprender. Soares (2005) relata que no século XIV, a educação de surdos era mantida pela igreja de maneira filantrópica, e os surdos de famílias pobres eram recolhidos por instituições de caridade. A escolarização era garantida somente aos filhos dos nobres, pois esses herdeiros manteriam os bens da família. Para isso, precisariam ler, escrever e falar. Apenas sob essas condições os surdos estariam aptos a manter e administrar a herança da família.

Na Espanha, o Conde de Castilha tinha dois irmãos surdos que ameaçariam a sucessão das riquezas e herança às próximas gerações, pois não falavam, e não sabiam ler e escrever. O pedagogo Pedro Ponce de Leon (1520-1584) foi o responsável pela educação desses herdeiros surdos. Os alunos eram atendidos separadamente e traziam de casa gestos utilizados na comunicação, pois Lopes (2007, p. 42) afirma “[...] mesmo que tais gestos não sejam apontados na literatura surda como uma língua, eles podem e marcam um lugar surdo”. No geral, aos surdos nobres era indispensável saber falar, ler, fazer contas e cumprir com uma postura cristã, ou seja, temer a Deus.

O pedagogo Pedro Ponce, de acordo com Soares (2005, p. 20), teria iniciado o ensino da escrita, “[...] pois não há registros que comprovem uma metodologia de ensino, por meio do nome dos objetos e no segundo momento ao ensino da fala.” O trabalho com as crianças surdas da nobreza, repercutiu toda a Europa, perpassando pelo século XVI e despertando interesses de estudiosos, como:

- Juan Pablo Bonet (1579-1633), que acreditava que o ensino da criança surda deveria começar pela escrita e depois passar pela linguagem falada;
- Manuel Ramirez de Carrión (1579 -)⁹ que fundou o método de soletração fonética;
- Van Helmont (1614-1699) que educava as crianças através da oralização, foi o primeiro a descrever, segundo Lopes (2007, p. 22), a leitura labial e o uso do espelho;

⁹Soares não encontrou nas obras que consultou a data de falecimento de Carrión, inclusive uma menção na obra de Quirós e Gueler (1966:244): “não se conhece a data nem lugar de seu falecimento”. (2005, p. 21)

- e Jacob Rodrigues Pereira (1715-1780) que visava superar a mudez do surdo por meio da visão, do tato, treinando o aprendizado da fala e ensino de gramática (SOARES, 2005, p. 20).

Ainda de acordo com Lopes (2007, p. 24), foi Jacob Pereira que teria dividido a surdez em três níveis: surdez total, parcial profunda e parcial média. Compreende-se que tal divisão tem como propósito dividir a etapa de escolarização dos surdos, bem como para simplificar e minimizar o “trabalho” do médico e/ou professor.

Em meados dos séculos XVI e XVII, a forma mais adequada para estabelecer a comunicação entre surdos e ouvintes foi a oralização. Nos estudos de Soares (2005), sobre a história de educação de surdos, a comunicação humana somente era estabelecida por meio da fala de maneira oral. A escrita seria a consolidação do ensino do surdo, dependia de muita técnica e materiais específicos para o ensino, portanto, demandaria muito do professor. Logo, o foco era voltado em superar a mudez por meio da oralidade.

A partir do século XVIII, as famílias destinavam a educação dos filhos surdos aos internatos. Esses lugares eram ideais para que características aparentes, como a mudez, fossem diminuídas. Essas crianças eram treinadas para oralização e tentativa de normalização, para corrigir as consequências da surdez. Nesse período, a surdez era considerada por alguns como uma doença e para outros, um castigo de Deus.

Entre os estudiosos citados na história de surdos, o abade francês Charles Michel de L'Épée é um dos mais importantes. Ele fundou em Paris a primeira escola pública para surdos. A partir de 1760, o surdo começou a estar entre pares e pôde se articular em comunidade, como é até hoje. A diferença linguística concebida por meio da língua de sinais partiu rumo ao reconhecimento como meio de comunicação. Lopes (2007, p.45) pontua que

[...] o método de L'Épée consistia em ensinar sinais que correspondiam a objetos específicos e mostrar desenhos quando queria que os surdos compreendessem algumas ações, depois procurando associar o sinal com a palavra em francês.

Assim, a língua de sinais foi considerada um método de aprendizagem para os surdos.

O método criado por L'Épée na educação de surdos é semelhante a metodologia de ensino utilizada hoje no cenário educacional brasileiro. De acordo com a extinta Secretaria de Educação Especial (2007, p. 50):

[...] o trabalho didático-pedagógico, através de recursos visuais, por intermédio da língua de sinais é decisivo na aprendizagem do aluno surdo. Mais que fornecer esses recursos é estabelecer a contextualidade dos signos, a fim de abstrair qualquer significado.

L'Épée agregou a seu método precursor de ensino o uso de repetição e memorização dos recursos visuais e os sinais¹⁰. Em situações cujas expressões eram abstratas, o abade recorria à escrita para tentar explicar o significado, abrindo mão da língua de sinais (LOPES, 2007).

No entanto, durante boa parte do tempo dedicado à educação de surdos, L'Épée associava o sinal com palavras. Esse fator foi de suma importância, pois, “[...] a visibilidade da surdez por meio de sinais [...] serviu também para que os surdos começassem a tecer na mesma trama alguns elementos constitutivos daquilo que, mais tarde passou a se chamar cultura surda” (LOPES, 2007, p. 47).

Esses são os primeiros movimentos em direção à articulação da comunidade surda, por meio do reconhecimento do uso da língua de sinais como modalidade linguística entre seus membros, até então “abafados” pelas práticas ouvintes. É no final do século XVIII que a surdez é refletida no âmbito da cultura e não sob o olhar clínico. A partir de então, torna-se uma reflexão de cunho filosófico para a construção da sua concepção pelo viés socioantropológico.

No entanto, no ano de 1880, o Congresso de Milão, conferência internacional de educadores de surdos, declarou parecer favorável ao método oral puro¹¹ nas instituições de ensino do mundo todo. Logo, o antigo Instituto Imperial de surdos-Mudos de Paris acatou com a decisão e proibiu o uso da língua de sinais.

Em 1885, chegou ao Brasil o professor surdo, Hernest Huet, trazido por D. Pedro II para iniciar o trabalho de educação para um neto surdo. Dois anos depois é fundado o Instituto Nacional de surdos-Mudos, (hoje conhecido como Instituto Nacional de surdos – INES).

O Instituto do Rio de Janeiro utilizou a abordagem do oralismo tendo como referência a do Instituto de Paris. Os estudiosos acreditavam no método como ferramenta capaz de oferecer aos surdos maiores possibilidades de aprender o que

¹⁰ Itens lexicais que constituem a língua de sinais, bem como os fonemas são para as línguas orais, se estabelecem como signos linguísticos. (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 62).

¹¹ O método oral aparece, algumas vezes, com essa designação para diferenciar do método que procura combinar fala e gesto, pois o método oral puro exclui o uso de gestos (SOARES, 2005, p. 39).

era ensinado na escola. O Brasil além de acreditar no método oral puro, tinha outra forte razão para ensinar somente ao surdo falar, deixando a escrita para segundo plano. Segundo Soares (2005, p. 43), “[...] o problema não é o analfabetismo da população em prejuízo do surdo alfabetizado, é o prejuízo de alfabetizar um surdo num país de analfabetos”. Portanto, não teria aplicabilidade alguma e a intenção ainda segue em fazer o surdo falar. Romper com a mudez, corrigir a surdez por meio da oralidade era a intenção do Instituto sem a preocupação de proporcionar ao surdo acesso ao conhecimento crítico e reflexivo.

Em 1885, é concedida a Lei do Sexagenário¹². Seria o sinal de que o modelo econômico mudaria de forma positiva no setor agrícola em virtude do fim do trabalho escravo, portanto, era importante capacitar pessoal para a mudança.

Desconfiada da intenção em capacitar mão de obra recém liberta da escravidão, parafraseia-se a seguinte indagação junto a Soares (2005, p. 51), a fim de refletir e visualizar a posição da pessoa surda diante do novo cenário econômico:

[...] formar o surdo dentro da proposta inclusiva através do ensino profissional, o reconhecendo como cidadão autônomo e capaz ou simplesmente “arranjar” uma ocupação ao surdo, sem muita complexidade levando-o a acreditar esse arranjo como um trabalho digno e merecido?

A educação de surdos no Brasil, no século XVIII, foi influenciada pelas instituições de ensino europeias, onde a filantropia é a principal iniciativa para atender ao educando surdo. Nesse período, o surdo é *acolhido* na Educação Especial, modalidade que se resumia à reabilitação para normalização e ensino com conteúdo *fáceis* do ensino comum. Esta afirmação é confirmada por Lopes (2007, p. 78), para quem “[...] a escola especial foi inventada para um grupo de alunos que, acreditava-se, por questões cognitivas, físicas, emocionais e sensoriais, não conseguiram permanecer junto com as outras crianças ditas normais”. Portanto, Lopes (2007) permite assimilar que, no século XVIII, a Educação Especial foi instituída com base nos pressupostos clínicos e pedagógico-corretivos, e saberes voltados para a assistência, reabilitação e cuidado no ensinar. Logo, os conteúdos precisariam ser elementares, pois os educadores eram inseguros quanto à capacidade de aprender do surdo.

¹² Também conhecida como a lei de nº 3.270 de 28 de setembro de 1885 que garantia a liberdade aos escravos com mais de 60 anos (SOARES, 2005, p. 47).

No período que vai de 1930 a 1947, o Instituto de surdos-Mudos no Brasil tem sob a direção do Dr. Armando Paiva de Lacerda, garantindo o uso do oralismo na educação de surdos. Em 1934, o Dr. Lacerda (SOARES, 2005, p. 56) defendia que “[...] o objetivo da linguagem oral é dotar a criança surda de uma linguagem análoga à fisiológica, proporcionando-lhe um entendimento mais regular com os indivíduos normais e, portanto, mais favorável a situação social”.

Era necessário *corrigir* o principal problema da surdez, a falta de linguagem, instrumento que estabelece as relações sociais, dentre elas o trabalho, pois

[...] se a percepção que se tinha do surdo-mudo era de elemento incapaz de gerar riqueza, inapto, portanto, para desempenhar um papel ativo na produção, restava oferecer-lhe o mínimo necessário para o exercício da sua ocupação, o que bastava para livrá-lo do ócio (SOARES, 2005, p. 68).

Tal postura demonstra a ação filantrópica que a Educação Especial exercia sobre o surdo, que objetivava atribuir uma ocupação a este, trabalhando sobre ele a questão da utilidade. Somente assim desempenharia um papel na sociedade, tornando-se um cidadão e deixando de ser ocioso.

Em 1951, o Instituto Nacional de surdos-Mudos que passa a ser chamado de Instituto Nacional da educação de surdos é administrado pela professora Ana Rímoli de Faria Dória. A educação no Brasil é marcada por fortes debates em relação à primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (SOARES, 2005, p.69). Em relação à educação de surdos, a metodologia de ensino passa por uma reformulação inspirada em experiências realizadas nos Estados Unidos. No entanto, os pressupostos ainda são voltados à estimulação da linguagem oral.

O estudo de Soares (2005) faz concluir que o uso do oralismo predominou mesmo diante de uma nova gestão. A opção metodológica estava voltada para aquisição da língua oral por meio da leitura labial e exercícios para o aparelho fonador (faringe, boca e nariz) que, segundo ela, é o responsável por produzir os fonemas, que, por sua vez, são essenciais para aquisição da fala. Não se observa nessa gestão a preocupação em ministrar conteúdos que somariam a formação do surdo como cidadão. Esse método não tem esse caráter humanístico. A partir da década de 50, o surdo só é considerado cidadão igual ao outro *normal* se fosse normalizado e escolarizado.

O decreto de nº 72.425, de três de julho de 1973, cria o CENESP (Centro Nacional de Educação Especial). A Educação Especial, até então, não havia criado nenhum órgão de política administrativa. O CENESP é ligado ao Ministério de Educação e Cultura que visava expandir e melhorar o atendimento aos excepcionais¹³. Para o ministério, no ano de 1957, a surdez ainda é considerada um problema que deveria ser combatido, portanto, o governo teria que *clínica*r o ensino, ao invés de ensinar o surdo dentro de um contexto sociocultural. Em prol de uma campanha assistencialista, no Ministério de Educação e Cultura (SOARES, 2005, p. 92) “[...] pensou-se, desde logo, em recuperá-lo (o surdo) para se tornar elemento útil e produtivo, capaz de ganhar a própria vida e manter a dignidade inerente à pessoa humana, que deve ser independente e livre”. É possível perceber a intenção daquela política pública: ensinar o surdo a falar, atribuir-lhe alguma uma ocupação no mundo do trabalho, fazendo dele massa de mão de obra de baixo custo.

No fim da década de 1970, chega ao Brasil a Comunicação Total. Trata-se de uma filosofia educacional voltada para os surdos, que recomenda o uso simultâneo da língua de sinais, língua oral e gestos. Na década seguinte, utilizar-se-á o bilinguismo, que de acordo com Slomski (2010), é reconhecer a coexistência de duas línguas ao redor da criança, ou seja, a língua de sinais como língua natural e a língua oficial do seu país como segunda língua.

Os surdos passam a se organizar em comunidades e resistir a imposições dos ouvintes. Os movimentos surdos lutaram por espaços surdos, cultura surda e língua oficial a partir da década de 90, utilizando a educação como canal para superar com o padrão ouvintista, podendo narrar a própria história, uma vez que foram considerados por séculos sujeitos sem voz.

Feito esse recorte histórico na educação de surdos, segue-se essa revisão sistemática de literatura no sentido às filosofias educacionais que são marcos na sistematização da educação de surdos. Ainda se fazem presentes nas instituições de ensino, porém dessa vez, observa-se que se respeitam as singularidades do surdo e só assim, a abordagem que melhor contribui na aprendizagem do surdo é escolhida.

As filosofias educacionais que predominam nas instituições de ensino são: o oralismo, a comunicação total e o bilinguismo. Esta pesquisa elenca as abordagens

¹³As terminologias mudam de acordo com os estudos e legislação voltadas para o público-alvo da educação especial, os excepcionais daquele período hoje referem-se às pessoas com deficiência.

educacionais para surdos de maneira pontual junto à Goldfeld (2002), Fernandes (2010) e Skliar (2010) que darão suporte conceitual sobre as abordagens.

O oralismo tem como objetivo a integração do surdo na comunidade ouvinte, por meio do ensino da língua oral por meio de suportes terapêuticos. Levanto mais uma vez um recorte breve sobre a linguagem. Saussure (1991 apud GOLDFELD, 2002), considerado o pai da linguística, afirma que a linguagem é constituída pela língua e a fala. A busca bibliográfica em torno desse tema leva a detectar que os defensores do oralismo tomem por base a afirmação do linguista, pois aqui a linguagem é restrita à fala oral. Mas a noção de Vygotsky (1989 apud GOLDFELD, 2002) vai além dessa restrição. Para ele, a linguagem é uma função reguladora do pensamento. Enquanto Goldfeld (2002, p. 18) associa que a “[...] linguagem é tudo que envolve significação, que tem um valor semiótico e não se restringe apenas a uma forma de comunicação”. Dessa forma, levanta-se uma reflexão, se de fato ensinar o surdo a falar somente para se comunicar leva-o de fato a perceber o mundo ao seu redor e a si próprio.

Retomando, o oralismo acredita que a língua oral é a maneira eficiente do surdo em se comunicar, a se desenvolver cognitivamente e ser incluso na sociedade. Essa abordagem considera a surdez uma deficiência, que requer um trabalho de reabilitação em direção à normalidade. Rejeita-se qualquer caracterização relacionada à surdez como gestos ou língua de sinais. Dentre algumas metodologias utilizadas no oralismo, Goldfeld (2002) ressalta a audiofonatória. Nela possuem exercícios de estímulos para o aparelho fonador e auditivos somente àqueles surdos que possuem algum resíduo.

Dentro da história da Educação do surdo, o oralismo predominou em grande parte, e em contrapartida, houve resistência por parte dos surdos. Se considerar a linguagem como ferramenta para o pensamento do indivíduo, somente oralizar pode não atender à amplitude de necessidades do surdo, que vai além de se comunicar. Demarca o empoderamento do surdo em poder ser argumentativo ou expressar pensamentos. Uma vez que esses sujeitos não se sentem contemplados, eles se organizam em comunidade e resistem às imposições dos ouvintes.

Já a comunicação total também prevê a interação entre surdos e ouvintes. Essa abordagem faz o uso da língua oral, língua de sinais, gestos ou códigos sem uma sistematização. A comunicação total não vê na surdez um entrave no desenvolvimento social, cognitivo e linguístico, mas os defensores dessa filosofia não

consideram que somente a aquisição da fala assegure o desenvolvimento do surdo nos aspectos citados. Nessa abordagem não se privilegia somente a aquisição da fala. O mais importante é que o surdo estabeleça seu próprio meio de comunicação.

A língua de sinais era utilizada na comunicação total, porém não tinha reconhecimento como apropriação cultural do surdo, ou seja, a comunicação total não reconhece a língua de sinais como possibilidade de desenvolvimento cognitivo do surdo. Segundo Goldfeld (2002), a comunicação total não privilegia o fato da língua de sinais ser artefato cultural da pessoa surda.

Pelo não reconhecimento da língua de sinais, a comunicação total associa-se à educação de surdos, estratégias metodológicas como gestos, mímicas, leitura labial e símbolos para tentar promover a aprendizagem. No entanto, parafraseando com Goldfeld (2002), a aquisição da linguagem foi fragilizada pela falta de sistematização na comunicação total no contexto educacional: ora gestos, ora mímica, que provocou dificuldade na comunicação e na aprendizagem.

Por fim, pontua-se o bilinguismo pelos estudos de Fernandes (2010), que orienta a apropriação da língua de sinais por parte do surdo, como língua natural para o desenvolvimento. A surdez e o bilinguismo na educação de surdos giram em torno da linguagem e da cognição. O bilinguismo se caracteriza pela utilização de dois sistemas simbólicos diferentes, pois o surdo também adquire outra língua.

[...] assim podemos entender a importância do estudo da natureza da língua de sinais como sistema simbólico específico para o indivíduo surdo, que, através de signos de natureza gestual, espacial e visual, melhor traduzem os processos de percepção e apreensão da experiência da criança surda (FERNANDES, 2010, p. 23).

A língua de sinais é o sistema simbólico mediador do surdo. Precisa ser observada a partir de sua natureza e especificidade, como estrutura gramatical própria e sistemática. Essa peculiaridade gira em torno da sua estrutura e representação que a linguagem oral não possui, de modo a contemplar as necessidades cognitivas, sociais, afetivas e linguísticas do surdo.

A abordagem bilíngue prevê aquisição da língua de sinais como primeira língua e a língua portuguesa, no caso do Brasil, como segunda na modalidade escrita. O bilinguismo respeita e defende que o uso de dois sistemas diferentes de linguagem contribui para a construção de pensamento crítico e reflexivo em prol do desenvolvimento cognitivo e linguístico do surdo.

Os estudos de Fernandes (2010) sobre as abordagens educacionais para surdos levam a observar que a filosofia bilíngue atende a dois interesses. O primeiro para a construção da concepção sociocultural e cognitiva do surdo, e o outro como mediadora para aquisição de conteúdos escolares, promovendo, assim, a aprendizagem. A aquisição da linguagem para o bilinguismo ocorre por meio da língua de sinais de maneira natural, por meio da interação do surdo entre seus pares. É a partir dessa convivência que o surdo compartilha da cultura surda, possui identidade e língua própria, se constituindo em uma comunidade. O bilinguismo atribui uma responsabilidade significativa sobre a língua de sinais em relação ao empoderamento cultural e de identidade surda da língua de sinais.

Quanto à caracterização da surdez, o bilinguismo considera os estudos surdos de Skliar (2010, p. 23), que “[...] utiliza o termo Surdez (com S maiúsculo) para designar um grupo linguístico e cultural e o termo surdez (com s minúsculo) para designar uma condição física, a falta de audição”. Dessa maneira, faz-se uso do termo surdo “com S maiúsculo” em alguns pontos do texto, em respeito e em reconhecimento às lutas políticas, aos valores culturais e linguísticos da comunidade surda. Portanto, a filosofia bilíngue reconhece a surdez como uma diferença linguística e compreende o surdo em suas especificidades que perpassam pela língua e cultura própria.

Cada filosofia defende sua abordagem como a melhor para o desenvolvimento do surdo. Demarcam uma preocupação com possíveis atrasos de linguagem, mas compreende-se que as abordagens não podem se reconhecer como verdades absolutas. Todas precisam ter seus espaços e precisam ser experimentadas de maneira que a escolha efetiva seja feita em prol da aprendizagem e desenvolvimento do surdo.

Os primeiros passos em face ao reconhecimento das especificidades da pessoa Surda foram demarcados nessa seção. A partir dessas especificidades como: reconhecer a surdez como diferença linguística, cultura, identidade da comunidade Surda e filosofias educacionais será possível compreender os reflexos que as legislações acerca da educação de surdos podem influenciar no processo de ensino e aprendizagem de alunos surdos, especialmente do ensino regular, que é a atenção dada nesta pesquisa.

4 PRINCIPAIS MARCOS LEGAIS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS ENTRE 2001 A 2010 NO BRASIL

O Brasil possui uma legislação avançada voltada à proteção da pessoa surda. Em relação à pessoa com deficiência, caracterizado por Gugel (2006) como deficiência física, auditiva, visual, mental¹⁴ e múltipla, já temos legislação avançada antes mesmo da Constituição Federal (CF) de 1988. Quando se fala da proteção à pessoa com deficiência é no sentido de eliminar barreiras, criar mecanismos de igualdade entre as pessoas e o artigo 5º da CF trata do princípio da igualdade a todas as pessoas. É por onde se inicia a reflexão sobre as principais políticas na educação de surdos.

Mas se o artigo 5º trata de um princípio tão inclusivo, por que se fazem necessárias legislações específicas para as pessoas Surdas? Esse princípio por si só não é o bastante para garantir a inclusão? Compreende-se que a CF seja um dos caminhos para efetivação de direitos às pessoas Surdas. No entanto, Lima (2015) ajuda a refletir que são necessárias legislações específicas e detalhadas para colaborar na interpretação e aplicação de tal princípio. E aplicar o princípio da igualdade pode não ser tão simples na prática, pois a interpretação de igualdade pode ser assim considerada por um tribunal de justiça, porém por outro não.

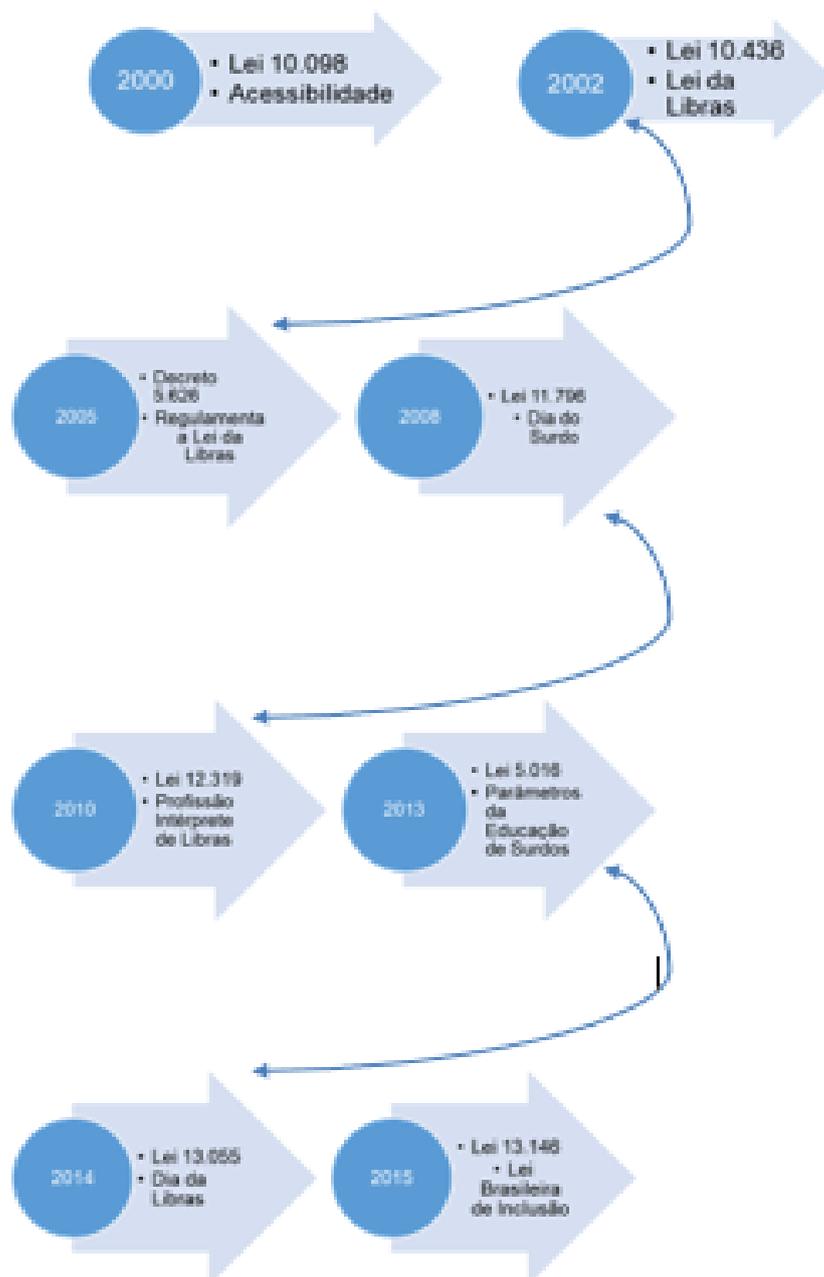
Pretende-se nesta seção trazer um sintético recorte sobre os principais marcos legais voltados para educação de surdos. É importante que o direito a igualdade, inclusão social e cidadania tenham efetividade, mas não há possibilidade de exigir por um direito onde não se tem conhecimento dele.

Apresentam-se, por meio de uma linha do tempo (Fig. 1), os principais marcos legais que abordam a inclusão de pessoas Surdas no Brasil, entre os anos 2000 a 2015. Esta pesquisa fez um recorte apenas nas legislações entre os anos de 2001 a 2010, por considerar que essas leis se destacam entre as mais específicas para educação de alunos surdos no ensino comum e contribuíram no desenvolvimento da pesquisa, pois trata da educação do estudante surdo incluído na classe comum. O recorte foi em torno: das Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (DNEEEB) em 2001; da Política Nacional de Educação Especial na

¹⁴ Terminologia utilizada a partir do período de 1854 e sofreu alteração com o Decreto Nº 5.296/2004 para a terminologia deficiência intelectual. (MAZZOTA, 2011, p. 44)

Perspectiva da Educação da Educação Inclusiva (PNEEPI) em 2008; Lei nº 10.436/2002, Decreto nº 5.626/2005 e Lei nº 12.319/2010.

Figura 1- Linha do Tempo, acerca Leis que abordam a inclusão de pessoas Surdas no Brasil



Fonte: produção da autora.

O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), em 2017, levantou uma reflexão calorosa no país em relação à educação de surdos no Brasil por meio do tema proposto para a redação que fora: Desafios para Formação Educacional de surdos. As estatísticas do Enem, por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), levaram a concluir de que a educação de surdos

ainda é pouco discutida no dia a dia, pois os dados apontam que 399.157 das redações foram zeradas. Ou seja, 5% de todas as redações feitas no Enem em 2017 foram zeradas por fuga do tema, o que pode ser compreendido por conhecimento escasso dos candidatos sobre como se dá a educação, acessibilidade e inclusão de surdos no país. Também foi o ano em que o Enem teve o menor número de notas 1000 (mil), totalizando 53 redações. Esse número demonstra os tímidos debates, discussão e prioridade que é dada à educação de surdos.

Mas é importante destacar que a educação de surdos possui outros importantes marcos legais voltados às pessoas com deficiência, como a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) de 2015, que culmina a linha do tempo onde foram elencadas as leis que abordam a inclusão de pessoas Surdas no Brasil. No entanto, o enfoque dessa pesquisa foi voltado às legislações específicas para educação de surdos, como: a Lei nº 10.436/2002 que dispõe sobre a Libras, popularmente conhecida como Lei da Libras, onde é reconhecida como língua oficial da comunidade Surda do Brasil; o Decreto nº 5.626/2005 que regulamenta a Lei da Libras, a lei que regulamenta a profissão intérprete de Libras; e a Política de Educação Especial sob a perspectiva da inclusão.

Diante dessa apresentação prévia sobre marcos legais voltados à educação de surdos, todos eles têm como ponto congruente a inclusão no ensino comum. Aí se recomenda a garantia da matrícula e permanência do estudante surdo do ensino regular, priorizando a diferença linguística dele na qual diante da ineficácia da inclusão, o aluno pode sofrer algum tipo de discriminação ou segregação. As legislações evidenciam a importância da qualificação dos profissionais, o que leva a compreender que na sala de aula regular o professor precisa se apropriar de saberes para promover a inclusão durante as aulas. É na intenção de colaborar na apropriação desses saberes que foi elaborado como produto da pesquisa, um caderno de orientações que norteie os professores, que têm estudantes surdos na classe comum, a construir um planejamento que garanta os direitos previstos nos marcos legais citados e oportunize condições equivalentes de aprendizado em relação aos demais estudantes da classe comum.

A inclusão do surdo na classe comum pode expandir suas respectivas relações interpessoais juntamente com os demais estudantes ouvintes, com ou sem deficiência, logo, com toda a diversidade que uma sala de aula possui. Além das relações interpessoais entre os estudantes a respeito da diversidade, a inclusão do

Surdo na classe comum pode levar a comunidade escolar a experimentar novos desafios, como aprender Libras, o que levam os professores a pesquisarem sobre educação de surdos ou desenvolver metodologias de ensino e planejamento que favoreça o processo de ensino e aprendizagem.

A inclusão do surdo do ensino regular perpassa pela Educação Especial, fato possível graças a essa modalidade ser transversal em todos os níveis da Educação, necessitando de oferecer profissionais especializados para tentar romper com as barreiras linguísticas e de comunicação na escola, são eles: intérprete de Libras¹⁵, Instrutores de Libras¹⁶ e professores para o Atendimento Educacional Especializado, determinação regulamentada pelas DNEEEB (2001) e PNEEPEI (2008).

Sobre a barreira linguística que o estudante surdo enfrenta do ensino regular, a partir da experiência da pesquisadora com educação de surdos, no chão da escola, e confirmada por meio dos estudos de Goldfeld (2002), que informa que mais de 90% dos surdos têm família de ouvintes e boa parte das interações sociais que os rodeiam vem da experiência oral-auditiva é possível observar que dentro da comunidade surda há diversidade, múltiplas identidades¹⁷ e diferentes níveis de aquisição linguística.

Como foi mencionado, nem todo surdo possui conhecimento acerca da Libras e da sua cultura, do que lhe cabe quanto aos direitos ou escolha de uma abordagem educacional adequada. Ou não faz uso da Libras, fazendo uso apenas da língua portuguesa na modalidade oral ou nenhuma das duas, como a pesquisadora presenciou, atuando na educação de surdos. Daí a importância da Educação Especial no espaço do ensino regular para minimizar essas barreiras.

O não reconhecimento à especificidade do estudante surdo pode prejudicar, também, nas relações interpessoais/sociais, em aspectos cognitivos, psicológicos e afetivos do sujeito, acarretando isolamento e exclusão. Outro desafio a ser superado é o preconceito e a indiferença em relação ao estudante surdo. Às vezes acaba-se por cometer em sala de aula comportamentos imperceptíveis que incorrem ao preconceito e exclusão. Skliar (2010) faz uma consideração muito pertinente quando

¹⁵ Profissional que possibilita a comunicação entre surdo e ouvinte, devendo o mesmo ter domínio da Libras e do português. (LACERDA, 2009, p. 28)

¹⁶ Profissional fluente em Libras, que ensina conteúdos curriculares da classe comum em Libras aos alunos surdos. São responsáveis, também, em difundir a Libras por meio de aulas de Libras para surdos e ouvintes. (LACERDA, 2009, p. 31)

¹⁷ Presença heterogênea das identidades surdas podendo serem classificadas como: identidade surda, identidade surda híbrida, identidade surda de transição, identidade surda incompleta, identidade surda flutuante. (SKLIAR, 2005, p. 62)

sugere que o ensino regular falseia aceitação à diversidade visando uma educação a todos.

A política de inclusão escolar tem como objetivo a promoção da educação para todos. [...] A política de inclusão insiste em dar conta dos excluídos dessa forma. Em "todos" há uma subdivisão que caracteriza os "portadores de necessidades especiais" que, por alguma razão, caracterizam um determinado grupo (SKLIAR, 2010, p. 84-85).

Esses entraves podem acarretar uma disparidade no processo de ensino e aprendizagem do estudante surdo em relação ao ouvinte. Pois, uma vez que a política preconiza incluir a todos, supõem-se a existência de excluídos. E diante à dinâmica em sala de aula com intensas demandas pode ocorrer de o surdo não conseguir acompanhar o processo de educação para todos, configurando a exclusão.

A educação de surdos está atrelada aos direitos humanos, tratar sobre inclusão do ensino regular é tratar sobre dignidade humana, sobre princípios de igualdade, inclusão social e cidadania. A dignidade do surdo culmina para o processo de inclusão e os marcos legais possibilitam a efetividade de garantias educacionais e levam a sociedade reflita em parâmetros para garantir a educação de qualidade para todos.

4.1 Diretrizes Nacionais para Educação Especial

O PPGE da UEMA oferece o Mestrado Profissional em Educação, tendo como proposta contribuir com a Educação Básica por meio das pesquisas e dos produtos advindos destas em prol desse nível de ensino, retribuindo e contribuindo, em especial, às secretarias municipais e do estado do Maranhão¹⁸¹⁹, que obedecem às

¹⁸ A SEDUC foi criada nos termos do Decreto-Lei nº 1.435/46, na qual possui vários setores interligados na execução de políticas públicas educacionais, uma delas a Superintendência de Mdalidades e Diversidades Educacionais, que organiza as ações da Supervisão de Educação Especial e Supervisão da Educação Escola Indígena. Em relação aos marcos legais na educação de surdos no Maranhão, esta pesquisa levantou que as primeiras experiências ocorreram em 1962, no âmbito privado, e no âmbito público em 1966, se tornando oficial em 1969, por meio da Portaria nº 423/69, que além do ensino, previa aperfeiçoamento e treinamento de pessoal para a educação especial. Posteriormente, os Decretos nº 6.823/78 e nº 186/84 voltados ao atendimento educacional ao aluno com deficiência. Somente em 2003, foi criado o Centro de Apoio às pessoas com Surdez – Maria da Glória Costa Arcangilli – CAS, vinculado à SEDUC que, e até a data desta pesquisa, promove a Educação de Surdos no Maranhão, subsidiando formação continuada aos profissionais que atuam na área, atendimento aos Surdos e suas famílias, do ponto de vista de orientações pedagógicas e difusão da Libras. (COELHO, p. 40-47 2008)

¹⁹ Em 2002 a Resolução de nº 291 estabelece normas para a Educação Básica no Sistema de Ensino do Estado do Maranhão, e apenas os Artigos de nº, 11, 15 e 40 são voltados à comunidade Surda, que tratam respectivamente, de que alunos Surdos sejam incluídos, preferencialmente, na classe comum

políticas e normas voltadas para educação especial e inclusão, do Brasil. Portanto, esta seção convida à reflexão sobre as DNEEEB instituídas pela resolução N° 02 de 2001, pois a partir dessas reflexões foi possível elaborar como produto de pesquisa, um caderno de orientações que norteie os professores da Educação Básica que tem estudantes surdos a construir um planejamento, que proporcione práticas docentes e metodologias inclusivas, tais que oportunizem aos surdos, um processo de ensino aprendizagem efetivo e equivalente aos estudantes ouvintes.

No Brasil, o atendimento educacional às pessoas com deficiência inicia-se no século XIX (SILVA, 2012), no qual o serviço era pautado no assistencialismo em instituições de caráter filantrópico. Mas a resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) de N° 2, de 2001 institui as DNEEEB (2001), voltadas para o público-alvo da Educação Especial (PAEE),²⁰ sendo precursora no que tange às políticas públicas de caráter inclusivo no contexto educacional e não mais de assistencialismo.

Em suma, essas diretrizes, instituídas por meio da resolução de N° 02/2001, levam a compreender quem é o PAEE, pois a escola pode ser levada a ter dúvidas, como, por exemplo:

- Será que aquele estudante é PAEE?
- De que maneira a escola precisa organizar-se para receber o estudante da Educação Especial?
- Como deverá ser a ação docente do professor que tem estudante com deficiência?

Observa-se que as diretrizes, podem sanar essas dúvidas, tanto da escola quanto as dos professores. A partir das diretrizes, o professor tem mais condições de refletir e adequar sua ação docente, como uma situação hipotética, diante daquele estudante que por vezes tem baixa visão, mas a família não se atentou e sim apenas o professor. Conhecendo as diretrizes, o professor começa a ter condições de elaborar uma aula que atenda ao seu estudante PAEE.

O sistema educacional recebe a matrícula do estudante PAEE, porém só a partir da matrícula toma-se a iniciativa de preparar a escola, formar professores. Daí

e que tenham direito a receber serviços especializados no contraturno, do direito à classe especial, do direito à terminalidade específica. (MARANHÃO, 2002)

²⁰Este público, pela PNEEPEI (2008), refere-se a estudantes com deficiência (auditiva, física, intelectual e visual), com Altas Habilidades ou Superdotação (AH/S) e com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

a reflexão que se coloca: por que parece ser mais fácil e prático formar professores, conscientizar a escola, somente depois da matrícula do surdo, por exemplo? Mas qual a razão desse passo ser dado somente após a chegada do estudante surdo? E a formação inicial dos professores, será que atende a diversidade? O currículo dos cursos de Licenciatura oferece condições para o professor pelo menos identificar o estudante PAEE?

Diante dessas inquietações, tentou-se refletir nas possíveis respostas. Trouxe-se para esse momento, Mantoan (2013), pois ela trata da importância de discussões dentro da escola sobre inclusão de forma a tornar a comunidade inclusiva. Neste sentido, Lacerda (2014), citada em outros momentos, propõe existir a necessidade de ações para inclusão do estudante surdo no ensino regular. Para esta última, é necessário que o professor se permita e proporcione ao surdo experiências pedagógicas pela perspectiva visual.

Não é errôneo formar o professor ao passo que o estudante surdo é matriculado do ensino regular. Ao contrário, a escola seria responsabilizada por tal inércia ao fechar os olhos às necessidades educativas do estudante. Parafraseando Mantoan (2013, p. 143),

[...] as escolas relutam muito em mudar de direção porque também estão organizadas em um pensamento que corta a realidade, que permite dividir os alunos em normais e com deficiência, [...] os professores em especialistas nesse ou naquele assunto.

A contribuição de Mantoan leva a compreender que a escola ainda discute pouco sobre diversidade e diferenças que são manifestações humanas e resultam das diferenças raciais e culturais, e das respostas dos indivíduos relativamente à educação nas salas de aula. Logo, fenômenos entre os estudantes como a exclusão e preconceito, podem causar um sentimento de diminuição por parte do surdo e agrava-se quando o professor desconhece suas singularidades e reproduz, por falta de conhecimento, práticas excludentes. A escola, nesse sentido, não se antecipou para a matrícula do estudante surdo e não ofereceu condições pedagógicas para garantir a inclusão. Portanto, é ideal que os sistemas de ensino façam um movimento de antecipação, refletindo e organizando-se em prol da inclusão e respeito à diversidade tanto quanto da matrícula do estudante com deficiência e do surdo.

A escola mesmo sendo de ensino regular tem por obrigação garantir a inclusão de maneira efetiva e não cair no rótulo de que é inclusiva apenas por permitir a matrícula do estudante PAEE. Incluir um surdo do ensino regular é garantir condições acessíveis de ensino e aprendizagem, com recursos e profissionais que atendam a perspectiva visual e bilíngue.

Há diversidade entre os estudantes público-alvo da Educação Especial, principalmente na comunidade surda, e essas diferenças precisam ser previamente dialogadas no chão da escola para que o processo de inclusão não seja doloroso, tanto para o estudante como também para a comunidade escolar. Vale destacar, que a inclusão em si não é dolorosa, mas, o processo que passa por questões, como: respeito, conhecimento, conscientização, aceitação, adequação, demanda, tempo e nesse período o estudante pode sentir os efeitos da exclusão.

Em relação ao estudante surdo, Lacerda (2014) nos remete a refletir que apenas conhecer Libras não é suficiente, bem como apenas a presença do intérprete de Libras não garante inclusão. É preciso que durante a formação inicial, o futuro professor conheça as singularidades da surdez, pois não basta apenas dominar a língua (e não necessariamente o professor precisa ser fluente em Libras) se não existir uma metodologia adequada para apoiar o que se está explanando.

Logo, as DNEEEB (2001) vêm para nortear a ação docente tanto antes como após a matrícula do estudante com deficiência. Elencam-se aqui os principais artigos que além de darem suporte na construção do produto de pesquisa, poderão direcionar ao professor uma reflexão de como atender, o estudante com deficiência, principalmente o estudante surdo, apontando onde focar o olhar.

No artigo 1º, a Resolução Nº 02/2001 institui em suas diretrizes que o atendimento escolar aos estudantes com deficiência será a partir da educação infantil e percorrerá durante todo o ensino básico. A diretriz considera no seu artigo 5º que são estudantes PAEE àqueles que durante o processo educacional apresentar:

- I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:
 - a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;
 - b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;
- II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;
- III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (BRASIL, 2001, p. 70).

Nesta pesquisa, o foco está na inclusão do estudante surdo e o inciso II do artigo 5º considera este estudante a partir da necessidade de comunicação e diferenciação linguística, pois o surdo experimenta a modalidade visual na aquisição da linguagem. Mas, não basta somente identificar o estudante surdo. O artigo 6º chama a responsabilidade de toda a escola juntamente com os profissionais que atuam na Educação Especial para tomada de decisões e estratégias metodológicas quanto ao atendimento necessário ao estudante, a família, por fim, a cooperação de serviços, como: saúde, assistência social, trabalho, justiça e esporte e Ministério Público (MP), quando necessário, necessitando da construção de um sistema inclusivo.

O artigo 7º trata da garantia da matrícula do estudante, em específico o surdo, na classe comum de ensino regular. Mas a resolução, além da matrícula, teve a preocupação de garantir atendimento diferenciado e efetivo ao surdo, como refere o artigo 12º, baseado nos termos da Lei nº 10.098/2000 e da Lei nº 10.172/2001, que tratam da acessibilidade na comunicação. As diretrizes recomendam ao sistema de ensino que elimine as barreiras nas comunicações, provendo às escolas recursos humanos e materiais necessários. O parágrafo 2º deste artigo delimita:

§ 2º Deve ser assegurada, no processo educativo de alunos que apresentam dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais educandos, a acessibilidade aos conteúdos curriculares, mediante a utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braille e a língua de sinais, sem prejuízo do aprendizado da língua portuguesa, facultando-lhes e às suas famílias a opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequada, ouvidos os profissionais especializados em cada caso (BRASIL, 2001, p. 75).

Este parágrafo pode refletir na ação docente do professor, pois dentro da Surdez existe diversidade, variantes, que vão desde a aquisição linguística do surdo até se além da surdez o estudante possuir outra deficiência. A surdez por si só não acarreta prejuízos na aprendizagem (FERNANDES, 2010) e sim, os efeitos de uma escolarização sistemática e efetiva tardia, mas outra deficiência pode comprometer o processo de ensino e aprendizagem. Por isso, a diretriz recomenda que escola, serviços/profissionais especializados e família acordem a abordagem pedagógica para que o surdo apresente um desenvolvimento satisfatório, principalmente para si. O estudante surdo quando reconhece sua identidade surda e tem capacidade

cognitiva para tomada de decisões têm condições de indicar qual a abordagem educacional que mais lhe favorece. (QUADROS, 2004). Logo, a escola, professores, família e sociedade precisam compreender quais recursos materiais e humanos seriam necessários para que o estudante surdo tenha os mesmos direitos que os demais e não, o contrário, pois as condições de equivalência são menores diante ao mundo predominantemente ouvinte.

A Resolução de Nº 02/2001 que institui as DNEEEB foi uma das precursoras na caminhada pela inclusão do surdo na classe comum do ensino regular, porém possui algumas fragilidades quando Lima (2015) nos leva a refletir que o surdo ainda era visto como aquele estudante com dificuldades, limitado, por não ter meios legítimos de comunicação.

Outra fragilidade encontrada é que o documento não cita o estudante surdo de maneira explícita, refere-se a ele como aquele que tem dificuldades na comunicação, levando a entender que se trata do estudante surdo e de perceber a surdez como um problema. As pesquisas sobre identidade e cultura surda davam os primeiros tímidos passos, do ano da publicação das DNEEEB (2001), e a Libras ainda não era reconhecida como língua oficial da comunidade surda. Hoje, a Libras possui status de língua por possuir gramática com estrutura própria, porque apresenta características presentes em outras línguas orais, onde tudo, qualquer assunto ou sentimento podem ser expressos por meio de sinais (GESSER, 2009).

Trazer essa resolução, apesar das fragilidades, é acompanhar a evolução do sistema de ensino em relação ao desenvolvimento cognitivo, social e afetivo do surdo, as mudanças e os reflexos que os marcos legais passam a partir da compreensão que se tem das singularidades da pessoa Surda pelo viés social, a importância do reconhecimento da Libras e das metodologias sob a perspectiva visual para efetivação do aprendizado do Surdo.

4.2 Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

Nessa subseção foi elencado outro marco importante para Educação Especial no Brasil, que, no século XIX, ainda tem caráter assistencialista e, a partir do século XX, a Educação Especial passa a ter um caráter mais inclusivo. Trata-se de uma modalidade que perpassa de maneira transversal no ensino fundamental e médio.

Recorre-se a Mazzota (2011) para acompanhar a trajetória pelas políticas públicas voltadas para Educação Especial até chegar à perspectiva da inclusão e a Lima (2015) para a reflexão em torno da política inclusiva.

Nos anos de 1990, diversos países, inclusive o Brasil, participaram de convenções e assinaram acordos que previam práticas inclusivas sustentadas em princípios sociais de igualdade. Dentre essas convenções, o Brasil concorda com a Declaração Mundial de Educação²¹ para todos (1990) e com a Declaração de Salamanca²² (1994). Portanto, o movimento em prol da inclusão parte de uma discussão e reflexão mundial, marcadas principalmente pela militância de pessoas com deficiências e suas famílias. A partir dessas convenções, o Brasil repensou suas políticas públicas voltadas para a Educação Especial e atua sob a perspectiva da inclusão, a começar pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, até a instituição da PNEEPEI (2008), que não é uma lei, mas orienta os sistemas de ensino. Recordar-se que o objetivo aqui é identificar se o estudante surdo é respeitado pelas suas singularidades.

O documento da PNEEPEI (2008) foi construído por um grupo de profissionais especialistas na temática da Educação Especial e visava orientar as ações das políticas públicas. Trata-se de um documento de indicação para a direção das políticas e tem como referência a convenção internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência (2006), aprovada pela Organização das Nações Unidas (ONU). Além de recorrer a Mazzota (2011), o próprio documento da PNEEPEI (2008) faz essa análise da linha do tempo em relação aos marcos legais no Brasil, além de orientar os sistemas de ensino as ações inclusivas a serem adotadas nas escolas.

O documento acima mencionado inicia relacionando a Educação Especial ao movimento de inclusão e dos direitos humanos, onde a igualdade, as diferenças e equidade são valores que precisam ser alcançados a fim de promover a inclusão. Portanto, a educação inclusiva é uma contribuição para a superação de processos

²¹ Documento promulgado na Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em Jomtien na Tailândia, em 1990, no qual os países membros se comprometeram em universalizar o acesso a educação e a promover a equidade de oportunidades. (SILVA, 2012, p. 62).

²² Na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade, promovida pelo governo da Espanha e pela Organização das Nações Unidas para a Educação, as Ciências e a Cultura (Unesco), em junho de 1994, resultaram na deflagração da Declaração de Salamanca. A partir de então, o conceito de necessidades educacionais especiais foi amplamente disseminado e a inclusão passa a ser uma filosofia de aceitação nas escolas, na luta da pessoa com deficiência pelo direito de ocupar seu lugar na escola e a colaboração de todos os envolvidos da comunidade escolar. (SILVA, 2012, p. 96).

excludentes. Além da retrospectiva histórica da Educação Especial no país, o documento traz dados estatísticos sobre o diagnóstico do estudante nas escolas ao longo dos anos até chegar à PNEEPEI (2008).

Quanto ao objetivo, a PNEEPEI (2008) tem como meta incluir o estudante PAEE, na classe comum na escola do ensino regular. No entanto, na política consta que o Atendimento Educacional Especializado (AEE), seja preferencialmente, na escola junto ao ensino regular. Assim, de acordo com a política, a inclusão é o melhor caminho para o desenvolvimento do aluno com deficiência, onde corrobora então, para as interações interpessoais e experiências significativas com toda comunidade escolar. São os objetivos (BRASIL, 2008, p. 10):

- Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
- Atendimento educacional especializado;
- Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
- Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
- Participação da família e da comunidade;
- Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e
- Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

O documento, então, não foca apenas na educação, mas prevê ação de inclusão em toda a sociedade, apontando para a necessidade de um sistema inclusivo. Posteriormente ao objetivo, a política se refere ao estudante PAEE, além disso, a política orienta como a Educação Especial precisa passar pela classe comum do ensino regular:

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008, p. 11).

De fato, observa-se o movimento de transversalidade em todas as etapas de escolarização e a recomendação de como a ação pedagógica precisa acontecer, por meio de formação docente, recursos didáticos, atenção ao currículo, dentre outras ações inclusivas, que perpassam no ensino superior, educação indígena, quilombola e de jovens e adultos.

Até que finalmente, a PMEEPEI (2008) trata e cita o estudante surdo no documento. Além de destacar no documento, mais uma vez traz-se Lima (2015) para ajudar a refletir sobre a inclusão deste estudante na classe comum do ensino regular.

Para o ingresso dos estudantes surdos nas escolas comuns, a educação bilíngue – Língua Portuguesa/Libras desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para estudantes surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais estudantes da escola. O atendimento educacional especializado para esses estudantes é ofertado tanto na modalidade oral e escrita quanto na língua de sinais. Devido à diferença linguística, orienta-se que o aluno surdo esteja com outros surdos em turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008, p. 12).

Observa-se que a cada política e cada legislação tentam ser assertivas de acordo com o momento social que enfrenta concepções filosóficas, políticas, econômicas, etc. Cada momento teve o seu valor, mesmo que tenha acometido anos de exclusão e até mortes por falta de conhecimento acerca da deficiência. Mas todos esses fatores foram necessários para que a sociedade e o mundo caminhassem em busca de igualdade, respeito e hoje a inclusão.

Elencar a resolução de Nº 02 de 2001 e a PNEEPEI (2008) foi proposital no sentido que tanto elas quanto as demais que as antecederam foram essenciais, mesmo com fragilidades, para que hoje a sociedade seja mais justa possível. Foi proposital no sentido que se possa analisar quanto respeitar as singularidades das pessoas são decisivas tanto para uma postura social e ação docente inclusivas.

Em 2002, a Libras já foi reconhecida como língua oficial utilizada pela comunidade surda no país (BRASIL, 2008) e esse fator traz um texto diferente ao analisado lá nas DNEEEB (2001). Mesmo com a oficialização da Libras, o texto do documento ainda não traz o reconhecimento de maneira explícita como primeira língua do estudante surdo.

Conceder importância aos principais marcos legais voltados para educação de surdos e trazer Lima (2015) para a reflexão permite valorizar ainda mais o processo de inclusão do estudante surdo. E oferece mais condições de elaborar um produto ao final da pesquisa que possibilite orientar o professor da escola comum, do ensino regular, que tem estudante surdo de construir um planejamento inclusivo, com metodologias que respeitem as suas singularidades.

É a partir da PMEEPEI (2008) que se percebe uma ação com o olhar voltado à cultura. Lima (2015) leva a identificar que aqui o surdo é concebido como indivíduo a partir do viés socioantropológico e não pela dificuldade ou problema na comunicação. Percebe-se também a luta da comunidade surda quando o documento se refere *que* o estudante surdo esteja com outros surdos em turmas comuns do ensino regular. Portanto, foi considerada a diferença linguística do estudante surdo e mais uma vez o olhar voltado a singularidade quanto ao uso da Libras, pois ela é capaz de produzir e dá significados aos surdos, seus pares e a língua de sinais é a ponte que estabelece relações de sentidos entre os surdos.

No entanto, a recomendação do uso de uma segunda língua se restringe apenas ao estudante surdo, no caso, a Língua Portuguesa na modalidade escrita. E o ouvinte, por que o documento não recomenda o uso da Libras como segunda língua ao aluno ouvinte? O objetivo, até onde parece, prevê a inclusão de todos, mas determinar apenas ao surdo o que precisa e ao ouvinte o que se dispensa vai de encontro com o processo de inclusão que a PNEEPEI (2008) defende.

A reflexão ainda não encerra por aqui, pois a cada análise de um marco legal, surgem novas inquietudes. Precisa-se ter preocupação em compreender nas entrelinhas, principalmente, o processo de inclusão e ações para essa promoção, pois é ele que trará luz ao fazer pedagógico do professor na classe comum do ensino regular com estudantes surdos.

É notória a evolução de pensamento e dos marcos legais voltados para a educação de surdos, mas se fazem necessários sempre as inquietudes e o estranhamento diante do *estar todos juntos* tendo em vista se a diversidade da sociedade contemporânea está de fato sendo respeitada e com o olhar para a inclusão.

4.3 Lei da LIBRAS e o Decreto Nº 5.626/2005 que regulamenta a lei da LIBRAS

A linguística considera a língua de sinais como um sistema linguístico legítimo. Seu reconhecimento aconteceu a partir dos estudos do linguista americano William Stokoe (1920 – 2000) na década de 60, onde estudava a língua de sinais daquele país, a Língua de Sinais Americana (ASL).

Esses estudos demonstraram que a língua de sinais possui regras gramaticais próprias em todos os níveis linguísticos²³, que é tão complexa quanto à língua oral e que apresentam parâmetros na formação da gramática.

Dentre esses níveis linguísticos, consideraram-se os níveis fonológico, morfológico, sintático e pragmático para apontar três importantes parâmetros para os sinais: configuração de mão, ponto de articulação e movimento. A partir da década de 70, outros linguistas americanos descreveram o quarto e quinto parâmetro: a orientação e expressões faciais/corporais.

Os estudos de Gesser (2009) explicam como se dá a sistematização dos parâmetros na construção do sinal. De maneira sucinta, a configuração de mão diz respeito à forma que a mão toma para iniciar, para realizar a sinalização; o ponto de articulação refere-se ao lugar em alguma parte do corpo de onde a mão precisa partir para que se comece a execução do sinal; em relação ao movimento é um parâmetro que pode ou não estar presente no sinal, ou seja, alguns sinais possuem movimento, enquanto outros não possuem; ainda a orientação da mão, que indica a direção que a palma da mão vai se apropriar para realizar o sinal, podendo ser palma da mão para cima, para baixo, para esquerda ou para direita; por fim, o parâmetro da expressão facial/corporal, onde este marcador não utiliza a(s) mão(s).

Ainda com Gesser (2009), a expressão da face e do corpo pode se fazer presente ou não na realização do sinal. É esse parâmetro que marca traços paralinguísticos das línguas orais, como: entonação, intensidade, ritmo, indagações, velocidade, entre outros.

Portanto, qualquer equívoco em algum desses parâmetros pode alterar o significado do sinal, que por sua vez, leva ao receptor da mensagem à outra interpretação que não é a desejada pelo emissor. O equívoco na produção do sinal corresponde à língua oral o erro na pronúncia de uma palavra que pode causar ruídos na comunicação. Como as línguas orais, a língua de sinais também possui informalidade, vícios, faz parte das interações, da cultura, independente da modalidade da língua. No entanto, durante a escolarização, principalmente na alfabetização de crianças surdas, respeitar os parâmetros da língua de sinais refletirá na aquisição de línguas de maneira efetiva.

²³É o inventário de sons que ocorre na linguagem e as regras para combinar os sons em unidades significativas (QUADROS, 2004).

Conhecer a concepção da língua de sinais e como ela se dá é valorizar a cultura dos seus usuários, da comunidade Surda e ser reconhecida tendo o status de língua permitindo interações sociais. A língua de sinais surgiu de forma espontânea a partir da interação entre pessoas e permite “[...] a expressão de qualquer conceito [...] e de qualquer significado decorrente da necessidade comunicativa e expressiva do ser humano” (GUARINELLO, 2009, p. 51).

Cada país possui sua língua de sinais: nos Estados Unidos é a American Sign Language (ASL); na França, a Langue de Signes Française (LSF) e no Brasil, a Língua de Sinais Brasileira (Libras).

Parafraseando e considerando Guarinello (2009), a Libras é o nome que a Federação Nacional de Educação e Integração dos surdos (FENEIS) acordou entre os profissionais da educação de surdos e comunidade surda, para se referir à língua de sinais dos surdos brasileiros. A Libras é uma língua visual-gestual que se articula com as mãos e faz uso de parâmetros como expressões faciais e corporais. É articulada em um espaço à frente do corpo que pode ir da cabeça até a cintura.

A língua de sinais, mesmo com status de língua na década de 60 por William Stokoe, só foi reconhecida em 2002 aqui no Brasil por meio da Lei de nº 10.436, onde, em seu artigo 1º (BRASIL, 2008), a define como forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza é visual-motora, com gramática própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. Popularmente conhecida como Lei da Libras, passou a ser regulamentada pelo Decreto de nº 5626/2005. Ambas as legislações são as primeiras voltadas especificamente à pessoa Surda no país.

Ao refletir a Lei da Libras e o Decreto de 2005, consegue-se visualizar uma luta das pessoas Surdas que comparado à PNEEPEI (2008) vai de encontro com a inclusão que o mundo convencionou para minimizar os efeitos da exclusão.

A voz do surdo é percebida - acredita-se que em virtude das lutas por seus direitos – em alguns trechos no Decreto (BRASIL, 2008, p. 118), quando no artigo 22 determina que:

As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

I - escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

II - escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa.

Onde:

§ 1º São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo (BRASIL, 2008, p. 118),

Diferente da atual caminhada rumo à inclusão do surdo no ensino regular, a comunidade surda compreende que a educação de surdos não pode restringir-se apenas à classe comum. A própria comunidade surda reconhece a importância de outras possibilidades e é a favor de classes especiais bilíngues e escolas bilíngues²⁴. Portanto, observa-se a voz do surdo nesse fragmento do decreto, pois não deseja que exclusivamente a educação de surdos seja do ensino regular.

Os rumos da educação de surdos evoluíram consideravelmente. No entanto, de acordo com o Decreto de 2005 e a reflexão de Lima (2015), a voz do surdo também considera a escola especial, a classe especial, com abordagem Bilíngue, como favoráveis para seu desenvolvimento cultural, cognitivo, psicossocial, pois a inclusão ainda deixa a desejar, no chão da escola principalmente.

Por mais que os marcos legais sejam inclusivos, as intenções ainda sejam as melhores, ainda há lacunas do ensino regular de como promover uma proposta bilíngue, sob a perspectiva visual, principalmente quando na classe comum o professor tem estudante surdo. Há lacunas de como será estabelecida a interação entre os alunos da classe (surdos e ouvintes), pois o Decreto 5.626/2005 não prevê o bilinguismo aos estudantes ouvintes, ou seja, que a Libras seja segunda língua, nem tão pouco não possui como disciplina curricular a Libras.

É notória a valorização dada a Libras enquanto língua oficial no país. Mas a fragilidade observada no Decreto de Nº 5.626 de 2005 é que ainda se percebe o surdo como pessoa com deficiência, como àquele que possui perda auditiva, caracterizado

²⁴ Nessa classe e nessa escola qualquer aluno pode matricular-se, mas a língua majoritária é escolhida para ensino dos conteúdos curriculares, equivalentes ao ensino regular, será a Libras, a primeira língua do surdo (FERNANDES, 2010, p. 58-59).

pelo viés clínico, com um conceito fechado e biológico. Tal caracterização é confirmada no artigo 2º.

Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras.

Parágrafo único. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz (BRASIL, 2005, p. 111).

Uma vez reconhecida como língua oficial da comunidade Surda no Brasil, a Libras abriu possibilidades de, também, pensar na formação de professores, uma vez que o PNEEPEI (2008) prevê a inclusão do surdo do ensino regular. Sendo assim, o Decreto de Nº 5.626/05 destaca a obrigatoriedade da disciplina de Libras em todos os cursos de licenciaturas e nos cursos de Magistério e Fonoaudiologia e opcional nos demais cursos de educação superior e profissional. Quanto à obrigatoriedade é possível perceber que poderá possibilitar uma interação entre futuros profissionais com sujeitos da comunidade surda, podendo ser no contexto educacional ou clínico.

O estudo elencado nesta pesquisa é o socioantropológico, portanto, cabe destaque nesse recorte a discussão para o contexto educacional, que Iachinski (2019, p. 54) afirma “[...] a inclusão da Libras no currículo dos cursos de licenciaturas é relevante, pois esses futuros professores atuarão com os estudantes surdos matriculados no ensino regular, além de promover a difusão da Libras”. E não apenas na educação básica, o docente que optar pela carreira no ensino superior poderá, também, ter outra visão e dar uma atenção diferenciada a esta temática.

O levantamento bibliográfico feito fez perceber a evolução das políticas públicas voltadas para educação de surdos e do surdo se apropriando dos espaços, sendo oportunizado a ele vez e voz para escolher a abordagem linguística que melhor lhe constitui.

Foi a partir desse estranhamento que se concordou com Lacerda (2014), quando diz que nem sempre a presença do intérprete de Libras, a legenda²⁵ ou janela com intérprete de Libras nos canais de comunicação são garantias de inclusão. Pode-se apenas estar cumprindo a lei, respectivamente pelo Decreto 5626/05 e Lei nº 10.

²⁵ Transcrição, em língua portuguesa, dos diálogos, efeitos sonoros, sons do ambiente e demais informações que não poderiam ser percebidos ou compreendidos por pessoas com deficiência auditiva (LACERDA; SANTOS, 2014).

098/2000; Portaria nº 310/2006, mas é preciso atentar-se à perspectiva visual, cultural e linguística da pessoa surda estão sendo contempladas para então ser efetivada a inclusão.

As fragilidades nos marcos legais voltados para a educação de surdos contribuíram na reflexão à proporção que o produto da pesquisa foi sendo construído, pretendendo, então, contribuir com nortes para orientar o planejamento dos professores da classe comum, do ensino regular, que tem estudante surdo, indicando possibilidades de integração com o trabalho do intérprete. As lacunas e as fragilidades levantadas serviram como parâmetros a não serem mais reproduzidos em sala de aula e foram acrescentados ao produto da pesquisa.

4.4 Lei Nº 12.319/2010 que dispõe da regulamentação da profissão tradutor e intérprete de LIBRAS

Durante a escolarização, na classe comum que tem estudante surdo incluído, é fundamental a presença do tradutor e intérprete de língua de sinais a fim de mediar o diálogo entre interlocutores das línguas com canais diferentes, no caso dos ouvintes oral-auditiva e no surdo visual-manual (GESSER, 2009).

A escola precisa compreender que a construção da linguagem, também, é atribuída pela prática do intérprete em sala de aula. De acordo com Lacerda (2009), este profissional tem a responsabilidade de agir como difusor dos conhecimentos que tem sobre língua de sinais e comunicação entre pessoas com surdez e ouvintes.

Os estudos voltados para a profissão tradutor e intérprete estabelecem uma diferença entre as atividades de interpretação. Lacerda (2009, p. 14) descreve a diferença nas atividades, no qual traduzir é versar de uma língua para outra na modalidade escrita. Portanto, possui um tempo bem maior para tal exercício se comparado à atividade de interpretar que é a capacidade de versar uma conversação de uma língua para outra no curto espaço de tempo, entre o ato de enunciar e o ato de dar acesso ao outro àquilo que foi enunciado.

Dessa forma, a tradução dá-se para modalidade escrita, enquanto a interpretação para forma oral. Lacerda ainda faz uma análise interessante se tratando do tempo para essas atividades: na tradução um texto de 50 linhas, por exemplo, pode levar até 2 horas para ser finalizado, enquanto o mesmo texto lido pelo emissor pode ser interpretado em até 8 minutos.

Também se faz um pequeno recorte histórico sobre a profissão tradutor e intérprete de Libras no Brasil, por meio dos estudos feitos por Lacerda (2009). O movimento da atividade de interpretação começou no início dos anos 80 pela necessidade de evangelização nas igrejas das pessoas surdas. Não havendo formação nas instituições de ensino, as pessoas interessadas em *ajudar* os surdos de maneira voluntária os acompanhando aos bancos, consultas médicas, dentre outros, precisam buscar formação nas associações de surdos. O serviço de interpretação tinha caráter assistencialista, de voluntariado, por vezes, por meio de laços de amizades entre surdos, famílias dos surdos e ouvintes dentro da igreja se estendendo a demais serviços e espaços.

Com a intensidade da valorização à pessoa surda, as políticas educacionais relacionadas ao surdo também voltam sua atenção para formação de profissionais para área, dentre eles o intérprete de Libras. Só em 2005 com o Decreto de nº 5.626, o olhar para a formação do tradutor e intérprete Libras é evidenciado no Capítulo V onde:

Art. 17. A formação do tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa deve efetivar-se por meio de curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras - Língua Portuguesa.

Art. 18. Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, a formação de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, em nível médio, deve ser realizada por meio de:

I - cursos de educação profissional;

II - cursos de extensão universitária; e

III - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por secretarias de educação.

Parágrafo único. A formação de tradutor e intérprete de Libras pode ser realizada por organizações da sociedade civil representativas da comunidade surda, desde que o certificado seja convalidado por uma das instituições referidas no inciso III (BRASIL, 2008, 116-117).

Mas a reflexão dessa seção e a propriedade em discorrer sobre a profissão tradutor e intérprete de Libras veio da necessidade do serviço, visto como uma atividade de filantropia, ser reconhecido como profissão e como outra qualquer categoria profissional ser cercada dos direitos trabalhistas.

A partir de 2008, inicia um movimento de sistematização em prol de tornar categorias os tradutores e intérpretes de Libras. Foi criada a Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores e intérpretes e Guia-intérpretes de Língua de Sinais (Febrapils). Essa entidade tem a função de orientar, apoiar e consolidar as Associações de Tradutores, intérpretes e Guia-intérpretes de Língua de Sinais,

buscando realizar um trabalho de parceria em defesa dos interesses da categoria de tradutores, intérpretes e guia-intérpretes de língua de sinais (TILS).

A Febrapils (2008) atua sob três grandes pilares: a formação inicial e continuada dos TILS; a profissionalização para refletir sobre a atuação dos TILS à luz do código de conduta e ética; e o engajamento político dos TILS para construir uma consciência coletiva.

Foi no pilar que trata da profissionalização e luta pela valorização da categoria que, em 2010, a profissão tradutor e intérprete de Libras foi reconhecida pela Lei de nº 12.319/2010. A lei trata do exercício, formação e certificação da profissão. Além das garantias de direitos trabalhistas, alguns deles estabelecidos pela Febrapils, um dos principais reflexos percebido na educação de surdos, foi a criação do cargo na esfera pública por meio dos concursos públicos voltados à educação; os serviços do tradutor e intérprete de Libras que passam a ser remunerado e não mais voluntariado. Uma vez que a profissão exige formação e certificação por ter sido reconhecida nos termos da lei. Assim, aquela ligação afetiva entre surdos, famílias de surdos e tradutores e intérpretes que antes era nas igrejas, nas relações de amizade passa a ser profissional e disseminada no contexto educacional.

O tradutor e intérprete de Libras é um dos profissionais, cujo prestígio junto à comunidade surda é mais evidente. Segundo Lacerda (2019), o intérprete de Libras é o que melhor possui conhecimento da polissemia da língua, da diversidade de sentidos e possibilidades, de temáticas e aspectos da cultura que perpassam cada uma das línguas. Portanto, é comum que em algumas situações as relações interpessoais sejam estabelecidas juntamente com a relação profissional, ultrapassando os limites da sala de aula. No entanto, é a partir do reconhecimento da profissão pela Lei nº 12.319/2010 que a categoria passa a se impor, tanto no contexto social como, principalmente, no contexto educacional, onde a demanda é maior. O tradutor e intérprete de Libras passa a ser valorizado, a Libras e a cultura surda valorizadas, e a conquista mais uma vez é da comunidade surda que passa a ter o serviço de ensino e interpretação com qualidade.

Criar um paralelo entre os principais marcos legais na educação de surdos possibilita perceber a luta da comunidade Surda por um espaço pedagógico que atenda a diversidade cultural e linguística analisando o quanto os documentos legais determinam, mas precisam garantir e fiscalizar, a acessibilidade aos estudantes surdos. Bem como oferecer aos docentes que têm estudantes surdos na classe

comum, a possibilidade de efetivar o processo de ensino e aprendizagem a partir da formação inicial, que corresponda à demanda desse estudante, com o apoio da escola e profissionais da Educação Especial. Saindo desse olhar macro, as próximas seções delimitar-se-ão ao olhar micro, porém não menos importante, que são a formação inicial do professor e a ação docente voltada ao planejamento para o ensino do estudante surdo na classe comum.

5 O DOCENTE E SUA FORMAÇÃO INICIAL: BREVES DIÁLOGOS COM A EDUCAÇÃO ESPECIAL

O sistema educacional brasileiro, historicamente, sempre foi assinalado por grandes mudanças. A partir de 2001, com a implementação das DNEEEB, que compreende a Educação Especial não apenas uma simples modalidade de ensino, mas uma modalidade transversal às demais modalidades, etapas e níveis da Educação Nacional. Esse feito trouxe o repensar sobre a condução das práticas de ensino orientadas por um currículo que culmine numa formação inicial que proporcione a inclusão.

A partir de 2008 com a implementação de mais um documento norteador do Ensino Especial foi determinante para que as perspectivas na formação docente se ampliassem. A PNEEPEI (2008) agora com viés, e compêndio de tornar a educação brasileira inclusiva, ou seja, igual para todos em acesso, permanência e participação, onde a escola se modifique para incluir os estudantes PAEE e não o contrário como na perspectiva integradora (BRASIL, 2008; MANTOAN, 2013).

Nesse propósito tem-se como objetivo discutir as questões ligadas à formação e profissionalização de professores da Educação Especial, no que tange a perspectiva de uma prática pedagógica inclusiva, tomando como parâmetro uma pesquisa de campo empreendida com 05 intérpretes de Libras, que atuam em Centros de Ensino da Rede Estadual de Educação do Maranhão, junto aos 07 professores da classe comum do ensino regular, cuja proposta pedagógica da escola possui caráter inclusivo.

Diante disso, esta seção volta-se a uma preocupação central que parte do pressuposto de que, quando se trata da inclusão, é importante considerar aspectos ligados à formação holística do professor. Formação inicial que prime por um currículo capaz de atender e se adequar a diversidade e, conseqüentemente, uma prática pedagógica verdadeiramente comprometida com a cidadania e com a formação de uma sociedade democrática e não excludente, que promova o convívio com as pessoas com deficiência.

Em suma, pensar uma sociedade para todos, atendendo maiorias e minorias é concretizar os pressupostos de uma sociedade inclusiva, na qual caberá à educação a mediação desse processo tendo um professor devidamente formado e em permanente formação para tanto. Na visão de Imbernón (2010), tal deleite parece ser

utópico, mas segundo o respectivo autor “[...] não se deve temer a utopia, pois grande parte das coisas que hoje são realidade pareciam utópicas há apenas alguns anos”. Diante disso, nunca é demais ressignificar práticas, principalmente quando falamos em formação e profissionalização docente para uma educação inclusiva.

Com os propósitos da inclusão escolar houve um desencadeamento de importantes transformações na forma de se pensar e fazer a formação docente. Na década de 1990, atuar com estudantes com deficiência era uma realidade mais profícua de professores que trabalhavam em escolas ou associações com atendimentos específicos a essa clientela. A partir das mudanças nos textos legais, no entanto, os professores da classe comum passaram a receber em suas salas estudantes PAEE e, ainda que tenha sucedido grande descompasso entre a reforma legal e a revisão do sistema de formação docente para colocá-la em prática (MAZZOTTA, 2006).

Para Mantoan (2003), a Educação Especial no Brasil se organizou conforme modelos assistencialistas e segregacionistas e pela segmentação das deficiências, colaborando para que a educação de crianças e jovens com deficiência acontecesse de forma paralela com a educação regular. A autora frisa que a Educação Especial no Brasil teve início no século XIX, inspirada em modelos norte-americanos e europeus, na forma de ações isoladas e não governamentais.

Diante disso, os cursos de formação docente no Brasil evidenciam uma lacuna em seus currículos e conteúdos especificamente relacionados à inclusão escolar (MENDES, 2006; MANTOAN, 2013) e, quando apresentam algo, ainda é possível observar forte influência do modelo médico - psicológico - assistencial, que rotula os estudantes e os classifica de acordo com uma abordagem meramente técnica (OMOTE, 2006). Nesse contexto, Nunes (2001, p. 36) evidencia que:

[...] o quanto o professor aprende a partir da prática, embora reconheça que os cursos de formação de professores, tanto inicial como continuada, ainda não favorecem a articulação entre a formação teórica acadêmica e os conhecimentos oriundos do universo escolar.

Schlünzen et all (2020), preconiza que o processo formativo atual necessita ser revisto, ou seja, na formação inicial e continuada, devemos formar os discentes para a escola e não para universidade, onde os futuros professores pode compreender como melhorar o processo de ensino e aprendizagem dos seus estudantes,

valorizando as diferenças e deixando aflorar as habilidades e competências, inerentes em cada ser envolvido no processo educacional. Em relação às políticas, pode-se afirmar que houve um significativo avanço em termos legais, no que se refere à inclusão de alunos deficiência na escola, foi a promulgação em 1996 por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), onde deliberou que “[...] todos os professores de classes regulares ou especiais devem receber especialização adequada para lidar com todos os alunos, visando sempre que possível a inclusão em salas comuns” (BRASIL, 1996).²⁶

Portanto, decretos e leis foram emergindo e proporcionando à formação do professor da Educação Especial as bases necessárias. As DNEEEB (BRASIL, 2001, pág. 31) enfatizam dois perfis distintos de professores atuantes nas escolas: “[...] o professor de classe comum capacitado para atender alunos com necessidades educacionais especiais e o professor especializado em educação especial.” O professor especializado, compreendido como aquele que presta o Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos EPAEE nas salas de recursos ou estabelecimentos especiais de ensino, deve possuir formação mínima de pós-graduação em especialização para atuar na Educação Especial.

5.1 Formação Inicial para Inclusão do Estudante Surdo no Ensino Regular

Ao refletir ou analisar a disposição posta entre o professor da classe comum, que quase sempre é ouvinte, e o estudante surdo, pensa-se nas dificuldades linguísticas e de comunicação. O entrave, a dificuldade, o processo de como fazer são as primeiras questões feitas e pautas em rodas de conversas tanto no chão da escola quanto em formação docente. No trabalho de Lima (2015, pág. 24-25) chega a ser avassalador deparar-se apenas na problemática depositada na surdez por parte do pensamento ouvintista de que:

[...] é caracterizado como algo contrário, diferente, diverso, inaceitável: surdez – ausência (falta) do sentido da audição; deficiência – que foge aos padrões de normalidade; língua de sinais – língua utilizada por uma minoria linguística deficiente auditiva. Dessa forma, os contextos são incomunicáveis e as fronteiras intransponíveis.

²⁶ Fonte: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.

Mesmo com legislações atualizadas e validadas pela própria comunidade Surda e disseminada no contexto educacional, ainda há professores com esse discurso fechado e vazio que a surdez limita a capacidade de ensinar e aprender e não de refletir caminhos que possam promover a ação docente de maneira acessível e inclusiva. Mas por que ainda acontece esse pensamento distorcido? De quem é a culpa? Uma resposta com exatidão pode inferir que mais à frente haja uma solução para essa problemática, sendo que não há fórmula pronta. Tanto que a intenção da pesquisa é recomendar uma orientação aos professores, pois não se pode atribuir a culpa somente na formação inicial, por exemplo, sendo que um determinado professor se esforça na busca por formação continuada. E a figura do professor é a primeira a ser discutida, apontada e cobrada pela escola, secretarias, família e sociedade, e por vezes sendo responsabilizado somente a ele, a busca por uma formação inicial e continuada que contemple, na totalidade ou quase isso, às demandas do processo de ensino e aprendizagem.

Acima da formação inicial, é de importância que o professor considere as especificidades do estudante surdo e não tome como referência apenas os alunos ouvintes. Deve rever estratégias metodológicas acessíveis em trabalho colaborativo com o intérprete de Libras. Mas qual é a formação inicial necessária para o ensino de alunos surdos na classe comum do ensino regular? No campo educacional as questões que giram em torno da ação docente são dinâmicas e as demandas de sala de aula se atualizam a todo o momento.

Como já explicitado nas seções anteriores, dentro da comunidade Surda existe diversidade também. Portanto, atribuir à formação inicial de tornar apto um professor para trabalhar com estudantes surdos pode ser uma responsabilidade muito grande aos cursos de formação de professores. No entanto, a formação inicial precisa nortear o futuro professor sobre a possibilidade de ter um estudante surdo incluído em sala de aula, necessitando ter consciência da legislação e dar acesso comunicacional e aos materiais, com autonomia e independência. E com a publicação da Lei de Libras e o Decreto 5.626/2005, os cursos de formação inicial para futuros professores atualizaram o currículo em prol da inclusão que precisa ser efetivada na classe comum do ensino regular. Antes de tais dispositivos legais, não havia nenhuma disciplina que corroborasse formação do docente que o habilitasse ao ensino do estudante surdo na classe comum. Uma grande conquista às famílias e à comunidade Surda.

No entanto, o Decreto 5.626/2005, voltado mais especificamente para a formação inicial do futuro professor, não detalha como será a estrutura curricular dos cursos de Licenciatura a nível superior, como nos alerta Lacerda (2014, pág. 240) para quem acredita que o decreto:

[...] não explicita de que forma essa disciplina deve ser oferecida, sua carga horária, que conteúdos devem ser abordados, e, dessa forma o que pode ocorrer é uma banalização da Libras, de forma que seu ensino apenas cumpra o que é exigido por lei, mas que não contemple as necessidades reais de professores em formação.

Entretanto, o decreto obriga a inclusão no currículo, o que já representa um avanço, ainda que mínimo, na perspectiva acima apontada pelo autor.

Considera-se, a partir de então, uma nova visão sobre o ensino de estudantes surdos do ensino regular, pois estamos diante de um sujeito que possui uma língua, cultura e especificidades próprias, que precisam ser valorizadas, consideradas e refletidas pelo professor, comunidade escolar e o sistema educacional que matricula esse aluno. É a partir dessa conjuntura legal que o professor passa a ter o direito em ter consigo todo apoio e condições para atender o estudante surdo, por meio de profissionais capacitados como intérpretes e instrutores de Libras, bem como o apoio dos professores do AEE. Nessa pesquisa, o foco sobre o trabalho colaborativo será entre o professor e o intérprete de Libras.

E quando se fala em valorizar a língua, cultura e especificidades do surdo não é subestimar esse tripé dentro da formação inicial do futuro professor. Ainda se concorda com Lacerda (2014, pág. 241) que diz que “[...] pelo fato de ter uma modalidade diferente da maioria das línguas, visual e gestual, pode gerar a falsa ideia de facilidade de aprendizado, sendo comparada à mímica, ou ainda ser alvo de preconceito, pelo desconhecimento a seu respeito”. Se o sistema educacional, se a universidade, que forma professores incorporam esse discurso, refletirá como efeito cascata na postura do já então licenciado e atuante professor, e o ciclo de reprodução excludente, que só garante a matrícula do estudante surdo somente porque está na lei e não oferece condições de promover o ensino e aprendizagem de maneira inclusiva, se repetirá de maneira viciosa.

6 FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES: ANÁLISE DOS DADOS

Será tratada nessa seção a análise de dados da pesquisa de campo, feita com os professores que atuam na Rede Pública Estadual de Educação do Maranhão, no município de São Luís.

A seguir estão os gráficos demonstrativos dos professores com os dados relacionados à: formação inicial e o ano de conclusão; tempo de atuação na docência e a disciplina que ministra; as perguntas e os principais comentários, pois assim como os demais participantes da pesquisa, ficou facultativo comentar sobre a opção assinalada no questionário. Na Figura 2 constam informações sobre a formação inicial dos professores que têm estudantes surdo incluídos na sua sala e participaram da pesquisa.

Figura 2 - Formação inicial do professor que possui estudante surdo na classe comum

Formação (graduação) e ano de conclusão:
7 respostas

Letras-espanhol, conclusão em 2005	Professor 01
Licenciatura em Química, ano de conclusão 2004	Professor 02
Licenciatura em Biologia concluído em 2009	Professor 03
Licenciatura em Geografia, ano de conclusão 2007	Professor 04
Licenciatura em Educação Física, conclusão 2010	Professor 05
Química. 1986	Professor 06
Letras (Português)/ 2007	Professor 07

Fonte: Elaborado pela autora.

É possível perceber, de acordo com a Figura 2, que o professor 05 e professor 04 concluíram a formação inicial após o Decreto Nº 5626/05 e a Lei de Libras de Nº 10436/02, o que torna obrigatório a inclusão da disciplina de Libras no currículo de formação. No entanto, é possível perceber na fala dos sujeitos que a oferta da disciplina foi de maneira elementar e não ofereceu subsídios e segurança para

atender as especificidades do estudante surdo na classe comum, pois a oferta da disciplina de Libras nos cursos de Licenciaturas precisa ter um cuidado como afirma Iachinski (2019, p. 56-57),

Parece que a disciplina de Libras vem sendo entendida como fundamental para que haja a inserção dos surdos no ambiente escolar, uma vez que, por meio desta disciplina, os futuros docentes terão o mínimo de conhecimento para interagir com os surdos em sala de aula. Cabe, porém, questionar se apenas uma disciplina ministrada ao longo de um curso seria suficiente para que de fato isso ocorresse.

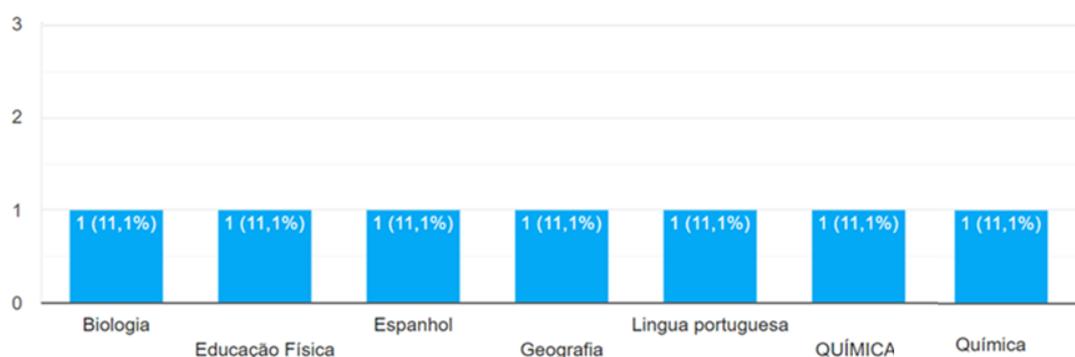
A autora traz uma reflexão acerca de como se dá a organização dessa oferta e esperou-se essa estruturação nas entrelinhas do Decreto 5626/05, no entanto, não há especificação de como ocorre a disposição da disciplina, cabendo a cada instituição de ensino superior elaborar suas respectivas diretrizes. Mas, parafraseando com Iachinski (2019, p. 57-58), recomenda-se que o currículo se concentre nos estudos voltados “[...] a introdução ao estudo das visões sobre a surdez e sobre a educação de surdos. Conhecimentos básicos sobre os fundamentos linguísticos da Libras. Estudo de aspectos culturais dos surdos brasileiros e suas implicações educacionais.” Portanto, de acordo com essa estruturação, considera-se que o futuro professor tenha condições mais favoráveis de estabelecer uma interação com o estudante surdo. No entanto, é importante ter cuidado ao afirmar que apenas uma carga horária de 60 horas, por exemplo, seria suficiente para *preparar* o professor, pois esta pesquisa constatou que os professores se sentem inseguros diante o estudante surdo, para ministrar aulas, com base na formação inicial.

Os professores participantes da pesquisa são de diferentes áreas do conhecimento: Ciências Humanas e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias, Linguagens, códigos e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias. Estes professores, conforme já mencionado, atuam nas turmas da 3ª série do Ensino Médio e têm alunos surdos, conforme pode ser observado no Gráfico 1, os que responderam ao questionário *on-line*, ministram as disciplinas que correspondem:

- 02 professores de Química
- 01 professor de cada disciplina: Língua Estrangeira-Espanhol, Biologia, Geografia, Educação Física, Língua Portuguesa.

Gráfico 1 – A disciplina que cada professor ministra, nas turmas da 3ª série do Ensino Médio, que têm estudantes surdos

Disciplina:
7 respostas



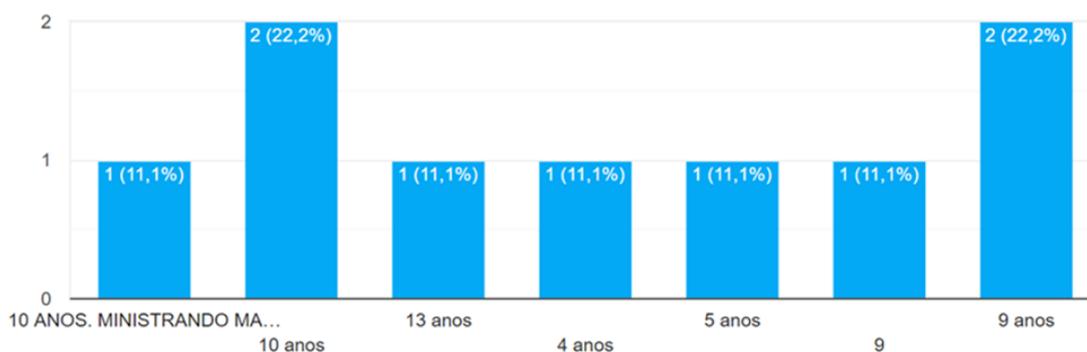
Fonte: Dados da pesquisa da autora

Em relação ao tempo de atuação no magistério girou entre 04 e 13 anos o exercício docente dos professores participantes da pesquisa, como pode ser observado no Gráfico 2:

Gráfico 2 - Tempo de atuação no magistério

Tempo de atuação no magistério:

7 respostas



Fonte: Dados da pesquisa da autora

O tempo de atuação aferido a partir do gráfico 2, refere-se ao exercício do professor participante da pesquisa, na Educação Básica da rede estadual de ensino, referente aos vínculos por meio dos seletivos e concursos públicos ocorridos entre 2007 e 2015. Ou seja, são professores com um tempo mínimo de carreira de quatro anos. Desses, mais da metade dos questionados, a disciplina de Libras não foi ofertada na formação inicial do professor. Para mais da metade dos professores

participantes, a disciplina de Libras não foi ofertada na formação inicial. Em relação ao Decreto Nº 5626/05, o professor 02 e o professor 06, que ministram a disciplina de Química, não tiveram a disciplina Libras como componente curricular obrigatório na formação inicial, em conformidade ao artigo 3º, quando diz que

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 2005).²⁷

Sobre o professor 06, informa-se que além de sua formação anteceder ao Decreto Nº 5.626/05, antecede também a Lei da Libras de 2002 que, recorda-se, em seu artigo 4º regulamenta que

O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente (BRASIL, 2002).²⁸

Entretanto, mesmo a formação do professor 06 antecedendo a dois importantes marcos legais, ele tenta contemplar as necessidades pedagógicas dos estudantes surdos dentro das possibilidades, como será apresentada nas análises posteriores. No que tange à complementação da formação inicial, o professor 06 sente a necessidade de conhecer a língua de sinais, como pode ser observado por meio do seu comentário na Figura 3:

²⁷ Fonte: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm

²⁸ Fonte: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm

Figura 3 - A formação inicial do professor para o ensino de estudantes surdos na classe comum

3. Em caso de resposta negativa, você cursou alguma disciplina ou fez algum curso durante a formação inicial que lhe instrumentalizasse para o planejamento voltado ao aluno Surdo incluído na sala comum, da escola regular? *

Sim

Não

Professor 06

Fique à vontade para fazer comentário:

Eu preciso aprender libras.

Fonte: Dados da pesquisa.

Mesmo com a graduação em Química ocorrida em 1986, o que antecede as legislações que fomentam a educação de surdos pela perspectiva da inclusão do ensino regular, o professor 06 reflete sobre a ação docente e se auto avalia como profissional que precisa conhecer as particularidades do seu estudante surdo e que a língua é um instrumento de conhecimento de identidade e de cultura, como afirma Lacerda (2014, pág. 191) que “[...] não se pode negar que o aprofundamento em Libras é de grande proveito para que o professor possa auxiliar o estudante surdo na compreensão dos conteúdos”.

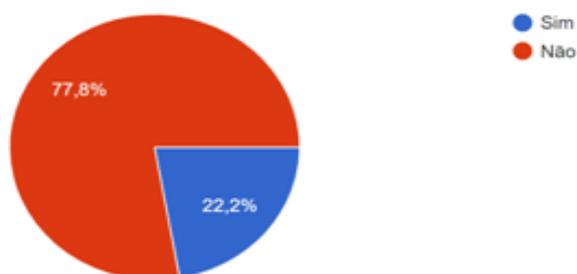
Após a apresentação prévia sobre a formação dos professores, seguem as questões respondidas pelos participantes relacionadas ao conhecimento sobre a Libras e com informações acerca da formação inicial destes que refletem em conhecimentos necessários ao ensino de alunos surdos, na classe comum do ensino regular.

Os docentes responderam sobre em sua formação inicial possuir ou não, na estrutura curricular, a disciplina de Libras, conforme as respostas representadas no Gráfico 3.

Gráfico 3 - Da oferta da disciplina de Libras na formação inicial e instrumentalização por meio do planejamento

2. Na formação inicial foi ofertada a disciplina de Libras?

7 respostas



Fonte: Dados obtidos via questionário.

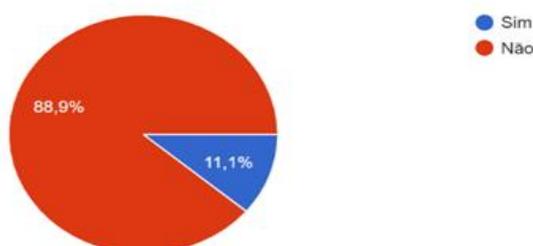
Portanto, de acordo com o Gráfico 3, foi possível concluir que um quantitativo significativo de professores, correspondendo a 77,8%, não teve a disciplina de Libras na formação inicial, podendo refletir em uma ação docente insegura diante para o ensino de alunos surdos. Nas próximas análises será possível verificar se a oferta dessa disciplina pode contribuir, ou não, para educação de surdos sob a perspectiva da inclusão do ensino regular.

Ainda sobre a formação inicial, foi questionado aos docentes se em sua formação inicial fizeram algum curso que proporcionasse conhecimentos sobre a aprendizagem do estudante surdo. O Gráfico 4 abaixo representou as respostas:

Gráfico 4 - Da realização de curso ou disciplina durante a formação inicial

3. Em caso de resposta negativa, você cursou alguma disciplina ou fez algum curso durante a formação inicial que lhe instrumentalizasse para o planejamento voltado ao aluno Surdo incluído na sala comum, da escola regular?

7 respostas



Fonte: Dados da pesquisa da autora.

Mais um percentual alto no Gráfico 04, indicando que 88,9% dos professores, durante a formação inicial, não lhes fora ofertados nenhuma disciplina acerca da educação de surdos ou algum outro tipo de curso proposto pela universidade ou faculdade nos quais estiveram matriculados, a fim de que lhes dessem elementos formativos e pedagógicos para efetivar o processo de ensino e aprendizagem.

Retomando ao questionamento anterior, os comentários nos quais que se referem à Figura 4 tratam do gráfico acima, que teve como proposição saber se ao professor foi ofertada alguma disciplina voltada para o ensino de surdos na sala comum:

Figura 4 - A formação inicial do professor para o ensino de estudantes surdos na classe comum

Fique à vontade para fazer comentário:

3 respostas

Foi apenas Libras, sobre sala de aula foi muito enfatizado a questão do respeito à diversidade.	Professor05
Tivemos uma disciplina de Libras de 60 horas na graduação com noções básicas sobre a Libras	Professor04
Eu preciso aprender libras.	Professor06

Fonte: Dados da pesquisa da autora.

O Gráfico 04 gerou os comentários apresentados na Figura 4, onde foi possível perceber que foi positiva a resposta de somente dois professores em relação a oferta de uma disciplina que subsidiasse no ensino de estudantes Surdos na classe comum, correspondendo a 11,1%. De acordo com a Figura 4, o professor 05 e professor 04 concluíram a formação inicial após o Decreto Nº 5.626/05 e a Lei de Libras de Nº 10.436/02, o que torna obrigatório a inclusão da disciplina de Libras no currículo de formação. No entanto, é possível perceber na fala dos sujeitos que a oferta da disciplina foi de maneira elementar e não ofereceu subsídios e segurança para atender as especificidades do estudante surdo na classe comum, pois a oferta da disciplina de Libras nos cursos de Licenciaturas precisa ter um cuidado como afirma Iachinski (2019, pág. 56-57),

Parece que a disciplina de Libras vem sendo entendida como fundamental para que haja a inserção dos surdos no ambiente escolar, uma vez que, por meio desta disciplina, os futuros docentes terão o mínimo de conhecimento para interagir com os surdos em sala de aula. Cabe, porém, questionar se apenas uma disciplina ministrada ao longo de um curso seria suficiente para que de fato isso ocorresse.

A autora traz uma reflexão acerca de como se dá a organização dessa oferta e esperou-se essa estruturação nas entrelinhas do Decreto 5.626/05, no entanto, não há especificação de como ocorre a disposição da disciplina, cabendo a cada instituição de ensino superior elaborar suas respectivas diretrizes. Mas, parafraseando com Iachinski (2019, pág. 57-58), recomenda-se que o currículo se concentre nos estudos voltados “[...] a introdução ao estudo das visões sobre a surdez e sobre a educação de surdos. Conhecimentos básicos sobre os fundamentos linguísticos da Libras. Estudo de aspectos culturais dos surdos brasileiros e suas implicações educacionais.” Portanto, de acordo com essa estruturação, considera-se que o futuro professor tenha condições mais favoráveis de estabelecer uma interação com o estudante surdo, no entanto é importante ter cuidado ao afirmar que apenas uma carga horária de 60 horas, por exemplo, seria suficiente para preparar o professor, pois esta pesquisa constatou que os professores se sentem inseguros diante o estudante surdo (Fig. 6) e Iachinski (2019, pág. 66) nos leva a refletir que

[...]cumprir a legislação, agregando ao currículo uma disciplina de um semestre não é o suficiente para atender as necessidades de formação de professores que poderão lecionar em uma sala de aula que inclua o aluno surdo. Por outro lado, garante-se, ao menos, que a questão se coloque em discussão entre os futuros professores.

O questionamento a seguir tratou da formação inicial docente, no que tange a elementos formativos que subsidiem ao ensino de estudantes surdos na classe comum, no qual foi questionado se a formação inicial formou o professor para lecionar quando tinha um estudante surdo incluído na sala de aula comum.

Nos dados obtidos foi possível perceber que 100% dos professores investigados se sentem inseguros para ensinar quando possuem estudantes surdos incluídos na sua sala de aula, em razão da fragilidade na formação inicial. Esta percepção pode ser observada a partir dos comentários dos professores, como demonstra a Figura 5:

Figura 5 - Comentários em relação à proposição 04, sobre a formação inicial docente para o ensino de estudante surdo

Fique à vontade para fazer comentário:

3 respostas

O currículo poderia explorar mais o contexto da inclusão ao longo de todos os semestres e trabalhar mais a prática. Teoria sem prática não faz muito sentido.	Professor 05
A gente só percebe que não foi suficiente quando fica diante do surdo, pois na graduação aprendemos noções básicas sobre a Libras, mas como lidar, como preparar aula que envolva o surdo somente o dia a dia ensina.	Professor 04
O pouco que sei é convivendo com alunos surdos, tento interagir, gosto de me sentir útil a eles. Sei também conversando com os intérpretes de Libras que sempre me ajudam quando peço . Fiz um curso básico de Libras que eu paguei. Mas a graduação não falou nada a respeito de alunos surdos.	Professor 06

Fonte: Dados da pesquisa da autora.

Apesar da proposição anterior e a próxima serem semelhantes, há uma pequena distância entre as faculdades e universidades ofertarem a disciplina de Libras e o futuro professor buscar aperfeiçoamento durante o curso de licenciatura escolhido, de modo que se sinta seguro e preparado para o ensino de alunos surdos na classe comum.

Portanto, houve a necessidade de questionar ao professor participante da pesquisa, se mesmo diante da oferta da disciplina de Libras, este se sente preparado para ministrar aulas quando se tem alunos surdos incluídos na sua sala, pois nem sempre a oferta por si só é sinônimo de preparar o professor. É necessário analisar a qualidade da oferta do ensino e a carga horária da disciplina, que na grande maioria das faculdades e universidades são de 60 horas.²⁹

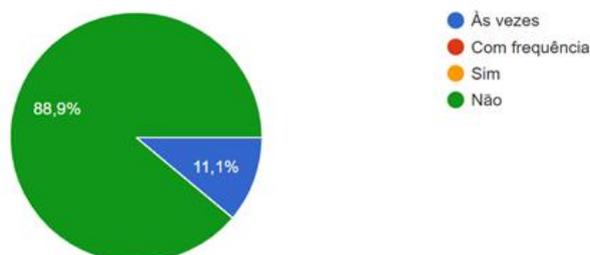
O Gráfico 05 aponta sobre a formação inicial do professor e ensino do estudante surdo na classe comum, a respeito da (in)segurança durante a execução das aulas.

²⁹ Fonte: <http://portal.mec.gov.br/e-mec-sp-257584288>

Gráfico 5 - Sobre a formação inicial do professor e ensino do estudante surdo na classe comum

5. Em relação à formação inicial, você sente-se preparado (a) para ministrar aulas diante alunos Surdos.

7 respostas



Fonte: Dados da pesquisa da autora.

A amostragem dos professores participantes já demonstrou que a formação inicial dos docentes compreende tanto ao período antes da publicação do Decreto Nº 5.626/05 quanto após a publicação, incluindo sua elasticidade³⁰. Foi possível observar no Gráfico 6, que mesmo os professores com formação inicial após a publicação do decreto, não se sentem seguros diante do processo de ensino e aprendizagem de alunos surdos incluídos na classe comum.

Portanto, foi possível identificar que o perfil do professor do ensino regular que tem alunos surdos, possui reflexos diferentes em relação ao divisor de águas que foi a publicação e regulamentação do Decreto Nº 5.626/05. De um lado professores que não tiveram a disciplina de Libras durante a formação inicial, mas que buscaram compreender como se dá este processo de ensino inclusivo. Identificou-se que a amostragem dos professores participantes da pesquisa, das diversas áreas de conhecimentos, compartilha de experiência genérica e incipiente com a Libras. Foi possível perceber que o professor, mesmo com a oferta da disciplina de Libras no currículo de formação inicial, reconhece que não se sente preparado diante ao ensino do estudante surdo incluído na. Na fala dos professores investigados foi possível conjecturar que apenas uma disciplina de 60 horas não os *prepara* para este processo transversal da educação especial na classe comum escola regula sob a perspectiva da inclusão. E qual seria a carga horária necessária para a oferta da disciplina de

³⁰ Contabiliza-se a partir da publicação do Decreto a soma de mais 15 anos, o prazo de adequação legal das universidades e faculdades no país.

Libras nas instituições de ensino superior? O Decreto não dispõe a respeito dessa distribuição, mas é indispensável que se reflita na qualidade e o modo como essa disciplina é estruturada e ofertada aos futuros professores. É de suma importância que o sistema de ensino e a escola possibilite condições para promover a inclusão de estudantes surdos de forma efetiva. A escola por si só precisa ser um espaço inclusivo por natureza, mas diante à matrícula de um estudante surdo o leva os profissionais externarem comentários como: *e agora? Não fomos preparados!*

Mas será que se *prepara* uma escola para inclusão de estudantes surdos? Será que se *prepara* um professor? Certamente não, do contrário a educação seria estática, não haveria a necessidade de existir pesquisas sobre este tema, não existiriam inquietações, estranhamentos, tampouco avanços nas legislações com políticas afirmativas e formações continuadas e pedagógicas. Se assim fosse, todos os futuros professores *correriam* até as instituições de ensino superior que *preparariam docentes*. *Preparar* leva-se a se pensar em uma garantia total. É necessário o cuidado ao fazer da formação inicial docente um processo totalitário, reduzindo ao pronto e acabado. Inclusão, bem como o ensino de um modo geral e a formação docente são processos construtivos e reflexivos, mas que precisam ser pensados sempre como urgentes, em prol da aprendizagem do estudante, tal como as universidades e faculdades em prol dos futuros professores.

Apesar da significativa vitória da comunidade Surda por uma educação inclusiva é possível perceber que muito ainda precisa ser feito na formação do futuro professor como, por exemplo, estágios supervisionados e dialogados voltados para inclusão do estudante surdo, bem como os demais estudantes PAEE, e políticas públicas que favoreçam a formação continuada do professor, para que tenha ferramentas pedagógicas para atender os objetivos da prática docente. Talvez até vivência em laboratórios específicos, onde os licenciandos vivenciassem casos reais de atendimento aos estudantes surdos.

Nesta seção foi possível perceber quanto a formação inicial pode refletir significativamente de modo a contemplar a inclusão e acessibilidade de estudantes Surdos no ensino regular. E que a própria formação inicial pode servir de instrumento reflexivo ao professor, a fim de avaliar se sua ação docente está atendendo às necessidades dos estudantes Surdos.

7 PLANEJAMENTO ENTRE O PROFESSOR E O INTÉRPRETE DE LIBRAS

O planejamento vem da ideia de projetar para alcance de uma meta. É intrínseca ao ser humano a ação de planejar, pois no momento da organização são traçados caminhos que precisam ser percorridos para que seja alcançado o que se foi almejado. Partindo dessa conceituação sobre planejamento é importante sistematizar essa partida pelo olhar de Vasconcelos (2010, pág. 35) para quem “[...] planejar é antecipar mentalmente uma ação a ser realizada a agir de acordo com o previsto”.

A ação docente é o movimento em específico que necessita de uma atenção e talvez seja uma das mais consideráveis quando se trata de planejamento, pois culmina para construção formativa de outro ser humano.

Quando se trata do chão da escola, o planejamento de ensino pode ser considerado o farol de luz para a ação docente, pois irá nortear o professor no processo organizacional e de escolhas mais assertivas possíveis para o momento da aula. O planejamento de ensino tem como protagonista o professor, como relata Dalmás (2014, pág. 48) “[...] de competência do professor, o planejamento de ensino compreende as previsões das ações que o professor pretende realizar com seus alunos, como vai organizar o processo de ensino para propiciar uma melhor aprendizagem”. Ainda tendo como referência Dalmás (2014), o planejamento possui características que precisam ser consideradas pelo professor em função da aprendizagem do estudante. Para um melhor entendimento foi possível representar do seguinte modo (Fig. 06).

Figura 6 - Sobre a formação inicial do professor e ensino do estudante surdo na classe comum



Fonte: Produção da autora, adaptado de Lacerda (2014, pág. 191).

E a característica que corresponde ao objeto de estudo desta pesquisa é a flexibilidade, um plano de ensino precisa ser flexível, o professor precisa ter a capacidade de ir ao encontro do movimento da tecnologia, por exemplo, à diversidade, às diferenças culturais, sociais e quando se fala do ensino regular, ao PAEE incluído na classe comum.

Esta pesquisa e essa seção se referem ao planejamento entre o professor e o intérprete de Libras em função do aprendizado do estudante surdo, mas será que as condições do planejamento por si só fornecem subsídios para esse trabalho integrado e colaborativo?

A fala dos professores pelos estudos de Vasconcelos (2010, pág. 16-18) levanta reflexão e alertas para a caminhada do professor no que se refere ao planejamento, alertas sérios e preocupantes daquele que é a força motriz para o processo de ensino e aprendizagem, o professor. Parafraseando com o autor, o professor não vê possibilidade de planejar, pois não vê a ação como sendo participativa; falta de condições estruturais, autonomia, tempo, falta de compromisso, a distorção é em suma descrita da seguinte maneira:

- Na estrutura da escola: falta de projeto educativo, falta de espaço de reflexão constante e coletiva sobre a prática, falta de perspectiva de mudança, autoritarismo, burocracia, formalismo, número excessivo de alunos por sala, salários insuficientes, falta de instalações e equipamentos adequados, etc.;
- Na equipe de coordenação/supervisão: formal, burocrática, autoritária, de gabinete, distante da prática, etc.;
- No Sistema de Ensino: falta de condições de trabalho, falta de apoio à escola e ao professor, cobrança formal, exigências legais, falta de participação, etc.

Esses entraves são somatizados de longas datas, portanto, há um desafio ainda maior quando se trata de planejamento para o ensino do estudante surdo na classe comum, quando na fala do professor já possuem essas necessidades elementares que se tornaram um ciclo vicioso no chão da escola.

Mas, a possibilidade de tornar o planejamento viável e executável pode partir de uma autorreflexão e autoavaliação da ação docente: será que o estudante está aprendendo? Será que a aula contemplou a necessidade do estudante e foi possível estimular alguma habilidade nele? O fato do questionamento anterior, por si só, possuir um teor dúbio já sinaliza que o planejamento precisa acontecer, pois sozinho o professor pode correr o risco de além de não promover a aprendizagem do estudante que mais necessita de ser suas necessidades cognitivas específicas levadas em consideração, corroborar a um processo excludente se tratando de estudante surdo na classe comum. O Decreto nº 5.626/05 estabelece que as instituições de ensino passem a ter, no quadro docente, profissionais especializados como instrutores ou intérpretes de Libras e para o AEE, passando a ser direito do professor e do estudante surdo o serviço de acessibilidade na comunicação.

Os profissionais citados são os que melhor compreendem as singularidades do sujeito, portanto, são os que podem colaborar e contribuir de maneira mais efetiva com o professor, para um planejamento que contemple a inclusão do estudante surdo. Entretanto, o planejamento a ser discutido nesta pesquisa gira em torno do trabalho colaborativo entre o professor da classe comum e o intérprete de Libras, mas que pode e é essencial que aconteça com os demais profissionais da educação de surdos que permeiam o ensino regular.

7.1 Desafios na Ação Docente na Classe Comum com Estudantes Surdos

Esta pesquisa se norteia por meio das previsões legais estabelecidas na PNEEPEI (2008), nas lutas, conquistas e desafios até o momento, pois a nova Política Nacional de Educação Especial, lançada pelo então Presidente Bolsonaro, no dia 30 de setembro de 2020, ainda não refletiu seus efeitos que culminam, segundo os estudiosos da Educação Especial, para um decreto de exclusão.

Vale destacar que a política está diante de instabilidades do atual governo, trazendo perdas para Educação Especial pela perspectiva da inclusão. Ela foi

suspensa no dia 01 de dezembro de 2020, pelo Ministro Dias Toffoli, do Supremo Tribunal Federal, que inclusive a considerou ilegal, uma vez que incentiva a segregação de estudantes com deficiência, culminando para exclusão e diminuição das matrículas nas escolas regulares, um retrocesso na luta antiga e contínua pela inclusão³¹.

O que já é desafiador hoje se olha para o futuro com certa instabilidade e desencontros para comunidade escolar, de como se organizar e executar suas ações pedagógicas depois de anos de implementação e luta pelo movimento de inclusão no ensino regular que a política de 2008 estabeleceu.

A política de inclusão de 2008 prevê a Educação Especial de maneira paralela ao espaço do ensino regular, mas trazendo a reflexão para dentro e além das paredes da sala de aula, como nos leva a analisar Lima (2015) em relação ao estudante surdo,

O que sabemos deles? Comumente os discursos educacionais e dos professores e professoras conceituam e nos informam como são os surdos [...], mas mesmo sem terem tido algum contato ou encontro com eles. Nossas formações muito bem explicitam, definem, diagnosticam e apresentam alternativas e adaptações curriculares de como tratar e trabalhar com eles e suas diferenças ou melhor, suas necessidades especiais (p. 93).

Portanto, um dos desafios na ação docente na classe comum com estudantes surdos é considerar *a sua voz*. Considerar suas especificidades, como: cultura, identidade e língua própria, além de suas bagagens emocionais e sociais. Ainda é complexo ao professor explicar uma aula sem saber como se posicionar diante do estudante surdo, sem saber como e em qual momento se direcionar: se ao intérprete de Libras ou ao estudante. Isso não quer dizer que o professor de uma determinada disciplina, precisa ser fluente em Libras, mas é refletir nas singularidades, em escolhas metodológicas adequadas, pois, diante de uma sociedade majoritariamente ouvinte, o surdo parece ser um estrangeiro no próprio país.

A escola precisa enfrentar junto com o professor no sentido de oferecer condições estruturais, pedagógicas e formativas a fim de promover a inclusão do estudante surdo na classe comum. Quando essas condições não são oferecidas ao professor pode gerar uma insegurança que culmina para processos excludentes e preconceituosos, às vezes, de maneira até imperceptível.

³¹Fonte: <https://novaescola.org.br/conteudo/19896/o-retrocesso-da-nova-politica-nacional-de-educacao-especial>

Um planejamento inclusivo quando não pensado, construído e executado de maneira reflexiva para o ensino do estudante surdo classe comum também é outro gerador de desafios na ação docente, pois a aula ministrada é o reflexo do planejamento e podem dificultar nas escolhas tradutórias do intérprete de Libras, o professor pode não alcançar os objetivos do planejamento e a compreensão do estudante, por sua vez, pode ficar comprometida, como relata Lacerda (2014, p. 196) a seguir:

Se o professor não assumir práticas que favoreçam a atuação do ILS (*intérprete de língua de sinais*), conseqüentemente a compreensão do aluno surdo ficará comprometida. [...] Uma das formas de promover a parceria entre profissionais, e desenvolver práticas que beneficiem o aprendizado do aluno surdo, é envolver o ILS no planejamento das atividades.

Na fala da autora fica bem claro que o ideal é envolver o ISL no planejamento, o que significa que o professor não pode se responsabilizar, nem tampouco deixar de preocupar-se pelo fato de ter um intérprete mediando a comunicação, afinal, o estudante surdo é da escola e a presença do intérprete de Libras em sala de aula nem sempre é sinônimo de inclusão, na qual ela conclui que

[...] a presença do intérprete em sala de aula e o uso da língua de sinais não garantem que as condições específicas da surdez sejam contempladas e respeitadas nas atividades pedagógicas. Se a escola não atentar para a metodologia utilizada e o currículo proposto, as práticas acadêmicas podem ser bastante inacessíveis, apesar da presença do intérprete (LACERDA; SANTOS, 2014, p. 196).

É possível perceber a importância do professor em conhecer as especificidades do estudante surdo e uma das maneiras de promover uma ação docente inclusiva é partir do princípio de que a formação inicial do futuro professor contenha elementos, acerca da educação de surdos, que sejam contemplados no currículo.

As universidades precisam reavaliar sobre a organização da disciplina de Libras no currículo do futuro professor, para que não seja gerada uma expectativa e falsa sensação de que somente essa disciplina será suficiente para preparar o professor diante do estudante surdo incluído na classe comum. Espera-se que na disciplina de Libras o docente titular possa, além de repassar sobre os aspectos gramaticais da língua, considere também sobre a identidade surda, cultura, planejamento que contemple a inclusão, elementos que norteiem o futuro professor

para a possibilidade de ter um estudante surdo e refletir sobre a importância da formação continuada diante da possibilidade concretizada.

Lembrando que a própria universidade pode ter na composição discente, um estudante com surdez e que os processos inclusivos seguem os mesmos passos da educação básica. O enfoque a nível superior, na modalidade presencial ou na Educação à Distância (EAD), não será tratado nessa pesquisa, mas é de suma importância registrar que o debate em torno desse processo nessa etapa de ensino é tão salutar quanto na educação básica.

A insegurança, o medo da tentativa, o receio em excluir o estudante surdo em função de alguma postura inadequada ou do não saber lidar, também são alguns dos desafios enfrentados pelo professor Classe comum. A maneira pela qual esses desafios podem ser superados é a partir do conhecimento. Silva (2014, pág. 41) recomenda que o professor confie na capacidade dos estudantes e evite percebê-lo pelo viés da deficiência, que conheça “[...] suas características, sua história de vida e de aprendizagem. Esse conhecimento pode ser adquirido por meio de diferentes avaliações, observações, entrevistas com os pais, parentes ou responsáveis por esses alunos”.

Além da formação inicial e continuada, a própria experimentação do professor levará a compreender que a busca por uma ação docente inclusiva é um processo de construção contínuo, sem prazos para início ou término, e que somente um trabalho corresponsável e colaborativo podem contemplar o ensino e aprendizagem do estudante surdo incluído classe comum.

7.2 Mapeamento de Tecnologias a Serviço do professor para o Ensino de Estudantes Surdos na Classe Comum

Convivemos hoje com o vigoroso desenvolvimento de recursos tecnológicos, em especial aqueles promovidos pelas novas tecnologias digitais, os quais representam uma possibilidade de ampliação do acesso para estudantes PAEE nas escolas. A tecnologia disponível representa os meios e não um fim em si mesmo para a inclusão.

A motivação para a escrita desta seção teve início com a experiência e estudos desenvolvidos na área da Educação Especial, particularmente na educação de

surdos. E como uma atividade investigativa suscitada durante o PPGE/UEMA, Mestrado Profissional em Educação, em específico na disciplina curricular ofertada pelo programa à pesquisadora que fora o Ensino e Aprendizagem em Tecnologias Educacionais.

Associado a isso, se percebeu que esses alunos necessitavam de tecnologia digital como funcionalidade assistiva no processo de ensino. Mediante o exposto, o presente trabalho parte da seguinte questão: Qual a contribuição das tecnologias digitais para a educação do estudante surdo e qual o papel do professor frente aos instrumentos digitais na ação docente em sala de aula?

Os objetivos deste texto foram analisar o uso das tecnologias na mediação do ensino do estudante surdo e discutir algumas alternativas pedagógicas e metodológicas que podem auxiliar na prática pedagógica dos professores na escola junto a esse alunado.

A metodologia utilizada nesta atividade consistiu numa pesquisa bibliográfica em diversas fontes. Por meio do embasamento da abordagem qualitativa, este proporcionou um entendimento das questões propostas para análise e discussão. Portanto, as tecnologias digitais são recursos tecnológicos que estão contextualizados com a vida educacional da maioria dos estudantes surdos. E para que contribua com o processo de inclusão desses estudantes é necessário estar adaptada as suas reais necessidades.

Atualmente, em um mundo cada vez mais globalizado e conectado, o desafio está em como usar as novas tecnologias e integrá-las à sala de aula. No entanto, um outro desafio aos docentes é quando se têm na classe alunos com deficiência ou particularmente surdos.

Com todos esses avanços, é imperiosa a necessidade de adequação, de abertura para o novo, com o propósito de tornar as aulas mais inclusivas. A questão não é abandonar práticas pedagógicas tradicionais e úteis no cotidiano escolar, mas usar também as novas tecnologias em sala de aula. Segundo Moran (2013, p. 11):

O avanço do mundo digital traz inúmeras possibilidades, ao mesmo tempo em que deixa perplexas as instituições sobre o que manter, o que alterar, o que adotar. Não há respostas simples. É possível ensinar e aprender de muitas formas, inclusive de forma convencional. Há também muitas novidades, que são reciclagem de técnicas já conhecidas.

Os estudantes com deficiência precisam contar com o apoio também da tecnologia nesse processo de inclusão. Qualquer ferramenta que facilite e possibilite esse processo, “[...] favorece a autonomia pessoal ou possibilita o acesso e o uso do meio físico” (BRASIL, 2001, p 42).

A tecnologia está sendo bastante trabalhada a favor da deficiência. Configura-se como uma necessidade e muitos têm a oportunidade de viverem novas experiências por meio delas, têm ao seu alcance conquistas que antes não faziam parte da realidade dessas pessoas.

Para inserir novas tecnologias na educação é indispensável conhecer as necessidades do estudante com deficiência e, no caso do surdo, buscar propostas pedagógicas e ajudas técnicas que atendam a essa necessidade, pois sobre a sua inclusão utilizando as tecnologias digitais ainda paira um processo com desafios de aceitação e utilização na mediação e estratégia pedagógica, conforme vê-se no trecho abaixo.

A educação do surdo ao longo da história galgou passos lentos, no sentido de uma educação pautada no viés inclusivo, social e cultural, em relação à inclusão ao longo dos séculos. Na contemporaneidade, meados do século XIX, em junho de 1855 inicia-se o marco histórico da Educação Especial no Brasil com a chegada do professor surdo francês Eduardo Huet, com a intenção de abrir uma escola para alunos surdos. Então, foi fundada a primeira escola para surdos no Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos surdos-Mudos, existente até os dias atuais como Instituto Nacional de educação de surdos (INES). A partir de 1977, foi criada a Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos (FENEIDA) que envolvia pessoas com a problemática da surdez e, em 1987 foi reestruturada como Federação Nacional de Educação e Integração dos surdos (FENEIS), no Rio de Janeiro (JANNUZZI, 2004, p. 63).

Com a articulação da comunidade Surda por meio da FENEIS, em prol da inclusão, os próprios sujeitos surdos compreendem as tecnologias como aliadas na promoção da acessibilidade na comunicação, perceberam que estas devam ser adequadas às necessidades e particularidades do estudante surdo, bem como as estratégias pedagógicas adequadas podem contribuir para sua inclusão. A contribuição com o uso das tecnologias digitais para os surdos, por meio de recursos tecnológicos, é uma ferramenta de comunicação e aprendizagem.

Apresentar essa possibilidade de desfrutar novas oportunidades de maior e melhor interação é colaborar como, por exemplo, na construção de sujeitos partícipes, críticos e reflexivos na sociedade na qual são protagonistas. A utilização do

computador e da Internet acendeu novas possibilidades de comunicação, sobretudo por poderem ser tecnologias visualmente acessíveis, o que é atraente para o surdo (VAZ, 2012).

A ação docente é inicialmente situada aos moldes da heterogeneidade de uma sala de aula, que deve atender ao currículo demarcado pela capacidade que precisa proporcionar ao estudante a capacidade de ler, escrever e fazer contas de maneira contextualizada e de um modo que ao longo do seu desenvolvimento alcance o desenvolvimento psico-sócio-afetivo.

Quando a demanda se volta ao estudante PAEE é importante que essa ação seja capaz de produzir um conhecimento funcional para a vida prática. Dessa forma, as possibilidades de aprendizado podem crescer significativamente, refletindo nas demais interações além dos muros da escola: sociais, afetivas e profissionais.

Ainda com o estudante PAEE na perspectiva inclusiva, os surdos possuem algumas especificidades e é ideal que o professor as leve em consideração. O currículo preconiza as habilidades e competências citadas anteriormente de maneira contextualizada, como por meio de telejornais, revistas, filmes, uma simples receita de um bolo, possibilite ao estudante surdo essa contextualização, que é mais do que imprescindível.

Dos entraves na ação docente relacionados às estratégias metodológicas no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes surdos está a falta de mediadores na própria língua, em especial do Brasil, a Libras, nos canais mencionados ou a tantos outros que contemplam somente aos estudantes ouvintes. Dentre esses entraves Lacerda e Santos (2014, p. 57) mencionam que os alunos surdos possuem

[...] poucas oportunidades de trocas e de debates, além, de terem acesso completo aos conteúdos de filmes, programas de televisão e outras mídias que privilegiam a oralidade (e nem sempre contam com legenda), ou possuem textos complexos de difícil acesso a alunos surdos com dificuldades no letramento em língua portuguesa.

Uma das principais especificidades dos estudantes surdos perpassa pela Pedagogia Visual³² e aquela “sala de aula heterogênea” passa a demandar um ensino multicultural. É reconhecer as particularidades de todos os estudantes e em específico

³² A Pedagogia é uma área do conhecimento que procura acompanhar os avanços tecnológicos e sociais. Na mesma direção, é relevante pensar em uma pedagogia que atenda às necessidades dos alunos surdos que se encontram imersos no mundo visual e apreendem, a partir dele, a maior parte das informações para a construção de seu conhecimento.

dos surdos. E a principal delas é a percepção do mundo por meio de experiências visuais.

Em sala de aula os conteúdos são mediados graças ao profissional da Educação Especial, o intérprete de Libras. No entanto, cabe ao professor a responsabilidade de promover a compreensão por meio do seu fazer pedagógico exigidos de cada disciplina por meio do campo sensorial, principalmente visual. Lacerda e Santos (2014) destacam essa promoção como semiótica imagética. Um novo campo que explora a visualidade a partir do qual podem ser investigados aspectos da cultura surda, da constituição da imagem visual presente nos surdos, os chamados “olhares surdos”, que podem ser cultivados também como recursos didáticos.

Dentro das políticas educacionais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n. 9.394/1996 em seu artigo 59, inciso I, frisa a necessidade dos “[...] currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades”.

E nessa seção reflete-se o papel das tecnologias como alternativas de apropriar os recursos educativos aos estudantes surdos, efetivando o trabalho do intérprete de Libras e fazendo com que os objetivos traçados no planejamento do professor sejam contemplados no percurso da ação docente.

Dessa forma, na ação docente e no perfil das instituições de ensino ainda tem como ponto de partida os textos impressos, que, como já dito, pode ser um entrave para compreensão do estudante surdo, visto que a língua materna do surdo é a Libras, língua com estrutura gramatical própria e de modalidade visual-espacial, e alguns surdos possuem dificuldade no letramento da língua portuguesa na modalidade escrita, dentre os principais motivos o atraso e escasso atendimento escolarizado e segundo Goldfeld (2002), 90% dos surdos são filhos de pais ouvintes sem ou com acesso mínimo a Libras.

Destacam-se alguns recursos didáticos que com o auxílio da tecnologia podem tornar-se facilitadores na construção de diversos saberes pelo estudante surdo. Como por exemplo, o uso do mapa conceitual³³ que se insere na experimentação visual dos surdos. Pois, como já mencionado nesta pesquisa, é comum que a maioria dos

³³ A teoria sobre mapas conceituais foi desenvolvida por Joseph Novak, nos anos 1970, e define o mapa conceitual como uma ferramenta para organizar e representar o conhecimento (MOREIRA; BUCHWEITZ, 1993).

estudantes surdos apresentem dificuldades em língua portuguesa na modalidade escrita, e o uso do mapa conceitual pode facilitar na compreensão, de maneira mais eficaz, textos complexos e com sentidos abstratos, construindo, então, conhecimentos de maneira contextualizada. Foram mapeados alguns aplicativos como ferramenta tecnológica à serviço do professor para o ensino de estudantes surdos na classe comum:

a) Cmap Tools

O CmapTools (Fig. 07) consiste numa ferramenta para elaborar esquemas conceituais e representá-los graficamente, ou seja, é um programa que lhe auxilia a desenhar mapas conceituais.

Figura 7 - Cmap Tools



Fonte: <https://www.cp2.g12.br/blog/labre2/programas-e-tutoriais/cmap-tools/>

É um programa que ao ser instalado no computador torna-se facilitador na elaboração deste recurso pelo professor por sua praticidade no uso. O programa indica as caixas onde os conceitos primários deverão ser inseridos e automaticamente disponibilizam as setas nas quais as relações secundárias dos conceitos podem ser inscritas.

E assim, o mapa conceitual pode ser apresentado via projetor de *slides* ou impresso, em reproduções xerocopiadas, podendo assim ser acompanhado tanto pelos estudantes surdos como ouvintes, explicado pelo professor com o auxílio do intérprete de Libras. Os estudantes também poderiam fazer uso do recurso.

b) Hand Talk

O aplicativo *Hand Talk* (Fig. 8) foi criado no Estado de Alagoas por três amigos estudantes da Universidade Federal de Alagoas, sendo premiado internacionalmente no ano de 2013 pela Organização das Nações Unidas, como o melhor aplicativo social do mundo (MOURA, 2019).

Figura 8 - Hand Talk



Fonte: Moura (2019).

É resultado de um projeto que vem sendo desenvolvido desde 2001, com o objetivo de fazer a inclusão de pessoas com deficiência auditiva, sanando a dificuldade de aprender Língua Portuguesa.

O aplicativo *Hand Talk*, que significa “A Fala das Mãos”, faz gratuitamente a tradução automática de Língua Portuguesa para a Língua Brasileira dos Sinais (Libras). Foi lançado em julho de 2013, e pode ser usado em celulares e *tablets* com sistemas Android e iOS. Faz tradução de textos e áudios com auxílio do personagem 3D “HUGO”.

Assim sendo, o uso das tecnologias digitais como essas na escola favorece o ensino do surdo, pois esses recursos tecnológicos possuem acessibilidade que se adequam a diferentes necessidades educacionais, onde os professores podem utilizar diferentes maneiras levando em consideração a necessidade do aluno (MIRANDA; GALVÃO FILHO, 2012).

Hoje, o Hugo é conhecido como intérprete virtual, pois além de poder auxiliar o professor na ação pedagógica, tornou-se mediador, auxiliando a comunicação entre surdos e ouvintes. Antes mesmo da educação de surdos pautada pelo viés social e cultural, as ferramentas tecnológicas, por si só, já podem promover a inclusão e serem utilizadas de maneira adequada.

A escola e o professor precisam assumir a compreensão das particularidades do estudante surdo diante das metodologias utilizadas. É necessário que o professor tenha conhecimento e segurança do uso da tecnologia, a fim de que um determinado

conteúdo não se torne inacessível. E o ponto de partida para esse domínio é o planejamento. Nele o professor, não só se vê na condição de aprendiz frente à necessidade de saber e fazer uso do aplicativo de maneira adequada, quanto assume os riscos daquele uso frente a possíveis imprevistos, pois para Vasconcellos (2010, p. 79):

[...] planejar é antecipar mentalmente uma ação ou um conjunto de ações a ser realizada e agir de acordo com o previsto. Planejar não é, pois, apenas algo que se faz antes de agir, mas é também agir em função daquilo que se pensa.

Logo, é importante que o professor, além do conhecimento do uso do *Hand Talk*, utilize o aplicativo de maneira contextualizada e articulada, pois nem todos os estudantes possuem celulares ou *tablets*, e/ou não possuem rede de dados por meio da Internet.

Também é necessária uma ação prévia para conscientizar os estudantes do significado que é o bom uso do celular em sala e conhecimento das particularidades do (s) estudante (s) de uma determinada sala de aula. Além da orientação sobre o que é o *Hand Talk* e o modo de utilizar, visto que não são todos os estudantes que têm domínio sobre as ferramentas tecnológicas.

O *Hand Talk* utilizado de maneira adequada pelo professor proporciona que a ação docente aconteça de maneira interdisciplinar, relacionando vários tipos linguagens. O aplicativo pode ser inserido, principalmente, durante as atividades, retomando o que Vasconcellos (2010) diz a respeito de prever possíveis riscos, como os estudantes não possuir celular/*tablet* ou Internet.

A interação durante as atividades pode promover uma ação contextualizada de conteúdo, pois estudantes surdos contribuem com o uso e difusão da Libras entre os ouvintes. Por sua vez, os ouvintes colaboram na compreensão da língua portuguesa na modalidade escrita pelos surdos.

Em sala de aula, assim como o intérprete não pode ser garantia de que a particularidade do surdo será respeitada na ação pedagógica, o Hugo, intérprete virtual, não pode substituir o intérprete real. Mas a ideia do aplicativo se estendeu a um canal no Youtube, o Hugo Ensina. E facilita, desta vez, além do professor, a explicação de um determinado sinal em Libras pelo intérprete (MOURA, 2009).

c) Vlibras

O *software* Vlibras, como pode ser visto na Figura 9, compreende um conjunto de ferramentas digitais que expande a acessibilidade das pessoas com surdez à conteúdos *on-line*, pois traduz conteúdos digitais (texto, áudio e vídeo) para a Libras, tornando computadores, dispositivos móveis e plataformas Web acessíveis para pessoas Surdas (CAZARRÉ, 2016).

Figura 9 - VLibras



Fonte: Brasil (2019).

Dessa maneira, este *software* é fruto de uma parceria entre o Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão (MP), por meio da Secretaria de Tecnologia da Informação (STI) e a Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Existem diversos aplicativos para surdos, porém mais direcionados para o vocabulário. Nesse contexto, cabe ao professor como utilizar em sala de aula. Assim, os demais aplicativos seguem a proposta do *Hand Talk*.

[...] no que diz respeito ao aluno surdo [...] pode-se notar que, mesmo em escolas onde o computador já é uma realidade, subutilização tem sido constante, ora devido ao total despreparo dos professores frente à tecnologia, ora devido à ausência de produtos de software adequados ou adaptados para esta clientela (FERNANDES, 2010, p. 41).

Entretanto, esses aplicativos são interativos e possuem funcionalidades colaborativas para a aprendizagem e inclusão do estudante surdo. Podem ser utilizados por meio dos *tablets* e celular.

Dessa maneira, além desses aplicativos e *softwares* listados, Galvão Filho (2009) destaca que existem diferentes dicionários digitais da Libras, geralmente ilustrados, com figuras, fotos e/ou vídeos, que apresentam palavras e expressões em português traduzidas para Libras.

Estes recursos também contribuem para facilitar a comunicação e o ensino do professor tanto dos estudantes surdos como dos ouvintes. Essa aprendizagem

provoca um ambiente que aborda o diálogo entre os discentes e docentes, contribuindo para o processo de inclusão e tecnologia.

Face ao exposto, diante todo o processo de análise e discussão na tessitura deste texto, compreende-se que não há uma tecnologia e ou metodologia específica, pronta e acabada em relação ao olhar e “ouvir” do estudante surdo na construção dos saberes. Visto que, se atribui uma responsabilidade e expectativa totais sobre as tecnologias como solução para todos os entraves da ação docente.

Entretanto, foi determinante perceber que não se pode lançar mão da importância das tecnologias na desconstrução e construção de inovadoras práticas pedagógicas. Uma ação pedagógica sobre o viés inclusivo pautada na apropriação de recursos tecnológicos pode promover no estudante surdo, a capacidade de desenvolver as atividades propostas em sala de aula de uma maneira crítica e reflexiva. O foco volta-se para o desenvolvimento cognitivo, comunicação e as interações socioafetivas que envolvem estudantes surdos e ouvintes.

Dessa maneira, o uso da tecnologia na ação do professor pode facilitar no processo de ensino e aprendizagem no que tange ao letramento dos alunos. Visto que alguns destes possuem dificuldade de compreensão da língua portuguesa na modalidade escrita, em virtude da complexidade de alguns textos, pois a escola ainda tem como uma das práticas principais no currículo o uso dos textos didáticos.

Portanto, também é importante que o professor saiba aliar os conhecimentos tecnológicos junto ao planejamento. Pois seja um aplicativo, ou *software* ou sites, por si só, podem não dar conta de atender as demandas dos alunos surdos. E assim romper com a representação social de que as ferramentas tecnológicas são milagres da educação. E mais do que o uso de um determinado aplicativo, a intenção da construção deste texto pressupõe compreender possíveis redimensionamentos e reformulações na ação pedagógica a fim de assistir com qualidade o processo de ensino e aprendizagem do estudante surdo associado aos recursos tecnológicos.

8 PLANEJAMENTO PROFESSOR/INTÉRPRETE: ANÁLISE DE DADOS

Bem como as demais seções desta pesquisa, que subsidiaram para elaboração do produto educacional, dando o momento de fala aos participantes, para substanciar e validar o produto. Portanto, o caderno de orientações para um planejamento nasceu da identificação das especificidades da pessoa surda, do estudante surdo, como

cultura, identidade, língua própria, levantadas nas seções anteriores e necessidades pedagógicas específicas que são descritas nas análises a seguir. E nada melhor do que ouvir do próprio estudante surdo sobre práticas que podem contemplar, ou não, a inclusão na classe comum.

Nessa subseção, e também da que trata do planejamento vivido pelo professor, foram analisados os dados coletados e selecionados, junto aos intérpretes de Libras, pois é o profissional que melhor conhece o estudante surdo e suas particularidades, bem como é o que pode contribuir para efetivação de um planejamento junto ao professor, com orientações de como contemplar uma aula inclusiva e acessível.

O questionário *online* foi enviado ao endereço de *e-mail* dos alunos surdos, em Língua Portuguesa na modalidade escrita e também foi disponibilizada a versão acessível em Libras. A versão do questionário *on-line* acessível em Libras foi um vídeo gravado pela plataforma *Google Meet*, no qual o questionário em Língua Portuguesa foi apresentado via *PowerPoint*, traduzido pelo intérprete por meio da janela em Libras³⁴, respeitando as particularidades dos gêneros do discurso da pessoa Surda³⁵ e atendendo às Normas da ABNT 15.290 para inserção de janela em Libras, a fim de que o sujeito da pesquisa tenha segurança e autonomia para respondê-lo. Foi adicionado a essa versão do questionário, uma explicação de que as respostas deveriam ser preenchidas no formulário do *Google Forms*, para que os dados fossem registrados.

A finalidade do questionário aplicado ao estudante surdo foi de coletar informações sobre as necessidades pedagógicas e as especificidades dele no processo de aprendizagem que envolve ação docente e atuação do intérprete de Libras que implicam em práticas inclusivas para um planejamento inclusivo.

Ressaltando que a pesquisa atendeu aos critérios ético-legais, na qual se comprometeu em manter o sigilo junto aos pesquisados em atendimento à resolução de N° 510/16 e da coleta de dados junto aos alunos, intérpretes e professores, autorizações e termos de consentimento passaram pelo Comitê de Ética em Pesquisa no qual aprovou e autorizou a pesquisa em 28/11/2020, como consta no parecer de N° 4.427.299 disponibilizado na Plataforma Brasil.

³⁴ Espaço delimitado no vídeo onde as informações veiculadas na Língua Portuguesa são interpretadas para LIBRAS, por meio do profissional Tradutor/intérprete de Libras." Fonte: NBR 15.290

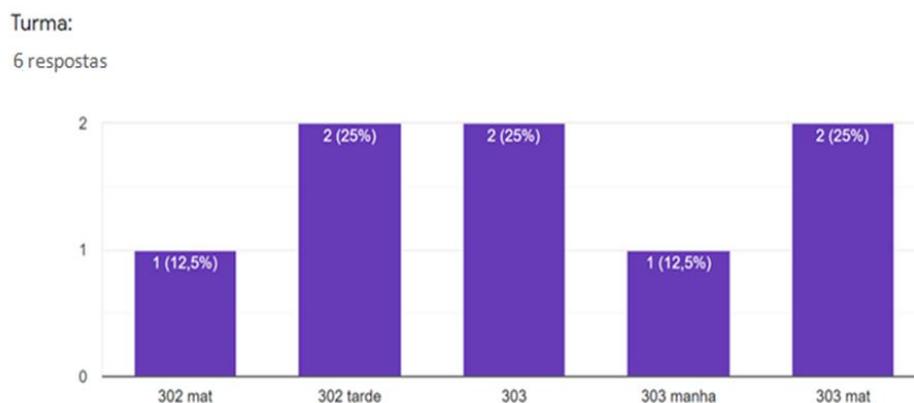
³⁵No que trata sobre as especificidades do estudante surdo, alguns elementos serão elencados.

Outra ressalva importante a ser feita está relacionada aos principais comentários dos estudantes surdos que foram transcritos tal qual enviados no formulário *on-line*. Os aspectos linguísticos considerados por esse grupo estão relacionados à língua natural que é a Libras (L1 – Primeira Língua), “[...] portanto alguns elementos gramaticais serão apresentados diferentemente, pois a estrutura gramatical da Libras é diferente da Língua Portuguesa, que para o sujeito surdo é considerada L2 (Segunda Língua, na modalidade escrita e oficial do país que vive)” (GUARINELLO, 2007, p. 54). Sendo assim, a pesquisa evidencia e valoriza os participantes, a fim de propor orientações que atendam, principalmente, às necessidades dos estudantes surdos.

8.1 Práticas Inclusivas: Planejamento Professor/Intérprete de Libras

A ação docente na classe comum mediante um estudante surdo, precisa ter como prática inclusiva escolhas que contemplem o sistema de comunicação deste aluno, marcado pelo canal sensorial gesto-visual e atentar-se que não somente a presença do intérprete de Libras ou imagens são garantias de acessibilidade, pois inclusive as imagens e o que será explanado durante aula precisam respeitar a cultura visual do sujeito surdo, principalmente em aspectos metafóricos da linguagem; que exigirá do intérprete de Libras escolhas interpretativas rápidas e fiéis à explicação do professor.

Em relação ao perfil dos estudantes surdos, participantes desta pesquisa, corresponde a faixa etária entre 15 a 20 anos de idade e todos são usuários da Libras. Foram investigados 6 estudantes surdos, no qual todos participaram da pesquisa, distribuídos na 3ª série do Ensino Médio, nos turnos matutino e vespertino, como pode ser visualizado no Gráfico 6:

Gráfico 6 - Distribuição dos alunos surdos por turno e turma

Fonte: Dados da pesquisa da autora.

Foi perguntado aos estudantes surdos sobre o uso da Libras, pois no contexto da surdez, não é regra geral que todos os sujeitos façam uso somente da Libras. Alguns se identificam com deficiência auditiva, se comunicam com auxílio do aparelho que amplifica o som, outros se identificam Surdos, porém fazem uso da leitura labial, associado a Libras, e assim a diversidade dentro da comunidade Surda é demarcada por várias identidades.

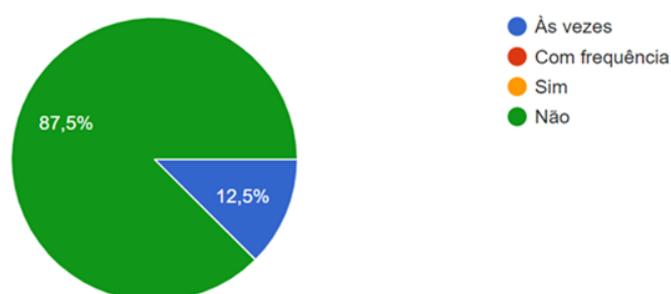
A intenção nesse questionamento foi em saber qual identidade do estudante surdo, e, nesse caso, 100% dos alunos investigados usam a Libras e fazem uso de experiências visuais, pois a língua de sinais é uma modalidade linguística visuo-gestual. Como já mencionado nesta pesquisa, dentro da própria comunidade Surda há uma diversidade de identidade, podendo o surdo se apropriar de outros elementos que os auxiliem na comunicação e interações interpessoais. No caso dos surdos investigados nesta pesquisa, todos têm identidade Surda por fazerem uso e difundirem a Libras, o que torna o processo construtivo do ensino e aprendizagem mais desafiadores, pois os professores são ouvintes e têm acesso simplório a Libras.

E para ratificar o percentual de 100%, na Figura 7, a estudante surda comenta sobre o orgulho que tem de ser surda, pois o reconhecimento da surdez não é feito pela deficiência e sim pela diferença linguística e perspectiva visual no qual faz uso.

Figura 10 - Comentário da estudante surda referente à proposição sobre o uso da Libras

2. Você usa leitura labial?

6 respostas



Fonte: Dados da pesquisa da autora.

Diante do resultado acima, e do comentário da Figura 10 foi possível perceber como se apresenta a comunidade Surda, em relação à cultura e à identidade Surda que precisam ser consideradas pelo professor na construção reflexiva do planejamento e na ação docente. De acordo com Salles (2004, p. 40-41), a identidade Surda pode ser definida como: “[...] identidade flutuante, identidade inconformada, identidade de transição, identidade híbrida e identidade Surda”.

Segundo a autora acima, a identidade Surda é

[...] na qual ser surdo é estar no mundo visual e desenvolver sua experiência na Língua de Sinais. Os surdos que assumem identidade surda são representados por discursos que os veem capazes como sujeitos culturais, uma formação de identidade que só ocorre entre os espaços culturais surdos.

Portanto, é possível identificar que os estudantes surdos do 3º ano do Ensino Médio apresentam uma forte interação entre seus pares por compartilhar da mesma apropriação cultural, da mesma consciência de diferença linguística como apresenta o comentário da Estudante 03 no qual afirma³⁶ que fazer uso da Libras e ser surda

³⁶Apesar da pesquisadora, também, fazer uso da Libras respeitou-se o código de ética dos TILS que é parte integrante do Feneis e que trata do Regimento Interno do Departamento Nacional de intérpretes. Respeitou-se a imparcialidade e distanciamento da pesquisadora tanto em relação à pesquisa, quanto

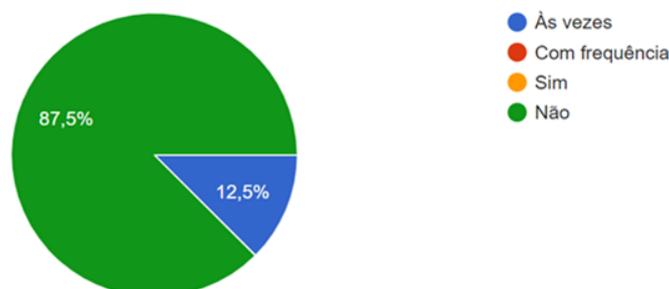
não é motivo de luto, como boa parte de famílias e sujeitos se sentem diante do diagnóstico de surdez. Isto está refletido nesta frase: “*Eu nasci surda muito orgulho libras*”. A identidade surda do Aluno 03 é a voz da representatividade da pessoa Surda protagonista, ou seja, que possui uma consciência reflexiva, política, linguística e cultural do que é, de onde está e para onde vai, diante de uma sociedade majoritariamente ouvinte.

Como já mencionado, na questão sobre o uso de libras pelos estudantes, observa-se que todos os Surdos usam a Libras, porém dentro da própria comunidade Surda há diversidade e o Gráfico 7 apontou que 12,5% se utilizam da leitura labial, um recurso de compreensão na comunicação e que aumenta a possibilidade de interação entre ouvintes e não interfere na identidade Surda, uma vez que o surdo reconhece e se apropria do uso da Libras, na qual determina tal identidade.

Gráfico 7 - Acerca do uso da leitura labial pelos estudantes surdos

2 . Você usa leitura labial?

6 respostas



Fonte: Dados da pesquisa da autora.

O gráfico acima reflete que a maioria dos estudantes não faz leitura labial (87,5%). Para discutir tal dado, observa-se que a habilidade do uso da leitura labial não é observada em todos os Surdos, por quê? Em um, dos vários estudos acerca da linguagem em pessoas com surdez, Gesser (2009, p. 60-61) relata que tanto a leitura labial quanto a fala vocalizada, pois têm surdos que falam tendo em vista que a surdez não compromete o aparelho fono-articulatório deste, “[...] são habilidades que

no parafrasear das traduções das respostas comentadas. Portanto, optou-se por contratar um profissional intérprete de Libras para tal, que incluiu os serviços de tradução e interpretação dos comentários das perguntas, bem como do TCLE, TALE e do questionário acessível em Libras.

precisam de treinos árduos e intensos para ser desenvolvidas”. No caso, ela se refere a terapia fonoaudiológica.

Para tanto, em outros sujeitos surdos essa habilidade, de leitura labial e oralidade, é desenvolvida pela disposição da pessoa em relação à surdez. O outro estudo que explica melhor essa habilidade adquirida situa-se nas pesquisas de Carmozine (2012, p.31) que categoriza a necessidade linguística da pessoa surda da seguinte maneira:

- Pessoas com Déficit Auditivo: indivíduos com dificuldade auditiva passageira ou instalada, que linguisticamente fazem uso da fala;
- Oralizados: pessoas que apresentam surdez ou déficit auditivo que preconizam o código verbal – a fala – e tentam fazer uso dele, seja por opção linguística, seja por manter preservada a memória auditiva. Podem se dividir em dois subgrupos: adultos que perderam a audição e crianças educadas na linha oralista.
- surdos ou pessoas com surdez: indivíduos que se comunicam através da Libras, nasceram com perda auditiva de severa a profunda ou perderam a audição antes dos três anos de idade (fase pré-lingual), ou seja, sem ter adquirido o código verbal.

Portanto, para uma prática inclusiva, o professor não necessariamente precisa ser fluente em Libras, mas é importante que conheça o estudante surdo que tem em sala de aula, que busque orientações entre os profissionais da Educação Especial no chão daquela escola que tem proposta político pedagógica sob a perspectiva da inclusão.

Logo, o professor precisa atentar-se que se fizer a escolha em atender ao estudante pedagogicamente, utilizando mais do que somente a leitura labial, pois para o professor ouvinte e não usuário da Libras é mais confortável e mais acessível, pode prejudicar os demais alunos que não fazem uso da leitura labial. Lembrando que a leitura labial “[...] não se trata de uma habilidade natural da linguagem”, como afirma Gesser (2009, p. 60-61). Ela é um recurso escolhido pelo surdo para criar maiores possibilidades de compreensão na comunicação e o professor pode fazer este uso como prática inclusiva na ação docente, mas cabe ressaltar que por não ser uma linguagem, o processo de aprendizagem pode ficar comprometido, portanto, o professor precisa conhecer as especificidades deste estudante para escolas inclusivas efetivas.

Parafraseando Goldfeld (2002, p. 44), outra razão para o uso da leitura labial é o fato de que mais de 90% dos casos surdos são de famílias e pais ouvintes, como afirma a pesquisadora, portanto entre uma família predominantemente ouvinte e um

membro apenas surdo é mais cômodo para família, por motivos e até para o surdo, evidenciar o uso da leitura labial e oralização sobre o uso da Libras, como comprova o comentário do Aluno 02 (Fig. 6) no qual revela que pelo fato da família pouco dominar a Libras faz uso da leitura labial e oralização, e este, por sua vez, também faz uso junto à mãe e aos irmãos.

Figura 11 - Distribuição dos estudantes surdos por turno e turma

Fique à vontade para fazer comentário:

1 resposta

minha familia saber pouco libras falar tambem eu leitira labial mamae e irmaos

Aluno 02

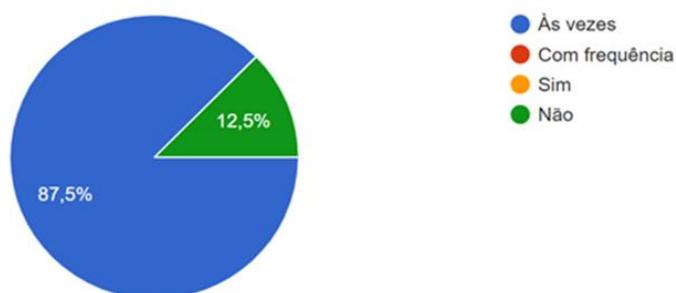
Fonte: Dados da pesquisa da autora.

Foi perguntado aos estudantes Surdos a respeito da interação do professor junto a eles, em sala de aula, no Gráfico 8.

Gráfico 8 - Uso da Libras pelo professor em sala de aula com os estudantes surdos

3 . Os professores das disciplinas usam Libras em sala de aula com você?

6 respostas



Fonte: Dados da pesquisa da autora.

Analisando a ação docente, 87,5% dos estudantes responderam que os professores se arriscam em sinalizar algumas situações durante a aula. Como foi possível perceber no gráfico 8, o percentual de 87,5% dos professores, esporadicamente, faz uso da Libras durante o momento que estão junto aos Surdos.

Mesmo que de maneira tímida, a tentativa do professor de comunicar-se com o Surdo pode refletir afetivamente e pedagogicamente, facilitando o processo de construção do ensino e aprendizagem. Outrora, os demais professores não usam nenhum tipo de sinalização a fim de interagir com o aluno, delimitando a comunicação somente entre os intérpretes de Libras.

Na figura 12, a seguir, referente aos comentários à questão anterior, verifica-se a repercussão dos dados referentes a pouca interação dos docentes com os alunos em sala de aula, sem uso de Libras.

Figura 12 - Comentários dos estudantes surdos quanto à proposição sobre o uso da Libras pelo professor em sala de aula

Fique à vontade para fazer comentário:

6 respostas

Ter professor fazer oi bom dia so	Aluno 06
professor as vezes oi bom dia so	Aluno 02
pfessor algum fazer oi bom dia so	Aluno 04
Alguns legais professor usa dizer oi perguntar interprete como sinal matemática por exemplo	Aluno 01
sempre professor perguntar inteprete como boa tarde as vezes se entender aula	Aluno 05
eu gosto conversar bater papo mas amigos não saber professor olha só interprete	Aluno 03

Fonte: Dados da pesquisa da autora.

Portanto, na Figura 12, os 06 estudantes surdos relatam nos comentários como ocorre a tentativa da comunicação do professor para com eles. Esse dado demonstra quanto a pessoa Surda espera do ouvinte uma aproximação na tentativa de conversar, pelo menos. Aponta quão a pessoa Surda se sente parte integrante da sociedade e contemplada, quando um ouvinte se aproxima para tentar estabelecer uma interação. Cabe refletirmos os reflexos que uma língua implica para as relações sociais, afetivas, de trabalho etc., quando é respeitada e utilizada de maneira fluida e não coercitiva.

Foi possível perceber também, por meio dos comentários dos Alunos 06, 04 e 01, na Figura 9, que o conhecimento do professor é elementar em relação a Libras, porém mesmo diante da compreensão incipiente, observa-se que existem

professores, estes tentam interagir e experimentam de alguma forma se aproximar do estudante. Essa interação é de extrema importância quando Iachinski (2019, p. 61) afirma por meio de suas pesquisas que “[...]a comunicação com os estudantes surdos e a compreensão mínima do que é a surdez, sinais em Libras e de como os surdos aprendem” é que podem levar o professor, dentro do planejamento inclusivo, a fazer escolha de estratégias metodológicas que o levem a uma prática inclusiva.

É conhecendo as especificidades do próprio estudante o caminho para uma ação docente que contemple a inclusão, pois não há uma fórmula que descreva como aprende um estudante surdo, afinal dentro da própria especificidade surda há uma diversidade. Portanto, o produto dessa pesquisa é voltado para um caderno com orientações, a partir do conhecimento das especificidades dos estudantes surdos.

Os estudantes surdos do 3º ano do Ensino Médio no CEMJA destacam o interesse que os professores demonstram durante a explicação da aula. No comentário do Aluno 02 “*Alguns legais professor usa dizer oi perguntar como sinal matemática por exemplo*”, ou seja, alguns professores são legais, pois cumprimentam o estudante surdo com o sinal de OI, pergunta diretamente para o estudante surdo qual o sinal que corresponde à disciplina na qual ele ministra que, como exemplo, foi citada a disciplina de Matemática. Portanto essas práticas, mesmo elementares e simples favorecem as interações emocionais, afetivas e, por fim, implicam em resultados positivos academicamente, no contexto escolar do estudante surdo, como foi possível perceber nos comentários destacados a seguir.

O Aluno 05 menciona que tem um professor, mas não cita a disciplina, que se direciona ao intérprete de Libras para saber como se dirigir ao seu estudante surdo, a fim de aprender os sinais equivalentes ao cumprimento de BOA TARDE e o sinal de ENTENDER, demonstrando que o professor se preocupa em saber se houve entendimento da aula por parte do estudante. Foi possível perceber ainda nesse comentário que este professor tem a iniciativa de tentar uma interação e não ser totalmente dependente do intérprete de Libras como descreve o estudante “*sempre professor perguntar intérprete como boa tarde as vezes se entender aula*”.

Em relação ao Aluno 03, o mesmo demonstra o quão importante é a inclusão no espaço do ensino regular para estabelecer relações interpessoais com a comunidade escolar quando afirma que: “*eu gosto conversar bater papo mas amigos não saber professor olha só interprete*”. A necessidade de interação da pessoa surda não faz distinção para a pessoa ouvinte, e a Libras é uma língua de estrutura própria

que possibilita comunicação a respeito de todo tipo de contexto, inclusive conceitos abstratos e metafóricos. No entanto, o bloqueio na comunicação encontra-se na não disposição dos sujeitos ouvintes em permitir-se e experimentar uma acolhida inclusiva por meio da Libras e do interesse em conhecer sobre a surdez. Portanto, a interação se resume na relação entre estudante surdo e intérprete.

E diante do conhecimento incipiente em relação à Libras ou desconhecimento? Há alguma comunicação? A comunicação pode se dar por diversos caminhos, porém o uso de uma língua proporciona uma amplitude de interação bem maior. De acordo com Lacerda

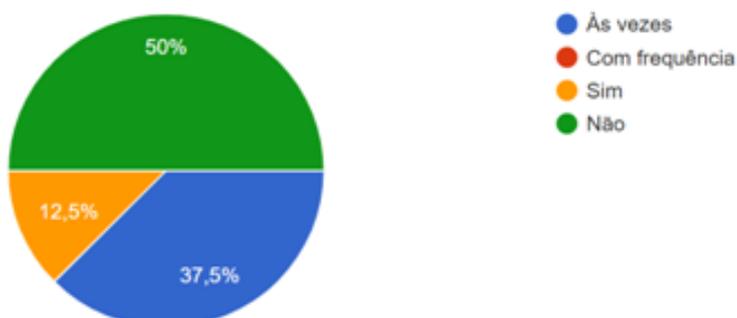
[...] é importante que o professor regente da classe conheça a língua de sinais, não deixando toda a responsabilidade da comunicação com os alunos surdos para o intérprete, já que a responsabilidade pela educação do aluno surdo não pode e não deve recair somente no intérprete, visto que principal papel é interpretar (2009, p. 35).

Logo, foi perguntado aos estudantes surdos se ocorre alguma tentativa de comunicação durante a aula. A intenção das proposições referentes aos Gráficos 10 e 11, respectivamente, foi de tentar coletar possíveis práticas inclusivas de acordo com a especificidade do estudante surdo, a fim de colaborar na construção do produto da pesquisa.

Gráfico 9 - Comunicação entre o professor da classe comum e os estudantes surdos

4 . Os professores realizam alguma forma de comunicação com você na sala de aula sobre os conteúdos curriculares?

6 respostas



Fonte: Dados da pesquisa da autora.

Como é possível observar no Gráfico 9, o percentual de falta ou falha na comunicação entre professor e seu aluno é incipiente, quase que nula (ou seja, a metade dos docentes não promovem qualquer forma de comunicação e apenas 37,5% tentam às vezes. Sobre tais dados, devemos levantar as possíveis reflexões: Como pode uma relação interpessoal sem comunicação? Como pode acontecer uma aula apenas expositiva, sem um mínimo de interação entre professor e estudante, por qualquer tipo de comunicação, por menor que seja? Ou seria a aula expositiva o suficiente para se estabelecer uma comunicação, por isso, não cabe ao professor ir ao encontro do estudante Surdo, já que este tem a sua disposição o Intérprete de Libras?

Essa pesquisa tem como função acadêmica e social tentar orientar os professores, entretanto, todo esse movimento gira em torno dos estudantes, principalmente se as necessidades pedagógicas e de aprendizagens deles foram contempladas em sua maioria. E reflexões dessa maneira, em função dos estudantes, são necessárias para que professores e futuros professores repensem e reavaliem suas estratégias metodológicas de ensino.

Os próprios estudantes dão pistas de como seria o mais apropriado para uma relação acadêmica acolhedora, afetiva e efetiva para facilitar e propiciar os caminhos para a aprendizagem dos conteúdos curriculares, como demonstram os comentários do questionamento anterior (Fig. 13).

Figura 13 - Comentários dos estudantes surdos referentes à proposição de comunicação entre o professor da classe comum e os alunos surdos

Fique à vontade para fazer comentário:

4 respostas

alguns escrever caderno mostrar as vezes mimica tambem	Aluno 06
pagina livro ter numero pergunta o tema tambem professor mostrar	Aluno 01
o interprete saber mais o que querer professor	Aluno 02
alguns professoras legal ajuda e mostra livro . atividade mostra as perguntas e paginas	Aluno 03

Fonte: Dados da pesquisa da autora.

Mais uma vez é possível observar que, mesmo diante tantos entraves de comunicação, de práticas inclusivas contraditórias, os estudantes Surdos sempre se remetem aos professores que têm iniciativa, a memória afetiva desses estudantes é voltada aos professores diferenciais no sentido de promover uma relação estreita de ensino e aprendizagem, conforme a figura acima.

O Aluno 06 comenta que alguns professores tentam se comunicar por meio de mímica ou utilizam a língua portuguesa na modalidade escrita por meio do caderno. Mas é importante destacar que mesmo na tentativa de aproximação e/ou comunicação com o estudante surdo, a mímica não está relacionada à língua de sinais e pode soar até como preconceito para comunidade Surda, quando Gesser (2009, p. 21) diz que essa é “[...] uma ideia que muitos ouvintes têm sobre os surdos: uma visão embasada na anormalidade, segundo o qual o máximo que o surdo consegue expressar é uma forma de pantomímica³⁷ indecifrável e somente compreensível entre eles”. Portanto, a língua de sinais não pode ser comparada a uma simbologia teatral e tampouco à mímica, pois se trata de uma língua natural, complexa, sistematizada com elementos gramaticais próprios, e só se diferencia das línguas orais em razão do canal de expressão que se dá por meio do visual-gestual.

O Aluno 01 e o Aluno 06 destacam que o professor vai até ele e mostra a página do livro que precisa ser acompanhada e é possível observar uma interação quando o estudante se volta ao professor indagando-o sobre qual tema será a aula. Daí a importância do registro em português escrito de palavras-chaves no quadro branco, como, por exemplo, o conteúdo a ser explicitado na respectiva aula. Materializar e explicar como se dará a aula, que no caso com o uso do livro didático.

Em contraponto o Aluno 02 demonstra que o professor apenas fala, enquanto o intérprete de Libras torna acessível essa fala, apontando uma falta de interação entre o estudante e o professor, tendo como destaque apenas a figura do intérprete de Libras.

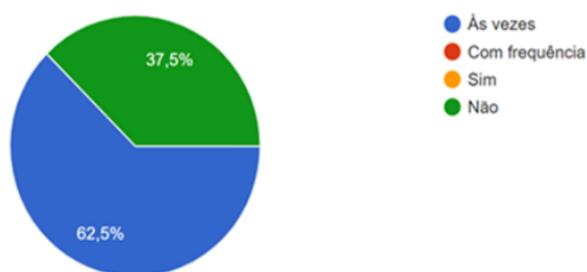
A última proposição também sinaliza várias práticas inclusivas que podem nortear os professores no momento de pensar e construir o planejamento em prol da inclusão do estudante surdo na classe comum (Gráfico 10).

³⁷ Representação teatral dos sentimentos por meio do corpo e expressões faciais, por meio de mímicas e gestos. (BECHARA, 2011)

Gráfico 10 - Estratégias metodológicas utilizadas pelos professores com estudantes surdos

5 . Durante as aulas os professores utilizam: imagens, filmes com legenda, vídeos com janela em Libras, textos impressos com adaptação, desenhos, fazem experiências científicas, mapa mental?

6 respostas



Fonte: Dados da pesquisa da autora.

Talvez de todas as proposições, esta seja a que mais demonstra a real situação da prática do professor diante uma turma com estudantes Surdos, lembrando que 02 turmas de 3ª série do Ensino Médio foram questionadas e, no total, ambas apontam para um cenário delicado no que tange à atuação do professor de uma escola que se baseia na política de da educação especial pela perspectiva da inclusão. Os dados mostram que mais da metade dos docentes (62,5%) se esforçam para incluir recursos de Tecnologias Assistiva nas aulas, mas um número expressivo mostra que o restante não o faz. Logo, questiona-se: Será mesmo que essa inclusão é contemplada?

Figura 14 - Comentários dos estudantes surdos quanto às estratégias metodológicas utilizadas pelos professores

Fique à vontade para fazer comentário:

6 respostas

professor depende usar alguns computador imagem so	Aluno 04
ter professor computador mostrar video interprete me ajuda ou fotos mostrar tambem alguns profesora	Aluno 03
computador quadro nome sidle ter foto mas as vzs muito texto é dificil ou filme o interprete ajudar nao ter legenda	Aluno 01
alguns sim, poucos eu ficar angustia prova portugues historia as vezes fisica muito texto eu não entender nada e depois nota ruim	Aluno 02
texto muito portugues dificil entender livro e xerox	Aluno 05
lembrar biologia vários desenhos	Aluno 06

Fonte: Dados da pesquisa da autora.

Nos comentários dos Alunos 04, 03 e 01 ganha destaque o uso do aparelho de projeção de imagens, com o auxílio do computador em apresentação de *slides*, imagens e vídeos. Um recurso bastante utilizado por boa parte dos professores durante as aulas. Mas Lacerda (2014, p. 193) nos remete a pensar de qual modo esse recurso é utilizado quando diz “[...] que não adianta ter apresentações visuais boas se não se sabe aproveitá-las.” Na fala desses mesmos alunos ainda é possível perceber que mesmo diante à praticidade e acessibilidade ao projetor de imagens, nem todos os professores o utilizam este recurso, tendo em vista que o CEMJA o disponibiliza, bem como o *notebook*.

Em relação à projeção de vídeos e imagens é possível perceber o protagonismo e a dependência do/no intérprete de Libras como relata o Aluno 03 e o Aluno 04. Nesse sentido que Lacerda (2014) levanta a reflexão sobre o uso do projetor de imagens, pois o uso pode reforçar a exclusão observada na fala do Aluno 03 quando diz que “*computador quadro nome sidle ter foto mas as vzs muito texto é dificil ou filme o intérprete ajudar não legenda*”, ou seja, do que adianta utilizar-se do projetor de *slides* se o vídeo não tem legenda, não tem janela em Libras, se é denso com falas orais e escritas muito extensas, sem imagens, sem demonstrações? De que adianta a projeção de imagens sem contexto, ou de textos com inúmeros parágrafos, sem imagens, sem associações, sem exemplos?

Portanto, do mesmo modo que essas práticas configuram exclusão, podem servir de norte para que professores e futuros professores não as reproduzam,

repensem e façam escolhas de estratégias metodológicas inclusivas, pois o próprio estudante surdo aponta os caminhos, basta que se conheçam suas especificidades.

Já o Aluno 02 e o Aluno 05 se referem à densidade exaustiva de materiais como o livro didático e textos reproduzidos em cópias possuem, sem refletir e sem considerar a especificidade da cultura e identidade surda, observando-se que a educação no país, por si só, é tradicional, cultural e historicamente advinda do modelo impresso de ensino, observação feita por meio da análise a partir da discussão de Lacerda (2014, p. 188) quando diz que “[...] a escola, em geral, está presa ao texto didático como um único caminho para apresentação de conceitos, e este caminho tem se mostrado pouco produtivo quando se pensa na presença de estudantes surdos em sala de aula”. O Aluno 02 aponta preocupação do desempenho na avaliação quando diz *“alguns sim, poucos eu ficar angustia prova de portugues história às vezes física muito texto eu não entender nada e depois nota ruim”*, ou seja, pela dificuldade em compreender a L2, na qual não possui nenhum elemento inclusivo, pode inferir um mau rendimento no processo avaliativo.

Por fim, o Aluno 06 lembra e cita, mesmo diante de tantos desafios nas escolhas de práticas inclusivas por parte do professor, as aulas de Biologia como indicador de uma boa explanação por meio de imagens: *“lembrar biologia vários desenhos”*. Os estudos linguísticos na área da surdez apontam a semiótica imagética³⁸ como recurso pedagógico fundamental para contemplar o estudante surdo na classe comum.

Ainda com Lacerda (2014, p. 186-187), pesquisadora da educação de surdos no espaço do ensino regular, afirma que a semiótica imagética é um “[...] tipo de recurso de linguagem comumente usado entre pessoas surdas e precisa ser compreendido e incorporado pelas práticas pedagógicas, com o objetivo de favorecer a aprendizagem de estudantes surdos.” Portanto, concluindo a respeito de práticas inclusivas para um planejamento inclusivo, como o uso de imagens de maneira contextualizada, associada e pontualmente explicada ao estudante surdo de acordo com suas especificidades, cultura e identidade pode definir com mais precisão o significado e a importância da semiótica visual, e é considerada a estratégia

³⁸Campo que explora a visualidade a partir do qual podem ser investigados aspectos da cultura surda, da constituição da imagem visual presente nos surdos, os chamados “olhares surdos”, que podem ser cultivados também como recursos didáticos. (LACERDA; SANTOS, 2014, pág. 186)

metodológica que melhor pode contemplar o ensino e aprendizagem de e para estudantes surdos na classe comum, do ensino regular.

8.2 Planejamento Colaborativo entre o Professor e o Intérprete de Libras

Nesta seção serão analisados os dados referentes ao planejamento do professor e a colaboração do intérprete de Libras na construção e execução desse processo, verificando se a integração dos trabalhos dos profissionais ocorreu ou não. Essas informações deram suporte para construção do produto da pesquisa que é um caderno de orientações que norteie o professor na elaboração de um planejamento junto ao intérprete de Libras.

Durante a pesquisa foi questionado aos intérpretes sobre as especificidades do estudante surdo, pois servirão como embasamento para a produção do caderno de orientações, uma vez que esse profissional é o que melhor conhece as particularidades da pessoa surda e pode contribuir em regime de colaboração junto ao professor da classe comum.

Das 08 proposições levantadas no questionário aos professores ganha destaque 03 delas, em relação à forma como ocorre o planejamento voltado ao ensino de estudantes surdos na classe comum: se ocorre de maneira integrada junto ao intérprete de Libras e se o planejamento vivido atende às necessidades pedagógicas principalmente dos estudantes surdos pela perspectiva da inclusão.

Bem, como foi identificada, na seção anterior, os dados sobre a formação inicial dos professores para o ensino do estudante surdo incluído na classe comum, participantes desta pesquisa, a partir de agora, uma breve apresentação será descrita para compreender-se como se dá a formação do profissional intérprete de Libras e o tempo de atuação deste no magistério.

A Figura 12 se refere ao questionamento feito aos intérpretes de Libras participantes da pesquisa, sobre a formação profissional. Vale lembrar que foram 05 profissionais que aceitaram participar da pesquisa cuja formação profissional, graduação e pós-graduação, são distribuídas entre: Letras, Matemática e Pedagogia e pós-graduações, em nível de especialização *Lato Sensu*, como em Libras e Educação Especial.

Figura 15 - Formação do intérprete de Libras e tempo de atuação no magistério

Formação (graduação e pós):

5 respostas

Licenciatura em Letras e especialização em Libras	Intérprete 03
Graduação em Matemática e pós em educação especial	Intérprete 05
Pedagogia e especialização em Educação Especial	Intérprete 04
Letras e Especialização em Libras com ênfase na docência	Intérprete 02
Graduação Pedagogia e Especialização em Educação Especial	Intérprete 01

Fonte: Dados da pesquisa da autora.

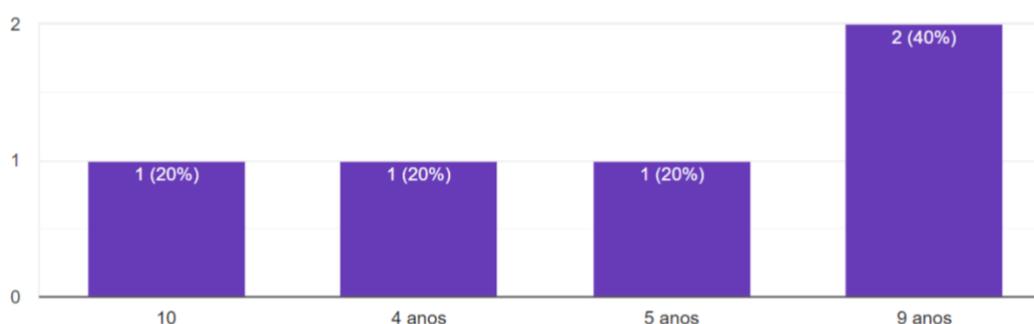
É um dado que chama atenção, na Figura 12, é que apenas o intérprete 02 e o intérprete 03 possuem uma formação específica em relação ao uso e difusão da Libras, informação que leva à reflexão: e os demais intérpretes como podem mediar a comunicação sem formação específica?

Já o Gráfico 11 se refere ao tempo de atuação do profissional do intérprete de Libras no magistério, em razão do exercício da função acontecer na escola e por comporem no quadro docente da SEDUC-MA, portanto a referência para mensurar o tempo de atuação tomou como base o vínculo na rede estadual de ensino.

Gráfico 11 - Formação do intérprete de Libras e tempo de atuação no magistério

Tempo de atuação no magistério:

5 respostas



Fonte: Dados da pesquisa da autora.

Em relação ao tempo de atuação do intérprete de Libras, demonstrado no gráfico acima, foi possível perceber que o vínculo profissional destes profissionais foi oriundo dos concursos da SEDUC-MA, nos anos de 2009 e 2015. Para isso precisou-se recorrer aos editais dos respectivos anos, no qual foi possível perceber o pré-requisito acadêmico inerente ao exercício da função. Seguem os recortes dos respectivos editais, como pode ser observado nas Figuras 16 e 17.

Figura 16 - Demonstrativo de requisito para o cargo de intérprete de Libras no concurso público de 2009 da SEDUC-MA

CARGO: PROFESSOR - EDUCAÇÃO ESPECIAL – Classe IV – Ref. 19 (FORMAÇÃO SUPERIOR)			
CÓDIGO	Disciplinas	Pré-Requisito/Escolaridade	Remuneração
28	Intérprete de Libras	- Licenciatura Plena em qualquer área, acrescido de Curso de Libras com carga horária de no mínimo 120h.	
29			
30			

Demonstrativo de requisito para o cargo de Intérprete de Libras

Fonte: Edital Concurso SEDUC/MA de 2009.

Na Figura 16, é possível constatar que a Licenciatura em qualquer área, acrescido ao curso de Libras com carga horária de 120 horas, foram formações indispensáveis para o ingresso no quadro docente da SEDUC-MA.

Para o concurso de 2015, a Figura 17 demonstra que caso o candidato à vaga não possuísse formação em licenciatura, teria outra possibilidade de ingresso por meio de curso superior em qualquer área, acrescido de certificado em Programa Especial de Formação pedagógica, por se tratar de um profissional que seja conhecedor do espaço escolar, bem como as demais certificações da área de Libras.

Figura 17 - Demonstrativo de requisito para o cargo de intérprete de Libras no concurso público de 2015 da SEDUC-MA

ANEXO I DEMONSTRATIVO DOS REQUISITOS E VAGAS POR DISCIPLINA PARTE 1	
DEMONSTRATIVO DE REQUISITOS	
Intérprete de Libras	Curso de Graduação em Licenciatura Plena em qualquer área ou Curso Superior acompanhado de certificado obtido em Programa Especial de Formação Pedagógica (Art. 63, inciso II, da Lei nº. 9394/1996, Resolução CNE nº. 02/1997), acrescidos de Curso de Libras com carga horária de no mínimo 120h ou Pró-Libras.

Fonte: Edital Concurso SEDUC/MA de 2015.

Portanto, é possível perceber que os cursos de extensão em Libras são as certificações que reconhecem a função dos intérpretes de Libras para o quadro de docentes da SEDUC/MA. Mas como já discutido em relação à disciplina de Libras na formação de professores, recai mais um questionamento a se pensar: se tratando de uma língua complexa, genuína, sistematizada como é a Libras, seria suficiente uma formação de apenas 120 horas para formar e qualificar estes profissionais?

Essa reflexão não se trata de confrontar, ou pôr em xeque, a legislação de um concurso público em relação aos pré-requisitos de investidura no cargo de intérprete de Libras, mas sim de refletir na qualidade dos cursos de formação antes da quantidade da carga horária. Tendo em vista que, inclusive o Decreto Nº 5.626/05, que trata em específico, da formação de intérpretes de Libras, não dispõe de uma quantidade exata de carga horária para tal. E Iachinski (2019, pág. 66) nos ajuda a refletir o questionamento acima, sob o aspecto de que:

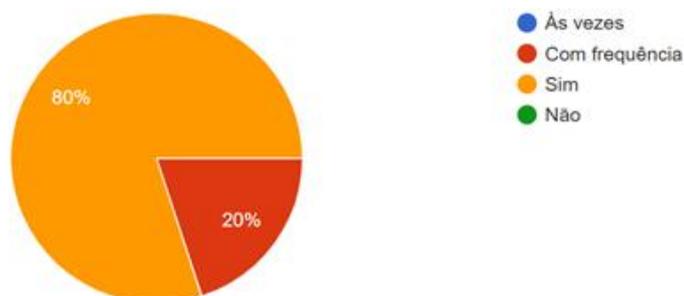
[...] a Libras tem uma estrutura própria e que como qualquer outra não pode ser aprofundada em apenas 50/60/120 horas de estudo. [...] é preciso refletir na necessidade de se reconhecer a Libras para além da legislação, é preciso reconhecê-la como língua da comunidade surda brasileira.

Foi perguntado aos intérpretes de Libras, se possuíam conhecimento a respeito das especificidades do estudante surdo (Gráfico 12).

Gráfico 12 - Conhecimento do intérprete de Libras sobre as especificidades do estudante surdo

3. Você, enquanto Intérprete, tem conhecimento das especificidades de cada aluno Surdo?

5 respostas



Fonte: Dados da pesquisa da autora.

O resultado apresenta um percentual positivo, no que se refere ao profissional intérprete de Libras conhecer as especificidades do estudante Surdo, ou seja, mais de 80% dos respondentes têm um saber essencial para a sua função e os demais dizem ter com frequência tal saber. Continuando esta discussão, foi possível identificar, nos comentários dos intérpretes de Libras por meio da Figura 15, de quais modos foram construídos os saberes acerca das especificidades dos estudantes Surdos.

Figura 18 - Comentários dos intérpretes de Libras quanto à forma de obtenção do conhecimento sobre as especificidades dos estudantes surdos

Fique à vontade para fazer comentário:

3 respostas

Através de estudo, cursos de formação e também no convívio além dos muros da escola, como festa, passeio, igreja, ajuda muito a conhecer a cultura surda.

Intérprete 03

Graças às formações e cursos em Libras, pois a Libras é uma língua que faz parte da cultura e comunidade surda, então é preciso aproximar-se desse universo. Não é apenas saber Libras e a gramática por saber é importante tentar pensar como surdo pensa.

Intérprete 02

Na especialização e nas formações continuadas que faço por conta própria, eu estudo e também pq faço parte do ministério de surdos da minha igreja, então facilita

Intérprete 01

Fonte: Dados da pesquisa da autora.

Portanto os dados levantados tornam-se possível concluir que, o conhecimento da Libras e das especificidades da pessoa Surda pelo profissional intérprete do CEMJA, deu-se tanto na formação inicial e nos cursos de pós-graduação, quanto nas

interações sociais com os pares surdos, na comunidade Surda e em formações continuadas específicas. Esses caminhos sinalizam de quais maneiras os professores, também, podem traçar de modo a contribuir significativamente para o ensino e aprendizagem, e na comunicação com seus estudantes surdos incluídos no ensino regular.

De acordo com dados do MEC, apenas 02 cursos de nível superior, são voltados para formação inicial, e específica, para intérpretes de Libras no magistério³⁹. São eles Pedagogia e Letras, ambos os cursos com habilitação em Libras. O curso de Pedagogia, com essa habilitação, é ofertado apenas o INES, no Rio de Janeiro. Em relação ao curso de Letras, as instituições de ensino superior do país vêm galgando passos tímidos, e ao mesmo tempo otimistas, na implementação, sendo o início da oferta pela Universidade Federal do Maranhão no ano de 2015, por enquanto, apenas no Campus São Luís, na modalidade presencial.

Portanto, cobra-se muito do professor em relação à formação inicial para a inclusão no espaço do ensino regular, sendo que a formação inicial do próprio intérprete de Libras ainda é incipiente. Entretanto cabe lembrar a busca e o interesse dos intérpretes em atender com qualidade às necessidades linguísticas e culturais do estudante surdo, como foi comentado pelos próprios, bem como foi possível perceber dos professores a preocupação em efetivar práticas inclusivas no ensino de estudantes surdos.

Portanto, a formação inicial não pode ser encarada como suficiente e acabada. Tardif (2002, p. 18) afirma que “[...] o saber é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente.” Então, tanto professor quanto o intérprete de Libras, podem construir saberes junto ao estudante surdo, na comunidade surda.

A busca nessa qualidade por parte dos intérpretes foi possível perceber na proposição acima, dando destaque para o intérprete 03 quando diz conhecer as especificidades do estudante surdo *“Graças às formações e cursos em Libras, pois a Libras é uma língua que faz parte da cultura e comunidade surda, então é preciso*

³⁹Os cursos de Letras, com habilitação em Libras, são ofertados no país em duas categorias: licenciatura e bacharelado. Respectivamente, habilitam profissionais somente para atuarem nos espaços pedagógicos, chamados de intérpretes Educacionais, e os demais para atuarem em áreas de diversos contextos sociais, outras modalidades de interpretação: religiosos, saúde, jurídico, etc. (Fonte: <https://emec.mec.gov.br/>).

aproximar-se desse universo. Não apenas saber Libras e a gramática por saber é importante tentar pensar como surdo pensa” (Figura 18).

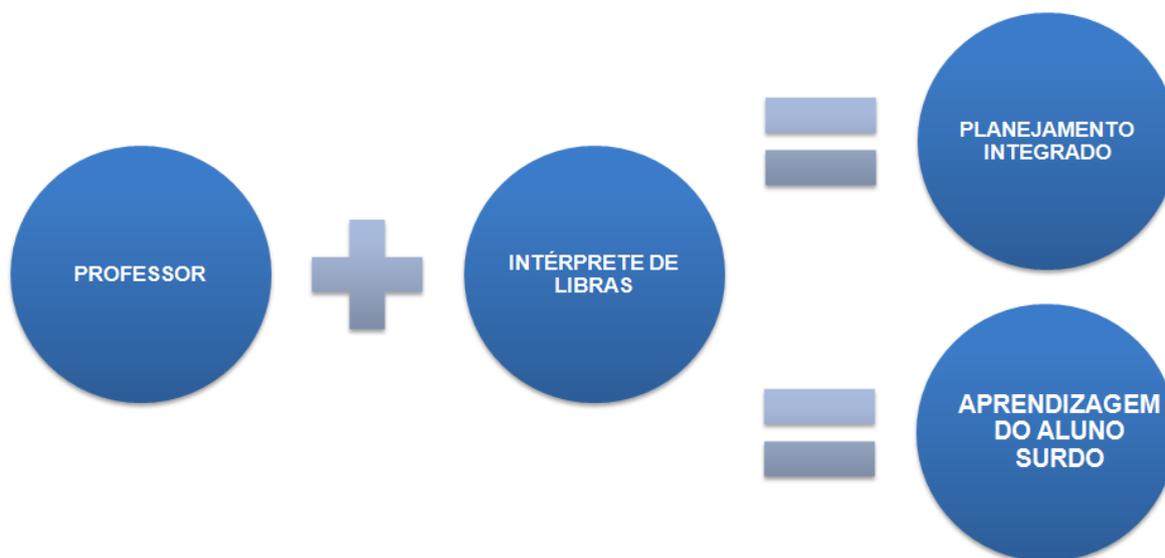
Essa tentativa de pensar como surdo pensa nada mais é que refletir nas possibilidades e entraves, específicos a ele, no momento do planejamento e para o momento da aula. Enquanto pesquisadora e vivenciando a experiência visual por ser Surda, a professora da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Fernanda Castro, direciona alguns caminhos de como entender como surdo pensa.

Por exemplo, uma aula de Português sobre fonética, ou de Arte sobre notas musicais, ou de Geografia sobre o estudo de mapas, como que o surdo sairia diante essas aulas? Será que teria dificuldade? Como um surdo vai compreender que as letras combinadas em sílabas e em notas em instrumentos musicais emitem sons? Ou explicar que, mesmo o planeta Terra possuindo a forma estrutural redonda, como que no mapa passa a ser plana? Se o surdo vive a experiência visual, como é para um ele “ver” o som de uma música ou a sílaba tônica? Ou como é poder “ver” as diferentes disposições do planeta Terra?

Esses são os possíveis caminhos para se tentar pensar como Surdo pensa. Dessa forma os sons das sílabas e das notas musicais podem ser representados por cores e o impresso do planeta Terra no livro pode dar lugar à comparação através do globo terrestre e do Mapa Mundi. (CASTRO; MARQUES, 2017, p 96-97) (grifo meu).

Daí a importância de um planejamento entre professor e intérprete, pois, como já dito, não há fórmula pronta, mas é possível montar uma simples equação que pode levar a caminhos que alcancem o aprendizado do estudante surdo, apontados pelos próprios protagonistas deste processo, conforme se observa na Figura 19.

Figura 19 - Equação que reflete a integração do trabalho do professor com o intérprete de Libras



Fonte: Elaborado pela autora.

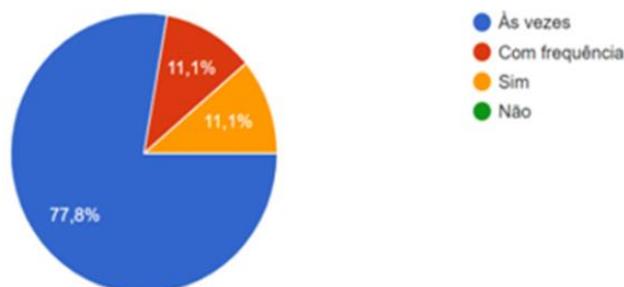
Portanto, um planejamento vivido pelo professor da classe comum em colaboração com o intérprete de Libras, precisa ser construído a partir das especificidades do estudante surdo que advém de sua perspectiva visual, dos aspectos culturais, de identidade Surda e da Libras. Contudo, as próximas análises de dados dos professores e dos intérpretes do CEMJA se referem ao planejamento, que culminaram para o desfecho da pesquisa de campo e subsidiaram na construção dessas especificidades em prol de um planejamento que atenda às necessidades pedagógicas de estudantes surdos, promovendo, então, a acessibilidade e inclusão no espaço do ensino regular.

No Gráfico 13, refletem-se as respostas sobre, se o planejamento do professor é adequado para o ensino dos estudantes surdos no ensino regular.

Gráfico 13 - Planejamento do professor para o ensino do estudante surdo incluído na classe comum

6. O seu planejamento possui adequações voltadas para o ensino do aluno Surdo?

7 respostas



Fonte: Dados da pesquisa.

Apesar do Gráfico 13 apontar para um resultado satisfatório, no sentido de que o planejamento do professor é pensado no estudante surdo, alguns contrapontos são observados nos comentários apresentados na Figura 20, sobre as respostas dos próprios professores investigados.

Figura 20 - Comentários dos professores quanto ao planejamento para o ensino do estudante surdo incluído na classe comum

Fique à vontade para fazer comentário:

5 respostas

Nas aulas que faço uso de música ou análise oral, que fazem parte da aula prática em espanhol, é necessária a intervenção e ajuda do intérprete.	Professor 01
No início foi difícil, pois no momento da aula que me dou conta que a metodologia que estou usando não é a boa. Só na hora da aula que conscientizo que eu tinha que ter planejado de acordo.	Professor 04
As vezes esqueço dos alunos surdos. Estou mais atenta agora.	Professor06
Sempre recorro aos intérpretes e também pesquiso alternativas na internet	Professor 07
Tenho muita dificuldade, são tantas demandas, muitas turmas, uma diversidade de alunos. Não tem um curso pra ensinar fazer adaptação, o intérprete que me ajuda. As aulas que não consigo adaptar todas, acaba que no momento falo para o interprete e ele faz tudo o que pode.	Professor 03

Fonte: Dados da pesquisa.

Em geral, todos se apoiam no intérprete de Libras, demonstrando uma dependência pedagógica. Analisa-se que o intérprete é o profissional que acaba “solucionando” os possíveis problemas ocorridos durante a aula por falta de um planejamento pensado para o estudante surdo e estratégias metodológicas adaptadas para ação docente.

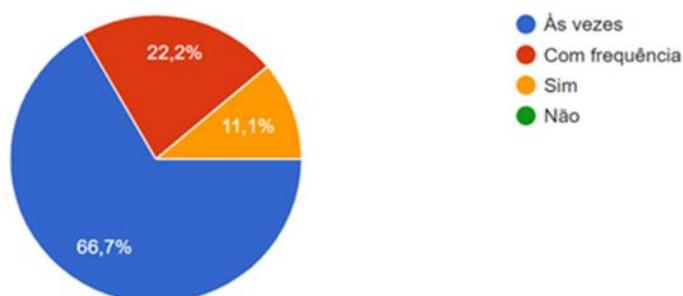
O professor 04, por exemplo, revela que só se dá conta que a aula não está contemplando os estudantes surdos no momento da aula, enquanto o professor 06 assume que se esquece deles. Portanto, se relações amistosas entre professor e estudante já são difíceis, por dezenas de lacunas já apontadas nesta pesquisa, pensa-se então nas relações pedagógicas, que dependem da compreensão dos conteúdos, e desta forma, ficam ainda mais comprometidas

O gráfico a seguir está relacionado ao questionamento direcionado aos professores investigados, sobre uso de estratégias metodológicas adequadas, para o ensino de alunos surdos na classe comum.

Gráfico 14 – Planejamento do professor para o ensino do estudante surdo incluído na classe comum

7. Ao planejar as atividades para os alunos surdos você costuma e inserir recursos imagéticos e estratégias visuais ao seu estilo de aprendizagem?

7 respostas



Fonte: Dados da pesquisa.

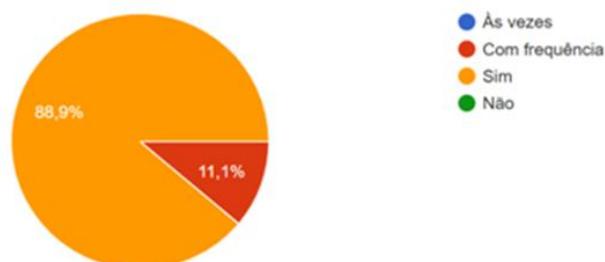
O resultado do Gráfico 14 leva a compreender que o professor reconhece a importância de serem feitas escolhas de estratégias metodológicas adequadas, em prol do ensino e aprendizagem dos estudantes surdos, por meio de recursos pedagógicos visuais, que podem ser, por exemplo: uso de imagens, jornais, tirinhas de revistas, desenhos na lousa, uso do projetor de slides, aplicativos tecnológicos, filmes legendados ou com janela em Libras, uso de mapas conceituais, demonstração de exemplos práticos, como experiências laboratoriais, etc.

As análises de dados apresentados no Gráfico 15, tratam do planejamento do professor em regime de colaboração com o intérprete de Libras. Assim, por meio da inquirição foi realizada uma associação, uma espécie de ponte, entre o último questionamento feito aos professores e as demais perguntas voltadas aos intérpretes de Libras, a fim de que se fizesse jus à proposta de um em prol do estudante surdo.

Gráfico 15 - Planejamento entre professor e intérprete

8. Na construção do seu planejamento há um regime de colaboração com o Intérprete de Libras, a fim de obter orientações acerca das especificidades do aluno Surdo?

7 respostas



Fonte: Dados da pesquisa.

Neste gráfico é possível observar que o resultado é bastante positivo e satisfatório, pois aponta um trabalho de colaboração e parceria entre os professores e os intérpretes de Libras, na construção do planejamento, pois segundo Lacerda (2014, pág. 197) “[...] é nesse momento que o intérprete de Libras pode dar ideias, sugerir e auxiliar na confecção de materiais visuais – prática que favorecerão todos os alunos, e não apenas os surdos.”

A Figura 21 apresenta os comentários dos professores investigados sobre o regime de colaboração para um planejamento junto aos intérpretes de Libras, de como ocorre e quão é positivo para ação docente.

Figura 21 - Comentários dos professores quanto à proposição do planejamento com o intérprete de Libras

Fique à vontade para fazer comentário:

5 respostas

Os intérpretes sempre se colocam à disposição, pois segundo eles, a língua estrangeira, no caso espanhol, é terceira língua, envolve tradução também, outra gramática diferente, então com a ajuda do intérprete é possível fazer o aluno surdo entender um pouco, mais uma língua.	Professor 01
Eles nos explicam a importância da expressão corporal e na minha disciplina, nas aulas práticas, facilita para todos nós, surdos, intérprete e eu.	Professor 05
Esse é outro fator que ajuda muito, a parceria com o intérprete, são sempre prestativos e estudam muito sobre o que é ser surdo.	Professor04
A interprete é meu suporte e me orienta como adaptar minha aulas.	Professor 06
Todos são muito solícitos, sem eles me sinto muito insegura, as vezes eles adoecem e tenho que procurar meios para interagir. É muito desafiador, porém gratificante, pois os alunos surdos tem muita força de vontade	Professor 03

Fonte: Dados da pesquisa.

Diante do resultado satisfatório, os comentários dos professores só confirmam o quão importante é o trabalho em regime de colaboração com os intérpretes de Libras, bem como afirma Lacerda (2014, p. 196), para quem “[...] para desenvolver práticas acadêmicas acessíveis, é necessário, antes de qualquer adaptação curricular, que haja parceria entre professores e intérpretes.” Portanto, o intérprete não é só aquele que promove a comunicação em sala de aula, mas é o profissional que pode contribuir para uma ação docente inclusiva.

Para que seja efetivada a ideia de um planejamento, pois envolve a parceria e colaboração entre professor e o intérprete, seguem as análises do questionário voltado a estes. É possível antecipar que foram percebidos tímidos desabafos por parte dos intérpretes de Libras sobre planejamento e prática um pouco distantes da inclusão. Em especial, na questão seguinte, questiona se o professor atende as particularidades do estudante surdo.

Em relação à mesma pergunta, sobre planejar de forma participativa e integrada, todos os intérpretes de Libras responderam que não acontece, que o planejamento do professor não atende às especificidades dos estudantes Surdos em suas respectivas aulas. Podendo-se deduzir os seguintes motivos: ou a ação docente não corresponde ao planejamento, ou o planejamento não possui elementos inclusivos para o ensino de alunos Surdos.

A Figura 21 demonstra o comentário do intérprete de Libras em relação ao planejamento docente, no qual a escola enfatiza a importância de garantir meios de promover a inclusão, a começar pelo planejamento com aspectos inclusivos, no entanto, a prática não corresponde ao que é preconizado, nas legislações e nas literaturas acerca da educação de surdos.

Figura 21 - Comentários dos professores quanto à proposição do planejamento com o intérprete de Libras

Fique à vontade para fazer comentário:

1 resposta

A escola orienta os professores sobre a importância de um planejamento que atenda os alunos Surdos, mas no momento da aula não consigo perceber aspectos inclusivos

Intérprete 03

Fonte: Dados da pesquisa.

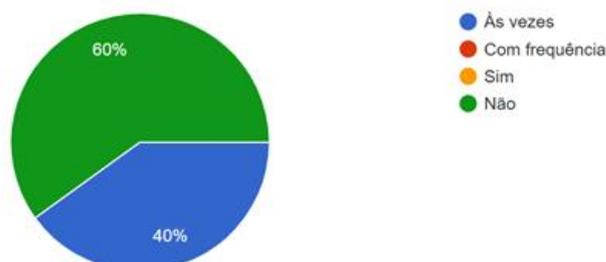
O professor precisa reconhecer que o intérprete de Libras não pode ser visto como “tábua de salvação” e que o estudante surdo é de responsabilidade dele, tanto quanto do intérprete. Concordando com Lacerda (2014, p. 195), “[...] faz-se necessária uma mudança por parte do professor, que também tem o dever, como educador, de auxiliar o intérprete em sua prática”. Portanto, o trabalho precisa ser considerado como parceria e não luta de braços que terceiriza o processo de ensino e aprendizagem do estudante surdo. Não é saudável e nem amistoso que profissionais chamem atenção uns dos outros diante do dever de garantir condições para o aprendizado dos estudantes.

Outra disparidade acentuada, em relação ao questionário voltado aos intérpretes de Libras, foi possível perceber na pergunta do Gráfico 16, na qual ocorre um cumprimento de tabela transparecendo na elaboração do planejamento uma falsa sensação de inclusão.

Gráfico 16 - Planejamento entre professor e intérprete

2. O professor da sala comum solicita a você orientações para elaboração de um planejamento que contemple o aluno Surdo?

5 respostas



Fonte: Dados da pesquisa.

O professor se autoavalia, quando questionado, como aquele profissional que faz adaptações para as aulas, que elabora um planejamento, entretanto, o que se observa é um distanciamento entre as realidades. Pois, pela perspectiva do intérprete de Libras, são poucos os momentos em que sua orientação é solicitada, como demonstra o gráfico acima e demonstra os comentários a seguir (Fig. 22).

Figura 22 - Comentários dos professores quanto à proposição do planejamento com o intérprete de Libras

Fique à vontade para fazer comentário:

2 respostas

Mesmo com a presença do intérprete no planejamento, as ideias são ouvidas, talvez até por educação, mas não são sistematizadas no planejamento.

Intérprete 03

Mensalmente os professores se reúnem para os planejamentos e nós intérpretes fazemos parte, vez outra eles solicitam orientação, nós orientamos, mas na hora da prática é diferente.

Intérprete 01

Fonte: Dados da pesquisa.

Foi possível concluir por meio dos comentários dos intérpretes de Libras (Fig. 22) que o CEMJA determina a presença dos profissionais no planejamento docente, que ocorre mensalmente. A escola reconhece a importância do profissional intérprete de Libras para nortear e colaborar na ação docente. Mas, de acordo com a fala dos intérpretes, percebe-se que os professores solicitam ajuda do profissional, no momento da construção do planejamento, no qual os atende sugerindo ideias e

possibilidades inclusivas ao conteúdo da aula. Mas é durante a aula que o intérprete observa de alguns professores que, o que foi acordado no planejamento mensal, não corresponde à aula, deixando de atender elementos inclusivos que põe em risco o processo de aprendizagem e inclusão do estudante surdo.

Mas já que o intérprete exerce uma função e atribuições diferentes do professor, por que é de suma importância essa colaboração no sentido de construir um planejamento entre o professor/intérprete? Se o intérprete já faz a mediação na comunicação e o professor é consciente de suas competências e habilidades em sala de aula, por que é tão necessário o planejamento entre o professor/intérprete?

Como já dito na pesquisa, a presença do intérprete de Libras não é garantia de acessibilidade, se as escolhas metodológicas não são inclusivas e se o planejamento não for pensado pela perspectiva visual do estudante surdo. Portanto, além da presença, se faz necessária a parceria entre professor e intérprete na construção do planejamento. Segundo Lacerda, (2014, p. 196), a importância do intérprete de Libras para o planejamento se dá “[...] devido ao maior contato com a comunidade surda e conhecimentos sobre as especificidades do estudante surdo, pode trazer contribuições valiosas ao professor, com relação ao processo de aprendizagem”.

A questão a seguir levanta dados dos intérpretes de Libras sobre se reconhecer como agente colaborador na construção do planejamento junto ao professor, de modo que atenda às necessidades pedagógicas do estudante Surdo.

Segundo o dado de 100% das respostas obtidas, o intérprete de Libras reconhece a importância de colaborar com o professor para a construção do planejamento. Esse profissional se reconhece como aliado para o planejamento em regime de colaboração, pois é capaz de experimentar a perspectiva visual do Surdo, bem como é o que melhor conhece das especificidades.

Na Figura 23, o intérprete de Libras confirma sua resposta por meio do seu comentário, a importância do regime de colaboração com o professor na construção do planejamento.

Figura 23 - Comentários dos professores quanto à proposição do planejamento com o intérprete de Libras

Fique à vontade para fazer comentário:

1 resposta

Com certeza essa colaboração traria reflexos significativos nas aulas, para o aluno surdo.

Intérprete 02

Fonte: Dados da pesquisa.

E é necessário que haja essa parceria, pois como, também, foi identificado no perfil profissional do intérprete de Libras, apenas 03 possuem formação específica em apenas duas áreas de conhecimento, que corresponde a formação em Letras e Matemática. E as demais disciplinas, das demais áreas de conhecimento? E os intérpretes licenciados em Pedagogia teriam suportes técnicos e específicos suficientes para acompanhar as demais disciplinas curriculares?

Daí a importância da antecipação e a construção do planejamento, conforme reforça Lacerda (2014, p. 197) no trecho abaixo:

Grande parte dos intérpretes de Libras não tem formação acadêmica, e quando tem normalmente é generalista, não havendo conhecimentos específicos para cada área de atuação. Portanto, ocasionalmente, o intérprete pode desconhecer um ou outro tema abordado em sala de aula, o que prejudicaria não apenas seu desempenho profissional, mas o desempenho acadêmico do aluno também. Todavia, por meio do planejamento anterior, o intérprete pode sanar suas dúvidas junto ao professor e buscar meios para se aprofundar na temática, de forma a garantir uma interpretação de qualidade do aluno surdo.

O resultado da questão a seguir trata da interação entre o professor e o estudante Surdo no momento da aula, dessa vez, pela perspectiva do intérprete de Libras foi possível confirmar a relação estreita entre os intérpretes de Libras e o estudante surdo, uma vez que os surdos os procuram, ao invés de direcionar-se ao professor, para dirimir dúvidas sobre a aula.

E Lacerda (2009, p. 35) reforça a importância do professor se apropriar e refletir sua ação docente voltada aos estudantes surdos, pois implica diretamente na formação acadêmica e profissional desse sujeito,

[...] a responsabilidade de ensinar é do professor. A ausência de uma língua comum entre o professor ouvinte e o aluno surdo traz dificuldades para o aluno em relação ao seu desempenho e a participação em sala de aula, já que não pode relacionar-se diretamente com o professor, comprometendo a

proposta bilíngue. [...] A Libras precisa circular livremente no espaço escolar, e por isso o professor precisa conhecer Libras. É durante as aulas, nos momentos de ministrar conteúdos que o intérprete atua, mas, na hora das dúvidas, de questões, espera-se que o professor possa atender diretamente ao aluno surdo, pedindo ajuda do intérprete apenas se necessário.

A palavra-chave de o porquê do estudante surdo se direcionar ao intérprete de Libras, ao invés de voltar-se ao professor, pois este é responsável por conduzir a aula, suscita-se a *porto seguro*, conforme comentário do intérprete na Figura 24:

Figura 24 - Comentários dos professores quanto à proposição do planejamento com o intérprete de Libras

Fique à vontade para fazer comentário:

3 respostas

Na grande maioria o professor está ao lado do aluno, mas ele se direciona ao intérprete, mesmo o intérprete passando segurança, de que ele pode se dirigir ao professor de maneira autônoma, a qualquer momento, pois estaremos atentos para promover a comunicação.

Intérprete 03

O intérprete é o porto seguro do surdo, o professor parece que tem medo de tentar interagir com o próprio aluno.

Intérprete 02

O aluno tem mais confiança no intérprete

Intérprete 01

Fonte: Dados da pesquisa.

Portanto, é importante que a escola leve ao conhecimento de toda a comunidade escolar, e que isso seja apropriado, a respeito do papel que cada um exercerá diante um estudante surdo, professor e intérprete de Libras. A sala de aula por ser um ambiente dinâmico precisa de discussões e reflexões constantes, por parte da escola, frente a um planejamento em regime de colaboração e aprendizagem dos estudantes surdos.

9 CAMINHOS PARA CONSTRUÇÃO DO PTT DA PESQUISA

A proposta do Produto Técnico-Tecnológico (PTT) da pesquisa se constituiu na elaboração de um material didático, portanto um caderno de orientações metodológicas que possa nortear o professor sobre um planejamento em regime de colaboração para auxiliar no ensino de estudantes surdos incluídos na classe comum do ensino regular. Pretende-se, mediante aprovação pela banca avaliadora da dissertação, apresentar este material didático à equipe pedagógica do CEMJA e recomenda-se que o gozo desse material ocorra durante as formações e/ou oficinas pedagógicas no próprio espaço da escola, aos professores. Bem como recomenda-se o PTT aos demais professores das instituições de ensino, da Educação Básica.

A linguagem do material é genérica e didática, logo, oferece condições acessíveis para que, por exemplo, o supervisor ou coordenador pedagógico multiplique com o corpo docente, tanto do CEMJA, quanto em demais instituições de ensino. Entretanto, o profissional da Educação Especial, com ou sem aperfeiçoamento na educação de surdos, é o profissional que tem formação técnica e específica para melhor disseminar esse material.

O protótipo do PTT encontra-se nos apêndices da pesquisa. Já a materialização do PTT se deu em duas versões: uma versão em *e-book*⁴⁰ e a outra versão por meio de uma página no *Wix Site*. Retomando, trata-se apenas de 01(um) PTT, que é o caderno com orientações (APÊNDICE B – Protótipo em formato *Word*), porém disponível em dois formatos diferentes, com as mesmas orientações, versão *e-book* e versão em uma página no *Wix Site*.

A ideia de um mesmo caderno de orientações, com formatos diferentes, ocorreu na intenção de flexibilizar ao professor os meios pelos quais pode acessar o material. Pelo *e-book* o professor pode fazer o *download* e consultar sempre quando precisar refletir sua ação docente, voltada àquela sala de aula que tem estudante surdo incluído, sendo dispensado o uso da *Internet*. Já pela página no *Wix Site* o acesso com a *Internet*, possibilitará ao professor acessar, além das orientações, *links*

⁴⁰ A palavra ebook, muitas vezes escrita como e-book, significa eletrônico book, ou simplesmente livro eletrônico. Trata-se de um conteúdo digital em forma de texto, que tem como objetivo trazer uma informação mais completa sobre determinado assunto. Fonte: <https://rockcontent.com/br/blog/como-criar-um-ebook/>; <https://neilpatel.com/br/blog/como-criar-ebooks/>; <https://bibliomundi.com/blog/como-fazer-um-ebook-tudo-o-que-voce-precisa-saber/>

e mídias, que tratam da educação de surdos, podendo contribuir para um planejamento inclusivo.

O *Wix Site* é uma plataforma, gratuita, que permite a qualquer pessoa criar o seu próprio site sem conhecimentos de design ou programação. Possibilita a criação e edição de sites que permitem aos usuários criar sites em HTML5 e sites Mobile⁴¹. Mediante acesso à Internet, o professor pode acessar de qualquer lugar, inclusive no momento da elaboração do planejamento ou durante a aula. O *link* pode ser acessado por meio de compartilhamentos *on-line*, via aplicativo de mensagens instantânea ou *e-mail*, uma que é disponibilizado nesta subseção da pesquisa por meio do *link*: <https://gabriellapinheiro2.wixsite.com/educsurdo> .

A idealização do *Wix Site* partiu do tímido e resistente anseio da autora da pesquisa em elaborar um produto tecnológico, que foi motivado durante as atividades investigativas e de estudos na disciplina curricular Ensino e Aprendizagem em Tecnologias Educacionais, ofertada durante o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Maranhão (PPGE/UEMA), Mestrado Profissional em Educação, na qual se desenvolveu esta pesquisa. Porém a decisão da materialização via *Wix Site* se deu após o Exame de Qualificação do PPGE/UEMA, que considerou de suma importância fazer um levantamento de possibilidades tecnológicas que pudessem somar ao planejamento do professor voltado para o ensino de alunos surdos.

Diante do que foi exposto a respeito do PTT, da disposição dos formatos e do conteúdo é importante ressaltar algumas observações a fim de que não sejam geradas expectativas acerca de maneiras de como planejar e preparar uma aula para estudantes surdos. Não se teve a pretensão de prescrever como deve ser a ação docente, ou seja, criar a fórmula exata ou um receituário de prática inclusiva para o fazer pedagógico, diante do processo de ensino e aprendizagem, e interação professor-estudante surdo. Tampouco dispor ao professor um modelo, ou formato pronto, de planejamento. Portanto, tomou-se o cuidado, durante toda a pesquisa e nos passos metodológicos, em ratificar, sempre que foi possível, que o PTT trata de orientações, caminhos a serem refletidos e pensados sob às necessidades pedagógicas do estudante surdo.

⁴¹Fonte: <https://pt.wix.com/>

Por isso se pensou na contribuição do PTT voltado para um caderno de orientação pedagógica, por considerar que este formato é uma produção sintética sobre como promover elementos inclusivos no planejamento voltado para o ensino de alunos surdos, incluídos na classe comum, não se tratando de um guia ou um manual com o passo a passo de como preparar uma aula. A intenção com esse produto é nortear, recomendar, tentar encaminhar o professor a um processo constante de reflexão diante o planejamento, com escolhas de estratégias metodológicas adequadas para ação docente, junto ao intérprete de Libras e de acordo com as necessidades pedagógicas do estudante surdo.

O caderno com orientações é uma recomendação para um planejamento que pode se estender a todas as áreas do conhecimento, são elas: Ciências Humanas e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias, Linguagens, códigos e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias. Em suma, o caderno de orientações é voltado para o professor que tenha estudantes surdo incluídos na classe comum, independente da disciplina curricular que lhe compete ou ministre em sala de aula.

O desenvolvimento do produto da pesquisa ocorreu no decorrer das seguintes fases:

- I. Elencado, a partir de revisão sistemática de literatura, coleta, análise e interpretação de dados obtidos no questionário *on-line*, práticas pedagógicas inclusivas que colaborem com a ação docente, na inclusão efetiva do surdo na classe comum do CEMJA;
- II. Mapeado, por meio de revisão sistemática de literatura, tecnologias a serviço do professor para o ensino de alunos surdos incluídos na classe comum;
- III. Materializada a escrita do caderno de orientações;
- IV. Reproduzida as recomendações no caderno de orientações de como construir um planejamento sob a perspectiva da inclusão, voltado para o ensino do surdo incluído na classe comum;
- V. Encaminhamento do produto para avaliação do professor orientador;
- VI. Encaminhamento do produto para a correção ortográfica;
- VII. Envio para o *Designer Gráfico* para fins de acabamento;
- VIII. Depósito do material na Coordenação do PPGE-UEMA, para validação e aprovação.

Na fase IV da elaboração do produto, foi reproduzido um compilado de recomendações para construir as orientações em prol de um planejamento inclusivo, de pesquisadores sobre educação de surdos como: Luzia Silva (2014), Michelle Carmozine (2012) e Audrei Gesser (2009).

Tendo em vista ao cenário de crise epidemiológica e uma densa demanda de atividades na escola, até então experimentadas pela primeira vez por professores, intérpretes e alunos, todo o processo de coleta de dados precisou ser reformulado e o instrumento que apresentou maiores possibilidades de aplicabilidade foi o questionário *on-line*.

Entretanto, se reconhece que o questionário *on-line* possui desvantagens, por conter perguntas fechadas e também, em razão do cenário de crise sanitária, impossibilitou um contato maior e mais próximo com os participantes da pesquisa, por meio de outros instrumentos que possibilitam uma escuta mais efetiva. Essa desvantagem é levantada por Lakatos (2003, pág. 59) quando associa às “[...] respostas sem justificativas, pois o participante não é obrigado a fazer; o desconhecimento das circunstâncias em que foram preenchidas tornam difícil o controle e a verificação”. Lembrando que todos os dados da pesquisa *on-line* são contabilizados e aferidos pela própria plataforma *Google Forms*, fazendo dos dados todos procedentes, aferidos e validados.

A saída encontrada para que os participantes da pesquisa fossem ouvidos, foi abrir um espaço para comentários na plataforma, que foram cruciais para fornecer elementos para conclusão da pesquisa e construção do caderno de orientações. Portanto, o caderno de orientações é o conjunto formado pela análise de dados da pesquisa e pelo compilado de recomendações dos autores citados acima.

Pontuamos que esta pesquisa seguiu trajetórias metodológicas na perspectiva de um Mestrado Profissional, que determinou a elaboração de um produto relevante à Educação Básica. E os sujeitos desta pesquisa são protagonistas na Educação Básica precisaram ser partícipes, ouvidos e considerados, a fim de que essa pesquisa, e o respectivo produto sejam validados, reconhecidos e usufruídos por eles, no espaço escolar.

10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ideia desta pesquisa surgiu em razão da pesquisadora atuar na educação de surdos, desde o ano de 2009, na rede estadual de ensino do Maranhão. Motivada pelo anseio e desconforto dos professores, do ensino regular, mediante a presença de um estudante surdo e ainda precisando dividir o espaço da sala de aula, com o intérprete de Libras. No entanto, devido à falta de sistematização bibliográfica por parte da pesquisadora, a ideia da pesquisa ficou estagnada. Até que, a pedido da gestora do núcleo de Educação Especial, da URE do município de Santa Inês, a saudosa Professora Leuda Cabral, e ano após ano, dos professores, a ideia precisou ser concretizada, pois o movimento de inclusão de estudantes surdos no ensino regular. Naquele período e diante da PNEEPEI (2008), causou insegurança sobre o novo e somente com embasamento na educação de surdos, essas lacunas poderiam ser preenchidas. Portanto, fez-se necessária uma contribuição e exercício da função social enquanto educadora de surdos, por parte da pesquisadora.

A pesquisa iniciou com as seguintes inquietações: de que maneira ocorre o processo de inclusão de estudantes surdos na classe comum do ensino regular? Como se dá a formação inicial dos professores que têm estudantes surdos incluídos? Como é articulado o planejamento do professor atuante com estudantes surdos, juntamente com o intérprete de Libras? E quais as escolhas de estratégias metodológicas feitas na ação docente?

Na tentativa de contemplar essas inquietações foi necessária uma revisão de literatura para atender à pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e a pesquisa de campo, para dar vez e voz aos participantes e protagonistas da pesquisa, sendo 07 professores da sala de aula, 06 estudantes surdos e 05 intérpretes de Libras. Bem como para dirimir as inquietações e objetivos da pesquisa, que giraram em torno da formação inicial do professor, das especificidades do estudante surdo e do planejamento.

Para tanto, se buscou identificar as concepções sobre a surdez, sendo elas pelo viés clínico-terapêutico e a outra concepção sendo a socioantropológica, a perspectiva escolhida para ser associada à pesquisa e que contribui de maneira mais efetiva para o espaço pedagógico, pois foi verificado que a concepção de surdez pelo viés social compreende a surdez como diferença linguística e não como deficiência ou condição que precisa ser normalizada. A perspectiva socioantropológica respeita

a identidade e cultura da pessoa surda, delineando caminhos para as especificidades do estudante surdo que se estabelece pela experiência visual e corporal, e filosofia educacional bilíngue. Esses fatores concluídos por meio de revisão de literatura subsidiaram a construção do produto da pesquisa e foi possível refletir que o ensino do estudante surdo na classe comum não pode ser baseado em laudo clínico, que apenas mensura resíduos auditivos ou não. Que inserir um intérprete de Libras não garante a inclusão destes estudantes. Que é preciso se pensar em condições de garantia da inclusão, iniciando pela acessibilidade.

Para identificar a formação inicial do professor que tem estudante surdo incluído no ensino regular, se fez necessária a pesquisa de campo a fim de ouvir os docentes. O levantamento documental dos marcos legais sobre a educação de surdos permitiu perceber os reflexos da formação inicial do professor no ensino de alunos surdos incluídos na classe comum. Constatou-se que alguns professores obtiveram a formação inicial antes do Decreto de Nº 5.626/05, que prevê a inclusão da disciplina de Libras na estrutura curricular nos cursos de Licenciaturas.

Além do decreto, a Política de 2008 preconiza a inclusão de estudantes surdos nas escolas regulares e cita o professor como a figura que pode garantir condições para tal. Portanto foi possível perceber que a Política de 2008 oferece condições para implementação de eixos voltados para educação de surdos na estrutura curricular dos cursos de formação inicial de professores. O que não foi identificado na formação inicial dos professores mais novatos.

Portanto, a pesquisa verificou que os professores cuja formação inicial ocorreu antes desses marcos legais foram os que apresentaram maiores inseguranças na elaboração e execução do planejamento por meio das aulas ministradas. Enquanto os professores pós regulamentação à essas normas também declararam dificuldade, pois consideram que os cursos de Libras possuem carga horária ainda insuficiente e qualidade na oferta comprometidas, para oferecer condições de uma ação docente inclusiva, cabendo a alguns destes professores uma busca por formação, solitária ou junto ao intérprete de Libras. Todas essas fragilidades na formação inicial do professor refletiram no ensino do estudante surdo, que atende as necessidades pedagógicas de maneira muito genérica, pois a pesquisa apontou um distanciamento entre o professor e seu próprio estudante surdo, sobrecarregando o exercício da função do intérprete de Libras.

Por considerar o planejamento um dos mais importantes instrumentos para ação docente, foi necessário compreender como é vivido o planejamento do professor para o ensino de estudantes surdos no ensino regular. Então, a pesquisa apontou que o professor tem dificuldades em pensar uma aula que contemple a inclusão dos estudantes surdos. Essas dificuldades comprometem a aprendizagem do estudante surdo e leva o intérprete de Libras a fazer escolhas tradutórias que comprometem na mediação da interpretação, devido à demanda intensa precisa assumir para o estudante surdo não ficar para trás em relação aos estudantes ouvintes, mesmo sendo esta, também, a responsabilidade do professor.

Desse modo, foi construído o produto da pesquisa, um caderno de orientações a fim de multiplicar com os professores de todas as áreas do conhecimento, tanto do espaço pesquisado, quanto das demais instituições de ensino que sentirem a necessidade das orientações. Esse caderno apenas norteia o professor de como elaborar um planejamento em regime de colaboração e parceria com o intérprete de Libras. Não se trata de um caderno de receita ou prescrição de como fazer inclusão para alunos surdos.

Essa pesquisa foi concluída depois de muitos entraves enfrentados, o principal deles a pandemia da COVID-19 que impossibilitou um contato presencial e mais próximo com os protagonistas da pesquisa, e que por muito pouco não foi autorizada pela secretaria de educação, por se tratar de uma pesquisa de campo, e desse modo, precisou ser adaptada para o contexto atual, adaptada para uma pesquisa virtual. Uma ideia germinada em 2009, que caulificou, floresceu, entretanto, precisaram-se podar alguns dos seus galhos em função da crise sanitária mundial, mas que não deixou de gerar frutos, pois a militância em razão da comunidade Surda é uma bandeira que precisa ser levantada por toda sociedade, para um país menos desigual em relação à educação, oportunidade de emprego, fiscalização e cumprimento de leis que respeitem a diversidade linguística e cultural das pessoas Surdas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 2018. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 12 jun. 2019.

BRASIL. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Acessibilidade**. Brasília: Secretária Especial dos Direitos Humanos, 2008.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece Lei de as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. 2. ed. Brasília: Secretaria de Educação Especial: MEC, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 16.abr.2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Regulamenta a **Lei 12.319 de 1º de setembro de 2010**. Brasília, DF, 2010. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007_2010/lei/l12319.htm. Acesso em: 14. mar.2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial**. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Acesso em: 14. mar.2020. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Brasília, DF, 2005.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão (MP). Secretaria de Tecnologia da Informação (STI). Universidade Federal da Paraíba (UFPB). **VLIBRAS**. Disponível em: <http://vlibras.gov.br/>. Acesso em: 22 jun. 2019.

CARMOZINE, M. M. **Surdez e Libras: conhecimento em suas mãos**. Noronha, - São Paulo: Hub Editorial, 2012.

CASTRO, F. G. A. S. de; MARQUES, S. M. F. **O professor de Libras surdo no ensino superior: desafiador e perspectivas na atualidade**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

CAZARRÉ, M. **Aplicativo para surdos transforma conteúdos da internet em Libras**. Brasília: Agência Brasil, 2016. Disponível em:

<http://agenciabrasil.ebc.com.br/pesquisa-e-inovacao/noticia/2016-05/aplicativo-para-surdos-transforma-conteudos-da-internet-em>. Acesso em: 22 jun. 2019.

CMAP TOOLS. Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/blog/labre2/programas-e-tutoriais/cmap-tools/>. Acesso em: 21 jun. 2019.

COELHO, Washington Luís Rocha. Política maranhense de inclusão escolar: com a palavra, as professoras. Dissertação (Mestrado) – Curso em Educação, Universidade Federal do Maranhão. São Luís, 2008.

DALMÁS, Ângelo. **Planejamento participativo na escola**: elaboração, acompanhamento e avaliação. 18.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FEDERAÇÃO BRASILEIRA DAS ASSOCIAÇÕES DOS PROFISSIONAIS TRADUTORES E INTÉRPRETES E GUIA-INTÉRPRETES DE LÍNGUA DE SINAIS – FEBRAPILS. Disponível em: <http://febrapils.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 12 mar. 2020.

FERNANDES, E. (Org.) **Surdez e bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

FRANÇA, D. M. V. R. **Surdez**: a importância do diagnóstico para o desenvolvimento do surdo. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013.

GALVÃO FILHO, T. A. **Tecnologia Assistiva para uma Escola Inclusiva**: Apropriação, Demandas e Perspectivas. Bahia, 2009. Disponível em: <http://www.galvaofilho.net/noticias/livros_gratuitos.htm>. Acesso em: 22 jun. 2019.

GESSER, A. **Libras? Que língua é essa?** Crenças e preconceitos em torno da língua e sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GOLDFELD, M. **A criança Surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sócio interacionista. 2. ed. São Paulo: Plexus, 2002.

GUARINELLO, A. C. **O papel do outro na escrita de sujeitos surdos**. São Paulo: Plexus Editora, 2007.

GUGEL, M. A. **Pessoas com deficiência e o direito ao concurso público**: reserva de cargos e empregos públicos, administração pública direta e indireta. Goiânia: Ed. Da UCG, 2006.

IACHINSKI, Luci Teixeira. **Percepção de acadêmicos de licenciatura a respeito da disciplina de Libras**. Curitiba: Brazil Publishing, 2019.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2010.

JANNUZZI, G. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. **Tenho um *aluno surdo*, e agora?**: introdução à Libras e educação de surdos. São Paulo: EdUFSCar, 2014.

LACERDA, C. B. **intérprete de Libras**: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental. Porto Alegre: Mediação/ FAPESP, 2009.

LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.

LIMA, C. M. de. **Educação de surdos**: desafios para a prática e formação de professores. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

LOPES, M. C. **Surdez e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MANTOAN, M. T. E. **O desafio das diferenças nas escolas**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MANTOAN, M. T. E. A hora e a vez da educação inclusiva. **Educação e família - Deficiências: a diversidade faz parte da vida**. São Paulo, v.1, p.42-45, 2003.

MARANHÃO. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 291 de 12 de dezembro de 2002**. Estabelece normas para a Educação Especial no Sistema de Ensino do Estado do Maranhão e dá outras providências. São Luís: CEE, 2002.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil**: histórias e políticas públicas. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: v. 11, n. 33, p. 387-405, set/dez. 2006.

MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. (Orgs.). **O professor e a educação inclusiva**: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012.

MORAN, J. M. **Novas tecnologias e mediação pedagógicas**. Campinas, SP: Papirus, 2013.

MOURA, M. **Hand Talk, o aplicativo que traduz Português para Língua de sinais (LIBRAS)**. Disponível em: <http://techapple.com.br/2013/08/hand-talko-aplicativo-quetraduz-portugues-para-lingua-de-sinais-libras/>. Acesso em: 18 jun. 2019.

NOVAES, E. C. **surdos**: educação, direito e cidadania. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**: revista quadrimestral de Ciência da Educação; Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), n. 74, Campinas: CEDES, 2001.

OMOTE, S. **Inclusão e a questão das diferenças na educação**. Perspectiva, Florianópolis, v. 24, n. Especial, p. 251-272, jul./dez., 2006.

PÊCHEUX, M. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Tradução de Eni Orlandi. Campinas: Pontes, 2008.

QUADROS, R. M. de. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SÁ, N. R. L. **Cultura, poder e educação de surdos**. São Paulo: Paulinas, 2006.

SALLES, H. M. M. L. *et al.* **Ensino de Língua Portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica**. Vol. 1, Brasília, 2004. Programa Nacional de Apoio à Educação dos surdos.

SILVA, A. M. da. **Educação especial e inclusão escolar: história e fundamentos**. Curitiba: Intersaberes, 2012.

SILVA, L. O. S. **As Implicações da Deficiência para a Participação Efetiva Escolar: Práticas pedagógicas para uma escola sem exclusões**, São Paulo, SP: Paulinas, 2014.

SKLIAR, C. (Org.). **Educação e exclusão: abordagens socioantropológicas em educação especial**. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

SKLIAR, C. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

SLOMSKI, V. G. **Educação bilíngue para surdos: concepções e implicações práticas**. Curitiba: Juruá Editora, 2010.

SOARES, M. A. L. **A educação do surdo no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: UFSC, 2008.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 3.ed. Trad. Francisco Pereira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VASCONCELLOS, C. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico**. 21. ed. São Paulo: Libertad, 2010. 205 p.

VAZ, V. M. **O Uso da Tecnologia na Educação do surdo na Escola Regular**. São Paulo, 2012. Disponível em: <http://www.fatecsp.br/dti/tcc/tcc00073.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2019.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WIX SITE. Disponível em: <https://pt.wix.com/about/us>. Acesso em: 08 jan. 2021.

ANEXOS

ANEXO A – Ofício para o encaminhamento do projeto de pesquisa.



OFÍCIO PARA O ENCAMINHAMENTO DO PROJETO DE PESQUISA

São Luís-Maranhão, 29 / 09 / 2020

Senhora

Profa. Dr^a. Francidalma Soares Sousa Carvalho Filha
Presidente do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP da
Universidade Estadual do Maranhão - UEMA

Prezada Senhora,

Utilizo-me desta para encaminhar a Vsa. o projeto de pesquisa intitulado **“DOCENTE E INTÉRPRETE DE LIBRAS: CADERNO DE ORIENTAÇÕES PARA O ENSINO DE SURDOS.”**, cujo objetivo geral é “Verificar a formação inicial e o planejamento dos professores de alunos surdos incluídos na sala comum do ensino regular”, sobre a minha responsabilidade solicitando, deste comitê, a apreciação do mesmo. Aproveito para informá-lo que os conteúdos descritos no corpus do projeto podem ser utilizados no processo de avaliação do mesmo, e que:

- (a) Estou ciente das minhas responsabilidades frente à pesquisa e que a partir da submissão do projeto ao Comitê, será estabelecido diálogo formal entre o CEP e o pesquisador;
- (b) Estou ciente que devo solicitar e retirar, por minha própria conta, os pareceres e o certificado junto à secretaria do CEP;
- (c) Estou ciente de que as avaliações, possivelmente, desfavoráveis deverão ser, por mim, retomadas para correções e alterações;
- (d) Estou ciente de que os relatores, a presidência do CEP e eventualmente a CONEP, terão acesso a este protocolo em sua versão original e que este acesso será utilizado exclusivamente para a avaliação ética.

Sem mais para o momento aproveito para enviar a V.Sa. e aos senhores conselheiros as melhores saudações.

Atentamente,



Profa. Dr^a. Sannyia Fernanda Nunes Rodrigues
Pesquisadora Responsável
CPF: 850.581.733-87



Mestranda Gabriella da Costa Pinheiro
Pesquisadora Participante
CPF: 004.624.443-33

ANEXO B – Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE).



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO
MARANHÃO

PPGE
Programa de
Pós-Graduação em Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

O (A) senhor (a) está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) do estudo intitulado “**DOCENTE E INTÉRPRETE DE LIBRAS: CADERNO DE ORIENTAÇÕES PARA O ENSINO DE SURDOS**”, cujo pesquisador responsável é a Sra. Profa. Dr^a. Sannyá Fernanda Nunes Rodrigues, professora Adjunta I do Departamento de Educação e Filosofia da Universidade Estadual do Maranhão, Diretora do Curso de Pedagogia do Centro de Educação, Ciências Exatas e Naturais.

O estudo tem como objetivo verificar a formação inicial e o planejamento dos professores de alunos surdos incluídos na sala comum do ensino regular. A importância desse estudo consiste em tentar contribuir na ação docente, em sala de aula, no que tange à construção de um recurso orientador do planejamento que contemple as necessidades do aluno surdo incluído na sala comum do ensino regular. Desse modo, será construído com base nas contribuições dos dados obtidos com a pesquisa com os docentes um produto da pesquisa na forma de um caderno com orientações metodológicas voltadas para o planejamento entre o professor/intérprete de Libras, que auxilie no ensino do aluno surdo incluído na sala comum.

A relevância da realização desta pesquisa justifica-se ao considerar que um material didático voltado aos professores do ensino regular possa auxiliar e contribuir efetivamente na integração cognitiva do ensino de alunos surdos incluídos na sala comum e colaborar na elaboração de um planejamento entre o professor/intérprete de Libras. Por isso, a sua participação será em fornecer dados à pesquisa, contribuindo por meio da socialização da sua vivência e conhecimento sobre educação de alunos surdos, por meio de um questionário *on line* aplicado pelo *Google Forms*. A sua desistência ou remanejamento sobre alguma informação será respeitada, retirada ou acrescida se desejar fazer algum comentário ou intervenção.

Os riscos a que você está sujeito (a) podem ser incômodos e desconfortos ao se realizar algumas perguntas sobre a atividade profissional que desenvolve, que tem presenciado ou passado na escola, nas quais você não se sente à vontade em responder ou relatar. Sobre este aspecto serão respeitadas as opiniões e o livre direito de não participar da pesquisa, modificações em seu relato e desistência. Os benefícios de sua participação para esse estudo estimulam a pesquisa, a reflexão, socialização da prática pedagógica e conhecimento escolar com outros professores, alunos surdos e intérpretes de Libras. Como também, estimula a construção de um

produto educacional que contribuirá com outros profissionais da escola no processo de ensino e aprendizagem de alunos surdos no ensino regular.

Por se tratar de uma pesquisa com questionário *on-line* para coleta de dados, corre-se o risco de desistência dos participantes voluntários em função de escasso ou falta de acesso à rede de *Internet* para responder as perguntas, portanto, competirá à pesquisadora responsável a possibilidade de verificar o acesso à rede de *Internet* a esses participantes voluntários e um bem como estender o prazo de envio para que você possa responder.

Sempre que necessário ou desejar, serão fornecidas informações sobre as etapas do estudo e sobre qualquer dúvida que houver durante a pesquisa, portanto, se você desejar, poderá se recusar a continuar participando do estudo e o mesmo poderá retirar o seu consentimento em qualquer momento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo.

Logo, as informações conseguidas por meio de sua participação não irão expor a sua identificação, pois somente os responsáveis pelo estudo terão acesso às informações prestadas. Em relação à divulgação dos dados obtidos, só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto ou em publicações de artigos ou eventos científicos e ainda assim serão tomados devidos cuidados para não expor a sua identidade. Você poderá ser ressarcido (a) por qualquer despesa que venha a ter com a sua participação e, também, indenizado (a) por todos os danos que venha a sofrer pela mesma razão. Na análise e interpretação de dados será preservada a sua identidade, atendendo aos critérios éticos-legais, na qual a pesquisa se compromete manter o sigilo junto aos pesquisados em atendimento à Resolução de Nº 510/2016 que trata da Ética na Pesquisa na área de Ciências Humanas e Sociais.

Finalmente, tendo o (a) participante compreendido perfeitamente tudo o que lhe foi informado sobre a sua participação no mencionado estudo e, estando consciente dos seus direitos, das suas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a sua participação implica, o (a) mesmo (a) concorda em dela participar e, para tanto dá o seu consentimento sem que para isso o (a) mesmo tenha sido forçado ou obrigado.

Informa-se a seguir contatos do responsável do estudo e das instituições que você poderá se dirigir para maiores esclarecimentos em relação à pesquisa.

Sannya Fernanda Nunes Rodrigues.
Telefone (098) 999345277
Endereço eletrônico: rodriguessannya@gmail.com

Programa de Pós-Graduação (PPGE)
Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)
Campus Paulo VI, São Luís do Maranhão
ppgeuema@gmail.com

(98) 2016-8100

Atenção: Para informar ocorrências irregulares ou danosas, dirija-se ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), pertencente ao Centro de Estudos Superiores de Caxias. Rua Quininha Pires, nº 746, Centro. Anexo Saúde. Caxias-MA. Telefone: (99) 3521-3938.

São Luís do Maranhão, _____ de _____ de 2020

Assinatura ou impressão datiloscópica do (a) Participante da pesquisa



Profa. Dr^a. Sannyia Fernanda Nunes Rodrigues
Pesquisadora Responsável
RG: 19230094-6 SSP/MA



Mestranda Gabriella da Costa Pinheiro
Pesquisadora Participante
RG: 93138698-5 SSP/MA

ANEXO C - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE).



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO
MARANHÃO

PPGE
Programa de
Pós-Graduação em Educação

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar de uma pesquisa, cujo título é: **“DOCENTE E INTÉRPRETE DE LIBRAS: CADERNO DE ORIENTAÇÕES PARA O ENSINO DE SURDOS.”**.

O nosso objetivo é levantar dados sobre a formação inicial e o planejamento dos professores desta escola, que têm alunos surdos incluídos na sala comum do ensino regular, bem como construir um caderno de orientações metodológicas voltado para um planejamento entre o professor/intérprete de Libras, que auxilie o ensino do estudante surdo incluído na sala comum.

Para que a pesquisa aconteça sua participação é de suma importância. Será utilizado um questionário *on-line* por meio da plataforma *Google Forms*, para coletar informações sobre a educação de surdos na classe comum. Este questionário será enviado para seu *e-mail* com mais detalhes de avisos sobre a pesquisa.

Se por algum motivo seu acesso à *Internet* seja instável para responder o questionário *on-line*, a pesquisadora responsável irá verificar a possibilidade do acesso à *Internet* a você e um prazo estendido para que possa respondê-lo. Se ainda assim esta pesquisa ou o questionário *on-line* lhe causar algum desconforto ou constrangimento você poderá desistir de participar da pesquisa sem prejuízo em qualquer momento de seu preenchimento. Ressaltamos que sua identificação a partir dos dados prestados nesta pesquisa e quaisquer dados que incidem na sua identificação serão mantidos em sigilo.

Caso você tenha alguma dificuldade em relação ao questionário *on-line*, terá a opção de recebê-lo acessível em Libras. No e-mail que será enviado a você terão todas as informações necessárias sobre essa possibilidade.

A sua participação na pesquisa ajudará os professores e aos intérpretes de Libras com informações e elementos que possam promover uma aula inclusiva e acessível às suas necessidades educacionais. Este documento está impresso em duas vias, sendo que uma cópia ficará com as pesquisadoras e a outra será entregue a você.

Para finalizar, leia o que diz abaixo antes de assinar:

Eu, _____,
portador (a) do documento de Identidade _____, fui informado (a) dos objetivos desse estudo e entendi sua natureza e objetivos, alcances e cuidados

éticos. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que aceito participar da pesquisa.

São Luís do Maranhão, _____ de _____ de 2020.

Assinatura do (a) participante

O (A) seu (sua) cuidador (a) ou pessoa responsável, também irá assinar este Termo para confirmar que todas as informações foram passadas e confirmando que ele (a) concorda.

Assinatura do (a) cuidador (a) ou pessoa responsável

Confirmo também que eu, Sannyia Fernanda Nunes Rodrigues, pesquisadora responsável, consegui de forma voluntária que estas pessoas participassem da pesquisa e expliquei tudo o que ia ser feito.


Profa. Dr^a. Sannyia Fernanda Nunes Rodrigues
Pesquisadora Responsável
CPF: 850.581.733-87


Mestranda Gabriella da Costa Pinheiro
Pesquisadora Participante
CPF: 004.624.443-33

Contatos da Pesquisadora responsável:
Fone: (98) 99934-5277
E-mail: rodriguessannyia@gmail.com

ANEXO D – Termo de compromisso de utilização de dados (TCUD).

TERMO DE COMPROMISSO DE UTILIZAÇÃO DE DADOS – TCUD

Eu, Profa. Dr^a. Sannya Fernanda Nunes Rodrigues, pesquisadora responsável, e a Mestranda Gabriella da Costa Pinheiro, pesquisadora participante, envolvidas no projeto de título: “**DOCENTE E INTÉRPRETE DE LIBRAS: CADERNO DE ORIENTAÇÕES PARA O ENSINO DE SURDOS.**” nos comprometemos a manter a confidencialidade sobre os dados coletados nos arquivos da UNIDADE REGIONAL DE ENSINO cedidos pelo CENTRO DE ENSINO MARIA JOSÉ ARAGÃO, bem como a privacidade de seus conteúdos, como preconiza a Resolução 510/2016 que trata da Ética na Pesquisa na área de Ciências Humanas e Sociais .

São Luís- Maranhão, 29 de setembro de 2020.



Profa. Dr^a. Sannya Fernanda Nunes Rodrigues
Pesquisadora Responsável

RG: 19230094-6 SSP/MA



Mestranda Gabriella da Costa Pinheiro
Pesquisadora Participante
RG: 93138698-5 SSP/MA

ANEXO E – Declaração dos Pesquisadores.



DECLARAÇÃO DOS PESQUISADORES

Ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Maranhão

Eu, Profa. Dr^a. SANNYA FERNANDA NUNES RODRIGUES, pesquisadora responsável da pesquisa intitulada “**DOCENTE E INTÉRPRETE DE LIBRAS: CADERNO DE ORIENTAÇÕES PARA O ENSINO DE SURDOS.**”, tendo como pesquisadora participante a MESTRANDA GABRIELLA DA COSTA PINHEIRO declaramos que:

Assumimos o compromisso de cumprir os Termos da Resolução nº 510/2016 que trata da Ética na Pesquisa na área de Ciências Humanas e Sociais.

Os materiais e os dados obtidos ao final da pesquisa serão arquivados sob a responsabilidade de SANNYA FERNANDA NUNES RODRIGUES, da área de MULTIMÍDIA EM EDUCAÇÃO, vinculada à UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, que também será responsável pelo descarte dos materiais e dados, caso os mesmos não sejam estocados ao final da pesquisa.

Não há qualquer acordo restritivo à divulgação pública dos resultados;

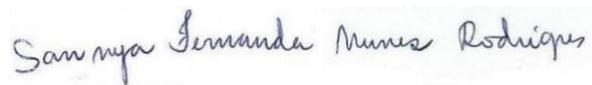
Os resultados da pesquisa serão tornados públicos por meio de publicações em periódicos científicos e/ou em encontros científicos, quer sejam favoráveis ou não, respeitando-se sempre a privacidade e os direitos individuais dos participantes da pesquisa;

O CEP/UEMA será comunicado da suspensão ou do encerramento da pesquisa por meio de relatório circunstanciado apresentado anualmente ou na ocasião da suspensão ou do encerramento da pesquisa com a devida justificativa;

O CEP/UEMA será imediatamente comunicado se ocorrerem efeitos adversos resultantes desta pesquisa com o participante da pesquisa;

Esta pesquisa ainda não foi realizada.

São Luís – Maranhão, 29 de setembro de 2020.

Handwritten signature of Sannyia Fernanda Nunes Rodrigues in blue ink.

Profa. Dr^a. Sannyia Fernanda Nunes Rodrigues
Pesquisadora Responsável
CPF: 850.581.733-87

Handwritten signature of Gabriella da Costa Pinheiro in blue ink.

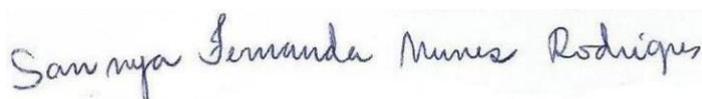
Mestranda Gabriella da Costa Pinheiro
Pesquisadora Participante
CPF: 004.624.443-33

ANEXO F – Declaração de conflito de interesses.

DECLARAÇÃO DE ISENÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Título: **DOCENTE E INTÉRPRETE DE LIBRAS: CADERNO DE ORIENTAÇÕES PARA O ENSINO DE SURDOS.**

Eu, Profa. Dr^a. Sanny Fernanda Nunes Rodrigues, investigadora principal responsável pelo presente projeto de pesquisa a ser conduzido no CENTRO DE ENSINO MARIA JOSÉ ARAGÃO, localizado à Rua Duzentos e Cinco, Unidade 205, S/N no bairro da Cidade Operária, no município de São Luís, Maranhão, a qual terá como colaboradora a mestranda Gabriella da Costa Pinheiro, declaro que não tenho nenhum conflito de interesse que possa influenciar o resultado da pesquisa, tais como: a pesquisa, em uma subseção, refere-se à tecnologia a serviço da educação de surdos, aproximando-se do meu objeto de estudo na área de Multimídia em Educação e o cargo de professora ocupado pela pesquisadora participante, no Centro de Ensino Maria José Aragão.



Profa. Dr^a. Sanny Fernanda Nunes Rodrigues
Pesquisadora Responsável
RG: 19230094-6 SSP/MA



Mestranda Gabriella da Costa Pinheiro
Pesquisadora Participante
RG: 93138698-5

ANEXO G – Ofício encaminhado à Unidade Regional de Educação de São Luís da Secretaria Estadual de Educação do Maranhão.



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO
MARANHÃO

PPGE
Programa de
Pós-Graduação em Educação

Ofício Nº XX/XXXX PPGE/UEMA

São Luís - MA, XX de XXX de XX

Ilma. Sra. Adelaide Diniz Coelho Neta

Gestora da Unidade Regional de Educação de São Luís

Senhora Gestora,

Tendo em vista as atividades que integram o Programa de Pós-Graduação em Educação da Educação, da Universidade Estadual do Maranhão (PPGE/UEMA) e a conseqüente necessidade dos alunos deste Programa cumprirem com a integralização e conclusão do Curso de Mestrado Profissional em Educação, servimo-nos do presente para solicitar de V.S.^a autorização para que a mestranda GABRIELLA DA COSTA PINHEIRO, matrícula 20191001986, realize uma coleta de dados no Centro de Ensino Maria José Aragão, localizado à Rua Duzentos e Cinco, Unidade 205, S/N no bairro da Cidade Operária, no município de São Luís, Maranhão, para pesquisa in loco a fim de elaboração da Dissertação **DOCENTE E INTÉRPRETE DE LIBRAS: CADERNO DE ORIENTAÇÕES PARA O ENSINO DE SURDOS**, sob supervisão e orientação da Profa. Dr.^a Sannyia Fernanda Nunes Rodrigues.

Certo de contar com a colaboração de V.S.^a para com o exposto, usamos da ocasião para apresentar-lhes nossos protestos de elevada estima.

Atenciosamente,

Prof. Dr. Severino Vilar de Albuquerque
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) – UEMA
Matrícula 7172

ANEXO H – Declaração de autorização da instituição.



DECLARAÇÃO de AUTORIZAÇÃO da INSTITUIÇÃO

São Luís, 29 / 09 / 2020

Eu, Adelaide Diniz Coelho Neta declaro, a fim de viabilizar a execução do projeto de pesquisa intitulado **DOCENTE E INTÉRPRETE DE LIBRAS: CADERNO DE ORIENTAÇÕES PARA O ENSINO DE SURDOS**, sob a responsabilidade da pesquisadora Profa. Dr^a. Sannyá Fernanda Nunes Rodrigues e pesquisadora participante, a mestranda Gabriella da Costa Pinheiro, que a Unidade Regional de Educação de São Luís, que possui como instituição de ensino o Centro de Ensino Maria José Aragão, conforme Resolução de Nº 510/2016 que trata da Ética na Pesquisa na área de Ciências Humanas e Sociais, assume a responsabilidade de fazer cumprir os respectivos termos, viabilizando a produção de dados da pesquisa citada, para que se cumpram os objetivos do projeto apresentado.

Esperamos, outrossim, que os resultados produzidos possam ser informados a esta instituição por meio de Relatório anual enviado ao Comitê de Ética em Pesquisa, da Universidade Estadual do Maranhão (CEP/UEMA).

De acordo e ciente,

Adelaide Diniz Coelho Neta

Gestora

ANEXO I – Declaração de autorização da instituição.

GOVERNO DO
MARANHÃO
Secretaria de Educação



ESTADO DO MARANHÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
SECRETARIA ADJUNTA DE ENSINO
UNIDADE REGIONAL DE EDUCACAO DE SÃO LUIS

AUTORIZAÇÃO

A URE São Luís autoriza a mestranda **GABRIELLA DA COSTA PINHEIRO**, do Programa de Pós-Graduação em Educação da **UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO**, a realizar coleta de dados no **CENTRO DE ENSINO MARIA JOSÉ ARAGÃO**.

A pesquisa intitulada: **PLANEJAMENTO INTEGRADO DOCENTE/INTÉRPRETE DE LIBRAS: ELABORAÇÃO DE CADERNO DE ORIENTAÇÕES PARA O ENSINO DE SURDOS NO CENTRO DE ENSINO MARIA JOSÉ ARAGÃO**, objetiva verificar a formação inicial e o planejamento dos professores de alunos surdos incluídos na sala comum do ensino regular.

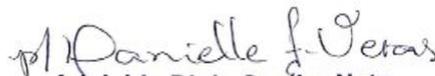
A coleta de dados consistirá na realização pesquisas online pela plataforma Google Forms com os professores de alunos surdos, os alunos surdos e intérpretes de LIBRAS que atuam na terceira série do ensino médio.

A mestranda deve manter contato com a escola com antecedência para agendamento dos dias e horários, assim como, estar devidamente identificada com documentos pessoais ao adentrar a instituição de ensino.

O desenvolvimento da pesquisa não comprometerá o andamento das atividades pedagógicas e não irá gerar nenhum custo para a instituição de ensino.

Certo de contar com vossa colaboração, agradecemos.

Atenciosamente,


Adelaide Diniz Coelho Neta
Gestora da URE São Luís

UNIDADE REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO LUIS
Rua do Cema, 5/N, Bairro Vila Palmeira, São Luis/MA - CEP 65000-000
Contatos: (98) 3214-1625
ure@educacao.ma.gov.br

ANEXO J – Ofício do Programa de Pós-Graduação em Educação para solicitação de autorização da pesquisa por parte da Unidade Regional de Educação de São Luís.

	<p>UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO</p>	<p>PPGE Programa de Pós-Graduação em Educação</p>
<p>Ofício Nº 13/2020 - PPGE/UEMA</p>		<p>São Luís - MA, 29 de Setembro de 2020.</p>
<p>Ilma. Sra. Adelaide Dimiz Coelho Neta Gestora da Unidade Regional de Educação de São Luís Senhora Gestora,</p>		
<p>Tendo em vista as atividades que integram o Programa de Pós-Graduação em Educação da Educação, da Universidade Estadual do Maranhão (PPGE/UEMA) e a consequente necessidade dos alunos deste Programa cumprirem com a integralização e conclusão do Curso de Mestrado Profissional em Educação, servimo-nos do presente para solicitar de V.S.^a autorização para que a mestranda GABRIELLA DA COSTA PINHEIRO, matrícula 20191001986 , realize uma coleta de dados no Centro de Ensino Maria José Aragão, localizado à Rua Duzentos e Cinco, 205, S/N no bairro da Cidade Operária, no município de São Luís, Maranhão, para pesquisa in loco a fim de elaboração da Dissertação intitulada PLANEJAMENTO INTEGRADO DOCENTE/INTÉRPRETE DE LIBRAS: ELABORAÇÃO DE CADERNO DE ORIENTAÇÕES PARA O ENSINO DE SURDOS NO CENTRO DE ENSINO MARIA JOSÉ ARAGÃO , sob supervisão e orientação da Profa. Dra. Sanny Fernanda Nunes Rodrigues.</p>		
<p>Certo de contar com a colaboração de V.S.^a. para com o exposto, usamos da ocasião para apresentar-lhes nossos protestos de elevada estima.</p>		
<p>Atenciosamente,</p>		
<p style="text-align: center;">  Prof. Dr. Severino Vilar de Albuquerque Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação Prof. Dr. em Educação PPGE/UEMA Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) – UEMA Matrícula 7172-01 </p>		

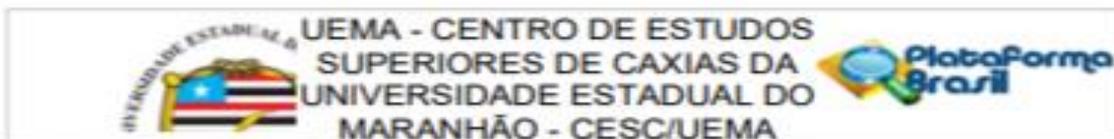
ANEXO L – Folha de rosto para pesquisa envolvendo seres humanos

 **MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP**

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: PLANEJAMENTO INTEGRADO DOCENTE/INTÉRPRETE DE LIBRAS: ELABORAÇÃO DE CADERNO DE ORIENTAÇÕES PARA O ENSINO DE SURDOS NO CENTRO DE ENSINO MARIA JOSÉ ARAGÃO			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 21			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: SANNYA FERNANDA NUNES RODRIGUES			
6. CPF: 850.581.733-87	7. Endereço (Rua, n.º): Rua 04, Quadra 91, Casa 35 Maiobão Avenida 11 PACO DO LUMIAR MARANHÃO 65137000		
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: 98999345277	10. Outro Telefone:	11. Email: rodriguessanny@gmail.com
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p> <p align="right"><i>Sanny Fernanda Nunes Rodrigues</i></p> <p>Data: <u>01</u> / <u>10</u> / <u>2020</u> _____ Assinatura</p>			
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO	13. CNPJ: 06.352.421/0001-68	14. Unidade/Órgão: Centro de Educação, Ciências Exatas e Naturais	
15. Telefone: (98) 3245-5461	16. Outro Telefone:		
<p>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p> <p>Responsável: <u>SEVERINO VILAR DE ALBUQUERQUE</u> CPF: <u>175.830.393-04</u></p> <p>Cargo/Função: _____</p> <p>Data: <u>01</u> / <u>10</u> / <u>2020</u> _____ Assinatura</p> <p align="center">  <small>Prof. Dr. Severino Vilar de Albuquerque Coordenador de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (PPG-Ed)</small> </p>			
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			

ANEXO M – Parecer Consubstanciado do CEP de aprovação e autorização da pesquisa.



Continuação do Parecer: 4.427.255

referentes ao mesmo.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_1639351.pdf	10/11/2020 19:53:35		Aceito
Parecer Anterior	ParecerAnteriorCONSUBSTANCIADOC EP.pdf	10/11/2020 19:19:33	GABRIELLA DA COSTA PINHEIRO	Aceito
Outros	AtualizadoPendenciaTale.pdf	10/11/2020 18:44:31	GABRIELLA DA COSTA PINHEIRO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	AtualizadoPendenciaTcleE.pdf	10/11/2020 18:22:09	GABRIELLA DA COSTA PINHEIRO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	AtualizadoPendenciaProjetoCepUema.pdf	10/11/2020 18:21:41	GABRIELLA DA COSTA PINHEIRO	Aceito
Cronograma	AtualizadaPendenciaConograma.pdf	10/11/2020 18:21:23	GABRIELLA DA COSTA PINHEIRO	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	OficioEncaminhamentoProjetoPesquisa.pdf	02/10/2020 01:09:40	GABRIELLA DA COSTA PINHEIRO	Aceito
Outros	DeclaracaoIsencaoConflitoInteresse.pdf	02/10/2020 01:08:50	GABRIELLA DA COSTA PINHEIRO	Aceito
Outros	QuestionariosRevisados.pdf	02/10/2020 01:06:34	GABRIELLA DA COSTA PINHEIRO	Aceito
Orçamento	Orçamento.pdf	02/10/2020 01:04:27	GABRIELLA DA COSTA PINHEIRO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DeclaracaoPesquisadores.pdf	02/10/2020 01:00:32	GABRIELLA DA COSTA PINHEIRO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	UreDeclaracaoAutorizacaoInstitucao.pdf	02/10/2020 01:00:06	GABRIELLA DA COSTA PINHEIRO	Aceito
Folha de Rosto	FolhadeRostoAssinada.pdf	01/10/2020 22:50:19	GABRIELLA DA COSTA PINHEIRO	Aceito

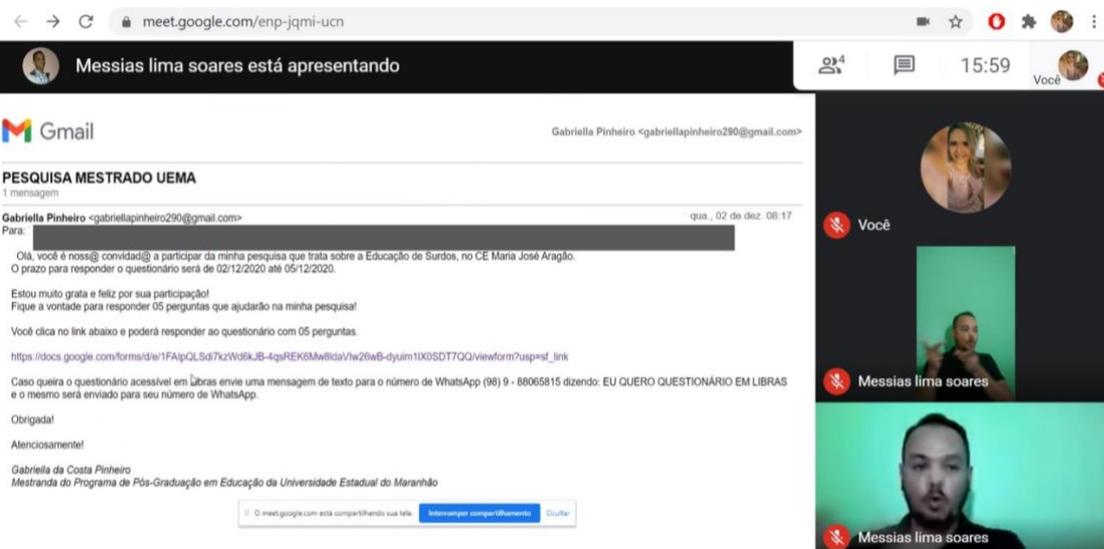
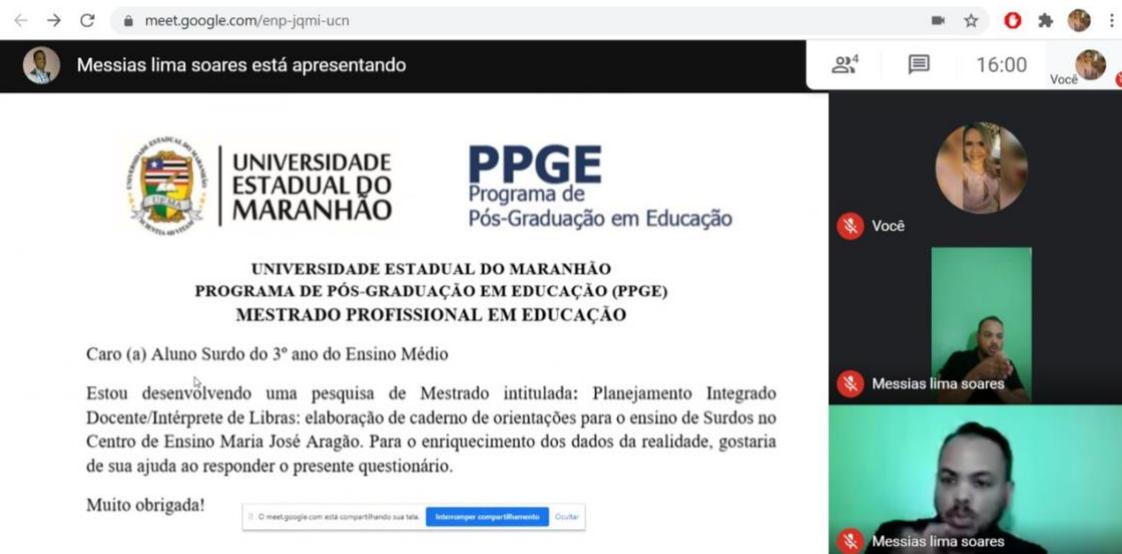
Situação do Parecer:

Aprovado

Endereço: Rua Quinze de Novembro, 743
 Bairro: Centro CEP: 70.255-010
 UF: MA Município: CAXIAS
 Telefone: (99)3251-3038 Fax: (99)3251-3038 E-mail: cep@cesc.uema.br

Página 14 de 16

ANEXO N – Amostra da construção e envio do questionário acessível em Libras.



APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário aplicado, de maneira *on-line* via *e-mail*, aos professores do 3º ano do Ensino Médio que têm alunos surdos na sala comum, do Centro de Ensino Maria José Aragão.



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO
MARANHÃO

PPGE
Programa de
Pós-Graduação em Educação

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

Caro (a) professor (a)

Estou desenvolvendo uma pesquisa de Mestrado intitulada: **DOCENTE E INTÉRPRETE DE LIBRAS: CADERNO DE ORIENTAÇÕES PARA O ENSINO DE SURDOS**. Para o enriquecimento dos dados da realidade, gostaria de sua ajuda ao responder o presente questionário.

Muito obrigada!

Perfil do pesquisado

Formação (graduação): _____

Ano de conclusão: _____

Tempo de atuação no magistério: _____

Disciplina: _____

Faixa etária:

() de 20 a 25 anos () de 25 a 35 anos () de 36 a 45 anos () mais de 45 anos

Questões da pesquisa

1. Você tem conhecimento em Libras?

() Sim

() Não

() Um pouco

() O suficiente para manter comunicação com pessoas Surdas

2. Na formação inicial foi ofertada a disciplina de Libras?

Sim

Não

3. Em caso de resposta negativa, você cursou alguma disciplina ou fez algum curso durante a formação inicial que lhe instrumentalizasse para o planejamento voltado ao aluno surdo incluído na sala comum, da escola regular?

Sim

Não

Fique à vontade para fazer comentário:

4. A formação inicial lhe capacitou para lecionar junto ao aluno surdo incluído na sala de aula comum, na escola regular?

Sim

Não

Fique à vontade para fazer comentário:

5. Em relação à formação inicial, você sente-se preparado (a) para ministrar aulas diante alunos surdos.

Às vezes

Com frequência

Sim

Não

Fique à vontade para fazer comentário:

6. O seu planejamento possui adequações voltadas para o ensino do aluno surdo?

Às vezes

Com frequência

Sim

Não

Fique à vontade para fazer comentário:

7. Ao planejar as atividades para os alunos surdos você costuma e inserir recursos imagéticos e estratégias visuais ao seu estilo de aprendizagem?

- Às vezes
- Com frequência
- Sim
- Não

Fique à vontade para fazer comentário:

8. Na construção do seu planejamento há um regime de colaboração com o intérprete de Libras, a fim de obter orientações acerca das especificidades do aluno surdo?

- Às vezes
- Com frequência
- Sim
- Não

Fique à vontade para fazer comentário:

APÊNDICE B – Questionário aplicado, de maneira *on-line* via *e-mail*, aos intérpretes de Libras 3º ano do Ensino Médio, do Centro de Ensino Maria José Aragão.



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO
MARANHÃO

PPGE
Programa de
Pós-Graduação em Educação

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

Caro (a) professor (a) intérprete de Libras

Estou desenvolvendo uma pesquisa de Mestrado intitulada: **DOCENTE E INTÉRPRETE DE LIBRAS: CADERNO DE ORIENTAÇÕES PARA O ENSINO DE SURDOS**. Para o enriquecimento dos dados da realidade, gostaria de sua ajuda ao responder o presente questionário.

Muito obrigada!

Perfil do pesquisado

Formação (graduação e pós): _____

Tempo de atuação no magistério: _____

Disciplina: _____

Faixa etária:

() de 20 a 25 anos () de 25 a 35 anos () de 36 a 45 anos () mais de 45 anos

Questões da pesquisa

1. Durante a sua ação docente, na qual você faz interpretação do Português-Libras/Libras-Português, o planejamento do professor da sala comum atende as particularidades do aluno surdo?

- () Às vezes
() Com frequência
() Sim
() Não

Fique à vontade para fazer comentário:

2. O professor da sala comum solicita a você orientações para elaboração de um planejamento que contemple o aluno surdo?

- () Às vezes
 () Com frequência
 () Sim
 () Não

Fique à vontade para fazer comentário:

3. Você, enquanto intérprete, tem conhecimento das especificidades de cada aluno surdo?

- () Às vezes
 () Com frequência
 () Sim
 () Não

Fique à vontade para fazer comentário:

4. Você considera importante a sua colaboração, com orientações pedagógicas inclusivas, na construção do planejamento dos professores da sala comum que tem alunos surdos?

- () Às vezes
 () Com frequência
 () Sim
 () Não

Fique à vontade para fazer comentário:

5. O aluno surdo se direciona ao professor da sala comum, no caso de dúvidas ou participação nas aulas?

- () Às vezes
 () Com frequência
 () Sim
 () Não

Fique à vontade para fazer comentário:

APÊNDICE C – Questionário a ser aplicado, de maneira *on-line* via *e-mail*, aos alunos surdos do 3º ano do Ensino Médio, do Centro de Ensino Maria José Aragão.



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO
MARANHÃO

PPGE
Programa de
Pós-Graduação em Educação

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

Caro (a) Aluno surdo do 3º ano do Ensino Médio

Estou desenvolvendo uma pesquisa de Mestrado intitulada: **DOCENTE E INTÉRPRETE DE LIBRAS: CADERNO DE ORIENTAÇÕES PARA O ENSINO DE SURDOS**. Para o enriquecimento dos dados da realidade, gostaria de sua ajuda ao responder o presente questionário.

Muito obrigada!

Perfil do pesquisado

Turma: _____

Faixa etária:

() de 15 a 20 anos () de 21 a 35 anos () de 36 a 45 anos () mais de 45 anos

1. Você usa Libras?

- () Às vezes
- () Com frequência
- () Sim
- () Não

Fique à vontade para fazer comentário:

2. Você usa leitura labial?

- () Às vezes
- () Com frequência
- () Sim
- () Não

Fique à vontade para fazer comentário:

3 . Os professores das disciplinas usam Libras em sala de aula com você?

- () Às vezes
- () Com frequência
- () Sim
- () Não

Fique à vontade para fazer comentário:

4 . Os professores realizam alguma forma de comunicação com você na sala de aula sobre os conteúdos curriculares?

- () Às vezes
- () Com frequência
- () Sim
- () Não

Fique à vontade para fazer comentário:

5 . Durante as aulas os professores utilizam: imagens, filmes com legenda, vídeos com janela em Libras, textos impressos com adaptação, desenhos, fazem experiências científicas, mapa mental?

- () Às vezes
- () Com frequência
- () Sim
- () Não

Fique à vontade para fazer comentário:

APÊNDICE D – PROTÓTIPO DO PRODUTO TÉCNICO-TECNOLÓGICO DA
PESQUISA



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO
MARANHÃO

PPGE
Programa de
Pós-Graduação em Educação

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

GABRIELLA DA COSTA PINHEIRO

CADERNO DE ORIENTAÇÕES PARA O ENSINO DE SURDOS

São Luís
2021

GABRIELLA DA COSTA PINHEIRO

CADERNO DE ORIENTAÇÕES PARA O ENSINO DE SURDOS

Produto técnico-tecnológico apresentado ao Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Maranhão, como requisito final para obtenção do grau de mestre em Educação.

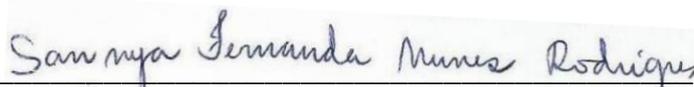
Área de Concentração: Gestão e formação de professores na educação básica.

Linha de pesquisa: Formação de professores e práticas educativas.

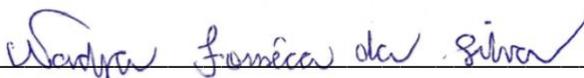
Orientadora: Profa. Dra. Sannyia Fernanda Nunes Rodrigues

Aprovado em 04 de junho de 2021.

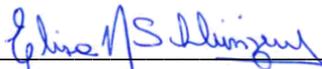
BANCA EXAMINADORA



Profa. Dr^a. Sannyia Fernanda Nunes Rodrigues
Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)



Prof.^a Dr^a. Nadja Fonseca da Silva
Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)



Prof.^a Dr^a. Elisa Tomoe Moriya Schünzen
Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE)

São Luís
2021

Gabriella da Costa Pinheiro

**Caderno de Orientações aos
Professores da Educação Básica**



ELABORAÇÃO/ORGANIZAÇÃO

Gabriella da Costa Pinheiro

ORIENTAÇÃO

Sannya Fernanda Nunes Rodrigues

PARCEIROS

Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)

Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE)

Secretaria Estadual de Educação do Maranhão (SEDUC-MA)

COLABORADORES

Comunidade escolar do Centro de Ensino Maria José Aragão da SEDUC-MA

CRÉDITO DA FOTO DA CAPA E DAS SEÇÕES

Fonte: Google Imagens. – professor e o ensino para jovens; professor e os estudos;
professor e a Libras; pessoas pensativas

Pinheiro, Gabriella da Costa.

Caderno de orientações para o ensino de Surdos [recurso eletrônico] / Gabriella da Costa Pinheiro. – São Luís: [s. n], 2021.

37 p.

Livro eletrônico

ISBN:

1.Educação inclusiva. 2.Ensino – Aprendizagem. Estudantes surdos. I.Título

CDU: 376-056.263(083.13)

Elaborado por Giselle Frazao Tavares – CRB 13/665

SUMÁRIO

1 À GUISA DE APRESENTAÇÃO	05
2 INTRODUÇÃO	07
3 ESPECIFICIDADES DO ESTUDANTE SURDO	12
3 ORIENTAÇÕES AO PROFESSOR	16
5 PUBLICAÇÕES	31
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	34
REFERÊNCIAS	35
SOBRE A AUTORA.....	36

1 À GUIA DE APRESENTAÇÃO

A produção desse material pedagógico é voltada aos professores da Educação Básica do ensino regular, decorre da dissertação de Mestrado Profissional em Educação, intitulada **DOCENTE/INTÉRPRETE DE LIBRAS: CADERNO DE ORIENTAÇÕES PARA O ENSINO DE SURDOS**. Este caderno possui um compilado de orientações que possam auxiliar o professor, em regime de colaboração com o intérprete de Libras, a construir um planejamento com elementos inclusivos, que atenda às necessidades pedagógicas do estudante Surdo, incluído na classe comum do ensino regular.

A pesquisa parte do seguinte problema: como um material didático pode orientar os professores, a fim de contemplar no seu respectivo planejamento com elementos inclusivos que atendam às necessidades pedagógicas do estudante surdo incluído na classe comum? Apoiando-se nos estudos de Silva (2014), Gesser (2009) e Carmozine (2012) foi recomendado nesse material orientações de como elaborar um planejamento para o ensino e aprendizado de alunos surdos na classe comum.

O planejamento em regime de colaboração consiste na construção compartilhada de conhecimentos, neste caso entre o professor, que por natureza já tem o planejamento inerente à sua prática, junto ao intérprete de Libras que é o profissional que melhor conhece as especificidades do estudante surdo. A construção das orientações para este material didático, também, contou com dados coletados da pesquisa de campo, no qual foram investigados professores, intérpretes de Libras e alunos surdos.

A pesquisa, ora finalizada, se apoiou numa abordagem qualitativa, de caráter quantitativo-descritivo à luz de Lakatos (2003). Os participantes da pesquisa foram alunos surdos, intérpretes de Libras e professores da 3ª série do Ensino Médio, do Centro de Ensino Maria José Aragão, escola situada no bairro da Cidade Operária, região periférica da grande Ilha São Luís, no Maranhão. A investigação ocorreu no ano de 2020 e a pesquisa se ancorou em autores como Skliar (2005) e Sá (2006), que tratam das especificidades da pessoas Surdas por meio da concepção socioantropológica sobre surdez; Mazzota (2006) e Mantoan (2003) que tratam da

educação especial sob a perspectiva da inclusão; Lacerda (2014) e Quadros (2004), que pesquisam sobre a língua de sinais e a importância da Libras para o desenvolvimento linguístico, emocional e pedagógico da pessoa Surda; Vasconcelos (2010), que contribuiu para compreensão do planejamento como importante instrumento para ação docente, e por fim Imbérnon (2010) e Tardif (2002), que foram suporte para identificar e refletir a formação inicial do professor.

A pesquisa de campo foi realizada por meio de um instrumento de coleta, o questionário *on line*, mediado pela plataforma *Google Forms*, opção tomada diante da crise sanitária mundial causada pela COVID-19, que impossibilitou encontros presenciais com os participantes da pesquisa. Baseando-se no problema já assinalado temos como objetivo identificar a formação inicial dos professores de alunos surdos incluídos na sala comum do ensino regular do CEMJA, como elemento para contribuir em um recurso que norteie o planejamento de suas atividades pedagógicas numa perspectiva inclusiva e integrada.

O presente produto técnico-tecnológico (PTT) reúne as orientações pedagógicas pensadas para a contribuição no planejamento de suas atividades pedagógicas numa perspectiva inclusiva e integrada, a partir da análise dos dados dos questionários aplicados com os alunos surdos, professores e intérpretes de Libras. Com base nas necessidades identificadas acerca do objeto de pesquisa, o caderno, ora apresentado espera contribuir com orientações para efetivação do planejamento na perspectiva integrada, considerando as necessárias articulações entre os sujeitos que pensam, vivem e entendem como superar os desafios de incluir, integrando cognitivamente os alunos surdos que estão e precisam estar efetivamente, de forma mais produtiva, na classe comum.

2 INTRODUÇÃO

Meu envolvimento com pessoas que apresentam deficiência começou desde meu primeiro dia de vida. Lidar com o diferente sempre foi algo comum e corriqueiro na minha infância. Além de possuir surdez condutiva unilateral, também tenho alguns familiares com deficiência. Se tratando de pesquisa, um objeto de estudo geralmente se aproxima por meio da identificação do pesquisador com o objeto. O interesse pelo objeto dessa pesquisa, educação de surdos, surge a partir da minha própria experimentação por meio da diferença.

Observo o quanto a sociedade ainda determina um padrão de corpo, uma referência dentro da normalidade, de estética, que precisam ser atendidos para aceitação de um sujeito, ou quantos estereótipos ainda são atribuídos às pessoas que possuem algum desenvolvimento diferenciado em relação ao físico, cognitivo ou sensorial. A esses sujeitos, a sociedade os reconhece como pessoas com deficiência, classificando ou agrupando-os.

Durante minha vida escolar percebi a preocupação da família em ouvir para aprender. Inquieta comecei a refletir em busca de respostas sobre minha perda auditiva, como: eu sou uma pessoa com deficiência? Onde estou e o que sou diante dos padrões de normalidade? Precisaria partir de algum lugar para sanar os questionamentos e o viés clínico foi meu referencial, aquele que reconhece a surdez como sendo deficiência, então por muitos anos fui rotulada como pessoa com deficiência. Durante minha idade escolar, eu e minha família buscamos várias respostas sobre a minha limitação entre dezenas de idas aos consultórios médicos.

No entanto, foi na graduação em Pedagogia, na disciplina Fundamentos em Educação Especial que, além de identificar o viés clínico conheci na literatura a perspectiva socioantropológica, portanto reconheci a surdez como uma diferença linguística e não deficiência, sob o ponto de vista sociocultural. Foi, então, que compreendi, conforme Slomski (2010, p. 21), que “[...] os surdos não veem a surdez como uma doença, como um fenômeno negativo, algo que deveria ser “removido” de uma forma ou de outra”. O próprio surdo encara a surdez como diferença linguística e necessita ser inserido em uma comunidade com particularidades e especificidades de uma identidade surda, caracterizada pelo uso da língua de sinais.

Na Graduação escolhi o curso de Pedagogia por afinidade e pelas possibilidades de ingresso ao mundo do trabalho. Desde o primeiro dia de aula, militei na Educação Especial, pois acreditei responder questionamentos sobre mim mesma. No trabalho de conclusão de curso desenvolvi um estudo sobre a aprendizagem de crianças surdas e minha compreensão acerca da surdez sob um viés sociocultural, cada vez mais se rompia da surdez sob a perspectiva clínica, pois antes da graduação acreditava que esta era única e absoluta.

Durante a Graduação, fui levada a refletir sobre qual seria meu posicionamento teórico enquanto futura professora diante de uma pessoa surda. Foi, então, que assumi elencar a surdez pelo viés sócio socioantropológico nas demais pesquisas e na carreira profissional, não deixando de pontuar aspectos importantes sobre surdez sob a perspectiva clínica, pois algumas legislações se utilizam desses parâmetros clínicos para que direitos ou deveres sejam cumpridos. Assim, meus primeiros passos profissionais foram no Atendimento Educacional Especializado (AEE), onde delimiti meu objeto de estudo voltado para educação de surdos e estudos de Língua Brasileira de Sinais (Libras), após compor o quadro de professores da Secretaria Estadual de Educação do Maranhão (SEDUC-MA), no cargo de intérprete de Libras.

Propus-me a estudar a cultura Surda e a Libras, apropriadas pelas comunidades Surdas nas relações interpessoais. Procurei, inicialmente, compreender o significado de surdez e quais as especificidades que possuíam as pessoas surdas.

Durante a escrita do pré-projeto de pesquisa para acesso ao PPGE e, após a aprovação no programa, dando prosseguimento à pesquisa fui tomada por algumas inquietações como as seguintes: de que maneira ocorre o processo de inclusão de alunos surdos na classe comum do ensino regular? Como se dá a formação inicial dos professores que têm alunos surdos incluídos na classe comum da classe comum? Como é articulado o planejamento do professor atuante com alunos surdos, juntamente com o intérprete de Libras? E quais as escolhas de estratégias metodológicas feitas na ação docente?

Diante dessas considerações justifica-se a relevância da realização desta pesquisa em função da trajetória acadêmica na graduação, profissional da

pesquisadora e pela linha de pesquisa, que tem como área de concentração Formação de professores e práticas educativas, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Além de considerar que um material didático voltado aos professores do ensino regular possa auxiliar no ensino de alunos surdos incluídos na classe comum, a fim de que colabore na elaboração de um planejamento e ação docente inclusiva.

Na dissertação, ora concluída, foi identificado o perfil da formação inicial do professor da do ensino regular, para educação de surdos incluídos na classe comum. Além de analisar se o planejamento deste professor atende às necessidades pedagógicas e especificidades do estudante surdo, efetivando a aprendizagem, os resultados investigados no CEMJA (Centro de Ensino Maria José Aragão), escola escolhida como campo de pesquisa, ofereceram elementos que poderão ser úteis para promover formação e/ou oficinas pedagógicas aos professores, por exemplo, por meio uso do produto desta pesquisa: um caderno de orientações aos professores sobre a elaboração do planejamento em colaboração com o intérprete de Libras para o ensino de estudantes surdos na classe comum.

A partir do reconhecimento das especificidades do estudante surdo, por meio dos próprios relatos destes e revisão básica de literatura, voltados para o processo de ensino e aprendizagem apresenta-se este caderno de orientações que possibilite o professor a refletir sobre a elaboração de um planejamento que contemple as especificidades do estudante surdo. Este caderno de orientações é uma recomendação para a construção de um planejamento, que poderá ser de relevância para formação pedagógica e ação docente no próprio espaço do CEMJA, pois além de nortear na elaboração do planejamento serão agregados ao caderno de orientações, citações sobre especificidades do estudante surdo.

Para fins de pesquisa o problema gira em torno: de como um caderno de orientações pode contemplar as necessidades pedagógicas do estudante surdo e como o professor pode elaborar um planejamento em colaboração com o intérprete de Libras?

A partir deste problema gerado acima e a por meio da sistematização do desenvolvimento da pesquisa foi importante levantar alguns objetivos: geral e específicos.

Portanto, o objetivo geral da pesquisa foi identificar a formação inicial e o planejamento dos professores de estudantes surdos incluídos na classe comum do ensino regular, como elementos para contribuir em um material didático que norteie o planejamento de suas atividades pedagógicas numa perspectiva inclusiva, e em regime de colaboração, juntamente com o intérprete de Libras.

Quanto aos objetivos específicos foram:

- Identificar as concepções de surdez pelo viés clínico e socioantropológico;
- Analisar os principais marcos legais entre os anos de 2001 a 2010 que permeiam a educação de surdos;
- Analisar o planejamento vivido pelos professores, que têm estudante surdo incluído na classe comum;
- Levantar, as necessidades pedagógicas dos alunos surdos e o regime de colaboração para planejamento professor/intérprete de Libras;
- Construir um caderno de orientações metodológicas voltado para um planejamento entre o professor/intérprete de Libras, que auxilie no ensino do estudante surdo incluído na classe comum.

O alcance social da pesquisa volta-se para entraves atuais de sala de aula, que são conhecimento pouco desenvolvido sobre as especificidades e desafios voltados às estratégias metodológicas que se adequem ao planejamento do professor para o ensino de alunos surdos na classe comum. Pois a pesquisa concluiu que ainda há lacunas na formação inicial docente em relação ao ensino de alunos surdos incluídos no ensino regular, gerando insegurança ao professor no fazer pedagógico. Logo o caderno de orientações pode contribuir para atender às necessidades dos professores e dos alunos surdos, descomprimindo o exercício da função do intérprete de Libras, em sala de aula.

Este material didático foi organizado da seguinte maneira: a seção 3 trata das especificidades do estudante surdo, a partir da compreensão da surdez como diferença linguística e não como deficiência ou déficit auditivo, considerados pela perspectiva clínica-terapêutica, trata-se de compreender a surdez pelo viés socioantropológico, pois esta é a concepção adequada ao contexto educacional e ao reconhecimento da comunidade Surda perante à sociedade; a seção 4 são orientações, um compilado de ideias de como o professor, de maneira integrada junto ao intérprete de Libras, pode refletir um planejamento com elementos inclusivos para efetivar a acessibilidade aos alunos surdos incluídos na classe comum.

Finalizando a seção 5, que se refere às minhas publicações que ocorreram ao longo do mestrado, como por exemplo a construção de uma página no *Wix Site*, no qual além das orientações deste caderno, foram acrescentadas à página, sugestões de aplicativos, vídeos e *links* de *sites* educacionais para auxiliar o professor que têm estudante surdo incluído na classe comum. Por fim, disponho das referências bibliográficas que utilizei para elaboração deste caderno de orientações, além de um resumo sobre minha carreira acadêmica e profissional.

Deleite-se! Tenha uma boa leitura!



3 ESPECIFICIDADES DO ESTUDANTE SURDO

A ideia inicial de onde podemos partir, para construir o planejamento, é refletir sobre as especificidades da pessoa Surda. Ao longo da pesquisa de campo foi constatada entre os alunos surdos *o orgulho por ser surdo*, e essa afirmação pode causar estranhamento na sociedade, que de maneira geral é ouvinte, a citar: os professores nas escolas regulares, que são ouvintes, boa parte das pessoas surdas, são filhos de pais e/ou advindo de famílias ouvintes.

Apesar dos avanços na educação, nas pesquisas e nas políticas públicas com enfoque voltados para surdos, a surdez ainda é encarada pela sociedade como uma falha, no qual o padrão social, a referência, *o correto, o normal*, é ouvir. Então, o que leva uma pessoa surda a ter *orgulho em ser surda*, uma vez que a sociedade, majoritariamente ouvinte, ainda considera que *não ouvir* é um problema, que *não ouvir* é um atraso na vida? Portanto, para tentar romper com esses rótulos é importante refletir sobre essas especificidades.

O jeito de o surdo entender o mundo é próprio dele, pelo fato da identidade visual que vive. O modo de o surdo compreender o mundo vai fazer com que ele possa modificá-lo a seu modo e habitar nessa sociedade que, por vezes, ainda desrespeita a equiparação de direitos e oportunidades, incluindo, infelizmente, a própria escola. Se tentarmos alcançar jeito como um surdo percebe o mundo, as relações - escolares, profissionais, afetivas, acadêmicas, interpessoais - serão menos desafiadoras para nós ouvintes e minimizar os entraves, principalmente em sala de aula, pode ser possível se compreendermos as especificidades dele.

Portanto nessa seção do caderno optou-se em não se aprofundar nos estudos surdos⁴², pois a de se reconhecer que as necessidades dos professores são urgentes e esses estudos requerem uma disposição maior para entendimento. Não que um aprofundamento não seja importante para agregar aos saberes docentes, mas sintetizar essas especificidades podem ajudar o professor a compreender melhor e a curto prazo, o universo da pessoa surda. Por considerar, também, que a comunidade Surda avança ligeiramente, e cada vez mais, no espaço das escolas regulares, graças

⁴² Inscrevem-se como uma das ramificações dos Estudos Culturais, pois enfatizam as questões das culturas, das práticas discursivas, das diferenças e das lutas por poderes e saberes. (SKLIAR,2005) Cidade Universitária Paulo VI, Avenida Lourenço Vieira da Silva, n.º 1000, Jardim São Cristóvão- CEP. 65055-310, São Luís/MA - C.N.P.J. 06.352.421/0001-68
Criada nos termos da Lei n.º 4.400, de 30.12.1981

à implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), e por entender que o professor, além do mais, atende a outras inúmeras demandas, como por exemplo, da gestão escolar, do alunado, das atividades extraclasse, planejamentos, cursos de formação, etc. Portanto afim de facilitar a compreensão do professor de maneira mais prática e sintética, apresentam-se as especificidades dos alunos surdos, assim assinaladas, pela trajetória histórica e dos estudos culturais⁴³, que conceberam as filosofias educacionais para surdos, a concepção da surdez pelo viés sócio socioantropológico e a língua de sinais.

Ao longo da história da educação de surdos, a visão clínica preponderou por muito tempo e ainda se faz presente nos discursos de algumas famílias que têm filho surdo, e de alguns professores da classe comum que têm alunos surdos incluídos, e por boa parte dos profissionais da área da saúde no qual é fortemente e unicamente defendido como uma falta que pode ser corrigida.

Em direção contrária à visão clínica, os estudos surdos sofreram influências dos chamados estudos culturais, que surgiram em 1964, sob os olhares de Stuart Hall e Richard Johnson. Esses estudiosos perceberam que a cultura foi concebida como privilégio de uma classe elitista, pois tinha condições de vestir-se, de frequentar lugares como teatros, reuniões políticas. Os estudos culturais passaram então a enfatizar os estudos das formas culturais como todo, principalmente das minorias e daqueles que margeavam a alta sociedade.

Boa parte dos surdos que fazem uso da língua de sinais é minoria linguística, em relação à sociedade predominantemente ouvinte, portanto, sentem-se na necessidade de agrupar-se em comunidades, não para o isolamento ou por se sentirem diminuídos, mas a fim de compartilhar a experiência visual que vivem. Os surdos buscam um lugar de referência onde possam anunciar a identidade dentro de uma comunidade segura.

A diferença do surdo não está só no fato de ser surdo, de não ouvir vozes ou sons, mas de viver em comunidade e compartilhar com seus membros, uma

⁴³ Procuram investigar a multiplicidade vigente no interior de cada cultura e nas relações interculturais, ricas e diversificadas. (SKLIAR,2005)

experiência visuo-gestual. A identidade surda está relacionada à diferença linguística, a experimentação visual, desenhando o paradigma da surdez sob o viés socioantropológico. Ocorre da necessidade de aproximação com o outro igual, pois essa necessidade é constante para o sujeito surdo. “O encontro surdo-surdo é essencial para a construção da identidade surda, é como um abrir do baú que guarda os adornos que faltam ao personagem”. (SKLIAR, 2005, p.54).

Nesse sentido, também é importante destacar as *filosofias educacionais para alunos surdos* que se destacam como: oralismo, comunicação total e bilinguismo, a fim de compreender as especificidades destes. Dentro da história da educação de surdos, o *oralismo* predominou em grande parte, e em contrapartida, houve resistência por parte da comunidade. Se considerar a linguagem como ferramenta para o pensamento do indivíduo, somente oralizar pode não atender à amplitude de necessidades do surdo, que vai além de se comunicar e demarca o empoderamento do surdo em poder ser argumentativo ou expressar pensamentos. Uma vez que esses sujeitos não se sentem contemplados, eles se organizam em comunidade e resistem às imposições dos ouvintes.

Já a *comunicação total* também prevê a interação entre surdos e ouvintes. Essa abordagem faz o uso da língua oral, língua de sinais, gestos ou códigos sem uma sistematização. A comunicação total não vê na surdez um entrave no desenvolvimento social, cognitivo e linguístico, mas os defensores dessa filosofia não consideram que somente a aquisição da fala assegure o desenvolvimento do surdo nos aspectos citados. Nessa abordagem não se privilegia somente a aquisição da fala, o que pode causar contrapontos na construção, desenvolvimento e evolução na pessoa surda em razão de indefinições dessa filosofia educacional que ora defende a aquisição da fala, ora não. Nesta abordagem o mais importante é que o surdo estabeleça seu próprio meio de comunicação, cada qual com sua regra, à sua escolha e de forma assistemática.

Por fim, pontua-se o *bilinguismo* pelos estudos de Quadros (2004), que orienta a apropriação da língua de sinais por parte do surdo, como língua natural para o desenvolvimento. A surdez e o bilinguismo na educação de surdos giram em torno da linguagem e da cognição. O bilinguismo se caracteriza pela utilização de dois sistemas simbólicos diferentes, pois o surdo também adquire outra língua. A língua de

sinais é o sistema simbólico mediador do surdo, além de respeitar a experiência visual da comunidade. Precisa ser observada a partir de sua natureza e especificidade, como estrutura gramatical própria e sistemática. Essa peculiaridade gira em torno da sua estrutura e representação que a linguagem oral não possui, de modo a contemplar as necessidades cognitivas, sociais, afetivas e linguísticas do surdo.

Durante a pesquisa de campo, um adendo importante foi feito por um intérprete de Libras quando se investigava sobre este conhecer as especificidades do estudante surdo. A intenção do questionamento foi coletar e fornecer pistas aos professores de como o professor pode alcançar o estudante surdo, no qual, segundo o intérprete de Libras, *é importante tentar pensar como surdo pensa*.

Essa tentativa de pensar como surdo pensa nada mais é que refletir nas possibilidades e entraves, específicos a ele, no momento do planejamento e para o momento da aula. Enquanto pesquisadora e vivenciando a experiência visual por ser Surda, a professora da Pontífica Universidade Católica de Minas Gerais, Fernanda Castro, direciona alguns caminhos de como pensar como surdo pensa.

Por exemplo, uma aula de Português sobre fonética, ou de Arte sobre notas musicais, ou de Geografia sobre o estudo de mapas, como que o surdo sairia diante essas aulas? Será que teria dificuldade? Como um surdo vai compreender que as letras combinadas em sílabas e em notas em instrumentos musicais emitem sons? Ou explicar que, mesmo o planeta Terra possuindo a forma estrutural redonda, como que no mapa passa a ser plana? Se o surdo vive a experiência visual, como é para um ele “ver” o som de uma música ou a sílaba tônica? Ou como é poder “ver” as diferentes disposições do planeta Terra? “Esses são os possíveis caminhos para se tentar pensar como surdo pensa. Dessa forma os sons das sílabas e das notas musicais podem ser representados por cores e o impresso do planeta Terra no livro pode dar lugar à comparação por meio do globo terrestre e do Mapa Mundi. (CASTRO; MARQUES, 2017, p 96-97) (grifo meu)”.

Daí a importância de um planejamento entre professor e intérprete, pois, como já dito, não há fórmula pronta, mas é possível montar uma simples equação que pode levar a caminhos que alcancem o aprendizado do estudante surdo, apontados pelos próprios protagonistas deste processo.

4 ORIENTAÇÕES AO PROFESSOR

Por considerar o planejamento um dos mais importantes instrumentos para ação docente, foi necessário compreender, durante a pesquisa, como é vivido o planejamento do professor para o ensino de alunos surdos na classe comum e se de algum modo, ocorre articulação com o trabalho do intérprete de Libras. Então, a pesquisa, ora finalizada, apontou que o professor tem dificuldades em pensar uma aula que contemple alunos surdos na classe comum. Essas dificuldades comprometem a aprendizagem do estudante surdo e leva o intérprete de Libras a fazer escolhas tradutórias que comprometem na mediação da interpretação, devido à demanda intensa que precisa assumir para o estudante surdo não ficar para trás em relação aos alunos ouvintes, mesmo sendo esta, também, a responsabilidade do professor.

As orientações a seguir estão divididas em tópicos e em dois blocos de perguntas e respostas, acerca da pessoa surda, da surdez e da língua de sinais.

O compilado das recomendações, para construir as orientações a seguir, só foi possível graças aos estudos de: Luzia Silva (2014), Michelle Carmozine (2012) e Audrei Gesser (2009).

Sugere-se que as recomendações sejam pensadas durante a elaboração do planejamento e na ação docente, em colaboração com o intérprete de Libras. Este compilado de orientações se deu por meio de revisão sistemática de literatura e levantamento bibliográfico, no qual chegou-se nos estudos de Silva que sugere pensar o planejamento a fim de que a ação docente aconteça dessa forma: (2014, p. 48-52).

- Para articular com antecedência as aulas, o planejamento e quem irá acompanhar o estudante surdo nas suas aulas, tome ciência do horário de revezamento e o nome dos intérpretes, junto à coordenação da escola ou com os próprios intérpretes, eles trabalham em no mínimo, de dupla, portanto semanalmente ocorrerá rodízio entre eles;
- Respeite as necessidades linguísticas dos alunos com surdez, as quais possibilitarão o acesso ao conhecimento e aprendizado;
- Sempre que possível, entregue ao aluno e ao intérprete de Libras, o resumo dos conteúdos que serão trabalhados, principalmente ao intérprete;
- Evite trabalhar textos impressos extensos e músicas, caso seja necessário divida essa atividade para mais de um momento, podendo até em dois dias de aula;



- Para textos poéticos, literários, filosóficos, ou uso de músicas, vídeos, filmes ou documentários sempre articule antecipadamente com o intérprete;
- Estimule e possibilite ao aluno ouvinte meios para interagir com os alunos surdos;
- Preconize o respeito entre eles alunos ouvintes e surdos, como sugestão, faça discussões, textos reflexivos que tratem sobre empatia e respeito às diferenças;
- Procure ter contato com o alfabeto manual por meio das inúmeras fontes, como, por exemplo, a *Internet*, que disponibiliza este e outros materiais didáticos possíveis de serem utilizados, observando-se as especificidades de seu aluno com surdez;
- Busque trazer material gráfico e recursos midiáticos para a classe, pois, assim, despertará a atenção não só do aluno com deficiência auditiva ou surdez⁴⁴, mas de todos os que assistem à aula;
- Lembre-se de que não é preciso falar gritando. Isto poderá até prejudicar a comunicação, principalmente, com os que sofrem surdez leve ou moderada⁴⁵. O som muito alto poderá dificultar o entendimento por parte do aluno que usa aparelho auditivo ou implante coclear;⁴⁶
- Providencie para que o estudante surdo/com deficiência auditiva esteja de frente para você quando estiver ministrando a aula. A organização das carteiras em círculo favorece que o aluno tome conhecimento, também, das intervenções dos demais colegas;
- Se você é professor ou professora de disciplinas voltadas para as áreas de Ciências da Natureza e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, retome a aula com pequenas revisões, quando puder e se for relacionada ao conteúdo anterior; bem como evitar fazer cálculos mentalmente no momento da explicação e colocar apenas as respostas, mostre ao aluno o passo a passo da resolução do problema matemático, de maneira legível, clara e organizada, por mais simplória que seja a resolução;
- Caso haja laboratório ou biblioteca na escola, planeje as aulas para esses espaços, sempre articulando antecipadamente com o intérprete de Libras;
- Ao verificar que os alunos ouvintes estão conversando muito alto e com muita agitação, arrastando cadeiras ou mesas, chame-os

⁴⁴ Ensinar a alunos surdos não é o mesmo que ensinar a alunos com deficiência auditiva. Estes desenvolvem competências comunicativas por meios dos canais auditivos e podem se expressar por meio da fala. No entanto, podem necessitar de ajudas auditivas e de um entorno razoavelmente tranquilo para desenvolver-se bem na escola. Os alunos surdos, por sua vez, precisam de adequado apoio visual e de outros meios de comunicação, como por exemplo, o uso da língua de sinais e da leitura labial, para obter melhor aproveitamento na escola. (SILVA, 2014, p. 48)

⁴⁵ Indivíduos com níveis de perda auditiva leve, moderada e severa são mais frequentemente chamados de pessoa com déficit auditivo, enquanto que os indivíduos com níveis de perda auditiva profunda são chamados de surdos. (CARMOZINE, 2012, p. 28)

⁴⁶ O implante coclear é um dispositivo eletrônico de alta tecnologia, também conhecido como ouvido biônico, que estimula eletricamente as fibras nervosas remanescentes, permitindo a transmissão do sinal elétrico para o nervo auditivo, a fim de ser decodificado pelo córtex cerebral (<http://www.implantecoclear.com.br/>).

atenção de que é preciso diminuir o tom de voz das conversas, essas interferências incomodam os alunos surdos em relação a concentração, dores no ouvido e dores de cabeça;

- Dirija-se sempre ao estudante surdo caso o assunto de interesse seja dele, por exemplo, avisos sobre entrega de atividades, de aplicação de avaliação e seminários, não peça para o intérprete enviar o recado ou aviso, fale diretamente ao surdo, que o intérprete saberá se posicionar diante essa demanda;

- Organize o tempo para finalização, com folga, da aula, para que o intérprete de Libras consiga mediar a interpretação da aula e dúvidas na íntegra, a tempo, e não atrapalhe a aula do horário seguinte;

- Se o estudante surdo, por algum motivo, foi de encontro aos modos de como se comportar em sala de aula, ou está faltoso às aulas chame-o atenção se dirigindo a ele e não passando a informação ao intérprete, neste momento o intérprete saberá se posicionar diante a interlocução;

- Caso precise chamar atenção do estudante surdo, não bata sobre a mesa, ou em qualquer outra superfície da sala de aula, alguns surdos possuem resíduo auditivo, portanto o barulho emitido pode assustá-los, além do que, caso seja um aluno com surdez severa a profunda, dificilmente ouvirá bater em alguma superfície; assim sugere-se tocar suavemente ao braço do aluno, ou acenda e apague as luzes da sala de aula até que ele retome a atenção;

- Ao falar, articule bem as palavras, aplique a linguagem corporal e expressão facial. Estes são elementos importantes no auxílio à compreensão do que está sendo dito;

- Evite explicar a aula escrevendo à lousa e de costas para o estudante surdo;

- Procure não ficar em frente à luz, como, por exemplo, a porta da sala de aula ou da janela, pois isso dificulta que o aluno veja seu rosto, que poderá ficar como uma silhueta na luz;

- Observe se o espaço físico oferece dificuldades, tais como: muita luminosidade, com reflexão solar, ou pouca luz, excesso de barulho externo e/ou interno, [...] muita distância entre a mesa do professor e os alunos;

- Ao planejar um evento, utilize os avisos visuais. Se for exibir um filme, providencie um *script* ou um resumo da história, caso não haja legendas, e entregue com antecedência ao aluno e intérprete de Libras. Atenção à densidade de exposição de textos e exigir dos surdos interpretação e produção textual, bem como de resoluções matemáticas. A produção nesse sentido requer flexibilização do professor;

- Se durante a aula você precisar utilizar alguma projeção que tenha sons, como por exemplo, filmes, músicas, faça teste sonoro antes, pois para alguns surdos, pode causar dores de cabeça e no ouvido;

- Ao fazer chamada nominal da frequência, chame o nome do estudante surdo de modo que o intérprete ouça e faça a mediação;



- Não faça ditado, por exemplo, a respeito do conteúdo da aula, ou qualquer outra informação, escreva na lousa e disponibilize um tempo a mais, a fim de que o surdo copie;
- No momento da aula ou queira conversar com o estudante surdo, mantenha contato visual. Se você dispersar o seu olhar, ele entenderá que a aula/conversa acabou;
- Durante interações em sala de aula com o surdo, se dirija sempre a ele, que o intérprete irá mediar e traduzir o momento;



- Chame atenção de seu estudante surdo sinalizando ou tocando levemente no seu braço;
- Ofereça outras oportunidades de comunicação ao estudante surdo, caso não consiga entendê-lo, tais como a escrita e o desenho;
- Fale de forma clara, espontânea e em um tom natural com o estudante surdo, pois dessa forma o estudante não perderá o campo visual de fala do orador;
- Atente-se para alternativas diferenciadas no estabelecimento da comunicação, tais como: [...] articular corretamente as palavras, usar vocabulário compreensível (para a maioria dos alunos surdos que têm dificuldades em língua portuguesa), assim como materiais e recursos visuais variados (mapas, gráficos, tabelas, legenda etc.) [...];
- Aproveite oportunidades de interagir com o estudante surdo sem a presença do intérprete, é uma forma de aproximar culturas diferentes;
- Escreva de maneira visível, organizada e legível na lousa ou fixe em murais recados e avisos sobre trabalhos, provas, aulas práticas, bem como mudanças de horários de atividades programadas; ao usar a lousa chame sempre a atenção dos alunos surdos para estes informes, diretamente olhando para eles;
- Se você é professor ou professora de língua estrangeira, use recursos imagéticos e contextualizados, de modo que ajude o estudante surdo a compreender a informação do que se almeja ser repassada, e lembre-se de sempre flexibilizar atividades orais, avaliações de proficiência oral, músicas e conversação oral, de maneira escrita, articule-se, sempre que puder e com antecedência, com o intérprete;

Nos dias de planejamento, o intérprete

[...] pode tornar-se um aliado para trabalhar com a equipe pedagógica e com os professores, auxiliando na elaboração do planejamento,

fazendo intervenções sugestivas quanto ao encaminhamento metodológico em sala e aula para atender às especificidades de aprendizagem do estudante surdo. (SILVA, 2014, pág. 49)

É possível perceber, em vários momentos nas orientações, que se fala em resíduo auditivo, ou dores de cabeça e de ouvido que o estudante surdo pode sentir. Mas como isso é possível se ele não ouve?

A tabela a seguir trata-se da classificação de perdas auditivas quanto ao grau, para tentarmos compreender porque alguns os surdos têm sensibilidade aos sons:

IDENTIFICAÇÃO	CLASSIFICAÇÃO	MÉDIAS LIMIARES
Ouvinte	Audição normal	0 a 25 dB
Pessoa com déficit auditivo	Perda leve	26 a 40 dB
	Perda moderada	41 a 70 dB
Surdo ou pessoa com surdez	Perda severa	71 a 90 dB
	Perda profunda	A partir de 91 dB

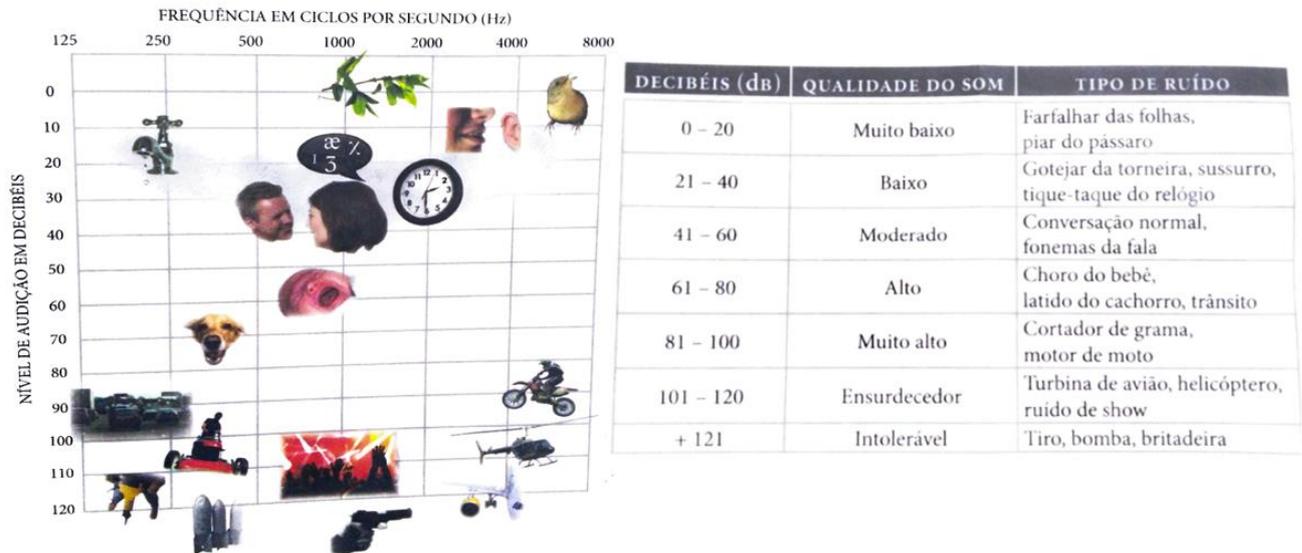
Fonte: Classificação de perdas auditivas quanto ao grau. (CARMOZINE, 2012, p. 29)

Diante da tabela acima e sobre as especificidades dos alunos surdos, outra reflexão é levantada: uma pessoa com deficiência auditiva pode ser considerada surdo? Pelo viés clínico não, porém se ele usa língua de sinais, se ele tem identidade surda, compartilha da cultura e da comunidade surda, ele é surdo, sob a perspectiva socioantropológica, e a escola precisa respeitar e atender as experiências visuais que ele vive.

Porém há surdos severos e profundos cuja escolarização foi toda sob a *filosofia educacional oralista*, que se comunicam por meio gestos, mímicas, fazem tratamento clínicos-terapêuticos, na tentativa de falar e/ou amplificar os sons e compreensão da voz humana, portanto não possuem identidade surda, não se reconhecem como surdos e sim com déficit auditivo, e essas escolhas também precisam ser valorizadas.

A ilustração a seguir mostra o comparativo entre grau de intensidade/frequência dos sons e qualidade/tolerância dos sons:

Exemplos de sons familiares:



Fonte: Audiograma de sons familiares. (CARMOZINE, 2012, p.27)

Essas ilustrações podem ajudar, em sala de aula, em relação à propagação de sons e ruídos desnecessários. Portanto, dependendo da classificação de perda auditiva da pessoa surda, a sensibilidade auditiva pode ser aumentada, podendo causar incômodos como dores de ouvido, dores de cabeça e espantos.

Outra orientação recomendável para auxiliar o professor no momento da construção do planejamento é sugerir caminhos por meio do desenho universal⁴⁷, mas é importante que o professor se movimente a partir de três princípios⁴⁸: do diagnóstico, dos objetivos e de questionamentos a si próprio, respectivamente, entenda as necessidades e habilidades da turma para traçar caminhos que possam promover a aprendizagem; tenha clareza do que se deseja atingir naquela aula. Só então pense na forma de ensinar; pergunte-se, o conteúdo está sendo dado de diferentes formas? Há oportunidades para o aluno representar a aprendizagem dele de diferentes formas? Quais estratégias motivaram o envolvimento na aula? Como vou avaliar a aprendizagem?

⁴⁷ Modelo prático que visa ampliar as oportunidades de desenvolvimento do estudante para a perspectiva da inclusão. Fonte: <https://novaescola.org.br/conteudo/15226/como-ser-inclusivo-desde-o-planejamento#>

⁴⁸ O recorte sobre desenho universal deste material didático foi extraído da revista Nova Escola. Edição 319. Fonte: <https://novaescola.org.br/conteudo/15226/como-ser-inclusivo-desde-o-planejamento#>
Cidade Universitária Paulo VI, Avenida Lourenço Vieira da Silva, n.º 1000, Jardim São Cristóvão- CEP. 65055-310, São Luís/MA - C.N.P.J. 06.352.421/0001-68
Criada nos termos da Lei n.º 4.400, de 30.12.1981

A ilustração a seguir exemplifica o desenho universal⁴⁹ para aulas de Biologia cujo conteúdo são células, mas os caminhos podem contribuir aos professores das demais áreas do conhecimento:



Fonte: Revista Nova Escola Edição 319

As próximas orientações decorrem da curiosidade dos próprios professores, profissionais das instituições de ensino e sociedade em geral que tem acesso incipiente ou nenhum conhecimento a respeito de como interagir com pessoas Surdas. O compilado das próximas orientações se deu por meio das pesquisas de Carmozine (2012, p. 93-104) e Gesser (2009, pág. 52-53;67-68), respectivamente.



QUEM PERGUNTA QUER RESPOSTA

⁴⁹ Fonte: <https://novaescola.org.br/conteudo/15226/como-ser-inclusivo-desde-o-planejamento#>
 Cidade Universitária Paulo VI, Avenida Lourenço Vieira da Silva, n.º 1000, Jardim São Cristóvão- CEP. 65055-310, São Luís/MA - C.N.P.J. 06.352.421/0001-68
 Criada nos termos da Lei n.º 4.400, de 30.12.1981

De conhecimento das especificidades e recomendações apresentadas nos itens anteriores, buscou-se apresentar mais orientações, porém desta vez, de maneira dinâmica, a partir de dois blocos com perguntas e respostas, a fim de tornar a leitura e compreensão mais fluida, com curiosidades e reflexões acerca do estudante surdo, da surdez e da Libras.

1. *Qual é o significado de Libras? Observo que às vezes está definida como língua de sinais brasileira, mas muito comumente vemos a definição do termo como língua brasileira de sinais. Afinal qual é o termo certo?*

O termo certo é língua de sinais brasileira. Língua de sinais é uma palavra composta e deve ser mantida junta, não podendo ser separada pelo termo brasileira, que é a origem da língua. Vale ressaltar que o termo Libras deve ser escrito apenas com a primeira letra em maiúscula, tendo a sua representação como **Li** (Língua de Sinais) e **bras** (brasileira). Também é inadequado, por exemplo, no pronunciamento: é importante o uso *das* Libras; enquanto que o adequado se faz: é importante o uso *da* Libras.

2. *A Língua de Sinais é universal, ou seja, quando eu a aprender poderei usá-la em qualquer parte do mundo?*

A Libras não é universal. Trata-se da língua de sinais brasileira, logo, faz parte da língua de sinais do Brasil. [...] Um surdo de outro país fará o uso da língua de sinais de seu país de origem.

3. *Qual é o termo certo, língua ou linguagem de sinais?*

O termo correto a ser utilizado é língua, fato comprovado cientificamente. A Libras é compreendida pelo hemisfério esquerdo do cérebro, área responsável pela compressão da língua; além do mais, a língua de sinais brasileira tem uma composição linguística, caracterizando-se pela existência de regras gramaticais e estruturais que devem ser erguidas e valorizadas.

4. *Para me comunicar com o surdo, basta aprender a soletrar com as mãos e ele vai lendo?*

Não. A soletração digitação digital serve para a nomeação em português dos sinais quando necessário e para a nomeação de pessoas, lugares e localidades. Para a comunicação em Libras existe um sinal para cada palavra; se fosse feita a digitação de cada palavra a comunicação ficaria longa e cansativa, perdendo a sua característica funcional e dinâmica. Se assim fosse estaríamos utilizando um código como o Braille (utilizado com cegos). As línguas de sinais são a representação visual de uma língua e não uma adaptação ou codificação.

5. *Todo surdo usa a língua de sinais?*

Para tal, se faz necessário que o surdo esteja em contato com outros surdos, preferencialmente adultos, usuários da Libras, para que esta seja assimilada e apreendida. No entanto, por vezes a opção familiar pesa na decisão: se os pais não aceitarem a Libras como uma forma de comunicação, não incluirão seus filhos surdos em ambientes em que se faça uso da Libras. [...] Há também os surdos oralizados, ou seja, que fazem uso da leitura labial como referência comunicativa; esses, em sua maioria, preconizam o uso da fala e da comunicação oral, não acreditando ser necessário o uso da Libras. Enfim, quanto mais tardia a escolha pelo uso da Libras, mais prejuízos imensuráveis poderão ser refletidos no estudante surdo no que se refere ao desenvolvimento linguístico, emocional, social e pedagógico.

6. *Por que, quando o surdo escreve, sua escrita é estranha?*

A escrita dos surdos não segue as mesmas construções dos ouvintes que se apoiam na linguagem oral para produzir o texto. O surdo baseia sua escrita na língua de sinais, e esta ainda não apresenta registro escrito, se tratando da Libras. O surdo escreve em língua portuguesa, porém pensando em Libras. Como a língua de sinais tem estrutura gramatical diferente da língua portuguesa, logo podem não aparecer conectivos como: preposições, conjugação verbal, concordância nominal etc. Portanto a avaliação do estudante surdo, no contexto pedagógico, precisa ser levada em conta o uso da língua natural a qual faz uso, que é a língua de sinais.

7. *Se o surdo aprender Libras, ele vai saber escrever?*

Não necessariamente. [...] Escrever em língua portuguesa é aprender uma segunda língua. Correspondente ao ouvinte, é como aprender uma língua estrangeira

como: inglês, espanhol etc. O surdo desenvolverá essas habilidades se for exposto a metodologias de aprendizagem de um segundo idioma. Como o aprendizado da língua portuguesa para os surdos, o processo é completamente diferente. A língua portuguesa para eles, além de ser artificial, é assimilada de maneira visual, dificultando em muito a assimilação e a acomodação do seu léxico e sua semântica, mais ainda das suas regras gramaticais.

8. *Por que o surdo tem preguiça de escrever, ler e fazer contas matemáticas?*

O que parece preguiça pode, na verdade, ser reflexo de uma dificuldade na construção de sentidos devido a metodologias inadequadas no ensino da língua portuguesa e da matemática, na escolarização tardia, entre muitos outros fatores. Não se pode afirmar que o surdo tem preguiça de escrever e ler. O que podemos afirmar é que, para eles, esse processo requer uma alta habilidade e exige uma conexão com vários processos que devem ser considerados. Uma fragilidade nos conhecimentos matemáticos e da língua portuguesa refletirão nas demais áreas do conhecimento, até a fase adulta.

9. *Não seria mais fácil aprender a leitura labial, sendo possível assim conversar com todo mundo?*

Seria mais fácil para quem? Para os ouvintes que se comunicam com os surdos, com certeza sim. Mas e para o surdo? A leitura labial para o surdo requer que seja capaz de identificar, de maneira visual por meio da posição dos lábios, os sons de quem está falando. Pesquisas indicam que menos de 50% do que está sendo dito é entendido por quem está fazendo a leitura labial, restante é adivinhação, isso quando nos referimos a ouvintes fazendo leitura lábia. Vale lembrar que muitos sons são invisíveis, como /c/ e /g/, e outros podem ser confundidos: /s/ e /z/, /p/ e /b/, /t/ e /d/. Para o surdo, fazer leitura labial requer um amplo conhecimento da língua portuguesa. E principalmente, é ele tentar fazer o reconhecimento de sons que nunca ouviu antes ou, dependendo do grau da surdez, tem dificuldade de ouvir.

10. *Já que a mudez não é associada à surdez, não seria melhor o surdo aprender a falar?*

Fazer o surdo falar é impor a prática oralista, que é o nome dado àquelas abordagens que enfatizam a fala e a amplificação da audição e rejeitam, de maneira explícita e rígida, qualquer uso da língua de sinais. Sempre devemos lembrar que, como ouvintes, temos a língua portuguesa acomodada em nossa memória visual e auditiva, a começar por estímulos no ventre materno. Nós ouvintes não aprendemos a língua portuguesa na escola, nós aprendemos sua sistematização, mas já partimos à escola fluentes na nossa língua, enquanto que esse processo de aquisição é diferente para boa parte dos surdos.

11. Para o surdo ser incluído na escola é só ter um tradutor na sala com ele. Esta não seria uma solução muito mais fácil? E até eximir o professor da responsabilidade de acompanhar o surdo.

As políticas públicas de inclusão preveem a presença do intérprete de Libras na sala de aula, o que não garante, em absoluto, que o estudante surdo tenha suas necessidades educacionais especiais atendidas. O tradutor/intérprete fará a mediação da comunicação entre os alunos surdos e os ouvintes (sejam professores ou alunos), mas a responsabilidade pedagógica ainda será do professor titular da sala.

12. O tradutor intérprete de Libras na sala de aula serve para elaborar a avaliação e atividades adaptadas, bem como auxiliar a responder, tanto as atividades escolares, como as provas?

Não. O tradutor intérprete de Libras serve para mediar a comunicação entre o estudante surdo e o professor. No caso da não compreensão dos conteúdos, o ideal é que o aluno solicite ao professor que explique de maneira, enquanto o intérprete prossegue com a tradução. A responsabilidade sobre o sucesso da educação do surdo é do professor. O intérprete pode trabalhar de maneira colaborativa, visando auxiliar nessa ponte comunicativa e na ação docente, como por exemplo, no planejamento.

QUEM PERGUNTA QUER RESPOSTA



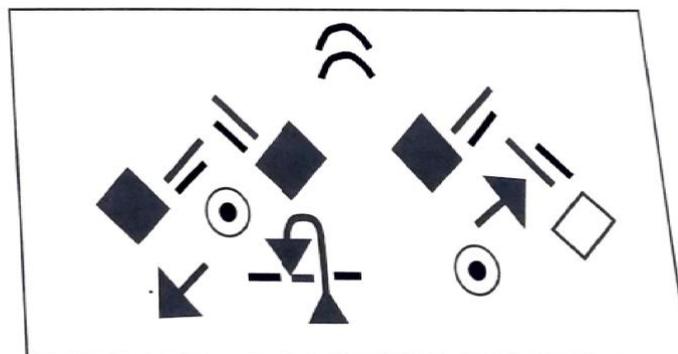
A ideia desse segundo bloco de perguntas e respostas segue do mesmo modo como no bloco anterior, dessa vez, pelos estudos e olhares de Gesser (2009, p.33-34; 42-43; 45-46; 52-53;67-68):

1. *A língua de sinais é uma versão sinalizada da língua oral?*

Não. A língua de sinais tem estrutura própria, e é autônoma, ou seja, independente de qualquer língua oral em sua concepção linguística.

2. *A língua de sinais é uma língua ágrafa, ou seja, sem escrita?*

Não. Teve origem a partir de uma coreógrafa americana chamada Valerie Sutton. No qual criou um sistema para registrar as danças dos alunos. A transição dos “sinais da dança” para “escrita de sinais” inicia-se a partir do contato dos pesquisadores da Universidade de Copenhague com a colaboração de Valerie com base em seus registros gravados e o sistema escrito de língua de sinais ganha o nome de *SignWriting*. No Brasil, os estudos da língua de sinais começam em 1996, na PUC de Porto Alegre. Por aqui, o sistema ainda é incipiente e está em fase de experimentação, pois a própria grafia da Libras passa por um processo de padronização. Um dos grandes desafios dos pesquisadores no processo de sistematização é tornar a grafia a mais concisa e clara possível. Há alguns sinais em Libras que são muito complexos para registrar no sistema, como por exemplo, o caso da palavra *chocolate* representada da figura abaixo:



Fonte: Grafia de chocolate em língua de sinais. (GESSER, 2009, p. 43)

3. *surdo, surdo-mudo, deficiente auditivo ou deficiência surda?*

A maioria dos ouvintes desconhece a carga semântica que os termos *mudo, surdo-mudo, deficiente auditivo, e deficiência surda* evocam. É facilmente observável que, para muitos ouvintes alheios à discussão sobre a surdez, o uso da palavra *surdo* pareça imprimir mais preconceito, enquanto o termo *deficiente auditivo* parece-lhes ser mais politicamente correto. E a comunidade Surda prefere que os chamem de *surdos*.

4. *O surdo tem uma identidade e uma cultura próprias?*

Sim. Os surdos têm características culturais que marcam seu jeito de ver, sentir e se relacionar com o mundo, e a cultura do povo surdo é visual, ela se traduz de forma visual.

5. *Por que a surdez é vista negativamente na sociedade?*

O discurso médico tem muito mais força e prestígio do que o discurso da diversidade, do reconhecimento linguístico e cultural das minorias surdas. A surdez é construída na perspectiva do déficit, da falta, da anormalidade. O “normal” é ouvir, o que diverge deste padrão deve ser corrigido, “normalizado”. Nesse processo normalizador, abrem-se espaços para a estigmatização e para construção de preconceitos sociais, assim como, para a questão de gênero, de classe social, de faixa etária, de orientação sexual e religiosa, preconceitos que dão como fruto os horrores da intolerância. Na nossa sociedade, portanto, ser “normal” é ser homem, branco, ocidental, letrado, heterossexual, usuário de uma língua oral padrão, ouvinte, não cadeirante, vidente, sem “desvios” cognitivos, mentais e/ou sociais...

Enfim, a reprodução das orientações apresentadas, distribuídas em tópicos e dois blocos de perguntas e respostas podem auxiliar para a elaboração do planejamento. Esse compilado de recomendações ocorreu graças ao levantamento bibliográfico e revisão básica de literatura, na pesquisa de campo, ora finalizados, que apontaram as necessidades e dificuldades de alunos surdos, professores e intérpretes de Libras.

Espera-se que após a leitura dessas orientações o professor tenha maiores possibilidades de construir um planejamento de maneira autônoma e integrada em regime de colaboração com o intérprete de Libras. A intenção deste material não é recomendar que haja um planejamento diferenciado e voltado somente ao estudante surdo, sugere-se ao professor que a partir do planejamento no qual já tenha a prática e domínio em desenvolver seja apenas adaptado, refletido e revisado com elementos inclusivos citados, para atender as necessidades pedagógicas do estudante surdo.

A seção a seguir, que trata das publicações, no qual foram levantados todos os trabalhos acadêmicos produzidos ao longo do mestrado. Uma dessas trata do mapeamento de tecnologias a serviço do professor para o ensino de alunos surdos na sala comum. O artigo, também oferece orientações de como promover um planejamento que atenda às necessidades pedagógicas do estudante surdo. Espera-se que esse caderno de orientações colabore com os professores, a fim de minimizar as barreiras na comunicação e promover efetivamente a inclusão

Na página do *Wix Site*, também fruto da dissertação, ora finalizada, é um formato a mais desse material didático, a fim de que o professor tenha acesso a essas mesmas orientações, porém agregadas a outras informações, como: sugestões de aplicativos, vídeos e *links* de sites educacionais com foco na pessoa surda, podendo auxiliar na construção um planejamento para o ensino de estudantes surdos na classe comum. Para ter acesso a esse artigo e as demais publicações, acesse a página do *Wix Site* em: <https://gabriellapinheiro2.wixsite.com/educsurdo>



5 PUBLICAÇÕES

A sistematização do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual do Maranhão no que se refere oferta de prática investigativas por meio da estrutura curricular do programa, forneceu condições para que a autora pudesse prosseguir e concluir a pesquisa. Uma destas foi por meio da disciplina Formação de professores e Profissionalização docente: programas, processos e práticas pedagógicas. Na qual apresentou como objetivo discutir as questões ligadas à formação e profissionalização de professores da Educação Especial (professores do Atendimento Educacional Especializado, intérpretes e Instrutores de Libras, Revisores e Transcritores Braille), no que tange a perspectiva de uma prática pedagógica inclusiva tomando como parâmetro uma pesquisa de campo empreendida com estes profissionais que atuam em alguns Centros de Ensino da Rede Estadual de Educação do Maranhão, junto aos professores da classe comum do ensino regular, cuja a proposta pedagógica da escola possui caráter inclusivo. Esse estudo serviu de embasamento para construção da seção da dissertação que tratou de identificar a formação inicial do professor voltado ao ensino de alunos surdos na classe comum. Em relação ao eixo que trata de tecnologia surgiu da experiência e estudos desenvolvidos na área da Educação Especial, particularmente na educação de surdos. E como uma atividade investigativa suscitada durante o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Maranhão (PPGE / UEMA), Mestrado Profissional em Educação, em específico na disciplina curricular ofertada pelo programa à pesquisadora que fora o Ensino e Aprendizagem em Tecnologias Educacionais.

Associado a isso, se percebeu que os alunos surdos necessitavam de tecnologia digital como funcionalidade assistiva no processo de ensino. Mediante o exposto, o presente trabalho parte da seguinte questão: Qual a contribuição das

tecnologias digitais para a educação do estudante surdo e qual o papel do professor frente aos instrumentos digitais na ação docente em sala de aula?

Os objetivos deste texto foram analisar o papel das tecnologias na mediação do ensino do estudante surdo e discutir algumas alternativas pedagógicas e metodológicas que podem auxiliar na prática pedagógica dos professores na escola junto a esse alunado. Bem como foi utilizado como seção na dissertação da autora.

É imprescindível destacar, a importância que um programa sistematizado de pós-graduação, a nível *stricto sensu*, reflete e contribui na produção científico-acadêmica e na estruturação da pesquisa pelos membros discentes. Pois foi por meio da disciplina Ensino e Aprendizagem em Tecnologias Educacionais que se chegou na construção deste material pedagógico voltado aos professores.

A ideia de materialização do produto da pesquisa por meio do *Wix Site*⁵⁰ e do *e-book*⁵¹ partiu do meu tímido e resistente anseio em elaborar um produto tecnológico, que foi motivado durante as atividades investigativas e de estudos na disciplina curricular Ensino e Aprendizagem em Tecnologias Educacionais, ofertada durante o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Maranhão (PPGE / UEMA), Mestrado Profissional em Educação, na qual se desenvolveu esta pesquisa. Outra importante disciplina que colaborou nas pesquisas da autora fora a de Metodologia de ensino e interdisciplinaridade, que levou a autora a estudar a importância das metodologias ativas para inclusão, mas que não foi objeto de estudo desta pesquisa, por justamente concluir que as metodologias ativas merecem atenção e estudo verticalizado somente a elas.

Esse estudo introdutório sobre metodologias ativas, para consulta e leitura complementar, bem como outras publicações, que serviram de suporte para construção das seções e execução da pesquisa, estão disponíveis em <https://gabriellapinheiro2.wixsite.com/educsurdo> .

⁵⁰ Uma plataforma, gratuita, que permite a qualquer pessoa criar o seu próprio site sem conhecimentos de design ou programação. Fonte: <https://pt.wix.com/>

⁵¹ A palavra ebook, muitas vezes escrita como e-book, significa eletronic book, ou simplesmente livro eletrônico. Trata-se de um conteúdo digital em forma de texto, que tem como objetivo trazer uma informação mais completa sobre determinado assunto. Fonte: <https://rockcontent.com/br/blog/como-criar-um-ebook/>; <https://neilpatel.com/br/blog/como-criar-ebooks/>; <https://bibliomundi.com/blog/como-fazer-um-ebook-tudo-o-que-voce-precisa-saber/>

Na intenção de fornecer mais informações de teor pedagógico aos professores, também estão disponíveis, logo a seguir, *links* de *sites* educacionais e de vídeos relacionados a pessoa Surda, que podem auxiliar o na construção do planejamento e em uma ação docente inclusiva:

SUGESTÕES DE SITES EDUCACIONAIS, VÍDEOS E APLICATIVOS QUE PODEM AUXILIAR OS PROFESSORES DE DIVERSAS ÁREAS DO CONHECIMENTO, PARA O ENSINO DE ALUNOS SURDOS, NA SALA COMUM.	
CAS-MA: O Centro de Ensino de Apoio à Pessoa com Surdez, do Maranhão. Dentre vários serviços gratuitos, o Centro de Ensino oferece cursos de formação para professores.	http://casmaranhao.blogspot.com/
ASMA: Associação de surdos do Maranhão	https://asmaranhao.com.br/index/
INES: Instituto Nacional de educação de surdos	https://www.ines.gov.br/
Canal Youtube TV INES	https://www.youtube.com/user/TVINESoficial
Canal Youtube Instituto Phala:	https://www.youtube.com/user/institutophala
Canal Youtube Aprender com Libras	https://www.youtube.com/channel/UCOaMNqX-npCd9NyCnAFpTKw

Vídeo: Como o surdo pensa?	https://www.youtube.com/watch?v=aWqdc2klxoU&ab_channel=rebecanemer
Vídeo: Gostamos de ser surdos?	https://www.youtube.com/watch?v=XME4jAIZkPo&ab_channel=Visurdo
	  

Aplicativos para ouvintes e surdos	
------------------------------------	--

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por considerar o planejamento um dos mais importantes instrumentos para ação docente, foi necessário compreender como é vivido o planejamento do professor para o ensino de alunos surdos na classe comum. Então a pesquisa da autora apontou que o professor tem dificuldades em pensar uma aula que contemple alunos surdos na classe comum. Essas dificuldades comprometem a aprendizagem do estudante surdo e leva o intérprete de Libras a fazer escolhas tradutórias que comprometem na mediação da interpretação, devido à demanda intensa precisa assumir para o estudante surdo não ficar para trás em relação aos alunos ouvintes, mesmo sendo esta, também, a responsabilidade do professor.

Desse modo foi construído este protótipo de PTT de pesquisa, um caderno de orientações pedagógicas de como planejar pensando no estudante surdo, compilou-se um conjunto de recomendações a fim de ser multiplicado com os professores de todas as áreas do conhecimento, tanto do CEMJA quanto de demais instituições de ensino. Esse material apenas norteia o professor de como elaborar um planejamento em regime de colaboração e parceria com o intérprete de Libras. Não se trata de um caderno de receita ou prescrição de como fazer inclusão para alunos surdos. A intenção do caderno é contribuir na formação pedagógica do professor, no espaço escolar, se fazendo necessário, pois, além da formação inicial não ser suficiente, em virtude da educação e do ensino serem processos de dinâmica constantes, ainda não atende a um currículo que ofereça condições de pensar uma aula para alunos surdos.

REFERÊNCIAS

CARMOZINE, Michelle M. **Surdez e Libras: conhecimento em suas mãos**. Noronha, - São Paulo: Hub Editorial, 2012.

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

NOVA ESCOLA. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/15452/educacao-319>. Acesso em: 04 fev. 2021.

QUADROS, R. M. de. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PINHEIRO, Gabriella da Costa. **Docente e Intérprete de Libras: caderno de orientações para o ensino de surdos**. Dissertação (Mestrado) – Curso de Educação, Universidade Estadual do Maranhão. São Luís, 196 f. 2021.

SILVA, Luzia Guacira dos Santos. **Educação inclusiva: prática pedagógica para uma escola sem exclusões**. – 1.ed. – São Paulo: Paulinas, 2014.

SKLIAR, Carlos. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

SLOMSKI, Vilma Geni. **Educação bilíngue para surdos: concepções e implicações práticas**. Curitiba: Juruá Editora, 2010.

Gabriella Pinheiro

Professora intérprete de Libras da Secretaria de Educação do Governo do Estado do Maranhão, atuou como Instrutora de Libras no AEE Surdez, Atendimento Educacional Especializado. Compôs a DAEE, Divisão de Atendimento Educacional Especializado, da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Paço do Lumiar como Técnica, na função de Instrutora de Libras. Na Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Santa Inês atuou como professora da Educação Infantil e professora do AEE, Atendimento Educacional Especializado. Atuou no NAPNES, Núcleo de Atendimento de Pessoas com Necessidades Específicas, do Instituto Federal do Maranhão (IFMA) na função de intérprete de Libras. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), Especialista em Educação Inclusiva, Libras e Pós-Graduada em Tradução/Interpretação e Docência em Libras. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial, atuando principalmente nos seguintes temas: educação - políticas inclusivas e surdo - inclusão - Língua de Sinais - formação de professores.

Fonte: Lattes da autora
 Professora e Intérprete de Libras
<http://lattes.cnpq.br/2881206613889184>

 (98) 9 88065815

 gabriellapinheiro290@gmail.com

SOBRE A AUTORA



