



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA - UNIR
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS - NCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO - PPGE
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO - MEDUC**

JAQUELINE CUSTODIO CHAGAS SOARES

**A FORMAÇÃO DOS LICENCIANDOS EM PEDAGOGIA PARA ATUAR COM
ESTUDANTES SURDOS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**PORTO VELHO
2023**

JAQUELINE CUSTODIO CHAGAS SOARES

**A FORMAÇÃO DOS LICENCIANDOS EM PEDAGOGIA PARA ATUAR COM
ESTUDANTES SURDOS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação (PPGE) - Mestrado em Educação, da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), como requisito para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Wendell Fiori de Faria.

Linha de pesquisa: Formação Docente.

**PORTO VELHO
2023**

Catálogo da Publicação na Fonte
Fundação Universidade Federal de Rondônia - UNIR

- S676** Soares, Jaqueline Custodio Chagas.
A formação dos licenciados em pedagogia para atuar com estudantes surdos nos anos iniciais do ensino fundamental / Jaqueline Custodio Chagas Soares. - Porto Velho, 2023.
- 138 f.: il.
- Orientador: Prof. Dr. Wendell Fiori de Faria.
- Dissertação (Mestrado), Núcleo de Ciências Humanas - NCH, Fundação Universidade Federal de Rondônia.
1. Educação de surdos. 2. Inclusão. 3. Libras. I. Faria, Wendell Fiori de. II. Título.
- Biblioteca Central CDU 376(043.3)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DECLARAÇÃO

DEFESA DE DISSERTAÇÃO

A Coordenação do Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Federal de Rondônia - PPGE/MEDUC/UNIR declara que: **JAQUELINE CUSTODIO CHAGAS SOARES, DEFENDEU**, no dia 21 de agosto de 2023, no auditório da "Biblioteca Prof. Gerson Flôres Nascimento" no câmpus UNIR - Ariquemes – RO e na Sala virtual: Plataforma *Google Meet* (*Link da videochamada: <https://meet.google.com/rgr-npng-hbe>*), a dissertação intitulada: **A FORMAÇÃO DOS LICENCIANDOS EM PEDAGOGIA PARA ATUAR COM ESTUDANTES SURDOS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**, sob orientação de **Prof. Dr. Wendell Fiori de Faria**, sendo **aprovada no Exame de Defesa de Dissertação** e passará a fazer jus ao **Título de Mestra em Educação**, após apresentar na forma e no prazo regimental toda a documentação necessária para a emissão do Diploma pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

Porto Velho/RO, 21 de agosto de 2023.

Prof. Dr. Rafael Fonseca de Castro

Coordenador do Mestrado Acadêmico em Educação (MEDUC/UNIR)

Portaria nº 400/2022/GR/UNIR, de 29/06/2022



Documento assinado eletronicamente por **RAFAEL FONSECA DE CASTRO, Coordenador(a)**, em 26/08/2023, às 08:10, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.unir.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1464669** e o código CRC **COE54BEC**.

Ao meu Deus, por sempre guiar meus passos.

*Aos meus pais,
Antonio Francisco das Chagas e Juracy Custodio da Silva,
que sempre me incentivam a estudar
e lutar pelos meus sonhos.*

*À comunidade surda,
que muito admiro e à qual sou grata
por todo o aprendizado a mim proporcionado.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a DEUS, criador do universo, meu refúgio e fortaleza, que conduz os meus passos, concedendo-me vida, saúde e determinação para concluir mais esta etapa da minha vida.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Wendell Fiori de Faria, pela compreensão, paciência e contribuição durante minha pesquisa. Minha eterna gratidão por tê-lo como Orientador.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), pela partilha do conhecimento através das disciplinas ministradas com grande competência. Aprendi muito com vocês!

Aos meus pais, Juracy e Antonio, que nunca mediram esforços para que eu pudesse estudar. Obrigada por todo amor e educação. Com vocês aprendi a lutar sempre pelos meus objetivos.

A minhas filhas, Ana Júlia e Sara, minhas preciosas, que me motivam, me alegam e fazem de mim uma pessoa melhor. A vocês, todo o meu amor.

A minhas irmãs, Claudia, Erika e Camila, por sempre me apoiarem e acreditarem nos meus sonhos. Obrigada por tudo!

Ao meu esposo, Marcos Antonio, pelo apoio e companheirismo em todos os momentos. Obrigada por acreditar em mim e fazer parte desta conquista.

Aos meus colegas mestrandos do PPGE, por todo o companheirismo e por compartilharem conhecimentos, em especial a Mislane.

A todas as pessoas surdas que marcaram minha caminhada, em especial àqueles com que trabalhei, por me concederem a oportunidade de participar do seu dia a dia e o direito de aprender e conhecer a comunidade surda.

Aos profissionais da Secretaria Municipal de Educação de Ji-Paraná, por terem contribuído com minha caminhada profissional.

A todos que contribuíram para que meu sonho de ser Mestre se concretizasse, demonstrando solidariedade e disponibilidade. Obrigada pelos incentivos e apoio nesta caminhada acadêmica.

SOARES, Jaqueline Custodio Chagas. **A formação dos licenciandos em pedagogia para atuar com estudantes surdos nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2023. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Departamento de Ciências da Educação, Núcleo de Ciências Humanas, Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Porto Velho-RO, 2023.

RESUMO

Embora a legislação assegure os direitos da educação para os estudantes surdos num contexto inclusivo, as políticas públicas ainda precisam ser efetivadas para o atendimento desse público e ainda há barreiras formativas e de acessibilidade didático-pedagógicas no ambiente escolar. Essas questões precisam ser discutidas, visando à formação integral desses estudantes, conforme preconizam a Base Nacional Comum Curricular (2017) e a legislação vigente. Nesse contexto, esta pesquisa destaca a formação inicial dos licenciandos em Pedagogia que atuarão com alunos surdos no ensino fundamental, quando terão a possibilidade de desenvolver sua prática com estratégias que favoreçam o desenvolvimento da aprendizagem desses alunos, de forma global. A investigação se baseou no seguinte problema: Como a formação inicial ofertada na graduação em Pedagogia forma o licenciando para atuar com estudantes surdos dos anos iniciais do ensino fundamental? Como objetivo geral, buscou-se investigar como a formação inicial ofertada na graduação em Pedagogia forma o licenciando para atuar com crianças surdas. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, empregando o uso de documentos. A fundamentação teórica foi baseada em autores como: Bardin (1977), Nóvoa (1992), Capovilla (2000), Minayo (2002), Tardif (2002), Quadros (2006), Gil (2008), Strobel (2009), entre outros. Foram utilizados documentos legais, como: Constituição Federal (1988), Lei nº 9.394/96, Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, Lei nº 10.436/2002, Decreto nº 5.626/2005, Lei nº 13.146/15, entre outros. A população e a amostra correspondem a seis professores do Curso de Pedagogia de uma instituição de ensino superior pública no município de Ji-Paraná/RO e 17 acadêmicos do 7º período do referido curso. O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP), em 06 de abril de 2022, sob o número CAEE: 56324022.2.0000.5300. Como instrumentos para a coleta de dados foram utilizadas entrevistas semiestruturadas e questionários, além do Projeto Pedagógico do Curso (2018). Os dados foram tratados com auxílio da análise de conteúdo, organizados por categorias criadas *a posteriori*. Os resultados demonstraram que os docentes definem a educação inclusiva com clareza e compreendem seus desafios. Houve convergências quanto as falhas no processo inclusivo conforme define a legislação, sendo a formação dos docentes uma delas. O curso analisado oferta três disciplinas que abordam conteúdos específicos para a educação de estudantes surdos, sendo uma obrigatória e duas optativas. Há também a oferta de um estágio em educação inclusiva e de uma disciplina que aborda a inclusão de forma transversal, fornecendo base para a compreensão das deficiências no contexto geral. Embora tais disciplinas auxiliem no conhecimento do sujeito surdo, o tempo e a amplitude dos conhecimentos proporcionados pela formação inicial são insuficientes para construir o arcabouço de saberes necessários a um profissional especializado na educação de surdos, havendo a necessidade de fortalecer e intensificar a formação continuada dos professores, a fim de aprimorar seu processo formativo, com vistas a atender às especificidades dos estudantes com surdez.

Palavras-chave: Educação de surdos; inclusão; Libras; formação inicial.

SOARES, Jaqueline Custodio Chagas. **Pedagogy students formation to work with deaf students in the elementary school early years.** 2023. 138f. Dissertation (Master in Education) - Graduate Program in Education, Department of Educational Sciences, Nucleus of Human Sciences, Federal University of Rondônia Foundation (UNIR), Porto Velho-RO, 2023.

ABSTRACT

Although the legislation guarantees the deaf students' rights to education in an inclusive context, many public policies still need to be implemented to serve this public and there are still barriers to their training and didactic-pedagogical accessibility in the school environment. These issues need to be discussed, aiming these students integral formation, as advocated by the National Common Curricular Base (2017) and current legislation. In this context, this research focuses on the Pedagogy students initial training, who will work with deaf students in elementary school, when they will have the possibility to develop their practice with strategies favoring these students' learning development, in a global way. The investigation was based on the following problem: How does the initial training offered in Pedagogy graduation form the students to work with deaf students in the elementary school early years? The general objective was to investigate how the initial training offered in Pedagogy graduation trains the students to work with deaf children. This is a research with a qualitative approach, employing the use of documents. The theoretical foundation was based on authors such as: Bardin (1977), Nóvoa (1992), Capovilla (2000), Minayo (2002), Tardif (2002), Quadros (2006), Gil (2008), Strobel (2009), among others. Legal documents were used, such as: Federal Constitution (1988), Law nº 9.394/96, National Policy on Special Education from the Perspective of Inclusive Education, Law nº 10.436/2002, Decree nº 5.626/2005, Law nº 13.146/15, among others. The population and the sample correspond to six professors of the Pedagogy Course of a public higher education institution in the city of Ji-Paraná/RO and 17 academics of the 7th period of the referred course. The study was approved by the Research Ethics Committee (CEP), on April 6, 2022, under number CAEE: 56324022.2.0000.5300. As instruments for data collection, semi-structured interviews and questionnaires were used, in addition to the Pedagogical Project of the Course (2018). The data were treated through content analysis, organized in categories created a posteriori. The results showed that teachers clearly define inclusive education and understand its challenges. There were convergences regarding failures in the inclusive process as defined by legislation; teacher training is one of these failures. The analyzed course offers three disciplines addressing specific content for deaf students education, one obligatory and two optional. There is also offered one internship in inclusive education and one discipline approaching inclusion in a transversal way, providing a basis for understanding deficiencies in the general context. Although such disciplines help in the knowledge about the deaf subject, the time and breadth of knowledge provided by the initial training are insufficient to build the necessary knowledge framework for a professional specialized in the deaf education; so there is a need to strengthen and intensify the teachers' continuing education, in order to improve their training process, in order to attend the specificities of students with deafness.

Keywords: Deaf education; inclusion; Libras; Initial formation.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figuras:

Figura 1 - Anatomia da orelha.....	46
-------------------------------------------	----

Quadros:

Quadro 1 - Percurso histórico da educação de surdos no contexto mundial.....	13
Quadro 2 - Associações de surdos do Estado de Rondônia.....	32
Quadro 3 - Grau da perda auditiva.....	47
Quadro 4 - Principais legislações sobre o atendimento educacional para surdos.....	64
Quadro 5 - Participantes que contribuíram na pesquisa.....	79
Quadro 6 - Opinião dos professores sobre o processo de inclusão dos estudantes com deficiência no acesso ao ambiente escolar.....	86
Quadro 7 - Considerações dos professores sobre a inclusão de estudantes surdos no ensino regular.....	89
Quadro 8 - Considerações dos professores sobre as contribuições de sua disciplina para a atuação dos futuros professores com estudantes surdos.....	92
Quadro 9 - Falas dos docentes: Suficiência das disciplinas ofertadas no curso de Pedagogia para os futuros docentes desenvolverem práticas que atendam às necessidades de estudantes surdos.....	98
Quadro 10 - Falas dos estudantes: O curso possibilita conhecimentos sobre o ensino para surdos?.....	114
Quadro 11 - Falas dos estudantes: Você se sente preparado para a atuação como docente em um contexto educacional inclusivo?.....	116
Quadro 12 - Falas dos estudantes: O que é educação bilíngue para surdos?.....	117
Quadro 13 - Falas dos estudantes: Qual a função do intérprete de Libras na sala de aula?.....	118
Quadro 14 - Falas dos estudantes: Como deve ser realizado o ensino para estudantes surdos?.....	120

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
APASA	Associação de Pais e Amigos dos Surdos Águia de Cacoal
APPIS/RO	Associação de Professores, Parentes, Amigos e Intérpretes dos Surdos de Rondônia
ASFJIPA	Associação dos Surdos e Familiares de Ji-Paraná
ASL	American Sign Language
ASPVH	Associação dos Surdos de Porto Velho
ASRO	Associação de Surdos de Rondônia
ASSURV	Associação dos Surdos de Vilhena
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEEJA	Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CNE	Conselho Nacional de Educação
DEE	Delegacia de Educação Especial
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FENEIS	Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LDBEN	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
Libras	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação e Cultura

OMS	Organização Mundial de Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNIR	Universidade Federal de Rondônia

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 HISTÓRIA E LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL	18
1.1 A educação de surdos no estado de Rondônia: contextualização histórica.....	30
1.2 Percurso histórico da educação de surdos no município de Ji-Paraná.....	38
2 SURDEZ	44
2.1 Caracterizando a surdez na visão clínica.....	45
2.1.1 Aparelhos auditivos e implante coclear.....	47
2.2 O surdo na visão socioantropológica.....	49
2.3 O bilinguismo e o atendimento da criança surda.....	52
2.3.1 Atendimento educacional especializado para pessoas com surdez.....	62
3 A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO NO PROCESSO DE INCLUSÃO DA CRIANÇA SURDA	66
4 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA	78
4.1 Lócus da pesquisa.....	78
4.2 Perfil dos participantes.....	78
4.3 Caracterização da pesquisa.....	79
4.4 Instrumentos de análise dos dados.....	82
5 ANÁLISE DOS DADOS	85
5.1 Análise dos dados coletados acerca dos docentes.....	85
5.1.1 1ª Categoria: A compreensão dos docentes sobre inclusão escolar.....	85
5.1.2 2ª Categoria: As contribuições das disciplinas do curso de Pedagogia visando conhecimentos para o exercício de práticas pelos futuros professores com estudantes surdos.....	92
5.2 Análise do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da instituição pesquisada.....	100
5.3 Análise dos dados coletados acerca dos licenciados.....	112
5.3.1 1ª Categoria: As contribuições dos conteúdos curriculares ministrados sobre a surdez na formação acadêmica.....	112

5.3.2 2ª categoria: Os conhecimentos sobre a educação bilíngue para surdos.....	115
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	122
REFERÊNCIAS.....	127
APÊNDICE A - Questionário aplicado aos docentes.....	135
APÊNDICE B - Entrevista com os docentes.....	136
APÊNDICE C - Questionário aplicado aos licenciandos.....	137

INTRODUÇÃO

A partir da década de 1990, houve a difusão mundial da política educacional de inclusão das pessoas com deficiência (PcD), deflagrada pela *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*, aprovada na Conferência realizada em Jomtien, na Tailândia. Em 1994, na Reunião das Nações Unidas, foi elaborado um documento conhecido como *Declaração de Salamanca*, uma resolução que trata dos princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais, na qual o Brasil e outros países assumiram o compromisso de promover uma educação de qualidade para todos os estudantes.

No Brasil, as legislações atuais defendem que todos os alunos devem frequentar as escolas de ensino regular e ser atendidos por um ensino que contemple suas especificidades de aprendizagem, bem como a formação do professor para atuar frente aos desafios da inclusão.

O respeito às diversidades e peculiaridades das pessoas se fundamenta em princípios legais, destacando-se a Constituição Federal de 1988 (CF/88), a Lei nº 9.394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), as Diretrizes Curriculares Nacionais, de 2013 (DCN), a Lei nº 13.146/2015 - Lei Brasileira de Inclusão, o Decreto nº 5.626/2005, dentre outros, que abordam a educação inclusiva, objeto de investigação de nosso estudo.

Com relação ao eixo temático desta pesquisa, que é a educação para surdos, enfatizamos que, para a pessoa com surdez, o direito de acesso, permanência e aprendizagem na escola foi um processo que resultou em conquistas para essa comunidade e envolveu muitas reivindicações e lutas.

Para compreender o processo da educação especial e inclusiva no Brasil, no que se refere à educação de surdos, é importante refletirmos sobre a trajetória histórica mundial de educação desses sujeitos; nesse intuito, apresentamos alguns tópicos que marcaram esse percurso, conforme descrito no Quadro 1, a seguir:

Quadro 1 - Percurso histórico da educação de surdos no contexto mundial

Idade Antiga (4.000 a.C. a 476 d.C.)	- Os surdos eram considerados, dentre outras formas, adorados e castigados por deuses, enfeitiçados e, por esse motivo, eram rejeitados e até mesmo sacrificados ¹ .
Idade Média (476 - 1453)	- Reconhecidos pela sociedade como sujeitos incapazes de se desenvolver intelectualmente e, assim, não teriam condições de aprender.
A partir do século XVI	- Em alguns países europeus, como Itália e Espanha, surgiram os primeiros educadores para surdos criando metodologias diferenciadas. - Um dos primeiros pesquisadores a acreditar que o surdo era capaz de se desenvolver cognitivamente foi o médico italiano e filósofo Girolamo Cardano. - Outro educador dessa história foi Pedro Ponce de Leon, que criou uma metodologia baseada em datilologia, escrita e oralização.
A partir de 1750	- O francês Charles Michel de L'Épée trouxe para educação de surdos significativas contribuições. Desenvolveu os Sinais Metódicos, que se trata da combinação da língua de sinais com a gramática sinalizada. O educador fundou a primeira escola pública para os surdos, o Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris, em 1760. - O alemão Samuel Heinick, desenvolvia uma metodologia baseada no treino da fala, rejeitando a língua de sinais. Criou uma escola para surdos utilizando esse método de ensino, que contradizia a metodologia de L'Épée. - Sobre o processo educacional, houve um aumento mundial no número de escolas para surdos com a utilização da língua de sinais, propiciando-lhes maiores conhecimentos, desenvolvimento educacional e profissional.
1864	- No ano de 1864, foi fundada a primeira universidade nacional para surdos, denominada Gallaudet, em Washington (EUA), cujas atividades educacionais eram desenvolvidas para pessoas surdas.
1880	- O Congresso Internacional de Educadores Surdos, em Milão (Itália) resultou na proibição da língua de sinais nas escolas mundial, adotando o método do oralismo puro, ocasionando a diminuição de professores surdos no processo educacional.
A partir de 1970	- Willian Stokoe publicou um artigo ² afirmando que a ASL “era uma língua com todas as características das línguas orais”. - Surge a Comunicação Total, um método que utiliza todas as formas possíveis de comunicação, combinando a língua de sinais com outros recursos, como a língua oral, leitura labial, treino auditivo, alfabeto manual, entre outros. - Pesquisadores desenvolveram a filosofia bilíngue, cujo objetivo que a pessoa surda desenvolva suas habilidades em sua língua primária - a língua de sinais - e uma segunda língua; no caso do Brasil, a língua portuguesa, na modalidade escrita (CAPOVILLA, 2000).

Fonte: Elaborado pela autora, com informações da pesquisa (2023).

Conhecer esse percurso da história da educação dos surdos no contexto mundial nos leva a compreender a importância das legislações brasileiras criadas na perspectiva de garantir o direito a uma educação plena para esse público alvo. Uma

¹ Andreis-Witkoski (2015, p. 25) afirma que “em Esparta, na Grécia, em decorrência dos surdos serem estigmatizados como incapazes, eram condenados à morte e jogados em precipícios”.

² Artigo publicado por Willian Stokoe: **Sign Language Structure: an outline of the visual communication system of the American deaf.**

dessas conquistas foi a criação da Lei nº 10.436/2002, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como forma de comunicação e expressão, cujo sistema linguístico é visual-motor e possui uma estrutura gramatical própria, constituindo um sistema linguístico que transmite ideias e fatos, resultante de comunidades de pessoas surdas do Brasil. Essa Lei foi regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005, que trata sobre a formação do professor, do intérprete e do instrutor de Libras, o atendimento educacional, a Libras como disciplina curricular nos cursos de licenciatura e fonoaudiologia, entre outros.

Desde a implementação do Decreto nº 5.626/2005, vem se discutindo sobre a formação do professor para atuar com os estudantes surdos num contexto inclusivo, uma vez que é preciso garantir os direitos e o respeito a sua diferença linguística e cultural, fator que poderá contribuir consideravelmente na sua aprendizagem e desenvolvimento escolar.

Assim, é imprescindível refletirmos sobre o professor, pois esse profissional poderá ter grandes desafios para proporcionar um ensino inclusivo que atenda às necessidades do discente surdo, por se tratar de uma forma diferenciada de se comunicar, ensinar e aprender, pois nesse ambiente comunicativo a maioria é de pessoas ouvintes. Então, o professor necessita conhecer e desenvolver metodologias propícias ao desenvolvimento das competências e habilidades dos componentes curriculares.

Dessa forma, temos algumas indagações acerca da oferta que um curso de licenciatura propicia aos licenciandos que, futuramente, poderão atuar com estudantes surdos: Qual a concepção dos professores em relação à inclusão do estudante surdo na rede regular de ensino? De que forma a educação de surdos é ofertada por meio das disciplinas? Os licenciandos consideram suficiente o que é ofertado nas disciplinas?

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) (BNCC/2017), documento que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas, elenca a garantia da igualdade de um ensino para todos. Para isso, há necessidade da formação do professor, no intuito de desenvolver um trabalho que alcance os objetivos educacionais em relação ao estudante surdo, por meio de metodologias inclusivas apropriadas para o seu desenvolvimento.

Nossa relação com a temática teve início no ano de 2010, quando iniciamos a docência em uma escola de ensino fundamental da rede pública, no estado do Mato

Grosso. Na turma em que atuamos havia uma estudante surda, usuária da Libras. Entretanto, em nossa formação acadêmica, não foi oferecida a disciplina de Libras.

Assim, sem ter conhecimento sobre as especificidades desse processo de ensino/aprendizagem e não saber estabelecer a comunicação nessa língua, começamos a estudar em materiais didáticos, buscando entender quem é o sujeito surdo e como ele aprende. Desejando compreender melhor sobre o atendimento ao aluno com surdez, ingressamos em um curso de Libras, no intuito de construir novos saberes e poder ofertar um aprendizado progressivo àquela aluna, baseado no que estabelece a LDBEN/1996, haja vista que o exercício da docência nos exige uma constante formação.

Após alguns meses naquele município, retornamos para Ji-Paraná/RO; mesmo exercendo a docência sem ter alunos surdos na turma, continuamos nos aperfeiçoando por meio de cursos e especializações em Libras. Posteriormente, começamos a trabalhar na Secretaria Municipal de Educação desse município juntamente com três pessoas surdas que exerciam a função de instrutores de Libras. Assim, iniciamos o contato com a comunidade surda ji-parananense, conhecendo melhor os desafios e as lutas por uma verdadeira inclusão.

O teor desta pesquisa se reporta à formação inicial do docente que atuará com estudantes surdos num contexto inclusivo, pois compreendemos que é importante oferecer aos licenciandos do curso de Pedagogia uma formação que contemple os conhecimentos necessários para que possam desenvolver práticas inclusivas. Nesse viés, com a presente pesquisa, temos por objetivo geral investigar como a formação inicial ofertada na graduação em Pedagogia forma o licenciando para atuar com crianças surdas. Como desdobramento desse objetivo, temos os seguintes objetivos específicos:

- apresentar a trajetória histórica e legal da oferta de educação para surdos no Brasil;
- verificar a concepção dos professores do curso de Pedagogia de uma universidade pública em Ji-Paraná/RO, em relação à educação inclusiva para atender estudantes surdos;
- averiguar o que os professores pensam sobre a formação inicial ofertada no curso de Pedagogia para os licenciandos que atuarão com estudantes surdos;
- analisar o currículo das disciplinas e demais documentos que norteiam a educação inclusiva na instituição pesquisada;

- apresentar os conhecimentos fundamentais para trabalhar com estudantes surdos que deveriam integrar a formação dos professores que ofertam as disciplinas referentes à educação inclusiva.

Para socializar o trabalho por nós desenvolvido, organizamos esta dissertação em cinco capítulos, conforme descritos a seguir.

O capítulo 1, denominado *História e legislação da educação de surdos no Brasil*, contém dois tópicos: A educação de surdos no estado de Rondônia: contextualização histórica; Percurso histórico da educação de surdos no município de Ji-Paraná. Neste capítulo, apresentamos a trajetória das lutas e conquistas da comunidade surda no contexto nacional, no estado de Rondônia e do município de Ji-Paraná.

O capítulo 2, intitulado *Surdez*, contém quatro tópicos de discussão: Caracterizando a surdez na visão clínica; Aparelhos auditivos e implante coclear; O surdo na visão socioantropológica; O bilinguismo e o atendimento da criança surda. Aqui, tratamos sobre a surdez, segundo a perspectiva de autores e da legislação vigente, bem como o atendimento educacional que deve ser possibilitado ao estudante surdo.

No capítulo 3, *A formação do pedagogo no processo de inclusão da criança surda*, abordamos o processo formativo docente para atuação com estudantes surdos nas instituições de ensino regular. As discussões apresentadas neste capítulo são referentes ao âmbito nacional, embasados em documentos legais e teóricos que discorrem sobre a temática da pesquisa.

No capítulo 4, *Aspectos teórico-metodológicos da pesquisa*, trazemos a delimitação do caminho metodológico percorrido para nossa investigação, apresentando a abordagem metodológica empreendida nesta pesquisa, a caracterização do lócus, os participantes envolvidos, os instrumentos utilizados para coleta de dados e para a análise do material.

No capítulo 5, *Análise de dados*, apresentamos uma análise descritiva de elementos advindos dos dados relativos aos participantes da pesquisa que foram coletados através de entrevista semiestruturada e questionário, sendo analisados conforme proposto por Bardin (2011), organizados por categorias criadas a posteriori.

Nas *Considerações Finais*, tratamos acerca dos principais resultados e apontamentos da pesquisa. Apresentamos a contribuição do curso de Pedagogia para

a formação dos professores no que diz respeito a educação de surdos, evidenciando a importância da formação continuada para o aprimoramento docente.

Por fim, elencamos as referências e os apêndices - Questionário aplicado aos docentes, Entrevista com os docentes, Questionário aplicado aos licenciandos.

1 HISTÓRIA E LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL

No Brasil, a história da educação de surdos é marcada com a vinda do professor surdo Eduardo Huet, em 1855, que, com apoio de Dom Pedro II, no ano de 1857, fundou a primeira escola para surdos, o Imperial Instituto de Surdos-Mudos, no Rio de Janeiro-RJ, atualmente denominado Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), conforme relata Santos (2014, p. 31):

Em 26 de setembro de 1857, pela Lei nº 939, de autoria de D. Pedro II, foi criado o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, com a vinda do Professor Surdo Ernest Huet da França. Em 1957, por meio da Lei nº 3.198, passou a denominar-se Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

A partir desse momento, deu-se o início de muitas lutas da comunidade surda por conquistas de direitos. Em relação às atividades realizadas pelo antigo Instituto Imperial, Rocha (2009) cita o programa de ensino apresentado por Huet, que compreendia as disciplinas de Escrita e Leitura, Gramática do país, Noções de religião e dos deveres sociais, Geografia, História do Brasil, Aritmética, Desenho e Escrituração Mercantil. A autora assim descreve:

O curso tinha a duração de seis anos e era oferecido a alunos dos dois sexos na idade de sete a dezesseis anos. Já está presente nessa primeira proposta o ensino profissionalizante, que foi o grande destaque do trabalho desenvolvido pelo Instituto durante quase toda a sua trajetória. Para os meninos era oferecido curso de agricultura teórica e prática e para as meninas trabalhos *usuaes* de agulha (ROCHA, 2009, p. 39).

Huet, como de costume na França, procurava sanar as dificuldades de aprendizagem para mostrar a eficácia do seu método e apresentar às autoridades, visando, também, continuar com as parcerias financeiras junto ao Instituto. Foram muitos desafios para manter o Instituto funcionando, como a procura pelas famílias por matrículas e as despesas que precisavam ser custeadas. Além disso, muitas famílias não acreditavam que seu filho, sendo surdo, pudesse frequentar uma escola; então Huet ainda enfrentou esse desafio, pois a educação, naquela época, era privilégio de poucos, pode-se dizer que apenas da classe dominante da sociedade em geral.

Huet defendia a proposta de que os estudantes surdos também poderiam frequentar o espaço escolar, utilizando uma língua de sinais. Vale ressaltar que a língua de sinais foi utilizada no INES, da data de sua fundação até o ano de 1911,

quando foi estabelecido o Oralismo³ puro, seguindo o que ficou estabelecido no Congresso Internacional de Educadores Surdos, na cidade de Milão, Itália. Segundo Goldfeld (2002, p. 32), mesmo a língua de sinais sendo proibida, no Instituto ela ainda “sobreviveu em sala de aula até 1957” e logo após foi impedida pelas diretoras.

No fim da década de 1970, por meio da visita de Ivete Vasconcelos, educadora de surdos da Universidade Gallaudet, dos Estados Unidos, a educação de surdos brasileira conheceu a Comunicação Total, uma abordagem de ensino que visa estabelecer a comunicação através de diferentes meios, inclusive o uso simultâneo da Libras com a língua oral, tendo resultados insatisfatórios no desenvolvimento educacional dos surdos, conforme afirmam Capovilla (2000), Perlin e Strobel (2006).

No Brasil, na década de 1980, começou o Bilinguismo, conceituado por Goldfeld (2002, p. 34) como uma metodologia “que tem como pressuposto básico que o surdo deve ser bilingue, ou seja, adquirir como língua materna a língua de sinais, que é considerada a língua natural dos surdos e como segunda língua, a língua oficial do seu país”. A autora menciona que, para os defensores do bilinguismo, ao reconhecer sua surdez, os surdos podem se aceitar, sem ter que viver uma vida baseada na cultura de pessoas ouvintes, uma vez que formam uma comunidade com cultura e língua própria. Assim, essa metodologia difere das outras, uma vez que a noção de que o surdo precisa aprender a língua oral para se parecer o mais possível com o ouvinte é descartada.

As três abordagens mencionadas (Oralização, Comunicação Total e Bilinguismo) ainda causam muitas discussões entre os defensores e pesquisadores. Atualmente, no Brasil, a educação bilíngue está amparada principalmente pela recente Lei nº 14.191, de 03 de agosto de 2021, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - LDBEN, para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Essa Lei, bem como a Lei 10.436/2002, entre outras, é resultado de várias reivindicações da comunidade surda, dentre as quais se destaca a atuação da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), fundada em 1987, com objetivo de defender e lutar pelos direitos da comunidade surda brasileira (STROBEL, 2009).

³ Segundo Quadros (1997, p. 21), a oralização “fundamenta-se na recuperação da pessoa surda [...] e enfatiza a língua oral”.

Em relação à luta da FENEIS pelo reconhecimento da Libras como língua da comunidade surda brasileira, Rocha (2009, p. 42), afirma que:

No Brasil, foi reconhecida pela Lei 10.436 de 24 de abril de 2002. O movimento de legalização foi liderado pela Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (www.feneis.org.br) e também por algumas lideranças surdas do Instituto Nacional de Educação de Surdos.

Dessa forma, percebemos a importância dessas representações na defesa pelos direitos da pessoa surda. Conforme afirma Strobel (2015, p. 88-89):

Historicamente o povo surdo brasileiro transmitiu muitas tradições em suas organizações das comunidades surdas. O espaço cultural mais conhecido de todos são as associações de surdos. [...] Atualmente, um dos maiores objetivos das associações de surdos é a política.

Segundo a autora, as associações são um meio de dar voz aos surdos que, desde o início de sua história, tiveram grandes influências da cultura ouvinte. Assim, é por meio das associações que a comunidade surda se reúne, com o objetivo de compartilhar os mesmos interesses, de acordo com os seus costumes, história e tradições. Em relação à cultura surda, a autora assim a define: “é o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável, ajustando-o com suas percepções visuais, que contribuem para as definições das identidades surdas” (STROBEL, 2015, p. 24).

Faz-se necessário enfatizarmos que a expressão “comunidade surda”, neste texto, se baseia nos estudos de Strobel (2015), segundo a qual essa comunidade é composta não apenas por sujeitos surdos, mas “há também sujeitos ouvintes, membros de família, intérpretes, professores, amigos e outros que compartilham interesses comuns em uma determinada localização”.

A denominação “povo surdo”, segundo a citada autora, se refere aos surdos que não vivem no mesmo local, “mas que estão ligados por uma origem, por um código ético de formação visual, independente do grau de evolução linguística, tais como a língua de sinais, a cultura surda e quaisquer outros laços” (STROBEL, 2015, p. 38).

Para compreendermos melhor essa trajetória de lutas e conquistas da inclusão do surdos, apresentamos algumas legislações, ações e documentos sobre esse processo no Brasil, a partir da CF/1988), uma vez que, ao discutir a educação inclusiva, entendemos que, se há movimentos em prol dessa educação, é porque, primeiramente, houve a exclusão de determinados grupos no acesso à uma educação

que atendesse a suas necessidades e especificidades; portanto, esses grupos não tiveram seus direitos garantidos. Então, no Brasil, muitos sujeitos surdos carregam as marcas da indiferença e segregação.

O texto da CF/1988 visa garantir os direitos às PcD no que se refere à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à previdência social, dentre outros princípios. A partir desse documento surgiram leis e normas almejando garantir acessibilidade e inclusão.

No que tange ao acesso às escolas de ensino regular, em seu art. 205, a CF/1988 preconiza que: “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa [...]”. Nesse texto, a palavra “todos” não traz ideia de exclusão de grupos, o que implica no direito a todas pessoas, sem discriminação.

A CF/1988 aponta, ainda, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como direito das PcD, estabelecendo que esse atendimento seja “preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988), o que demonstra o direito dessas pessoas frequentarem as escolas de ensino regular. Assim, a escola regular começou a efetuar a matrícula das crianças com algum tipo de deficiência.

Nesse enfoque, é importante evidenciar que além do acesso ao ambiente escolar, é necessário assegurar a permanência e a continuidade do processo educativo, uma vez que o direito à educação compete ao desenvolvimento pleno do estudante. Para tanto, é preciso a organização de um ensino que considere as singularidades dos sujeitos, além de garantir um espaço que possibilite o desenvolvimento em todo processo educacional e profissionais qualificados para realizar o atendimento, fundamentado no que diz CF/1988: a educação é um direito social e deve ser ofertada para todos.

Outro documento que deflagrou o direito à educação foi a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*, aprovada em 1990, resultado da Conferência Mundial, ocorrida em Jomtien, na Tailândia, que teve por objetivo satisfazer às necessidades básicas de aprendizagem, assegurando o direito à educação para todos, tendo, em vista, a exclusão de muitos grupos distintos, ciente do poder da educação para contribuir na formação da pessoa.

Participaram dessa Conferência várias organizações intergovernamentais, regionais e organizações não-governamentais. O documento resultante dessa Conferência incluiu as metas a serem atingidas na educação básica, abordagens

sobre as necessidades de aprendizagens e o compromisso dos órgãos competentes. Assim, os países foram incumbidos de elaborar os *Planos Decenais de Educação para Todos*, contemplando as metas das ações previstas no documento.

Nesse mesmo ano, foi promulgada a Lei n. 8.069/1990, que dispõe sobre o *Estatuto da Criança e do Adolescente* (ECA). A criação dessa Lei se efetivou com base no que estipulava a CF/1988, difundindo os ideais de liberdade, igualdade e fraternidade. Na busca de ter seus direitos garantidos, os movimentos sociais fomentaram a criação do ECA, que dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente, com o intuito de que estes possam exercer a cidadania plena. No texto do ECA, encontramos a garantia de uma educação para todos, almejando o desenvolvimento humano, o acesso e permanência no ambiente escolar, assim como a oferta de AEE para as PcD, preferencialmente na rede regular, visando à igualdade de condições.

No ano de 1994, foi elaborado um documento denominado Declaração de Salamanca, *Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*, resultado da Conferência Mundial sobre Educação Especial, em Salamanca, na Espanha, com vistas à formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais voltados para a inclusão. O texto trata sobre o acolhimento na escola de todas as crianças, sem distinção, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras, garantindo os direitos inclusivos, conforme reza o seguinte trecho:

[...] aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades, • escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (BRASIL, 1994, p. 1).

Além disso, expressa o direito à diferença, quando cita a importância da língua de sinais do seu país, mencionando que:

Políticas educacionais deveriam levar em total consideração as diferenças e situações individuais. A importância da linguagem de signos como meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso a educação em sua língua nacional de signos. Devido às necessidades particulares de comunicação dos surdos e das pessoas surdas/cegas, a educação deles pode ser mais adequadamente provida em

escolas especiais ou classes especiais e unidades em escolas regulares (BRASIL, 1994, p. 7).

Um dos princípios desse documento, em que o Brasil aderiu a essa política, é o fato de que as crianças deveriam aprender juntas, no ambiente escolar, o qual tem a responsabilidade de oferecer uma aprendizagem que atenda às singularidades, por meio de recursos e estratégias que proporcionem conhecimento e qualidade no ensino. Segundo Santos (2014, p. 53),

[...] a inclusão dos surdos nas escolas regulares foi impulsionada nos anos de 1990, logo após o Brasil firmar o compromisso na Conferência Mundial de Educação para Todos (Tailândia, 1990) e ainda com o advento da Declaração de Salamanca (Espanha, 1994), por meio deste compromisso o Brasil assumiu que atenderia a diversidade dos alunos e que se adequaria para que fossem contemplados em suas especificidades nas escolas regulares.

Outro marco importante foi a promulgação da LDBEN/1996, que, em seu capítulo V, trata sobre a Educação Especial, conceituando-a, elencando as garantias de acesso à rede regular de ensino, bem como salas e escolas especializadas para os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Em seu art. 59, a referida Lei reza que:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades (BRASIL, 1996, p. 24).

Nesse artigo, a LDBEN/1996 garante, ainda, a esses educandos, o direito de que sejam atendidos considerando suas especificidades de sua aprendizagem. Vale ressaltar que, ao longo do tempo, essa Lei passou por várias alterações, em específico no que se refere à educação de surdos.

A Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, definiu normas gerais e critérios básicos no sentido de possibilitar a acessibilidade às PcD ou mobilidade, conforme seu art. 17:

O Poder Público promoverá a eliminação de barreiras na comunicação e estabelecerá mecanismos e alternativas técnicas que tornem acessíveis os sistemas de comunicação e sinalização às pessoas portadoras de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação, para garantir-lhes o direito de acesso à informação, à comunicação, ao trabalho, à educação, ao transporte, à cultura, ao esporte e ao lazer (BRASIL, 2000, p. 4).

A referida Lei determina que haja acessibilidade para as PcD em estabelecimentos públicos ou privados, ambientes físicos ou digitais, objetivando garantir melhorias na qualidade de vida dessas pessoas, desenvolvendo a sua

autonomia e segurança. A implantação dessa Lei visava romper as barreiras cotidianas, sejam elas urbanas, arquitetônicas, referente a transportes ou à comunicação.

Compreendemos a importância dessa Lei para os surdos, tendo em vista a falta de intérpretes de Libras em repartições públicas e privadas, o que, de fato, prejudica o atendimento e viola seus direitos como cidadão. Essa ação implica na fiscalização pelos órgãos competentes, dentre eles o Ministério Público Federal, Conselhos e Secretarias da pessoa com deficiência de seus respectivos municípios.

No ano de 2001, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou a Resolução nº 02/2001, que instituiu as *Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica*, assegurando o atendimento escolar em todas as etapas e modalidades de ensino, visando uma educação de qualidade para todos. Com relação aos direitos de acessibilidade em específicos aos surdos, o art. 12 diz que:

§ 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. 3).

O documento prevê que os sistemas de ensino estabeleçam normas para o funcionamento das escolas, contando com professores capacitados e especializados, conforme o disposto em alguns documentos, incluindo a LDBEN. No entanto, esses documentos não mencionam como serão organizadas essas capacitações.

A implementação do disposto nessa Resolução tornou-se obrigatória a partir de 2002, ano em que foi promulgada a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais, reconhecendo-a como o meio de comunicação e expressão das comunidades de pessoas surdas no Brasil, conforme preconiza o art. 1º:

Art. 1º - É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002, p. 1).

Assim, a comunidade surda obteve uma grande conquista por meio dessa Lei, que possibilita aos surdos a utilização da Libras, assegurando a preservação da sua identidade, valorizando e reconhecendo a cultura surda, propiciando-lhes a interação e inclusão com o meio social, exercendo sua cidadania.

E no ano de 2005, a Lei nº 10.436/2002 foi regulamentada pelo Decreto nº 5.626, que especifica a inclusão e o acesso educacional dos surdos, a Libras como disciplina curricular nos cursos de formação dos professores para o exercício do magistério, formação de professores e intérpretes de Libras, acessibilidade nos espaços públicos, dentre outros direitos:

Art. 14. As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior (BRASIL, 2005, p. 3).

No ano de 2008, através da Secretaria de Educação Especial (SEESP), o Ministério da Educação (MEC) criou a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (PNEEPEI), visando constituir uma educação de qualidade, assegurando a inclusão escolar de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino sobre a inclusão desses estudantes no ensino regular e sua efetiva interação e aprendizagem, garantindo:

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. a oferta do atendimento educacional especializado (BRASIL, 2008).

Com relação à formação do professor, o documento evidencia a formação de professores para atuar na educação especial, devendo ter, em sua formação inicial e continuada, conhecimentos gerais para exercer a docência e conhecimentos específicos dessa área.

Sobre a inclusão de estudantes surdos nas escolas comuns, o documento apresenta a educação bilíngue como proposta de ensino, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa, bem como o ensino de Libras para

os demais alunos. Sobre o AEE, estipula que deve ser realizado por profissionais com conhecimentos específicos.

Nesse contexto, é pertinente discriminar o conceito de política pública na educação, o qual Lenzi (2018) define como programas ou ações criadas pelo governo, com intuito de promover, por meio de práticas medidas, a garantia do acesso educacional aos cidadãos. Assim, há a necessidade de políticas voltadas à educação inclusiva, uma vez que esta se dá também por uma luta social, objetivando escolas acolhedoras e de qualidade.

Na citada PNEEPEI, fica evidente a incumbência dos sistemas de ensino sobre a organização da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, no sentido de disponibilizar serviços de acessibilidade, tais como o instrutor, tradutor/intérprete de Libras, guia/intérprete, monitor ou cuidador, além disso, destaca que a formação dos professores deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, haja vista o desenvolvimento de projetos em parcerias com outras entidades, almejando a melhoria do atendimento aos estudantes. Assim, na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial integra a proposta pedagógica da escola regular, realizando o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

A PNEEPEI favoreceu a inclusão do seu público alvo no ensino regular, pois, com seu advento, várias formações foram organizadas pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação e Cultura (SEESP/MEC), visando à implantação da inclusão aos municípios sobre o atendimento aos estudantes com deficiência. Esse processo formativo foi essencial para a organização do sistema educacional inclusivo, uma vez que fomentou o AEE, bem como o conhecimento das singularidades dos estudantes com deficiência. Entretanto, sabemos que o processo inclusivo é permeado de desafios, que precisam ser discutidos e analisados constantemente para melhores resultados na educação brasileira.

Correia e Baptista (2018) analisam que algumas medidas já estão sendo colocadas em prática e apresentam uma estimativa maior de PcD no acesso ao ambiente escolar, afirmando a necessidade do progresso da aprendizagem desse público, investindo e valorizando na qualificação dos profissionais da educação.

Mamedes *et al.* (2021) afirmam que a educação inclusiva ainda é um desafio para os gestores públicos, bem como para os atores do processo de escolarização.

Segundo os autores, a reformulação de práticas educacionais é essencial para garantir o que estipulam as políticas públicas; para tanto, é preciso haver investimento nesse processo formativo.

Em 2010, por meio da Lei nº 12.319, foi regulamentada a profissão do Tradutor Intérprete de Libras, profissional cuja responsabilidade é mediar a comunicação entre surdos e ouvintes, surdos e surdos, surdos e surdos-cegos, surdos-cegos e ouvintes, por meio da Libras para a língua oral e vice-versa. A criação da Lei supracitada é um resultado positivo, surgido a partir das lutas e reivindicações da comunidade surda, o que estava previsto também na PNEEPEI, que estipula esse atendimento aos surdos. Assim, fica evidente que a referida política se tornou uma ferramenta de inclusão social, tendo em vista que seus objetivos podem trazer alterações significativas na sociedade.

O Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, dispunha sobre a educação especial e o AEE, visando garantir um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de educação, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades. Decerto que recursos didáticos e pedagógicos contribuem na eliminação das barreiras no processo de aprendizagem. Nesse sentido, os objetivos do AEE devem assegurar condições para que os estudantes permaneçam no ambiente escolar, por meio de um ensino que possibilite o seu pleno desenvolvimento. Para tanto, é imprescindível aos professores do AEE identificar as necessidades dos alunos, elaborar um planejamento que contemple tais necessidades, produzir materiais acessíveis e adaptados, bem como utilizar ferramentas e o material de apoio, garantindo-lhes acesso ao conhecimento.

Embora estivessem alcançando tais conquistas, com base nas legislações apresentadas até o momento, as comunidades surdas tiveram que se unir e lutar contra o fechamento do INES, em 2011, fato que gerou muitas discussões, pois as enquanto essas comunidades almejavam ampliar o atendimento educacional para surdos, o sistema de ensino tentava fechar a escola referência para esse público.

O ensino bilíngue para surdos também é amparado pelo Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005/2014, estabelecendo, na meta 4.7:

4.7) garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de

dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos.

Após inúmeras lutas e processos de reivindicações, no ano de 2015 aprovou-se a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015, a qual estabeleceu, em seu art. 1º, “a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania”.

Em relação à educação de surdos, o art. 28 da referida Lei garante o direito à educação bilíngue, sendo a Libras como primeira língua e a língua Portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua; afirma, ainda, que essa oferta poderá ocorrer em escolas, classes bilíngues ou escolas inclusivas, destacando também a formação de professores para o AEE.

Um outro marco importante foi legitimado por meio da Lei nº 14.191/2021, que altera a Lei nº 9.394/1996 - LDBEN, para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. O fato de a Libras ser uma língua de comunicação e expressão da pessoa surda e sua estrutura envolver especificidades linguísticas e culturais no processo de aprendizagem (fator que difere de outras deficiências) foram alguns dos motivos para a educação bilíngue se tornar uma modalidade de ensino, alterando-se a LDBEN. Com essa mudança, o ensino bilíngue para surdos passou a fazer da atual LDBEN, que estrutura todo o sistema educacional. De acordo com o art. 60, da Lei nº 14.191/2021, a educação bilíngue é assim entendida:

Art. 60 - A. Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio educacional especializado, como o atendimento educacional especializado bilíngue, para atender às especificidades linguísticas dos estudantes surdos.

§ 2º A oferta de educação bilíngue de surdos terá início ao zero ano, na educação infantil, e se estenderá ao longo da vida (BRASIL, 2021, p. 1).

Dentre as garantias de direitos, a supracitada Lei garante o respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, a formação de professores, o currículo de Libras e o incentivo à produção de material didático

bilíngue em todas as etapas de ensino. Um outro fato importante é mencionado no art. 60-B, que diz respeito à formação dos professores, afirmando que:

Art. 60-B. Além do disposto no art. 59 desta Lei, os sistemas de ensino assegurarão aos educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas materiais didáticos e professores bilíngues com formação e especialização adequadas, em nível superior (BRASIL, 2021, p. 1).

A esse respeito, salientamos a importância das adequações em relação à formação e especialização dos professores atuantes com esse público na educação inclusiva, tendo em vista que, dentre outros aspectos, aos alunos surdos são garantidos os serviços de apoio educacional especializado para atender suas especificidades linguísticas.

O art. 3º da Lei em comento evidencia o aparato cultural que o estudante surdo terá em favor da sua formação, determinando programas integrados de ensino e pesquisa, com o intuito de desenvolver os conhecimentos de estudantes surdos referente à surdez, destacando a identidade e especificidades de suas memórias históricas, além da valorização da língua e cultura.

Ao analisar a Lei nº 14.191/2021, percebemos claramente a garantia de investimentos para o ensino aos estudantes surdos, considerando suas singularidades linguísticas e culturais, essenciais para seu desenvolvimento educacional e social. Nessa perspectiva, cabe aos sistemas de ensino assegurar esse direito a tais estudantes, por meio de materiais didáticos e professores aptos a realizar esse atendimento, possibilitando a formação integral, conforme preconiza a BNCC.

Vale ressaltar que a importância de direitos serem assegurados se deve também ao fato dos dados publicados pela Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, em 23/09/2021, por Karina Freitas:

No país, cerca de 5% da população é surda e, parte dela usa a Libras como auxílio para comunicação. De acordo com dados do IBGE, esse número representa 10 milhões de pessoas [...]. Quando o assunto é educação, a população surda se enquadra em porcentagens muito baixas de formação. Segundo estudo feito pelo Instituto Locomotiva e a Semana da Acessibilidade Surda em 2019, cerca de 7% dos surdos brasileiros têm ensino superior completo, 15% frequentaram a escola até o ensino médio, 46% até o fundamental, enquanto 32% não têm um grau de instrução.

Esses dados demonstram o número de pessoas que utilizam a Libras para se comunicar no meio social, bem como a quantidade mínima que consegue concluir o

ensino superior, revelando que há ainda muitas lutas a serem conquistadas pela comunidade surda brasileira, apesar da existência das legislações vigentes.

De acordo com o Censo Demográfico de 2010, no Brasil há cerca de 9.722.163 de pessoas com perda auditiva; destas, 347.481 não conseguem ouvir de modo algum, 1.799.885 têm grande dificuldade para ouvir e 7.574.797 têm alguma dificuldade para ouvir. No estado de Rondônia, segundo o Censo Demográfico (2010), há 1.754 pessoas que não conseguem ouvir de modo algum, 11.763 conseguem ouvir com grande dificuldade e 52.833 têm alguma dificuldade para ouvir. Destacamos que esses dados se referem à visão clínica da surdez, tema que abordaremos mais adiante.

1.1 A educação de surdos no estado de Rondônia: contextualização histórica

Segundo a pesquisa realizada por Gavioli (2008), as primeiras iniciativas de atendimento às PcD, em Rondônia, aconteceram na Escola Estadual Homero Kang Tourinho, anexa ao Colégio Normal Carmela Dutra, no município de Porto Velho, no ano de 1974. A autora afirma que a história da educação especial de Rondônia é semelhante à de outros estados e que o AEE para surdos, teve seu início também em instituições assistencialistas e não governamentais⁴.

Em sua pesquisa, Reis (2013) discorre que, de acordo com os dados coletados no CAS/SEDUC/Porto Velho, em 1980, a professora Eloíza Helena Lima Brandão participou de um curso de especialização no Rio de Janeiro sobre deficiência auditiva e, ao retornar em Porto Velho, sugeriu o nome de duas fonoaudiólogas da cidade do Rio de Janeiro que se dispuseram a iniciar um trabalho com os surdos nesse estado. Assim, montou-se uma equipe multidisciplinar com neurologistas, pedagogas, assistente social, terapeuta ocupacional, psicólogos e professores para atender os alunos com deficiência auditiva. Segundo Reis (2013, p. 40),

Desta triagem foram selecionados oito alunos com deficiência auditiva que passaram a receber atendimento, numa perspectiva oralista. Sinalizar era proibido, o aluno “tinha que falar”, tornando-se, assim, conforme a metodologia oralista, uma pessoa “normal”, igual aos ouvintes.

Reis (2013) afirma que o atendimento era realizado numa perspectiva oralista, utilizando-se recursos que estimulassem o treinamento da fala. Vale ressaltar que,

⁴ Pestalozzi, Casa Família Rosetta (Porto Velho/RO).

nessa época, o oralismo era a tendência de educação para surdos e foi a partir dessa década que chegou a proposta do bilinguismo no Brasil.

Gavioli (2008) menciona que, na década de 1990,

[...] o conceito de *integração* se apresenta para a constituição do trabalho pedagógico, como uma novidade, voltada para os alunos com deficiência. Fundamentado nesse conceito, foi implantado, em Porto Velho, o projeto “Sala de Apoio Pedagógico” destinado aos educandos de 1ª série do ensino fundamental, cuja aprendizagem requer um atendimento diferenciado e/ou complementar (GAVIOLI, 2008, p. 33).

As salas de apoio pedagógico recomendadas pela SEDUC/RO seguiam as diretrizes do MEC, objetivando atender alunos com deficiência em seu processo de escolarização; as salas eram implantadas dentro da escola regular, que, inicialmente, não eram adaptadas para esse atendimento; os professores ainda não haviam recebido formação para atuar nessas salas, porém havia muito esforço e dedicação da parte destes, bem como dos familiares de alunos, para que esse atendimento diferenciado pudesse ser ofertado a esse público. Posteriormente, a partir do ano de 1999, salas de apoio pedagógico foram implantadas nos municípios do interior do estado, bem como os cursos de formação para os professores para atuação nestas (GAVIOLI, 2008).

Vale ressaltar que, após a promulgação da CF/1988 e da LDBEN/1996, a educação do estado de Rondônia passou a vigorar sob os princípios desses documentos, orientando que sejam respeitados e obedecidos, ganhando força em seu plano de ensino, considerando também a legislação do estado acerca da educação inclusiva.

Em relação à formação dos professores para atuação com estudante surdos, um marco importante, segundo Gavioli (2008), foi o Seminário Interestadual sobre Educação e Surdez, realizado pelo INES e a Delegacia de Educação Especial (DEE/RO), no ano de 2001, que contou com a presença de professores e pais de alunos surdos, discutindo o processo educacional dos surdos: “Esse encontro foi crucial para a implantação do ensino de Libras nas escolas em Rondônia, tendo em vista o esclarecimento que as palestrantes do INES traziam sobre o fato de ela ser a primeira língua dos surdos” (GAVIOLI, 2008, p. 40).

Nesse contexto, almejando conquistas e direitos, a comunidade surda se organiza a partir de movimentos e associações, com o intuito de levar às autoridades suas reivindicações, para que seus representantes busquem propor legislações com

vistas a beneficiar as necessidades dos requerentes. No Quadro 2, abaixo, elencamos as associações de surdos do estado de Rondônia:

Quadro 2 - Associações de surdos do estado de Rondônia

Associação	Data de Fundação
Associação de Pais e Amigos dos Surdos Águia de Cacoal (APASA)	14/03/2001
Associação dos Surdos de Vilhena (ASSURV)	05/03/2008
Associação de Professores, Parentes, Amigos e Intérpretes dos Surdos de Rondônia (APPIS/RO)	29/10/2008
Associação dos Surdos de Porto Velho (ASPVH)	07/07/2010
Associação de Surdos de Rondônia (ASRO)	27/10/2015
Associação dos Surdos e Familiares de Ji-Paraná (ASFJIPA)	16/04/2016

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Em sua pesquisa, Nascimento (2019) menciona que, no ano de 2010, a partir do movimento surdo em defesa acessibilidade na comunicação, foi criada a Associação de Professores, Parentes, Amigos e Intérpretes dos Surdos de Rondônia (APPIS/RO), com o objetivo de fortalecer e levar o conhecimento da Libras no Estado de Rondônia.

Segundo relatos no vídeo intitulado *Trajetória histórica do movimento surdo em Rondônia*⁵ (2021), a criação dessa associação surgiu após a implantação do primeiro curso de pós-graduação *lato sensu* em Libras do estado de Rondônia, em 2007 e 2008, que contou com a participação de pessoas de todo o estado buscando conhecimentos sobre a comunidade surda, promovido pela União das Escolas Superiores de Rondônia (UNIRON), no município de Porto Velho.

O referido curso de especialização estava organizado com uma carga horária de 500 horas, oferecendo as disciplinas⁶: Metodologia da pesquisa, História cultural dos surdos, Educação bilíngue para surdos, Linguística aplicada à língua de sinais, Libras básico, intermediário e avançado, Técnicas corporais aplicadas à interpretação

⁵ Vídeo disponível em: <https://www.instagram.com/tv/CO6dvMOJTNz/?igshid=MDJmNzVkmjY%3D>.

⁶ Estas disciplinas foram ministradas por 12 docentes, sendo eles: Maria do Carmo dos Santos, Leandro Patrício, Miguel Nenevé, Larissa Coutinho Fonseca, Helena Zoraide P. Almada, Aldeina V. Borba Rabello, Cristiano Corrêa de Paula, Vera Regina Santa'ana de Matos, Rosani Suzin Santos, Marco Antonio Arriens, Rodolfo de Freitas Jacarandá e Elielza Reis da Silva (Fonte: Certificado da Especialização).

da língua de sinais, Etiologia da surdez e produção textual dos surdos, Políticas públicas na educação de surdos, Técnicas de tradução em Libras, Técnica de interpretação de textos escolares e ética do intérprete.

Durante essa pós-graduação, deu-se início à discussão sobre os problemas e as dificuldades encontradas pela comunidade surda em vários aspectos, visando a acessibilidade. Então, surgiu, o interesse em criar uma associação para poder lutar em prol do sujeito surdo; nas reuniões para tal finalidade, os surdos estavam presentes e, embora enfrentando muitos desafios, conseguiram fundar a associação.

Uma outra associação, denominada Associação dos Surdos de Porto Velho (ASPVH), foi fundada em 07 de julho de 2010, em Porto Velho, com o objetivo de lutar pelos direitos da comunidade surda, contando com o apoio da APPIS/RO.

Em alguns trechos do citado vídeo, foi enfatizado que os participantes dessas associações se fizeram presentes no Movimento Nacional de Surdos, onde tiveram contatos com surdos da FENEIS e de outros estados; buscando informações, organizavam seminários e fórum de discussões sobre a educação bilíngue e comunicavam aos órgãos competentes sobre a falta de intérpretes em locais públicos, principalmente no ambiente escolar.

Essa luta coletiva proporcionou outras conquistas, como a valorização do trabalho do profissional intérprete de Libras, a articulação junto à SEDUC/RO sobre o primeiro concurso para professor de Libras, por meio do *Edital de Concurso Público nº 006/GDRH/SEAD*, de 10 de janeiro de 2013, que dispôs de 13 vagas para professor de Libras, com lotação para os municípios de Porto Velho, Distrito de Extrema (Porto Velho), Vilhena, Ouro Preto do Oeste, Pimenta Bueno, Rolim de Moura, São Francisco do Guaporé, Ariquemes, Cacoal, Cerejeiras, Guajará-Mirim, Jaru, Ji-Paraná.

Posteriormente, no ano de 2014, foi criada a Associação de Surdos de Rondônia (ASRO), organizada também pela comunidade surda, visando “divulgar e defender as causas política de interesse dos surdos e de resistências às práticas ouvintistas relacionado a língua de sinais” (NASCIMENTO, 2019, p. 47).

Dessa forma, por meio de reivindicações de associações (APPIS e ASPVH) e da comunidade surda junto ao poder público, no ano de 2013, foi inaugurada a primeira Escola Bilíngue para surdos no município de Porto Velho/RO, única até o momento no Estado de Rondônia, voltada a atender crianças da Educação Infantil e Ensino Fundamental I, instituída através da Lei Complementar nº 482/13, de 11 de abril de 2013 (NASCIMENTO, 2019). Segundo a citada autora,

[...] essa criação da Escola Bilíngue Porto Velho inicialmente foi uma conquista histórica do movimento surdo de Porto Velho, que com diversíssimas atividades contribuiu primeiramente para o fortalecimento político e o que deveria passar a ser a educação de surdos. A criação da escola é, portanto, resultado da luta da comunidade surda, que atuou por meio das várias associações, lideradas por pessoas surdas e também ouvintes, que foram aguerridas utilizando a vinculação política da Cultura e da Língua de Sinais como instrumentos de mobilização da comunidade surda em defesa dos direitos nascidos das diferenças linguístico-culturais (NASCIMENTO, 2019, p. 45).

No vídeo publicado pela ASPVH, *Trajétória histórica do movimento surdo em Rondônia* (2021), o relato de um participante corrobora as palavras da autora, afirmando que a Escola Bilíngue existe devido ao movimento das associações, ou seja, grupos de pessoas que, por meio de várias reuniões, explicavam sobre a importância da criação, tendo em vista que alguns órgãos não compreendiam os interesses educacionais dessa instituição, sendo contrárias ao processo de criação, que só foi possível devido às muitas lutas desse movimento.

Segundo Nascimento (2019), a Escola Bilíngue foi criada com o objetivo de:

[...] garantir os direitos humanos dos surdos, resguardando os princípios éticos, identitários, culturais, educacionais, linguísticos e assegurar a construção da proposta pedagógica da unidade escolar, tendo em vista a valorização dos profissionais e a elevação do padrão de desempenho da escola. Como objetivos específicos a escola bilíngue apresenta os seguintes, numa síntese entre as aplicações reais existentes: 1) desenvolver a capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; 2) resgatar valores afetivos, éticos, morais e cívicos; 3) promover o acompanhamento e atendimento aos alunos com baixo rendimento; 4) fortalecer os vínculos com a família; e 5) desenvolver projetos sociais e pedagógicos (NASCIMENTO, 2019, p. 64-65).

De acordo com informações a nós disponibilizadas pela atual diretora da Escola Bilíngue, em agosto de 2022, e do PPP dessa instituição, sua clientela é composta por estudantes surdos e ouvintes, sendo 156 alunos matriculados, dos quais nove são surdos. A escola se fundamenta na proposta político-pedagógica do bilinguismo, tendo a Libras como primeira língua e a Língua Portuguesa como segunda língua, na forma escrita, com o intuito de fortalecer a cultura, a identidade e o protagonismo surdo.

Considerando a proposta de ensino dessa instituição, percebemos que suas ações consideram os aspectos culturais dos surdos, demonstrando que a Libras é reconhecida em sua cultura, o que, de fato, implicará na construção da identidade surda dessas crianças, iniciando desde a Educação Infantil. De acordo com Perlin (2005, p. 57), “a identidade surda se constrói dentro de uma cultura visual. Essa

diferença precisa ser entendida não como uma construção isolada, mas como construção multicultural”. Assim, conhecer as singularidades da cultura surda é essencial para desenvolver as habilidades educacionais.

Nessa trajetória da história da educação de surdos em Rondônia, Reis (2013) enfatiza o Plano de Carreira, Cargos e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Rondônia (PCCR), aprovado por meio da Lei Complementar nº 680/12, de 07/09/2012, que instituiu a carreira de Intérprete de Libras, de Cuidador para auxiliar os alunos com deficiência que necessitam desse atendimento. Esse Plano propõe, no art. 77, Inciso H: Gratificação de Professor Bilíngue-Libras aos professores do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, desde que sejam habilitados para o exercício simultâneo de docente e intérprete bilíngue-Libras.

Nesse percurso, em relação ao respeito e conhecimento dessa cultura, a Assembleia Legislativa de Rondônia aprovou o Projeto de Lei nº 1.077/2018, que institui o “Dia do Surdo do Estado de Rondônia”, a ser comemorado no dia 26 de setembro, como já estabelecido nacionalmente, com o objetivo de reconhecer a necessidade de criar políticas e mecanismos de proteção aos direitos da comunidade surda brasileira.⁷

No âmbito da formação acadêmica em curso superior, destacamos a criação do curso de licenciatura em Letras-Libras, da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), no Campus de Porto Velho, de acordo com a Resolução nº 022/CONSUN, de 16 de dezembro de 2014, com a abertura de 30 vagas autorizadas na modalidade presencial, com um total de oito semestres e carga horária de 2.880 horas, no período noturno. De acordo com o PPP desse curso, seu objetivo se embasa no Decreto 5.626/05 e na Lei 9.394/96, almejando:

Produzir e divulgar conhecimento específico da LIBRAS na relação com as áreas da língua, cultura e literatura, buscando disponibilizar os meios que possam contribuir para a capacitação do futuro professor integrado à sociedade através da formação de um profissional competente, crítico e criativo, tanto ouvintes como surdos (PPP Letras-Libras/UNIR, 2014, p. 12).

A proposta do referido curso enfatiza a formação de profissionais para atuar no ensino da Libras, aprimorando o conhecimento sobre a língua e suas especificidades, possibilitando-lhes a reflexão acerca dos fatos linguísticos, tornando-se aptos para

⁷ Informações retiradas do *site* da Assembleia Legislativa de Rondônia, por “lusangela”, publicado 29/11/2018.

desenvolver essas habilidades, tendo consciência crítica e comprometimento com a construção da cidadania.

O curso oportuniza aos formandos exercer a docência nas séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, conforme é estipulado no Decreto 5.626/2005, e nas demais concepções atuais de educação de surdos, considerando sua modalidade linguística e aspectos culturais, para que o professor desenvolva metodologias apropriadas para o ensino da Libras como primeira língua (L1) e da Língua Portuguesa como segunda língua (L2).

De acordo com uma matéria publicado no *site* da UNIR em 01/06/2018, Amarildo João Espíndola, docente (naquela data) do curso de Letras-Libras, foi o primeiro surdo a receber o título de mestre em Rondônia, no Programa de Mestrado Acadêmico em Letras da UNIR, obtendo essa conquista no ano de 2018.

Reis (2013) considera que houve avanços no percurso legal da educação especial e inclusiva, tanto do Brasil quanto em Rondônia, apontando alguns exemplos:

[...] legitimação da Libras como língua oficial da comunidade surda, a promoção da acessibilidade arquitetônica e de comunicação, a inclusão da disciplina Libras nos cursos de formação de professores, a criação dos profissionais de apoio, como cuidadores, letores e intérpretes e a proposta de educação bilíngue para surdos (REIS, 2013, p. 41).

A autora ressaltou, ainda, o Projeto “Libras é 10”, desenvolvido em Porto Velho, que tinha por finalidade levantar discussões sobre os direitos da pessoa surda, conscientizando as comunidades surda e ouvinte sobre o uso da língua de sinais e suas implicações para a educação de surdos. O projeto foi uma iniciativa da APPIS em parceria com a ASPVH, iniciado em 2012, com a realização de palestras em faculdades e escolas, enfatizando a história dos surdos, esclarecimento sobre as especificidades da Libras, como o surdo aprende e a avaliação, temáticas muito discutidas pelos professores. Houve também eventos nos quais os surdos realizavam apresentações culturais em sua língua. O projeto trouxe avanços na inclusão da pessoa surda, pois os espetáculos em teatros e eventos públicos em Porto Velho começaram a ter a participação do intérprete de Libras, bem como a procura nas associações por pessoas interessadas em aprender Libras.

Moura (2018), em sua pesquisa de mestrado denominada *Escrita de sinais - Cultura e identidade surda em Rondônia*, apresentou a “percepção de uma pessoa surda sobre a sua própria história como forma de validar também as histórias compartilhadas e produzidas entre as comunidades surdas no estado de Rondônia”

(MOURA, 2018, p. 10). Vale ressaltar que essa pesquisadora é surda e, em sua trajetória, participou de ações que contribuíram para significativos avanços na educação de surdos do país e em Rondônia, com ênfase no município de Porto Velho, sendo uma delas a participação como representante do Movimento Surdo de Rondônia, evento ocorrido nos dias 19 e 20 de maio de 2011, em Brasília-DF, contra fechamento do INES.

Moura (2018) relata que foi presidenta da ASPVH, lutando pelos direitos e inclusão da pessoa surda em vários âmbitos e participou da criação da Escola Bilíngue de Porto Velho. Em sua pesquisa, apresenta sinais em Libras de locais, municípios e associações próprios do estado de Rondônia, utilizados pela comunidade surda, para conhecimento e disseminação na sociedade.

Destacamos também avanços em pesquisas relacionadas aos surdos indígenas no estado de Rondônia, sendo uma delas desenvolvida por Eler (2017), cuja pesquisa objetivou mapear os Sinais Paiter Suruí de alunos indígenas surdos nos processos próprios de ensino e aprendizagem na educação escolar indígena na aldeia Gaggir, da Terra Indígena Sete de Setembro, município de Cacoal, Estado de Rondônia. A pesquisa mostrou que os “indígenas surdos criaram sinais próprios para a comunicação entre seus pares na escola, sendo influenciados pela visualidade que é uma marca presente na cultura surda” (ELER, 2017, p. 8).

Com base nas legislações vigentes e nas pesquisas aqui apresentadas, podemos perceber avanços na educação de surdos no estado de Rondônia, embora não possamos afirmar como o atendimento aos estudantes surdos está sendo realizado em todos os municípios de Rondônia, pois isso pode não estar ocorrendo conforme preconiza a legislação brasileira. Sabemos da necessidade e da importância de esses sujeitos terem seus direitos garantidos, visando sua formação social, cognitiva, política e cultural. Além disso, destacamos que há uma longa caminhada entre a aprovação, implantação e implementação de uma lei, fator que impede a oferta de uma educação inclusiva às pessoas surdas.

Nesse sentido, o processo de formação docente requer melhorias para que os professores possam obter conhecimentos apropriados para exercer práticas inclusivas, de modo que os alunos surdos não estejam apenas integrados, mas inclusos no ambiente escolar (MANTOAN, 2003).

1.2 Percurso histórico da educação de surdos no município de Ji-Paraná

A história da educação de surdos no município de Ji-Paraná/RO é marcada por esforços e lutas de pessoas surdas e ouvintes comprometidas com o processo de educação inclusiva, conhecedoras da cultura, da identidade surda e de sua importância para o desenvolvimento desses sujeitos.

O movimento de educação inclusiva ocorrido no país e no município de Ji-Paraná contribuiu para que a Libras fosse reconhecida oficialmente como língua de instrução e meio de comunicação da comunidade surda ji-paranaense, através da Lei Municipal nº 1.317, de 05 de julho de 2004.

Segundo as pesquisadoras Stur *et al.* (2021, p. 5-6),

[...] os Ji-Paranaenses ouvintes e a maioria dos surdos não se comunicavam em língua de sinais até o ano de 2000, a interação se realizava por diferentes formas de comunicação, ou seja, era a comunicação total, que é a mistura de sinais da Libras com a estrutura do português e a língua falada, conforme Farias (2006) “[...] que preconizam o Português sinalizado como técnica importante para o acesso à língua-alvo para os surdos.” (262). Exceto alguns surdos que viajavam pelo Brasil vendendo alfabeto manual, esses sabiam Libras que aprenderam nessas viagens.

Assim como em outros contextos regionais, os surdos eram encaminhados para a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), uma vez que a escola regular não conseguia propor um atendimento por não ter profissionais especializados que garantissem o ensino aos estudantes. Stur *et al.* (2021) afirmam que, na APAE, a metodologia utilizada era a Comunicação Total, por meio de uma apostila, e o aprendizado consistia apenas em sinais da Libras aleatórios, sem a aquisição da fluência na língua.

Após a promulgação da LDBEN/1996, os surdos começam a frequentar as escolas de ensino regular (em 1997), mas eram apenas integrados, pois o ensino não contemplava a Libras e os demais aspectos culturais do sujeito surdo, conforme apontam Stur *et al.* (2021, p. 6):

Os surdos foram integrados nas escolas regulares, sem acesso a língua de sinais, na sala de aula observavam professores e alunos ouvintes conversando e tentavam fazer a leitura de expressões faciais e corporais para compreender o que estava acontecendo, não tendo êxito no aprendizado acadêmico.

Em relação à inclusão, Mantoan (2003) aborda o progresso do acesso nas escolas de ensino regular no decorrer dos anos, em virtude das políticas públicas, e destaca que todos os alunos devem frequentar as salas de aula do ensino regular.

De acordo com Souza *et al.* (2019), em março de 2000, uma professora da rede estadual de Ji-Paraná participou de um curso no INES, no Rio de Janeiro, denominado *Curso de Estudos Adicionais para professores na área da Deficiência Auditiva*. Naquele momento, os surdos se encontravam apenas inseridos no espaço escolar, sem uma comunicação efetiva para o seu desenvolvimento.

Após a conclusão do curso, a professora sentiu o desejo de desenvolver um projeto com os surdos, envolvendo os recursos tecnológicos, uma vez que ela trabalhava na área da informática. Daí resultou o projeto inclusivo *O Surdo e o computador*, realizado entre os anos 2001 a 2005, contando com a participação de professores, estudantes, pais e voluntários da sociedade, almejando um processo educacional inclusivo para os surdos ji-paranaenses.

Esse projeto era um momento que proporcionava o encontro dos surdos do município, fortalecia o aprendizado da Libras, trocas de experiências; para alguns surdos, o curso possibilitou o primeiro encontro com os seus pares, e com essa língua. Assim, “o aprendizado da Libras surgiu como ponto norteador na vida desses surdos a partir da interação entre seus pares e os ouvintes, promovendo nos surdos o interesse e o encantamento pela língua de sinais” (STUR *et al.* 2021).

Stur *et al.* (2021) destacam que uma instituição religiosa do município também propiciou a interação entre os surdos, uma vez que se reuniam com eles para evangelizá-los e ofertavam cursos de Libras para surdos e ouvintes. As autoras enfatizam que foi a partir do envolvimento com os surdos nas instituições educacionais e religiosas filantrópicas que o ensino e aprendizado da Libras teve início em Ji-Paraná.

Na rede estadual de ensino, o atendimento voltado para atender surdos em salas de recursos multifuncionais se deu em 2004, com a criação de duas salas: uma no Instituto Estadual de Educação Marechal Rondon e outra na Escola Estadual Júlio Guerra, ambas no município de Ji-Paraná. No ano de 2005, criou-se mais uma sala de recurso “para atender os alunos surdos jovens e adultos e foi organizado um projeto de atendimento de ensino modular que é umas das modalidades de educação do EJA para atender os surdos com professores bilíngues, que ficava localizada no CEEJA (Centro de Estadual de Educação de Jovens e Adultos)” (STUR *et al.* 2021, p. 12).

Na rede municipal, os surdos começaram a ser atendidos na primeira sala de recursos, implantada no ano de 2004, na Creche Maria Antônia, onde três crianças surdas recebiam o atendimento, conforme relata Santos (2014, p. 79):

Em maio de 2004, foi implantada a primeira sala de recursos na Creche Municipal Maria Antônia. Nessa época, eram atendidos, ao todo, doze alunos, destes três eram alunos surdos e não havia instrutores, nem intérpretes fluentes em Língua de Sinais atuando na Rede Municipal com o objetivo de ensinar para estes a Língua de sinais.

Em sua pesquisa, Santos (2014), relata que os professores utilizavam um CD-ROM para estudar a Libras e, posteriormente, a SEMED/JI-PARANÁ e a SEDUC/RO organizavam encontros para estudar a Libras. Decorrente disto, no ano de 2005, a SEMED/JI-PARANÁ ofertou o primeiro curso básico de Libras, como proposta de formação aos professores

Souza *et al.* (2019) mencionam que, em 2008, foi ofertado curso de extensão pela Universidade Federal do Ceará, na modalidade a distância, com o tema *Educação de surdos sobre o enfoque da inclusão*, destinado aos professores das redes municipal e estadual que atendiam a estudantes surdos na sala de aula e na sala de AEE. O curso teve uma carga horária de 180h, sob a tutoria da professora Maria Cristina Gomes Sales, contando com a participação de 12 professores, sendo 06 da rede municipal e 06 da rede estadual.

E no ano de 2009, a Secretaria contratou um instrutor de Libras surdo para atender aos estudantes surdos nas escolas municipais e também nos cursos de formação de professores (SANTOS, 2014).

Nesse contexto, a partir dos encontros, ao longo dos anos, a comunidade surda foi se reunindo e constituindo sua história nesse município, que contava com a presença surdos, profissionais da educação, entre outras pessoas ouvintes, com o desejo de fazer parte dessa comunidade, buscando cada vez mais o aprendizado dessa língua.

Uma conquista nessa trajetória, na rede municipal de ensino, ocorreu em 2011, quando criou-se a Gerência de Ensino de Surdos e a Coordenação de Ensino da Libras, da SEMED, pelo Projeto de Lei nº 2144, de 29 de abril de 2011; na época, esses cargos foram assumidos por pessoas surdas, para atuar na educação de surdos da SEMED/Ji-Paraná (SOUZA *et al.*, 2019).

No ano de 2013, a rede estadual iniciou o Ensino Médio Bilingue no CEEJA, com professores especializados e conteúdos adaptados para a compreensão do aluno

surdo (STUR *et al.*, 2021). Em 2016, por meio do Edital nº 237/GCP/SEGEP, de 22 de setembro de 2016, a SEDUC/RO abriu concurso para Intérprete de Libras, dispondo uma vaga para Ji-Paraná.

Com o intuito de fortalecer a identidade e a cultura surda no processo de inclusão dos alunos matriculados na rede municipal, em 2017, no CMEIEF Ruth Rocha, deu-se início ao *Projeto Piloto de Sala Bilíngue para o ensino dos estudantes surdos*, que se encontravam, semanalmente, por um período de três horas, sob o ensino dos instrutores surdos e das professoras ouvintes (SOUZA *et al.*, 2017).

O projeto tinha como objetivo a aquisição e o aprimoramento da Libras, a troca de experiências e comunicação de estudantes surdos com seus pares. As atividades realizadas nesses encontros proporcionavam a interação, o desenvolvimento linguístico e cognitivo e, principalmente a construção da identidade e cultura surda, tendo em vista que os estudantes surdos estavam diante de seus pares, participando de brincadeiras, contação de histórias, dramatizações, confecções de maquetes, dentre outras brincadeiras com jogos pedagógicos.

Um aspecto positivo dessas atividades era a participação dos familiares, que atuavam como incentivadores e apoiadores do projeto, sendo conhecedores da importância de manter o vínculo entre os estudantes, já que muitos deles vinham de famílias ouvintes e desconheciam a cultura surda. Em 2018, o projeto foi encerrado, devido a dificuldades de transporte até o local do projeto pelos familiares, uma vez que haviam estudantes da área rural (VARGAS *et al.*, 2021).

Ainda no ano de 2017, por meio do Edital de concurso público nº 01/2017/Ji-Paraná/RO, foi realizado um concurso destinando quatro vagas para professor de Libras e duas vagas para instrutor de Libras, ambos com a responsabilidade de desenvolver o aprendizado do aluno surdo e mediar a comunicação entre surdos e ouvintes, atuando na sala de aula bem como no AEE.

De acordo com os dados coletadas na SEMED/Ji-Paraná em 2022, a rede municipal tinha dez estudantes surdos matriculados, sendo dois na Educação Infantil, sete no Ensino Fundamental e um na EJA, os quais são atendidos nas salas de recursos por profissionais capacitados, inclusive com profissionais surdos, o que é um fator relevante para a educação de surdos, uma vez que “a presença de professores surdos repercute e continua a influenciar o alunado a tecer relações de espelhamento, motivando-os a se envolver com o processo de ensino-aprendizagem” (ANDREIS-WITKOSKI, 2015, p. 31).

Anualmente, a SEMED/Ji-Paraná oferece formação para os professores, com cursos de Libras nas etapas básico, intermediário e avançado; os cursos são destinados não somente para professores, mas para todos da comunidade, incluindo os surdos e seus familiares. Os cursos também são realizados nas escolas em que há estudantes surdos matriculados, para os profissionais da instituição, bem como na sala de aula do aluno surdo, visando à comunicação deste com seus colegas, professores e com as demais pessoas.

Para garantir o acompanhamento e a efetivação da aprendizagem do estudante com deficiência, foi instituída a Lei Municipal nº 1.535, de 26 de setembro de 2006, modificada pela Lei nº 1716, de 18 de dezembro de 2007, que instituiu o pagamento de gratificação mensal aos professores e instrutores de Libras que atendem alunos com deficiência, por meio de critérios avaliativos acompanhados pela SEMED/Ji-Paraná; o valor da gratificação é de 20% sobre o vencimento mensal. O acompanhamento é semestral, com a apresentação de portfólio demonstrando os avanços das habilidades educacionais desses estudantes.

Conforme relatou a Coordenadora da Educação Especial da SEDUC/Ji-Paraná, no ano de 2022, a rede estadual tinha sete alunos surdos matriculados, sendo cinco no Ensino Fundamental e dois no Ensino Médio. Esses alunos também são atendidos na sala de recursos, no contraturno, por professores especializados e contam com a presença do intérprete de Libras na sala de aula regular. A Coordenadora relatou, ainda, que a SEDUC/Ji-Paraná oferece cursos para a formação de professores, visando ao conhecimento de metodologias para o ensino com estudantes surdos; no entanto, não possui, em seu quadro funcional, profissionais surdos atuando com esses alunos no município.

Com relação ao ensino superior, a Chefe do Departamento de Ciências Humanas e Sociais da UNIR/Ji-Paraná afirmou que, atualmente (2022), há um acadêmico surdo matriculado no curso de Pedagogia, que é acompanhado por intérpretes de Libras para mediar a comunicação com os professores e demais acadêmicos na sala de aula, bem como na realização dos trabalhos do curso. Há ainda um outro acadêmico com deficiência auditiva matriculado nesse mesmo curso, que faz uso de aparelho auditivo e não utiliza a Libras para sua comunicação.

Devemos salientar que todo esse processo histórico é resultado de reivindicações e lutas da comunidade surda, na busca por conquistas e efetivação dos seus direitos. Nesse contexto de organização e união dessa comunidade, resultou

também a criação da associação de surdos, denominada Associação dos Surdos e Familiares de Ji-Paraná (ASFJIPA), fundada em 16 de abril de 2016.

A atual presidente da ASFJIPA, em agosto de 2022, mencionou sobre a importância de a Associação ofertar cursos de Libras, visando à formação de intérpretes para facilitar a acessibilidade em vários locais do município que não dispõem desse profissional para mediar a comunicação. Comentou também sobre as lutas e reivindicações para conseguir um terreno para a construção da sede da Associação, argumentando que é uma luta constante junto ao poder público, a fim de obter conquistas para a comunidade surda ji-paranaense.

Na trajetória da educação de surdos no município de Ji-Paraná, alguns surdos participaram dessa história, matriculados nas universidades ou até mesmo graduados e com especializações. A exemplo, podemos citar duas profissionais surdas que desenvolvem o trabalho como instrutoras de Libras na SEMED/Ji-Paraná, formadas em Pedagogia pela UNIR/Ji-Paraná, e a atual presidente ASFJIPA, formada em Letras Libras pela UNIR/Porto Velho, atualmente cursando Mestrado pela Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT).

No percurso apresentado, compreendemos que houve avanços na educação de surdos no município de Ji-Paraná. Porém, num contexto abrangente da inclusão de surdos na sociedade, sabemos que há ainda uma lacuna entre o que está na legislação e a atual realidade desses sujeitos. Muitos direitos ainda precisam ser adquiridos por essa comunidade, através de políticas públicas, sendo uma destas a conscientização das instituições de ensino e da sociedade, para compreender e valorizar os aspectos culturais do surdo e que, juntos, possam lutar pela inclusão social desses sujeitos.

2 SURDEZ

Neste capítulo, objetivamos apresentar a surdez, segundo a perspectiva de autores e da legislação vigente, bem como o atendimento educacional que deve ser possibilitado ao estudante surdo.

O Decreto 5626/2005 faz uma distinção na definição de pessoa surda e deficiente auditiva, nos seguintes termos:

Art. 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).

As pesquisas relacionadas à surdez trazem definições de acordo com a perspectiva de cada autor. Para Santo (2020) há dois modelos que vêm sendo objeto de estudo, demarcando as diferenças entre a concepção clínico-terapêutica (em que a noção da surdez é baseada na deficiência, remetendo à incapacidade auditiva) e a concepção socioantropológica; esta última tem como perspectiva a noção de diferença, que define o surdo como uma pessoa que aprende pelo contato visual e se apropria da língua de sinais, propiciando seu pleno desenvolvimento.

Assis Silva (2012) define essas duas concepções da surdez (clínico-terapêutica e socioantropológica), explicando que:

A primeira, vinculada ao saber médico, define a surdez como deficiência (falta de audição) e, portanto, o surdo como um diferente que aspira à condição de igualdade do ouvinte, num registro que poderíamos definir universalista-civilizacional que aponta para a condição natural do surdo a ser corrigida. A segunda, a partir do reconhecimento da Libras como língua para todos os efeitos, define a surdez em termos de diversidade linguística, o que remete aos conceitos de cultura surda, ou povo surdo, portador de direitos específicos, no registro particular-culturalista reportando-se à dimensão cultural do “falante” de libras (ASSIS SILVA, 2012, p. 11).

Para compreendermos melhor esse processo, a seguir, tratamos da surdez na perspectiva clínica, caracterizando-a de acordo com seus tipos, desenvolvimento e recursos utilizados em seu diagnóstico e, posteriormente, apresentamos o conceito de surdez na visão socioantropológica.

2.1 Caracterizando a surdez na visão clínica

O documento *Educação infantil: saberes e prática da inclusão*, elaborado sob a coordenação geral da SEESP/MEC, publicado em 2006, aborda as características da surdez, com o intuito de possibilitar a compreensão da temática; assim, caracteriza a surdez em relação ao período de aquisição, dividindo em dois grupos: a surdez congênita e a surdez adquirida.

A surdez congênita se remete à pessoa que nasce surda, em que não ocorre a aquisição da linguagem; é definida como pré-lingual. A surdez adquirida se refere à pessoa que perde a audição no decorrer de sua vida; nesse caso, a surdez pode ser pré-lingual⁸ ou pós-lingual, dependendo se a pessoa perdeu a audição antes ou depois de adquirir a linguagem.

As causas da surdez estão divididas em três grupos: Pré-natais, Peri-natais e Pós-natais:

- a) Pré-natais - quando a surdez é provocada por consequências genéticas e hereditárias e/ou doenças durante o período gestacional da mãe, tais como rubéola, toxoplasmose e citomegalovírus, além do uso de medicamentos, pela mãe, que podem ocasionar a perda auditiva da criança.
- b) Peri-natais - estão relacionadas ao parto prematuro, anóxia cerebral e trauma de parto, que podem ocorrer mediante o uso inadequado de *fórceps*.
- c) Pós-natais - são provocadas por doenças - como meningite, caxumba, sarampo - ou uso de medicamentos ototóxicos e entorpecentes, acidentes, e o avanço da idade.

De acordo com a localização da lesão sofrida, a alteração auditiva pode ser classificada como:

- Condutiva: localiza-se no ouvido externo e/ou ouvido médio; suas causas estão relacionadas ao acúmulo de cera e inflamações, podendo ser reversível quando tratada junto aos especialistas.
- Neurosensorial: lesão irreversível, que atinge o ouvido interno, tendo como causas mais comuns a meningite e a rubéola materna.

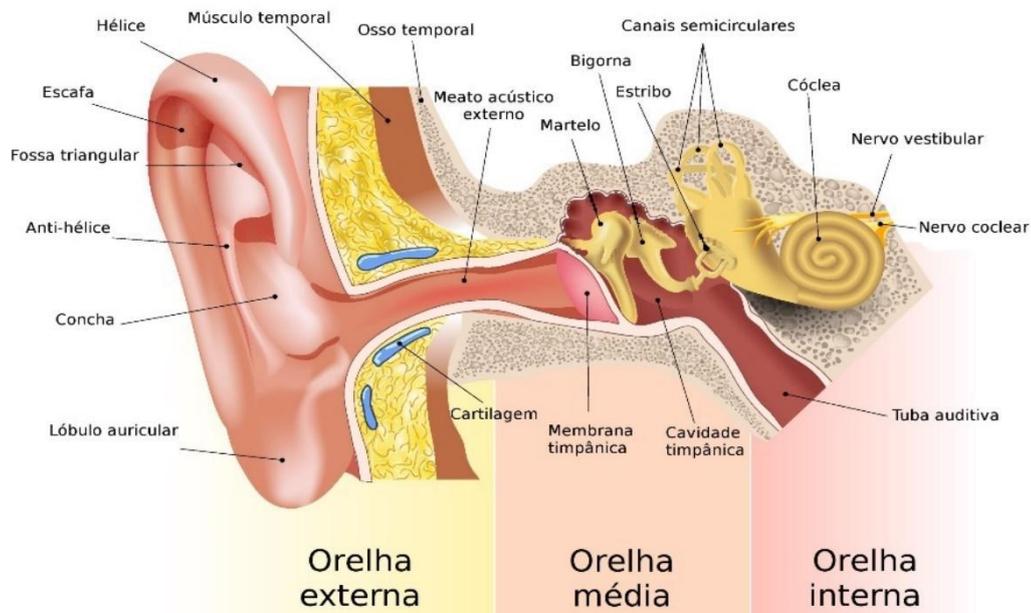
⁸ Surdez pré-lingual é quando ocorre na criança antes de ter desenvolvido a linguagem oral que possibilite a sua fala, compreensão da fala e leitura. A surdez pós-lingual se refere a pessoa que adquiriu a surdez após ter desenvolvido a linguagem oral e a compreensão da fala. Disponível em: <https://drfayez.com.br/surdes-pre-e-pos-lingual-qual-e-a-diferenca>, acesso em 31 de outubro de 2022.

- Mista⁹: atinge o ouvido externo e/ou médio e ouvido interno, causada geralmente por fatores genéticos.
 - Central: atinge do tronco cerebral até às regiões subcorticais e córtex cerebral.
- A surdez também se classifica em unilateral, quando é atingida em um ouvido e bilateral quando atinge os dois ouvidos.

A Figura 1, abaixo, apresenta a representação da estrutura do ouvido humano:

Figura 1 - Anatomia da orelha

Anatomia da Orelha



Fonte: <https://www.infoescola.com/audicao/ouvido>.

O audiômetro é o instrumento utilizado para medir a audição; o nível sonoro é medido em decibel (dB), obtendo-se uma classificação da surdez de acordo com a sensibilidade auditiva da pessoa, conforme demonstramos no Quadro 3, a seguir:

⁹ A perda auditiva mista é tratada de acordo com o nível, os fatores que causaram o problema, as estruturas afetadas e as particularidades do paciente. Disponível em: <https://comunicareaparelhoauditivos.com/perda-auditiva-mista/>. Acesso em: 01 mar. 2023.

Quadro 3 - Grau da perda auditiva

Audição normal	De 0 à 15 dB
Surdez leve	de 16 à 40 dB
Surdez moderada	de 41 à 55 dB
Surdez acentuada	de 56 à 70 dB
Surdez severa	de 71 à 90 dB
Surdez profunda	acima de 91 dB

Fonte: MEC, 2006.

De acordo com o art. 1º da Lei nº 12.303/2010, o exame denominado Emissões Otoacústicas Evocadas, mais conhecido como “teste da orelhinha”, passou a ser obrigatório e gratuito, devendo ser realizado em crianças nascidas em todos os hospitais e maternidades brasileiras. O teste identifica alterações na audição da criança, é indolor, rápido e sem contraindicação. Segundo orientações do Ministério da Saúde (MS) (2011), se algum problema for detectado, o bebê é encaminhado para um serviço de diagnóstico, para a realização de avaliação otorrinolaringológica e exames complementares. Sendo confirmada a perda auditiva (tipo e grau), o bebê é encaminhado para um programa de intervenção precoce, com o intuito de orientar a família sobre os procedimentos clínicos, como o uso de aparelhos de amplificação ou implante coclear e terapia fonoaudiológica. O fonoaudiólogo exerce um papel fundamental no processo de detecção, diagnóstico e intervenção.

A seguir, abordamos as funções dos aparelhos auditivos e a implantação coclear, ambos dispositivos eletrônicos utilizados na reabilitação auditiva.

2.1.1 Aparelhos auditivos e implante coclear

Os aparelhos auditivos são indicados para diferentes graus de perda auditiva, embora seu uso não seja eficaz para todas as pessoas, pois depende da lesão existente em cada caso. Barbosa (2011) explica que os aparelhos auditivos ou aparelhos de amplificação sonora individual (AASI)

[...] captam o som do ambiente, convertem o som em sinais elétricos, os quais são conduzidos para dentro da orelha, chegando ao cérebro e permitindo que a pessoa tenha um ganho auditivo; no entanto, para que tais aparelhos sejam eficazes as pessoas precisam ter parte da orelha interna preservada (BARBOSA, 2011, p. 9-10).

Com os avanços tecnológicos, há vários modelos de aparelhos auditivos com circuitos eletrônicos existentes no mercado, que tornam a adaptação mais individual e efetiva, ajustável a cada tipo de perda auditiva. Reis (2013) apresenta quatro tipos de aparelhos auditivos:

- a) Microcanal: fica totalmente dentro do canal auditivo. É indicado para pessoas que apresentam perda auditiva leve a moderadamente severa.
- b) Intracanal: fica dentro do canal auditivo, podendo ser utilizado por pessoas com perda auditiva leve a severa.
- c) Intra-auricular: fica dentro do ouvido, indicado para pessoas com perda auditiva leve a severa.
- d) Retro-auricular: fica atrás da orelha, sendo o mais comum a ser utilizado, pois é indicado para todos os graus de perda auditiva (de leve a profunda).

Para obter um bom resultado com o uso dos aparelhos auditivos, é importante se ter “o correto diagnóstico, a indicação criteriosa e um processo bem conduzido de seleção e adaptação do equipamento” (PEREIRA; FERES, 2015, p. 260).

Tefili *et al.* (2013, p. 415) destacam que as pessoas com perda auditiva severa ou profunda, em que a lesão é maior, os aparelhos auditivos “podem ser incapazes de restaurar a capacidade auditiva, limitando ou impossibilitando a fala e a linguagem”. Nesse caso, um outro recurso que pode ser utilizado pelas pessoas com deficiência auditiva, é o implante coclear (IC), uma prótese neural que tem a finalidade de realizar “o estímulo direto do nervo auditivo ao longo da cóclea, localizada na orelha interna, por meio da aplicação de uma corrente elétrica” (TEFILI *et al.*, 2013, p. 415). Esse dispositivo é implantado na pessoa, possibilitando a recuperação da função da audição, quando o aparelho auditivo não consegue captar os sons.

Enquanto o AASI utiliza a audição residual, o IC cria a audição por impulsos elétricos. Esse tipo de implante é considerado uma grande conquista da engenharia ligada à medicina. O IC é constituído por dois componentes - um interno (colocado através de cirurgia) e o outro externo - sendo indicado para pessoas com perda auditiva neurosensorial severa a profunda, pessoas com perda auditiva bilateral do tipo neurosensorial, em que o uso do aparelho auditivo seja impossibilitado. Assim como qualquer outra cirurgia, esse procedimento envolve riscos como: infecções, paralisia cerebral, ineficiência do aparelho implantado.

De acordo com a pesquisa de Tefili *et al.* (2013), estudos revelam que quanto mais precoce a criança recebe um IC, melhor será o seu desempenho em comparação àquela que recebe o implante mais tardio. Os resultados obtidos dessa cirurgia

dependerão de alguns fatores, dentre eles, a idade em que o paciente recebe o implante e o tempo que ficou sem ouvir. Um fator que implica no grau de comprometimento do implantado se refere às condições socioeconômicas da família, pois o paciente necessita de acompanhamento constante com o fonoaudiólogo, em busca de um resultado eficaz (LIMA; QUEIROZ, 2021, p. 64).

A IC é motivo de questionamentos e divergências na comunidade surda, uma vez que esta é contrária ao procedimento, pois fere os princípios da sua cultura e a luta pelo reconhecimento da língua de sinais, sendo que os usuários do IC tendem à prática oralista, visando desenvolver a linguagem e, assim, comunicar-se e interagir na sociedade. Nesse sentido, Skliar (2010) argumenta que os surdos devem ser vistos pela diferença cultural e que as práticas ouvintistas tentam negar a existência de uma cultura surda e impor um modelo de “normalidade”, “a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte” (SKLIAR, 2010, p.15).

Por outro lado, Lima e Queiroz (2021, p. 66) citam autoras a favor do IC:

Yamada e Valle (2014) salientam que embora o IC não cure a surdez, provê aos implantados a sensação de audição com a qualidade necessária para a percepção dos sons da fala, o que acarreta melhorias não apenas nos aspectos linguísticos, mas em questões comportamentais e afetivas que oportunizam um ajuste mais adequado desses indivíduos à vida cotidiana.

A decisão por realizar esse procedimento dependerá dos fatores clínicos já citados, da própria pessoa, caso seja um adulto, e também de um consenso dos familiares, principalmente se for realizado em crianças que estão sob seus cuidados. Enfim, independentemente da idade, é necessário considerar os fatores culturais e clínicos de cada sujeito, tendo em vista a realidade de cada um e o resultado possível de ser alcançado com o procedimento.

2.2 O surdo na visão socioantropológica

O termo “surdo” vem sendo discutido e estudado por pesquisadores como Perlin e Miranda (2003), Sá (2006, 2010) e Skliar (2010), que o consideram os surdos como pessoas que possuem uma cultura, se comunicam por meio da língua de sinais e percebem o mundo pelas experiências visuais.

Skliar (2005, p. 13) trata a surdez como “uma construção histórica e social, efeito de conflitos sociais e ancorados em práticas de significação e de representações compartilhadas entre os surdos”. Na visão desse autor, a surdez

precisa ser pensada não como uma perda, mas como um fator cultural; então, as políticas educacionais precisam considerar os aspectos linguísticos para o desenvolvimento das propostas junto a esses sujeitos. Nesse sentido, o autor esclarece que a ideia de “deficiente” é um termo inadequado ao se referir a pessoa surda.

Por sua vez, Sá (2006, p. 67) comenta que:

Historicamente, sabe-se que a tradição médico-terapêutica influenciou a definição de surdez a partir do déficit auditivo e da classificação da surdez (leve, profunda, congênita, pré-linguística etc), mas deixou de incluir a experiência da surdez e de considerar os contextos psicossociais e culturais nos quais a pessoa surda se desenvolve [...].

Reis (2013) discorre sobre os estudos realizados por teóricos que consideram o sujeito surdo na diferença cultural, contrariando a visão clínica da surdez:

Na contramão da visão meramente clínica da surdez, surgem alguns estudos que, por não se contentar com tal conceituação e por entender que o que vem primeiro é o ser humano, o ser surdo, o surdo, buscou explicar a surdez pelo viés antropológico, nos quais a cultura e identidade são mais relevantes do que a perda auditiva, exames audiométricos e níveis de decibéis. E, neste caso, o surdo é considerado diferente. Não considera sua condição de “não ouvir” uma deficiência, apenas uma diferença (REIS, 2013, p. 65).

A autora enfatiza que, por muito tempo, de certa forma, a ciência tentou “curar” a surdez, querendo que o surdo se tornasse uma “pessoa normal”, comparando-o às pessoas ouvintes. Segundo a autora, a sociedade ainda não vê os surdos como sujeitos constituídos por uma história e que possuem uma cultura própria.

Sá (2006) explica haver grupos de estudos que utilizam a palavra “Surdo”, com o “S” maiúsculo, para se referir a uma categoria cultural de autoidentificação, enquanto o termo “surdo”, em minúsculo, seria utilizado indicar a deficiência auditiva. A autora acredita que não há necessidade de utilizar essa marcação, definindo a pessoa surda da seguinte forma:

Refiro-me aos “surdos” enquanto pessoas que, pela impossibilidade de acesso natural à língua da comunidade majoritária, formam uma minoria diferente, com características linguísticas, cognitivas, culturais e comunitárias específicas. É importante que se registre que essa minoria tem como principal fator de integração o uso da língua de sinais, além das interações sociais que acontecem em espaços definidos (SÁ, 2006, p. 107).

Na perspectiva de Sá (2006), a construção da identidade surda é constituída nessa diferença, por meio de estratégias cognitivas, fatores relacionados ao seu comportamento e questões culturais.

Perlin e Miranda (2003, p. 218) afirmam que “ser surdo é uma questão de vida”. Os autores dizem que a experiência visual é utilizada como meio de comunicação, substituindo a audição, e por meio dela surge a cultura surda, “representada pela língua de sinais, pelo modo diferente de ser, de se expressar, de conhecer o mundo, de entrar nas artes, no conhecimento científico e acadêmico”. Para os autores, dentro da cultura surda, há a necessidade do intérprete, de tecnologia e de leitura.

Sá (2006) defende que a surdez na concepção clínica (que trata os surdos como deficientes) precisa ser vista de outra forma, pois “a sociedade vê a surdez como uma deficiência que futuramente há de ser abolida por meio de “concertos” neurocirúrgicos prometidos pela pesquisa médica, ou pela engenharia, ou pela genética, ou pela prevenção de doenças” (SÁ, 2006, p. 68).

É preciso reconhecermos que há uma cultura surda e que dela faz parte a comunicação por meio da língua de sinais; assim, é possível que o surdo compreenda e interaja através de suas experiências visuais, sendo capaz de desenvolver plenamente dentro de suas potencialidades. Nesse sentido, se faz necessário que a sociedade tenha conhecimento sobre a comunidade surda, para, assim, considerar os aspectos referentes a sua cultura e língua.

Sacks (1998) traz uma crítica ao termo “surdo-mudo”, muito utilizado na sociedade, que é inadequado em razão de que os surdos possuem o aparelho fonador em funcionamento normal, mas, devido à incapacidade de ouvir, não conseguem monitorar o som da voz.

Lopes (2007) diz que a surdez é uma luta constante dos surdos, pois eles querem ser vistos por sua cultura e identidade e a surdez nada mais é do que uma perda medida em graus. Segundo a autora, “a ciência, no desejo de produzir conhecimentos capazes de explicar o desconhecido, inventou a surdez através dos níveis de perdas auditivas, das lesões no tímpano, dos fatores hereditários e adquiridos” (LOPES, 2007, p. 8).

Com relação à visão clínica da surdez, Assis Silva (2012) comenta que seu foco é centrado na perda auditiva, que compromete a comunicação plena da pessoa surda com outras pessoas. Assim, a língua de sinais é vista como um recurso utilizado no último caso pelo surdo, quando este não teve oportunidade de se tornar um ouvinte por meio do IC. Quanto à visão socioantropológica, o autor aponta que os defensores desse modelo valorizam a língua de sinais, considerando-a como uma vantagem social e reconhecem as particularidades linguísticas de surdos e ouvintes. Nesse

modelo, “é o implante coclear que pode ser tolerado, desde que ele não signifique a proibição do uso da língua de sinais. Contudo ele jamais é visto como algo necessário” (ASSIS SILVA, 2012, p. 19).

Na visão socioantropológica, o surdo é visto dentro de suas particularidades, alguém que utiliza uma língua específica e faz parte de uma comunidade linguística minoritária. As pesquisas voltadas para essa visão da surdez defendem a luta desses sujeitos, para que sejam tratados em suas diferenças culturais, considerando sua singularidade linguística, almejando políticas que valorizem o seu jeito de ser.

Concordando com o pensamento de Assis Silva (2012), entendermos a importância de que as pessoas surdas sejam reconhecidas por meio de sua cultura, língua e identidade. O surdo interage com o mundo por meio de suas experiências visuais, utiliza a língua de sinais para se relacionar com as pessoas e manifestar a sua cultura. Dessa forma, ressaltamos que esta pesquisa está fundamentada na visão antropológica.

Vale destacar que a luta por melhorias na educação é constante na comunidade surda desde a época em que as escolas foram proibidas de utilizar e ensinar a língua de sinais, em 1880, passando a utilizar a metodologia educacional oralista. No Brasil, a Lei 10.436/2002, que reconhece a Libras como meio de expressão da comunidade surda brasileira, bem como o Decreto 5.626/2005, que trata, dentre outras questões, da educação para surdos e da formação dos professores, são considerados resultados dessa luta; entretanto, isso ainda não é o suficiente para que os surdos tenham seus direitos garantidos na esfera educacional, em prol de uma educação bilíngue. Assim, a luta da comunidade continua, para que as instituições de ensino ofereçam aos estudantes surdos uma educação que contribua para uma verdadeira inclusão social.

2.3 O bilinguismo e o atendimento da criança surda

O Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, dispendo sobre a Libras, aponta sobre o direito à educação bilíngue para pessoas com surdez, sendo a Libras a sua primeira língua e a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, a segunda língua, visando ao desenvolvimento do aprendizado nessa perspectiva, que tem demonstrado ser a mais propícia para a educação de surdos, pois respeita a sua língua natural.

O citado Decreto dispõe sobre a formação dos professores para atuar junto aos estudantes surdos e profissionais que as escolas precisam prover, como o professor de Libras ou Instrutor de Libras, professor de Língua Portuguesa como segunda língua e o tradutor e intérprete de Libras/Língua Portuguesa, bem como o atendimento para atuar junto aos alunos surdos. O art. 14 desse Decreto prevê as seguintes especificidades de garantias ao atendimento:

- IV - garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos, desde a educação infantil, nas salas de aula e, também, em salas de recursos, em turno contrário ao da escolarização;
- V - apoiar, na comunidade escolar, o uso e a difusão de Libras entre professores, alunos, funcionários, direção da escola e familiares, inclusive por meio da oferta de cursos;
- VI - adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa;
- VII - desenvolver e adotar mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras, desde que devidamente registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos;
- VIII - disponibilizar equipamentos, acesso às novas tecnologias de informação e comunicação, bem como recursos didáticos para apoiar a educação de alunos surdos ou com deficiência auditiva (BRASIL, 2005, p. 3).

No capítulo VI, que dispõe sobre a garantia do direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva, o art. 22 recomenda 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 (BRASIL, 2005, p. 22).

A Lei nº 14.191, de 03 de agosto de 2021, que altera a LDBEN/1996, para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos, em seu art. 60-A, assegura o atendimento aos surdos em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos. Dispõe também sobre a oferta do AEE para atender às especificidades linguísticas dos estudantes surdos.

Analisando as legislações vigentes sobre a proposta de educação para surdos, constatamos as especificidades do atendimento, bem como os profissionais

responsáveis pelo aprendizado, além do AEE realizado no contraturno do ensino da sala de aula. O atendimento ao estudante surdo se tornará inclusivo se, de fato, considerar as especificidades de aprendizagem desse sujeito, o que implica na valorização da sua língua e cultura; caso contrário, o aluno surdo estará apenas integrado na escola.

Mantoan (2003) afirma que há uma diferença entre o conceito de inclusão e integração:

Quanto à inclusão, esta questiona não somente as políticas e a organização da educação especial e da regular, mas também o próprio conceito de integração. Ela é incompatível com a integração, pois prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular. O objetivo da integração é inserir um aluno, ou um grupo de alunos, que já foi anteriormente excluído, e o mote da inclusão, ao contrário, é o de não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo da vida escolar. As escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades. Por tudo isso, a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. [...] (MANTOAN, 2003, p. 16).

Na visão da autora, todos alunos têm direito à inclusão e não apenas aqueles que têm deficiência, sendo de responsabilidade da escola acolher toda a diversidade sem fazer distinção. Entendemos que, na perspectiva inclusiva, a escola precisa se adaptar ao aluno e não o aluno à escola. Assim, a escola se torna inclusiva quando propõe mudanças em seu currículo, nas práticas dos profissionais atuantes nesse ambiente, mediante formações, no intuito de considerar as especificidades de cada aluno.

Nesse contexto, é importante mencionar que há uma heterogeneidade linguística e cultural, quando nos remetemos ao estudante com surdez: temos aqueles com conhecimento e uso de Libras, aqueles que se comunicam oralmente, outros que não possuem nenhuma modalidade linguística, aqueles que criam uma comunicação “caseira” em sinais, não sendo de conhecimento da comunidade surda, entre outros. Desse modo, há também diferentes formas de convivência da pessoa surda.

Rocha (2014) apresenta compreende as identidades surdas da seguinte forma:

A identidade surda refere-se aos surdos que utilizam da linguagem visual propriamente dita. A identidade surda híbrida, refere-se aos surdos que nasceram ouvintes e com o tempo se tornaram surdos, estes possuem o conhecimento do português falado e o usam como língua. A identidade surda de transição, são aqueles surdos que passam boa parte de sua vida em uma

experiência ouvinte e depois se transferem para a comunidade surda, muitas vezes são estes filhos de pais ouvintes e que nasceram surdos. A identidade surda incompleta são aqueles que vivem em um meio ouvinte que busca inserir o surdo conforme esta cultura que é dominante. Por último têm-se a identidade surda flutuante, são surdos que constroem sua identidade juntando múltiplas identidades, não se inserem na comunidade ouvinte por falta de comunicação e nem na comunidade surda por não saber a língua de sinais (ROCHA, p. 19-20, 2014).

Essas diferentes formas de comunicação e convivência da pessoa surda muitas vezes não são conhecidas e compreendidas pelo professor, o que pode causar graves comprometimentos acadêmico e social para esses estudantes.

Em sua pesquisa, Rocha (2014) cita algumas especificidades referentes a pessoas surdas oralizadas, que, apesar de não ouvir, se comunicam por leitura labial e falam; há os surdos que realizam a leitura orofacial, o que requer muito foco para não perder nenhum momento das explicações do professor, na ausência do intérprete de Libras. Além disso, a autora aborda as dificuldades em relação ao posicionamento, movimentação do professor e iluminação do ambiente como fatores que precisam de olhar atento, visando à comunicação desse aluno.

A compreensão de quem é o estudante surdo é fundante para sua aprendizagem; além disso, efetiva seu direito de frequentar e participar de um ambiente inclusivo. E é por meio desse conhecimento que o docente compreenderá os materiais e estratégias de ensino para cada aluno.

Rocha (2014) assevera a necessidade de os educadores conhecerem a surdez e o processo de aprendizagem dos estudantes surdos, a fim de melhorar sua atuação pedagógica e efetivar uma educação inclusiva. As instituições de ensino não devem apenas ter o discurso inclusivo, mas possibilitar, de fato, práticas condizentes ao seu progresso e formação. As práticas discriminatórias precisam dar lugar a um ensino igualitário em oportunidades, conforme recomendado pelas legislações disponíveis.

Dentre as especificidades de aprendizagem do sujeito surdo, a proposta do bilinguismo apontada por Santo (2021, p. 56) traz a seguinte concepção:

Essa proposta defende a ideia de que a língua de sinais é a língua natural dos surdos, que, mesmo sem ouvir, podem desenvolver plenamente uma língua viso-gestual. Estudos como o de Bouvet (1990) mostram que as línguas de sinais são adquiridas pelos surdos com naturalidade e rapidez, possibilitando o acesso a uma linguagem que permite uma comunicação eficiente e completa como aquela desenvolvida por sujeitos ouvintes. Isso também permitiria ao surdo um desenvolvimento cognitivo, social, muito mais adequado, compatível com sua faixa etária.

As pesquisas que envolvem o bilinguismo destacam que, quanto mais cedo a criança tiver o contato com a língua de sinais, melhor será seu desenvolvimento linguístico, favorecendo seu processo educacional e social. Nessa esteira, Goldfeld (2002) afirma que o atraso da linguagem causa danos na aprendizagem e, conseqüentemente, prejudica o desenvolvimento, haja visto que é a aprendizagem que o estimula.

A autora se baseia em Vygotsky (1989), para quem o aprendizado “é a aquisição de muitas capacidades especializadas para pensar sobre várias coisas” (VYGOTSKY, 1989, p. 3, *apud* GOLDFELD, 2002, p. 72). Assim, “o aprendizado de um determinado conteúdo só irá impulsionar e direcionar o desenvolvimento de funções mentais que tenham elementos comuns ao conteúdo aprendido” (GOLDFELD, 2002, p. 72).

Goldfeld (2002, p. 74) explica a problemática do surdo que sofre atraso de linguagem:

Mais uma vez, então, entendemos o problema do surdo que sofre atraso de linguagem. Ele não tem acesso aos conceitos científicos, sua aprendizagem é difícil e seu desenvolvimento segue caminhos diferentes dos das crianças que passam por um processo de aprendizagem formal, escolar, sem dificuldades linguísticas.

Ao propor o bilinguismo, as escolas precisam considerar as realidades psicossocial, cultural e linguística dos sujeitos, conforme afirma Quadros (1997). A autora comenta sobre a organização curricular que considere tais singularidades dentro do ambiente escolar, considerando que:

Para além da questão da língua, portanto, o bilinguismo na educação de surdos representa questões políticas, sociais e culturais. Nesse sentido, a educação de surdos, em uma perspectiva bilíngue, deve ter um currículo organizado em uma perspectiva visual-espacial para garantir o acesso a todos os conteúdos escolares na própria língua da criança, a língua de sinais brasileira (QUADROS, 2005, p. 34).

Conscientizar a família sobre a proposta utilizada na escola é indispensável, pois isso permitirá o conhecimento sobre uma forma de aprender utilizando uma outra língua, por meio de uma comunicação visual, possibilitando ainda o aprendizado sobre a comunidade surda e a língua de sinais.

Sobre o ensino bilíngue para surdos, Santos (2014, p. 51) esclarece que:

[...] a preocupação do bilinguismo é respeitar a proposta onde as duas línguas sejam envolvidas, reconhece-se, ainda, que a LIBRAS é a melhor opção para a comunicação com as pessoas surdas e que as escolas precisam se adaptar

para que os alunos com surdez sejam incluídos, considerando que suas necessidades linguísticas sejam respeitadas.

O ensino da língua portuguesa como segunda língua para os surdos se baseia em técnicas que partem das habilidades interativas e cognitivas que já tenham sido adquiridas pelas crianças por meio de suas vivências naturais com a Libras. Nesse sentido, Reis (2013, p. 74) explica que a Língua Portuguesa

[...] é majoritária e oficial no Brasil, é considerada uma língua artificial para o surdo e seu aprendizado por vezes se torna difícil, devendo ser ensinada com a metodologia de segunda língua e para isso o surdo tem que dominar uma primeira língua, ou seja, a Libras, pois terá elementos linguísticos suficientes e necessários para a aquisição de outra língua.

Sabe-se que a língua materna é adquirida no ambiente familiar. No caso das pessoas ouvintes, elas chegam à escola falando a língua que aprenderam com seus familiares e no seu grupo social, cabendo à escola dar continuidade a esse processo de forma sistematizada. Já as crianças surdas, filhas de pais ouvintes, nem sempre adquirem uma língua no meio familiar.

Nesse contexto, Quadros (1997) questiona sobre o fato de como as crianças surdas, filhas de pais ouvintes, que nunca tiveram o contato com a língua de sinais e pessoas surdas, adquirem sua primeira língua. A autora argumenta que esse é um dos maiores obstáculos para o desenvolvimento psicossocial e o aprendizado da Língua Portuguesa, podendo ocasionar sérios danos no desenvolvimento da criança surda se o conhecimento da língua de sinais não lhe for oportunizado. Nas palavras da autora,

Uma proposta bilíngue deve considerar essa situação, pois a maioria das crianças surdas que chegam às escolas é filha de pais ouvintes. A criança precisa ter contato com surdos adultos. A presença de surdos adultos apresenta grandes vantagens dentro de uma proposta bilíngue. Primeiro, a criança, tão logo tenha entrado na escola, é recebida por um membro que pertence à sua comunidade cultural, social e linguística; assim, ela começa a ter oportunidade de criar a sua identidade. Segundo, essa criança começa a adquirir a sua língua natural. Tais vantagens são imprescindíveis para o sucesso da proposta bilíngue (QUADROS, 1997, p. 30).

A autora enfatiza ser necessário que as escolas organizem um espaço para desenvolver a linguagem e o pensamento dessas crianças, objetivando o aprendizado da Língua Portuguesa.

Guarinello *et al.* (2009) refletem sobre os prejuízos que podem ser causados às pessoas que têm perdas auditivas, em relação aos aspectos auditivos, linguagem, psicológicos, educacionais e sociais. No caso das pessoas surdas, tais prejuízos são

mais específicos ao processo de apropriação da leitura e da escrita. Os autores dizem que muitos surdos são considerados iletrados funcionais pelo fato de não terem o domínio da Língua Portuguesa em sua forma escrita.

É importante ressaltar que, no Brasil, muitos surdos não tiveram acesso a língua de sinais, por se isolar socialmente ou por frequentarem escolas que não permitiam o acesso a essa forma de comunicação. Esses fatores implicam diretamente na defasagem escolar. Nesse sentido, Guarinello *et al.* (2009) discorrem sobre como ocorre o processo de alfabetização e o letramento das crianças surdas. Os autores esclarecem a diferença entre alfabetização, que se refere ao domínio de um código e das técnicas para utilizá-lo no ato de ler e escrever; já o letramento corresponde à possibilidade da leitura e escrita objetivando ações, entre elas a ampliação de conhecimentos, informar, promover interações, orientar, contar histórias, dentre outras possibilidades.

Sabemos que o acesso a diferentes materiais relacionados à leitura propicia e desperta na criança a construção de hipóteses de escrita e sua função social. Para ser letrada, a criança precisa ter um convívio frequente com a leitura, com intervenções efetivas, pois é a partir desse contato que sua escrita será desenvolvida. Se essas atividades forem restritas ao estudante surdo, seu processo de alfabetização possivelmente não terá bons resultados.

Assim, as práticas educacionais requerem considerar a função social da língua escrita por meio de atividades prazerosas e significativas aos estudantes, contextualizadas e coerentes a essa proposta. Para os autores, a ausência de “atividades significativas com a escrita/fala impede que os surdos percebam para que serve a Língua Portuguesa” (GUARINELLO *et al.*, 2009, p. 103).

É por meio das interações das línguas que os surdos conseguem compreender a função de cada uma e utilizá-las. Daí, cabe aos docentes diversificar estratégias que estimulem a compreensão da escrita. No entanto, essas práticas precisam considerar a pessoa surda e se diferenciar das práticas utilizadas com pessoas ouvintes, para não impedir o surdo de ser letrado.

Em relação a escrita, o surdo precisa partir da experiência com a língua dominante, geralmente será a língua de sinais, para que, posteriormente, desenvolva a língua escrita. Nessa perspectiva, evidenciamos a importância de práticas que propiciem a promoção do letramento, para que as crianças surdas se desenvolvam plenamente, participando e interagindo de forma crítica na sociedade.

Ensinar ao estudante surdo requer mudanças nas práticas docentes em relação à comunicação, interação, motivação e conhecimento, uma vez que apenas o uso e o ensino da língua de sinais não são suficientes para tornar o ambiente inclusivo e propício para novos conhecimentos. Conforme Damázio (2007, p. 21):

A Língua de Sinais é, certamente, o principal meio de comunicação entre as pessoas com surdez. Contudo, o uso da Língua de Sinais nas escolas comuns e especiais, por si só, resolveria o problema da educação escolar das pessoas com surdez? Não seria necessário o domínio de outros saberes que lhes garantam, de fato, viver, produzir, tirar proveito dos bens existentes, no mundo em que vivemos?

Para Damázio (2007), é necessário que as práticas sejam repensadas para que o estudante surdo não se sinta incapaz de desenvolver as habilidades propostas.

O documento *Saberes e prática da inclusão* (BRASIL, 2006), dispõe sobre a importância de o professor conhecer sobre o desenvolvimento da criança surda, para que os objetivos de sua aprendizagem sejam alcançados. O documento esclarece, ainda, sobre a utilização de recursos na sala de aula, como: a língua de sinais, o alfabeto manual, recursos tecnológicos, dramatização, desenhos, ilustrações, fotografias e a Língua Portuguesa escrita.

Segundo Alvez *et al.* (2010), a construção do ambiente bilíngue, que possibilite os alunos surdos e ouvintes uma aprendizagem favorável ao processo educacional, potencializando sua capacidade de refletir e argumentar depende também de recursos e materiais diversificados utilizados pelo professor, considerando que:

As práticas de sala de aula comum e do AEE devem ser articuladas por metodologias de ensino que estimulem vivências e que levem o aluno a aprender a aprender, propiciando condições essenciais da aprendizagem dos alunos com surdez na abordagem bilíngue (ALVEZ *et al.*, 2010, p. 9).

Nesse contexto, evidenciamos as Tecnologias Assistivas (TA), que podem facilitar o processo de aprendizagem dos estudantes surdos, já que tem por objetivo proporcionar maior independência e qualidade de vida, com a intenção de minimizar as barreiras que impedem seu progresso cognitivo e social.

Wagner (2014) afirma que as TA são compostas de recursos e serviços. Os recursos se referem ao equipamento utilizado pelo estudante e podem variar conforme a necessidade; podemos destacar: brinquedos, computadores, *softwares* e *hardwares* especiais, equipamentos de comunicação alternativa, auxílios visuais, materiais confeccionados, entre outros. Os serviços consistem de reflexões e ações por meio de alternativas que visem à participação efetiva do aluno nas diversas atividades.

Desse modo, compete ao docente buscar e ser criativo, para que os alunos consigam desenvolver novas habilidades, proporcionando-lhes um ensino com estratégias desafiadoras, que gerem conhecimentos, experimentações, de maneira que o aluno se torne protagonista do processo educativo.

O trabalho desenvolvido com TA busca atender às necessidades dos estudantes, contribuindo para romper barreiras que impedem sua efetiva inclusão. De acordo com Wagner (2014, p. 50), o trabalho com TA na escola “deve ser dinâmico e, portanto, espera-se que todos passem a atuar quando as necessidades se apresentarem”.

Compreendemos que as práticas pedagógicas precisam estar comprometidas com ações inclusivas, para que os estudantes tenham acesso ao currículo e sejam atendidos por profissionais capacitados, que visem ao desenvolvimento das potencialidades do aluno, percebendo cada indivíduo em suas diferenças e contextos da vida. Neste contexto inclusivo, temos também o profissional intérprete de Libras, que desenvolve a função de mediar a comunicação entre surdos e ouvintes na interação com o outro, mantendo relações interpessoais e profissionais e tornando a comunicação acessível ao sujeito surdo. Sobre a atuação desse na sala de aula, Damázio (2007) considera que:

A atuação do tradutor/intérprete escolar, na ótica da inclusão, envolve ações que vão além da interpretação de conteúdos em sala de aula. Ele medeia a comunicação entre professores e alunos, alunos e alunos, pais, funcionários e demais pessoas da comunidade em todo o âmbito da escola e também em seminários, palestras, fóruns, debates, reuniões e demais eventos de caráter educacional. Com relação à sala de aula, devemos sempre considerar que este espaço pertence ao professor e ao aluno e que a liderança no processo de aprendizagem é exercida pelo professor, sendo o aluno de sua responsabilidade (DAMÁZIO, 2007, p. 50).

Damázio (2007) evidencia que não é de responsabilidade do intérprete a tutoria dos alunos com surdez, sendo de fundamental importância “que o professor e os alunos desenvolvam entre si interações sociais e habilidades comunicativas, de forma direta, evitando-se sempre que o aluno com surdez dependa totalmente do intérprete” (DAMÁZIO, 2007, p. 50). A autora menciona que o intérprete é um mediador e não um facilitador da aprendizagem, cujas responsabilidades são distintas e devem ser respeitadas nas escolas de nível básico ao superior.

Essa profissão envolve preceitos éticos estabelecidos no código de ética da FENEIS, devendo o intérprete “agir com sigilo, discrição, distância e fidelidade à

mensagem interpretada, à intenção e ao espírito do locutor da mensagem”. (MEC/SEESP, 2001, *apud* DAMÁZIO, 2007, p. 50).

Nessa perspectiva, Silva (2022, p. 72) afirma que:

O TILSP precisa ter consciência de seu papel dentro da sala de aula inclusiva. Para isso, se faz necessário conhecer as legislações, como também ter domínio do próprio código de ética desse profissional para não ficar alheio diante dos problemas educacionais.

Essa distinção de papéis requer clareza, tanto para o professor quanto para o intérprete, que não tem a função de substituir o professor, mas sim de mediar a comunicação, colaborando com os docentes no que diz respeito às suas atribuições.

Lacerda (2006) afirma que a presença do intérprete de Libras não garante a inclusão do aluno surdo, esclarecendo que:

[...] a presença do intérprete de língua de sinais não é suficiente para uma inclusão satisfatória, sendo necessária uma série de outras providências para que este aluno possa ser atendido adequadamente: adequação curricular, aspectos didáticos e metodológicos, conhecimentos sobre a surdez e sobre a língua de sinais, entre outros (LACERDA, 2006, p. 176).

Alguns fatores que levam as escolas a não se tornarem inclusivas são: falta de professores capacitados, currículos inadequados, ambiente que não consideram ou que desconhecem o bilinguismo, práticas descontextualizadas, que prejudicam o aprendizado da criança surda, ocasionado até mesmo o desinteresse em continuar no ambiente escolar. É preciso romper com a ideia da homogeneidade e considerar as singularidades de cada ser, por meio de metodologias que facilitem o conhecimento.

Nesse sentido, percebemos a importância da formação inicial dos futuros professores, no sentido de possibilitar conhecimentos que contemplem toda a trajetória da educação para surdos e que, por meio das discussões, reconheçam suas particularidades: cultura, língua e elementos que fortalecem a identidade surda, visando oferecer a esses estudantes um ensino que respeite suas necessidades de aprendizagem, haja vista que o direito por uma educação de qualidade com profissionais qualificados está amparado na PNEEPEI/2008.

Assim, a escola precisa ser sensível às questões relacionadas à inclusão. Daí a importância de, efetivamente, vigorar a legislação vigente no Brasil, a fim de garantir a equiparação de oportunidades e criar uma sociedade mais inclusiva.

2.3.1 Atendimento Educacional Especializado para pessoas com surdez

O AEE para os alunos com surdez é assegurado por documentos legais, dentre eles o Decreto 5.626/2005, que defende a proposta bilíngue no processo educativo das pessoas surdas, visando sua aprendizagem e desenvolvimento integral.

De acordo com o Decreto nº 7611, de 2011, que dispõe sobre a educação especial, o AEE e dá outras providências, dentre suas funções, esse atendimento deve integrar a proposta pedagógica da escola, realizando parceria com as famílias. Além disso, deve atender às necessidades individuais dos estudantes, garantindo o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos para facilitar o processo de ensino e aprendizagem, eliminando as barreiras que impedem o processo educacional.

Esse processo deverá ser executado através de metodologias que estimulem as potencialidades do aluno surdo, a fim de ampliar sua formação e buscar novas descobertas, fatores que implicam no desenvolvimento da linguagem e da língua, do pensamento e de novas habilidades.

Damázio (2007) propõe que o atendimento ao estudante surdo nas escolas comuns seja desenvolvido num ambiente bilíngue, sendo proporcionado o AEE, composto por três momentos didático-pedagógicos:

1) *Momento do Atendimento Educacional Especializado em Libras na escola comum*: esse atendimento é realizado diariamente, no contraturno das aulas da sala de aula regular, quando os conhecimentos dos componentes curriculares são explicados na língua de sinais por um professor, de preferência que seja surdo. Esse ambiente precisa estar composto por imagens visuais acerca das temáticas abordadas e contar com materiais e recursos, tais como: “mural de avisos e notícias, biblioteca da sala, painéis de gravuras e fotos sobre temas de aula, roteiro de planejamento, fichas de atividades e outros” (DAMÁZIO, 2007, p. 26).

A autora defende que esse atendimento deve ser realizado por um professor formado, que tenha pleno domínio da língua de sinais. O planejamento deve ser feito pelo professor especializado, juntamente com os professores da turma e o professor de Língua Portuguesa, uma vez que o conteúdo ministrado é relacionado ao abordado na sala de aula; assim, esse atendimento propicia tanto o desenvolvimento da língua de sinais quanto o conteúdo curricular, facilitando a compreensão das temáticas

estudadas, pois o professor explica as ideias essenciais por meio de imagens, teatro, recursos que também devem ser utilizados na sala de aula.

Esse atendimento poderá despertar o interesse e motivar os estudantes a querer fazer novas descobertas. O desenvolvimento de cada aluno é registrado, assim como a definição dos conceitos estudados e suas respectivas gravuras que são fixadas no caderno do estudante.

2) *Momento do Atendimento Educacional Especializado para o ensino de Libras*: esse atendimento é realizado no contraturno da sala de aula, diariamente, ministrado por um professor e/ou instrutor de Libras (preferencialmente surdo); as atividades planejadas devem ter como base o diagnóstico do conhecimento em Libras pelo aluno.

Este é um momento de pesquisa e criação de sinais para termos científicos em Libras. Os estudos são realizados mediante muitas imagens visuais, materiais e recursos que propiciem o aprendizado dessa língua. A partir dos conhecimentos adquiridos, os alunos registram em seu caderno os sinais aprendidos, montando uma espécie de dicionário para consultas dos termos aprendidos.

No decorrer dos atendimentos, os professores avaliam a evolução conceitual de Libras de cada aluno, pois esse momento também tem o intuito de possibilitar segurança e motivação na aprendizagem dos surdos.

3) *Momento do Atendimento Educacional Especializado para o ensino da Língua Portuguesa*: o atendimento também é realizado no contraturno da sala de aula, ministrado por um professor com formação em Língua Portuguesa, conhecedor das singularidades linguísticas da pessoa surda. Sobre a organização didática do ambiente para realizar esse atendimento, Damázio (2007, p. 38-39) sugere:

- Riqueza de materiais e recursos visuais (imagéticos) para possibilitar a abstração dos significados de elementos mórficos da Língua Portuguesa.
- Ampla acervo textual em Língua Portuguesa, capaz de oferecer ao aluno a pluralidade dos discursos, para que os mesmos possam ter oportunidade de interação com os mais variados tipos de situação de enunciação.
- Dinamismo e criatividade na elaboração de exercícios, os quais devem ser trabalhados em contextos de usos diferentes.

Esse momento é planejado em parceria entre o professor de Língua Portuguesa com os professores de Libras e o da sala regular. O foco do ensino é centrado nos níveis morfológico, sintático e semântico-pragmático, trabalhando o sentido e significado das palavras de forma contextualizada, com o intuito de os estudantes compreenderem a estrutura da língua. Damázio (2007) considera

imprescindível que esse atendimento seja realizado com as crianças desde muito cedo, para que a complexidade da temática seja compreendida pela pessoa com surdez. É importante utilizar os cadernos de registro para estudos e que o professor avalie continuamente esse aprendizado.

Os três momentos apresentados por Damázio (2007) visam ao desenvolvimento da aprendizagem do estudante surdo nas duas línguas: Libras e Língua Portuguesa, com vistas a proporcionar desenvolvimento cognitivo, social e acadêmico. Salientamos que o AEE é um direito do estudante surdo e deve ser assegurado, tendo em vista as especificidades de seu processo educacional.

O Quadro 4 apresenta as principais legislações que tratam do atendimento educacional para surdos no Brasil:

Quadro 4 - Principais legislações sobre o atendimento educacional para surdos

Legislação	Temática
Declaração de Salamanca (1994)	Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais (Demanda que os estados assegurem que a educação de pessoas com deficiências seja parte integrante do sistema educacional.)
Lei nº 10.098/2000	Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida e dá outras providências.
Resolução nº 02/2001	Instituiu as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica
Lei nº 10436/2002	Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.
Decreto nº 5.626/2005	Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.
Lei nº 11.796/2008	Institui o Dia Nacional dos Surdos.
Lei n. 12.319/2010	Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS.
Decreto nº 7.611/ 2011	Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências
Lei nº 13.146/2015	Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).
Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021	Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos.

Fonte: Elaborado pela autora, com dados da pesquisa (2023).

O processo de educação e inclusão do estudante surdo foi marcado pelas legislações elencadas no Quadro 4, as quais contribuem para a formação social e acadêmica. No entanto, apesar das várias legislações a favor da educação inclusiva no Brasil, ainda são necessárias ações públicas que viabilizem a prática dessas leis, efetivando a inclusão, promovendo a educação para todos, garantindo o acesso, a aprendizagem e a permanência na escola. É preciso haver discussões em prol dessa necessidade social, com uma visão ampla do conceito de inclusão, favorecendo o público alvo, bem como os profissionais envolvidos nesse processo.

Nesse enfoque, compreendemos a importância e a necessidade de oferecer um ensino significativo à formação do surdo, garantindo seus direitos educacionais tendo como referência inclusive o que propõe a BNCC, assegurando aos estudantes o desenvolvimento das dez competências gerais, objetivando a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para lidar com os desafios da contemporaneidade. Assim, é imprescindível pensarmos nos docentes e sua formação profissional para atuar com esses estudantes, considerando as peculiaridades do seu desenvolvimento, tema que tratamos no capítulo a seguir.

3 A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO NO PROCESSO DE INCLUSÃO DA CRIANÇA SURDA

No presente capítulo, discorreremos acerca do processo formativo docente do pedagogo para atuação com estudantes surdos nas instituições de ensino regular. As discussões aqui apresentadas são referentes ao âmbito nacional, fundamentadas nos documentos legais, tendo em vista que concebemos ser imprescindível discutirmos o papel de uma escola inclusiva.

Uma escola inclusiva precisa considerar a heterogeneidade de pessoas que a frequentam e não uniformizar os estudantes considerando apenas uma cultura, mas respeitando as subjetividades de cada ser, fazendo parte da proposta pedagógica escolar o reconhecimento das diferentes formas de aprender, interagir e comunicar. Segundo Mantoan (2003, p. 33),

[...] as escolas que reconhecem e valorizam as diferenças têm projetos inclusivos de educação e o ensino que ministram difere radicalmente do proposto para atender às especificidades dos educandos que não conseguem acompanhar seus colegas de turma, por problemas que vão desde as deficiências até outras dificuldades de natureza relacional, motivacional ou cultural dos alunos.

Em relação às incumbências da escola sobre o ensino para surdos, Garcia (2012, p. 57) afirma:

[...] para que a escola não tente uniformizar surdos em ouvintes e respeite as subjetividades em seu projeto pedagógico, terá que deixar os velhos conceitos e absorver a ideia de que a cultura de um povo é um processo dinâmico, e que esta poderá se manifestar por meio das várias modalidades de percepção, sejam estas auditivo ou visual, sonora ou espacial.

Nesse contexto, os professores e os demais profissionais envolvidos no processo educacional necessitam refletir sobre suas ações, visando à formação integral dos estudantes, pois a escola tem a função de formar cidadãos, para que se tornem protagonistas de suas ações e adquiram novos conhecimentos, conforme propõe a BNCC (BRASIL, 2018, p. 15):

A superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida.

Conforme já apresentado no capítulo I, a partir da década de 1990, o Brasil passou a apresentar várias legislações que regulamentam a inclusão de estudantes

surdos no ambiente escolar. No entanto, a prática profissional tem revelado ainda uma disparidade entre o que está disposto na norma e o que é colocado em prática nos espaços escolares, gerando uma série de divergências e críticas de autores. Sobre essa temática, Reis (2014, p. 237) pondera que,

[...] segundo está previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96), todos os alunos devem ser recebidos em salas de aula de ensino regular, porém, a maioria dos professores não está preparada para receber alunos surdos em suas turmas. Para que esse trabalho seja desenvolvido com qualidade, é necessário que haja profissionais capacitados para atender a esta clientela e garantir as mesmas oportunidades de ensino que os demais alunos recebem. A garantia de igualdade é um dos alicerces da educação inclusiva.

A preparação dos professores, conforme descrita por Reis (2014), implica que esse profissional obtenha conhecimentos das peculiaridades de aprendizagem desses estudantes, saber valorizar o potencial de suas habilidades no processo de construção de conhecimento, avaliá-lo utilizando diversos instrumentos e reconhecer a necessidade de flexibilizar o currículo, para que possa desenvolver práticas inclusivas que contemplem suas necessidades educativas.

Ao analisar os saberes necessários para a formação do professor como requisito para garantia da inclusão de estudantes com deficiência, Pimentel (2012, p. 139) afirma que:

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

A educação inclusiva requer práticas significativas, inovadoras, permeadas de estímulos, com o intuito de desenvolver as habilidades curriculares junto aos estudantes. Esse atendimento é desafiador e nos traz algumas reflexões acerca da atuação do docente e sua formação para atuar na perspectiva inclusiva, tendo como princípio que o professor precisa conhecer as singularidades de cada sujeito e utilizar metodologias apropriadas, favorecendo o processo de ensino e aprendizagem.

Nóvoa (1992, p. 26) afirma que “a formação docente é, provavelmente, a área mais sensível das mudanças em curso no setor educativo; aqui não se formam apenas profissionais; aqui se produz uma profissão”. Para o autor, esse profissional, em sua prática, deve propiciar aos estudantes oportunidades para a aprendizagem das habilidades em um espaço de constante discussão de concepções e representações

da realidade, no qual os sujeitos de aprendizagem sejam vistos como capazes de construir, modificar e integrar ideias, tendo a oportunidade de interagir com outras pessoas, com objetos e com o ambiente, dispondo de tempo para agir e refletir acerca de seu processo de construção e desenvolvimento.

Sobre o profissional docente, Pimenta e Lima (2012, p. 88) entendem que:

É um profissional do humano que ajuda o desenvolvimento pessoal e intersubjetivo do aluno, sendo um facilitador de seu acesso ao conhecimento; é um ser de cultura que domina sua área de especialidade científica e pedagógica-educacional e seus aportes para compreender o mundo; um analista crítico da sociedade, que nela intervém com sua atividade profissional; um membro de uma comunidade científica, que produz conhecimento sobre sua área e sobre a sociedade.

Nessa perspectiva, a formação inicial ofertada pelas universidades e instituições de formação docente pode ser compreendida como aquela que “deve fornecer bases para poder construir um conhecimento pedagógico especializado” segundo (IMBERNÓN, 2011, p. 68), implicando uma organização curricular que prepare o docente para os desafios dessa profissão.

De acordo com Silva (2021, p. 52),

A formação inicial é considerada como alicerce da formação profissional, visto que o futuro professor terá que atender as demandas decorrentes da profissão, e certamente encontrará algumas dificuldades na escola, e para isso é importante que ele tenha conhecimentos consolidados para ter condições de resolver e lidar com esses aspectos enquanto professor.

A formação inicial pode possibilitar que o professor construa conhecimentos teóricos e práticos, oportunizando-lhe um preparo profissional que contribuirá para seu desempenho profissional, destacando suas potencialidades, considerando as transformações sociais e a inclusão vivenciadas refletidas no ambiente escolar.

De acordo com Saviani (2010, p. 53), “a formação de professores deveria garantir uma sólida cultura que lhes permita atingir uma aguda consciência da realidade em que vão atuar associadas a um consistente preparo teórico-científico que os capacite à realização de uma prática pedagógica coerente”.

Assim, salientamos a importância de a formação inicial oferecer condições para que os licenciandos, ao iniciarem sua carreira na docência, estejam preparados para enfrentar os desafios no processo de ensino e aprendizagem, dispondo de conhecimentos coerentes e que proporcionem a inclusão das crianças com deficiência, garantindo, juntamente com a comunidade e o governo, o acesso e a permanência no ambiente de ensino.

Com fundamento nessa prerrogativa, analisamos alguns documentos que tratam da formação docente e suas atribuições, iniciando com a regulamentação da Lei nº 9.394/96, que apresenta uma nova forma de ensino no Brasil e, com relação à formação docente, em seu art. 13, estipulou as incumbências dessa profissão:

- I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III - zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (BRASIL, 1996, p. 6).

Esse texto demonstra a participação do professor para além da sala de aula, mas também na construção da proposta pedagógica da escola, permitindo que evidencie suas reflexões, podendo contribuir para que esse ambiente seja acolhedor e inclusivo.

Reis (2013) aborda sobre o art. 53, Inciso III, da referida Lei, destacando que o poder público assegurará aos alunos com deficiência “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”. A autora faz uma crítica ao enunciado, corroborando o pensamento de Saviani (2009), haja vista que, na visão desse autor, a legislação supracitada não especifica com clareza a questão da formação docente para atuar nesse contexto.

Ao analisar o texto, Reis (2013) questiona quem seriam esses professores mencionados nesse Inciso III; como alternativa, a autora sugere a modificação da matriz curricular do curso de Pedagogia, incluindo disciplinas voltadas para essa temática. Sobre a diferença entre capacitação e especialização, a autora enfatiza que:

Especialização é formação mais sólida em nível de pós-graduação, com no mínimo, 360h, enquanto que Capacitação são cursos, encontros, oficinas esparsas, geralmente com carga horária reduzida, afigurando-se mais como um treinamento, em nosso entendimento (e no dos participantes professores e intérpretes), muitas vezes insuficiente, aligeirado, fragmentado, não dando consistência e segurança a novas (e necessárias) práticas pedagógicas inclusivas. Acresce-se ao fato de que tais “treinamentos” não têm sequência e na maioria das vezes não é multiplicador de conhecimentos a outros (REIS, 2013, p. 83).

Diante disso, cabe ao poder público desenvolver estratégias formativas que possibilitem e atendam às necessidades dos docentes no processo de inclusão no atendimento aos estudantes com deficiência, conforme as garantias desse ensino previstas nos documentos que norteiam a educação brasileira.

Em decorrência dessa demanda, houve a inclusão da disciplina de Libras, como obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior e no curso de Fonoaudiologia, através do Decreto 5.626/2005, no art. 3º do capítulo II:

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

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

Nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a Libras se constituiu como disciplina curricular optativa. O Decreto 5.626/2005 estipula os prazos para que as instituições incluam a Libras como disciplina curricular, mencionando o prazo e percentuais mínimos, conforme especificado no seu art. 9º:

I - até três anos, em vinte por cento dos cursos da instituição;
II - até cinco anos, em sessenta por cento dos cursos da instituição;
III - até sete anos, em oitenta por cento dos cursos da instituição; e
IV - dez anos, em cem por cento dos cursos da instituição (BRASIL, 2005, p. 3).

Então, a partir do ano de 2015, a obrigatoriedade da inclusão da disciplina de Libras nos referidos cursos deveria alcançar todas as instituições de ensino. O decreto afirma também que a inclusão da disciplina de Libras deveria iniciar nos cursos de Educação Especial, Fonoaudiologia, Pedagogia e Letras e, a partir daí, ser ampliada às demais licenciaturas.

Esta legislação permitiu que a cultura surda fosse discutida em nível superior, levando novos conhecimentos às universidades, nos mais diferentes cursos de graduação envolvendo a formação de professores, disseminando os direitos linguísticos dos surdos em se comunicar por meio da Libras.

Embora o Decreto em foco não especifique como deve ser a disciplina de Libras deve ser ofertada em relação aos conteúdos e a carga horária, esta deverá fornecer

subsídios teóricos e práticos aos futuros professores, no intuito de compreender esse modelo educacional. Entendemos que apenas uma única disciplina não formará professores fluentes em Libras, mas professores conscientes das singularidades de aprendizagem desses sujeitos.

Apesar desse avanço, precisamos considerar que a carga horária da disciplina é curta para abranger toda a discussão envolvendo esse ensino. Nesse sentido, Reis (2014) diz que os aspectos práticos da aprendizagem da Libras nessa disciplina ainda são muito superficiais, tendo em vista que a Libras é uma língua como outra qualquer, demandando um maior tempo de exposição linguística do aprendiz para sua real aquisição.

No ano de 2006, o CNE, por meio da Resolução CNE/CP 1, de 2006, definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia, cujo objetivo é regulamentar a formação de professores na educação básica. Em seu art. 4º, a citada Resolução reza que:

O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006, p. 2).

Em relação às competências a serem desenvolvidas na formação dos professores para atuação com estudantes com deficiência, incluindo-se a surdez, o documento não especifica essa temática. No entanto, de uma maneira geral, evidencia princípios de um ensino inclusivo, que valorize e respeite as particularidades dos sujeitos conforme o trecho a seguir:

IX - Identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;
X - Demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras; (BRASIL, 2006, p. 2).

O documento também preconiza que o docente formado em Pedagogia deverá estar apto a desenvolver uma formação interdisciplinar, tendo em vista a abrangência do curso; assim, caberá a este: “VI – ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano” (BRASIL, 2006, p. 2). Isso

demonstra o quanto essa formação exige do professor conhecimentos específicos de cada componente curricular, com vistas a estabelecer a interdisciplinaridade nas propostas educativas.

Devido a suas inúmeras atribuições, o professor passou a ser chamado de 'professor polivalente', definido por Lima (2007) como o sujeito que se apropria de conhecimentos básicos das diferentes áreas do conhecimento do currículo nacional, articulando-os no desenvolvimento do trabalho interdisciplinar. Assim, pretende-se que um professor polivalente consiga ensinar as diferentes áreas, apropriando-se de valores essenciais ao ato de ensinar, interagir e se comunicar com os estudantes.

Em 2015, através da Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, o CNE definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. No art. 3º dessa Resolução, a educação especial é mencionada como uma modalidade, enunciando a educação inclusiva considerando-se as diferenças culturais.

A referida Resolução evidencia que o projeto de formação deve ser elaborado e desenvolvido entre e instituição de educação superior e o sistema de educação básica, em um regime colaborativo, devendo contemplar, dentre outros fatores: "V - a ampliação e o aperfeiçoamento do uso da Língua Portuguesa e da capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos fundamentais da formação dos professores, e da aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (Libras)" (BRASIL, 2015, p. 5).

Em relação aos cursos de formação, além de considerar as diversidades culturais, a Resolução enfatiza o ensino da Libras no ensino superior:

§ 2º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (BRASIL, 2015, p. 11).

Percebemos que o documento traz uma apresentação mais satisfatória com relação à educação especial e inclusiva no processo de formação docente, destacando o ensino da Libras no ensino superior, conforme especificada sua obrigatoriedade no Decreto nº 5.626/2005.

Em 2019, por meio da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, o CNE definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Sobre a formação docente, no artigo 2º dessa Resolução tem-se que:

A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral (BRASIL, 2019, p. 1).

Sobre a dimensão da prática profissional, a referida Resolução define que o docente deve “adotar um repertório diversificado de estratégias didático-pedagógicas considerando a heterogeneidade dos estudantes (contexto, características e conhecimentos prévios)” (BRASIL, 2019, p. 17). Diante do que é apontado nesse documento acerca dos conhecimentos que os docentes precisam ter para iniciar a carreira, percebemos os desafios para exercer essa profissão. Corroborando essa proposição, Siluk *et al.* (2014) afirmam que o trabalho na perspectiva da inclusão requer que as instituições de ensino tenham um planejamento que sustente práticas que atendam a diversidade social.

Com relação à educação especial, o art. 16 da Resolução em tela reconhece a necessidade da utilização de práticas contextualizadas, tendo em vista os saberes específicos na atuação dessa modalidade, mencionando que:

Art. 16. As licenciaturas voltadas especificamente para a docência nas modalidades de Educação Especial, Educação do Campo, Educação Indígena, Educação Quilombola, devem ser organizadas de acordo com as orientações desta Resolução e, por constituírem campos de atuação que exigem saberes específicos e práticas contextualizadas, devem estabelecer, para cada etapa da Educação Básica, o tratamento pedagógico adequado, orientado pelas diretrizes do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2019, p. 9).

O documento menciona, ainda, que as práticas pedagógicas devem ser desenvolvidas utilizando-se diferentes estratégias e recursos para atender às necessidades específicas de aprendizagem, englobando os estudantes com deficiência, altas habilidades, estudantes de menor rendimento e outros, favorecendo o desenvolvimento do currículo.

Conforme Siluk *et al.* (2014), a instituição de ensino superior contribui para o desenvolvimento psicossocial dos acadêmicos através de ações que incentivem sua autonomia e relações interpessoais, o que coopera na construção de sua profissão.

No quadro que define as competências específicas da dimensão do conhecimento profissional, o item 1.2 “Demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como estes aprendem”, destaca a importância de o professor conhecer o estudante em suas diferenças, o contexto de vida, a identidade, o desenvolvimento da pessoa e a aprendizagem em cada etapa e faixa etária e, assim, elaborar estratégias para contextualizar esse processo educacional.

Os direitos linguísticos dos estudantes surdos podem ser compreendidos na habilidade 1.2.5: “Aplicar estratégias de ensino diferenciadas que promovam a aprendizagem dos estudantes com diferentes necessidades e deficiências, levando em conta seus diversos contextos culturais, socioeconômicos e linguísticos” (BRASIL, 2019, p. 15). Isso implica reconhecer a língua de sinais utilizada na comunicação com os surdos, a fim de desenvolver estratégias que promovam um ensino propício ao desenvolvimento das competências necessárias, favorecendo o desenvolvimento de habilidades de níveis cognitivos superiores.

Em relação à formação continuada, segundo a Resolução CNE/CP nº 2/2019, tem-se que:

VIII - a formação continuada que deve ser entendida como componente essencial para a profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de Educação Básica na qual atua o docente (BRASIL, 2019, p. 3).

Nóvoa (1991, *apud* ALARCÃO, 1996, p. 264), diz que a formação continuada deve alimentar-se de perspectivas inovadoras, alicerçando-se numa “reflexão na prática e sobre a prática, através de dinâmicas de investigação-formação”. Dessa maneira, a reflexão sobre a prática utilizada com o estudante surdo se faz necessária, com intuito de aperfeiçoar as estratégias de ensino, uma vez que a formação docente acontece ao longo da sua atuação profissional, possibilitando um novo olhar a sua prática pedagógica. Assim, a prática e as experiências vivenciadas pelos professores contribuem para sua formação, uma vez que a sala de aula é um lugar de aprendizagem também para o docente (SACRISTÁN, 1999).

Nesse processo, é preciso considerar os saberes docentes e valorizar o conhecimento que o professor tem. Conforme Tardif (2002, p. 11),

[...] o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc.

Para o autor, os saberes adquiridos pelo docente por meio de suas experiências contribuirão para a tomada de decisões, ao se deparar com as mais diversas situações na sala de aula. É importante que professores experientes compartilhem seus saberes com os professores iniciantes, no intuito de haver trocas positivas, que contribuam para o alcance dos objetivos educacionais.

Sabemos que estratégias e práticas bem planejadas contribuem no processo de alfabetização e de aprendizagem da criança, já que essas técnicas possibilitam o desenvolvimento e a construção do raciocínio lógico e a compreensão de situações que envolvem abstrações, formalizando o pensamento em relação ao espaço e situações cotidianas. Sacristán (1999) afirma que a prática é composta por um conjunto de saberes e de saber fazer, os quais estão sujeitos a mudanças.

Em sua obra denominada *O que todo pedagogo precisa saber sobre Libras*, Garcia (2012) considera que, no planejamento educacional para estudantes surdos, antes de um método a ser aplicado, é necessário refletir se a metodologia utilizada é realmente significativa e recomendável, tendo em vista o desenvolvimento cognitivo e a comunicação desses estudantes. Nesse sentido, as peculiaridades do estudante devem vir em primeiro lugar, ou seja: precisamos conhecer realmente quem é esse sujeito, sua forma de viver e de organização do tempo e espaço, para, então, definir as metodologias de ensino, visando desenvolver tanto o aspecto cognitivo quanto possibilitar a interação social.

A maior parte das crianças surdas não tem imersão linguística como têm as crianças ouvintes; salientamos que a maioria das crianças surdas se constitui de filhos e filhas de pais ouvintes, os quais, muitas vezes, desconhecem a língua de sinais, assim, a escola se torna o espaço para aprendizado da sua língua materna e também da Língua Portuguesa.

Segundo Quadros (1997), o aprendizado da língua portuguesa se dará após o aprendizado da língua de sinais, o que demonstra a importância da formação docente para entender todas essas questões singulares e considerá-las em seu planejamento. Nesse viés, Garcia (2012, p. 68) defende que “o surdo pensa em Libras, logo sua escrita em língua portuguesa representará seu pensamento que é visual, e não o pensamento numa coerência da cultura auditiva”. Portanto, o planejamento do

professor e os projetos pedagógicos desenvolvidos na escola necessitam considerar essa singularidade do surdo, já que este constrói conhecimento linguístico e gramatical por meio de sua visão

Um dos desafios do professor consiste em contribuir para a construção de uma sociedade que compreenda e respeite as diferenças culturais, por meio de práticas que envolvam reflexões, discussões e estudos. Se a equipe tiver conhecimentos para atuar na escola multicultural¹⁰, “não só a proposta pedagógica se colocará aberta e se fará dinâmica, mas também o olhar do professor se modificará” (GARCIA, 2012, p. 67). Corroborando esse pensamento, Formosinho (2009, p. 92) comenta que “o debate participado pode ser um processo de transformação ao serviço da construção de uma escola para todos, multicultural e inclusiva, comprometida comunitariamente e empenhada socialmente”.

Tardif (2002, p. 118) afirma que “o ensino é uma atividade humana, um trabalho interativo, ou seja, um trabalho baseado em interações entre pessoas”. Assim, os docentes tendem a lidar com as mais diversas características de cada pessoa. É por meio do processo formativo que o educador passa a considerar a heterogeneidade do indivíduo e recebe as ferramentas necessárias para lidar com as diferentes formas de conhecimento que precisam ser reconhecidas no processo de ensino e aprendizagem. De igual modo, o professor desenvolve a compreensão da importância de relacionar conhecimento e sensibilidade.

O aluno surdo, assim como qualquer estudante do ensino fundamental, encontra-se em processo de “desenvolvimento de linguagem, de processos identificatórios, de construção de valores sociais e afetivos, entre outros” (LACERDA, 2006, p. 177). Assim, a escola é um ambiente que possibilita aprendizagem, ampliação de conhecimentos linguísticos, experimentam regras de convívio e valores sociais.

Portanto, é necessário que a formação inicial prepare os futuros docentes para atuar na diversidade, de maneira que compreendam as diferenças sociais e conheçam as singularidades do sujeito surdo, enfatizando os aspectos culturais e linguísticos,

¹⁰ Rodrigues e Guedes (2009) asseveram que “a escola é defendida como uma entidade socializadora que deve incorporar as diversas culturas, a fim de que haja ambiente sociável em que todos possam manifestar seus ideais sem ser discriminados pela cultura que manifestam ou a que pertencem”. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/1/multiculturalismo-e-suas-implicacoes-na-educacao#:~:text=A%20escola%20%C3%A9%20defendida%20como,manifestam%20ou%20a%20que%20pertencem>. Acesso em: 06 mar. 2023.

valorizando o seu potencial. Essas ações removem as barreiras que impedem a aprendizagem e a participação do estudante surdo, contribuindo para seu progresso educativo. Para tanto, o professor dependerá de subsídios teóricos e metodológicos que lhe possibilitem oferecer um ensino inclusivo. É certo que, ao longo de sua trajetória docente, a formação continuada será essencial para refletir e aperfeiçoar sua prática pedagógica, adquirir novos conhecimentos e compartilhar experiências junto à equipe escolar.

4 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Este capítulo tem como objetivo apresentar a abordagem metodológica empreendida nesta pesquisa, considerando a trajetória de investigação, a caracterização do lócus e dos participantes da pesquisa, os instrumentos utilizados para coleta de dados e para análise do material.

4.1 Lócus da pesquisa

A presente pesquisa foi realizada no município de Ji-Paraná-RO, que conta com uma população de aproximadamente 131.026 habitantes (IBGE, 2010), sendo a segunda cidade mais populosa do estado de Rondônia. Seu nome tem origem na expressão da língua geral setentrional *jy paraná*, que significa 'rio dos machados' (jy: machado, paraná: rio). O município é conhecido também como 'o coração de Rondônia', por estar localizado na área central do estado e possuir uma ilha no formato de um coração na confluência entre os rios Machado e Urupá.

Em relação à temática por nós abordada, considerando surdos e deficientes auditivos, o município conta com 5.105 pessoas (IBGE, 2010). Nossa investigação foi desenvolvida no curso de Pedagogia, envolvendo docentes e licenciandos dessa graduação, em uma instituição de ensino superior pública localizada nesse município.

4.2 Perfil dos participantes

Para a definição do perfil dos participantes, estabelecemos os seguintes critérios de inclusão: 1) docentes do curso de Pedagogia que aceitarem participar da pesquisa e assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE); 2) licenciandos do 7º período do Curso de Pedagogia, haja vista que, nessa etapa, os acadêmicos já cursaram a maioria das disciplinas relacionadas à educação inclusiva, pois estão em fase de conclusão do curso. A participação dos licenciandos também foi opcional, mediante a assinatura do TCLE.

Como critérios de exclusão, decidimos que não participariam da pesquisa graduandos iniciantes do curso de Pedagogia, pelo fato de não terem cursado as disciplinas que abordam a temática da pesquisa.

Assim, contamos com a participação de seis docentes e dezessete licenciandos, conforme o perfil estabelecido. Para preservar a identidade dos participantes, os docentes serão identificados como Professor1, Professor2, Professor3, Professor4, Professor5 e Professor6. Os dados dos licenciandos serão apresentados identificados como L1, L2, L3 e assim sucessivamente até 17.

Destacamos, ainda, outros participantes que contribuíram com informações sobre a temática por nós investigada. Todos os participantes apresentados no Quadro 5, abaixo, cederam informações no que se refere a sua área atuação e estão listados por ordem cronológica da obtenção dos dados:

Quadro 5 - Participantes que contribuíram com a pesquisa

Entrevistado (a)/Participante	Data da coleta dos dados
Licenciandos do curso de Pedagogia	09/05/2022
Professor6 da instituição pesquisada	19/05/2022
Professor3 da instituição pesquisada	24/05/2022
Professor5 da instituição pesquisada	30/05/2022
Professor4 da instituição pesquisada	02/06/2022
Professor1 da instituição pesquisada	03/06/2022
Presidente da ASFJIPA	02/08/2022
Coordenadora da Educação Especial da CRE/Ji-Paraná	03/08/2022
Gerente de Educação Especial SEMED/Ji-Paraná	15/08/2022
Chefe do Departamento de Ciências Humanas e Sociais da UNIR/Ji-Paraná	15/08/2022
Diretora da Escola Bilíngue para surdos em Porto Velho	16/08/2022
Professor2 da instituição pesquisada	06/10/2022

Fonte: Elaborado pela autora, com dados da pesquisa (2022).

4.3 Caracterização da pesquisa

Neste estudo, utilizamos a pesquisa de abordagem qualitativa, empregando o uso de documentos. Esse tipo de pesquisa se aplica aos estudos envolvendo as relações, percepções, opiniões, resultantes das interpretações que os sujeitos fazem sobre a maneira de viver, pensar e agir. A abordagem qualitativa, segundo Minayo (2002, p. 21-22),

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

Bogdan e Biklen (1995) também consideram que, na investigação qualitativa, o pesquisador é o principal instrumento para produção dos dados, pois este se introduz no ambiente, objetivando compreender as questões intrínsecas e extrínsecas do objeto pesquisado. Esse tipo de abordagem exige do pesquisador sensibilidade para compreender, descrever, interpretar e analisar o processo em que acontecem essas relações sociais. Nessa direção, desenvolvemos esta pesquisa com o objetivo de investigar como a formação inicial ofertada na graduação em Pedagogia forma o licenciando para atuar com crianças surdas.

Em relação aos procedimentos técnicos, a fundamentação teórica da pesquisa se baseou em referenciais bibliográficos, consistindo em publicações como dissertações, teses, artigos, livros, vídeos, documentos legais e coleta de dados. Assim, a construção desta escrita teve embasamento em estudos de autores como Nóvoa (1992), Capovilla (2000), Goldfeld (2002), Tardif (2002), Mantoan (2003), Quadros (2006), Strobel (2009, 2015), Mazzota (2011), Andreis-Witkoski (2015), entre outros autores que estudam a temática vinculada a nossa pesquisa.

Quanto aos procedimentos para a coleta de dados, recorreremos a entrevistas semiestruturadas e questionários aplicados com professores e licenciados do curso, com o intuito de responder à questão norteadora e apresentar os resultados de acordo com os objetivos da pesquisa.

Para traçar o perfil dos docentes, optamos por um questionário, contendo perguntas referentes à formação acadêmica, tempo de experiência na educação, atuação com estudantes surdos na educação básica e superior etc.; realizamos também uma entrevista semiestruturada, com questões preestabelecidas, o que nos forneceu elementos para entender e aprofundar o foco central deste estudo, com perguntas relacionadas à concepção de educação inclusiva, educação para estudantes surdos, entre outras questões que enfocam a formação inicial acadêmica.

De acordo com Gil (2002), a entrevista é uma técnica muito eficiente nas investigações nos mais diversos campos, que trouxe importante desenvolvimento das ciências sociais devido a sua aplicação nas pesquisas. Essa técnica de coleta de dados é adequada para se obter informações sobre o que as pessoas sabem, sentem, fizeram ou pretendem fazer a respeito da temática pesquisada.

A entrevista semiestruturada incide em um roteiro prévio, com a possibilidade de o entrevistador fazer perguntas sem que estivessem planejadas, tornando sua realização mais espontânea. Nesse modelo, o entrevistador tem as perguntas preestabelecidas e, a partir delas, pode abordar outras questões, havendo interesse e necessidade durante a entrevista (MINAYO, 2002). Ludke e André (1986 p. 33-34) afirmam que, nesse tipo de entrevista, não há uma ordem rígida a ser seguida; o entrevistador aborda a temática e, a partir disto, as informações fluem de maneira espontânea e autêntica.

Com base na perspectiva desses autores, ao realizar as entrevistas com os docentes, fizemos intervenções, acrescentando outras perguntas, com o intuito de enriquecer as respostas dos participantes, obtendo assim informações essenciais para levantar apontamentos na interpretação e na análise dos dados.

Com os licenciandos, utilizamos um questionário com perguntas fechadas e abertas relacionadas aos conhecimentos sobre o ensino para estudantes surdos na perspectiva inclusiva. Sobre o questionário utilizado em coleta de dados, Gil (2008, p. 121) o define como:

Técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.

Vale ressaltar que essa coleta teve início somente após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), em 06 de abril de 2022, com o número CAEE: 56324022.2.0000.5300, respeitando-se todos os requisitos legais, como a Resolução nº 466/12, do Conselho Nacional de Saúde (CNS), entre outras.

Inicialmente, fizemos um contato presencial com a chefe do departamento da instituição, momento em que apresentamos os documentos referentes à autorização para iniciar a pesquisa, evidenciando o objetivo e a importância da realização das entrevistas e questionários.

A chefe do departamento forneceu informações sobre o quadro de professores do curso de Pedagogia e seus respectivos endereços de *e-mail*, para que o convite sobre a participação na pesquisa fosse enviado individualmente. Informou, também, sobre o dia em que a turma dos licenciandos do 7º período estava presente na instituição, para convidá-los a participar da investigação.

Após o envio do *e-mail* para os docentes e aguardar suas respostas, agendamos o dia da realização da entrevista; quatro participantes optaram por ser presencial e dois optaram por ser *online*, via *Google meet*. Em ambas as situações, os participantes foram informados e concordaram com a gravação da conversa.

Em relação aos licenciandos, antecipadamente, combinamos com a professora ministrante de uma disciplina, por meio de mensagens no *WhatsApp*, que seria realizado o contato para apresentação da pesquisa e aplicação do questionário, somente para aqueles que aceitassem contribuir. A turma estava matriculada no turno noturno e 17 acadêmicos concordaram em participar da investigação.

No primeiro contato com os participantes, apresentamos o TCLE, explicando os objetivos, a importância da contribuição de cada um neste estudo e a forma como seriam realizados as entrevistas e os questionários, esclarecendo as dúvidas apresentadas no documento.

Recorremos, ainda, ao currículo das disciplinas que abordam os princípios da educação inclusiva. Para tanto, acessamos o *site* da instituição, a fim de obter as informações necessárias para contribuir na interpretação dos dados.

4.4 Instrumentos de análise dos dados

A análise dos dados é considerada uma parte essencial de uma pesquisa e requer um estudo minucioso ao realizarmos as interpretações das informações. Nesse sentido, o pesquisador precisa ter clareza e conhecimento das técnicas que irá utilizar para fazer a análise dos dados coletados. Em nosso caso, utilizamos a análise de conteúdo proposta por Bardin (1977), refletindo sobre as questões abordadas na investigação. Segundo a autora, a análise de conteúdo, trata-se de:

Um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais subtis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. O fator comum destas técnicas múltiplas e multiplicadas - desde o cálculo de frequências que fornece dados cifrados, até à extração de estruturas traduzíveis em modelos - é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência. Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois pólos do rigor da objetividade e a fecundidade da subjetividade. Absolve e cauciona o investigador por esta atração pelo escondido, o latente, o não aparente, o potencial de inédito (do não dito), retido por qualquer mensagem. Tarefa paciente de "desocultação", responde a esta atitude de voyeur de que o analista não ousa confessar-se e justifica a sua preocupação, honesta, de rigor científico (BARDIN,1977, p. 9).

A análise de conteúdo é compreendida como um processo que avalia os dados coletados na pesquisa, que são as mensagens, interpretando o discurso de cada participante.

Bardin (1977, p. 38), afirma que a análise de conteúdo “aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. Nesse enfoque, Franco (2005, p. 13) assevera que é por meio da mensagem, “seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada”, que se inicia a análise de conteúdo.

De acordo com Bardin (1977), os procedimentos do método de análise de conteúdo organizam-se em três fases: 1) *Pré-análise*, que corresponde à organização e seleção do material que fará parte da pesquisa; 2) *Exploração do material*, aplicando-se as técnicas específicas segundo os objetivos, consistindo em uma leitura profunda para análise; 3) *Tratamento dos resultados*, com destaque das informações para análises e interpretações.

Conforme estabelecido na proposta de análise de Bardin (1997), iniciamos a pré-análise por meio de uma leitura de todo o material, organizando e selecionando os documentos e os demais dados coletados e realizando a transcrição da gravação das entrevistas semiestruturadas.

Em seguida, partimos para a exploração do material, por meio de uma leitura profunda dos dados coletados, realizando os recortes, destacando as falas mais importantes, definindo e organizando as categorias temáticas com base nas informações que eram semelhantes. Sobre a organização das categorias, Bardin (1977, p. 117) explica:

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos. O critério de categorização pode ser semântico (categorias temáticas: por exemplo, todos os temas que significam a ansiedade ficam agrupados na categoria "ansiedade" enquanto que os que significam a descontração ficam agrupados sob o título conceitual "descontração"), sintático (os verbos, os adjetivos), léxico (classificação das palavras segundo o seu sentido, com emparelhamento dos sinônimos e dos sentidos próximos) e expressivo (por exemplo, categorias que classificam as diversas perturbações da linguagem).

A categorização é compreendida como uma classificação de informações, agrupando o que há em comum entre elas, representando o resultado da investigação por meio dos dados coletados. Para Bardin (1977), as categorias para a análise de conteúdo devem atender aos critérios de objetividade e consistência. Na visão da autora, o fator que permite o agrupamento é o que há em comum entre as mensagens.

Quanto à criação das categorias, Franco (2007) esclarece que elas podem ser criadas *a priori* (elaboradas antes de iniciar a coleta de dados) ou *a posteriori* (criadas a partir das falas dos participantes), exigindo uma análise e leitura aprofundada para compreender o processo investigativo. Nessa perspectiva, as categorias utilizadas nesta pesquisa foram elaboradas *a posteriori*.

A terceira etapa de nossa análise consistiu no tratamento dos resultados obtidos e interpretação. Bardin (1977, p. 101) explica que, nessa fase,

[...] os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos (falantes) e válidos. Operações estatísticas simples (percentagens), ou mais complexas (análise fatorial), permitem estabelecer quadros de resultados, diagramas, figuras e modelos, os quais condensam e põem em relevo as informações fornecidas pela análise.

Desse modo, buscamos compreender os dados coletados, realizando uma interpretação aprofundada das entrevistas, dos questionários, dos documentos e do nosso referencial teórico, com base em nossas inferências, por meio de análise crítica e reflexiva do material coletado.

5 ANÁLISE DE DADOS

Conforme as discussões levantadas nos capítulos anteriores acerca do ensino para estudantes surdos em contexto inclusivo, procedemos a análise dos dados obtidos junto a docentes e licenciandos do curso de Pedagogia de uma instituição de ensino superior pública do município de Ji-Paraná.

Os dados relativos aos docentes foram coletados através de um questionário e uma entrevista semiestruturada. Com os licenciandos, os dados foram coletados por meio de questionário com perguntas fechadas e abertas. Assim, neste capítulo, apresentamos a análise descritiva de elementos advindos desses instrumentos, organizados por categorias criadas *a posteriori*.

5.1 Análise dos dados coletados acerca dos docentes

Participaram de nossa investigação seis docentes, dentre os quais cinco são do sexo feminino e um do sexo masculino. Quanto à formação, a maioria cursou doutorado e apenas um está em fase de conclusão. Com relação à experiência na educação básica, cinco docentes lecionaram nessa etapa e, durante essa atuação, somente dois atuaram com estudantes surdos. Sobre o tempo de serviço na educação superior, três professores têm entre sete e 12 anos e dois têm uma média entre 13 a 18 anos de trabalho; todos já lecionaram para acadêmicos surdos no ensino superior.

Para a realização dessa análise, criamos duas categorias:

- 1) A compreensão dos docentes sobre inclusão escolar.
- 2) As contribuições das disciplinas do curso de Pedagogia visando conhecimentos para o exercício de práticas com estudantes surdos.

Conforme esclarecemos anteriormente, por questões éticas, preservamos a identidade dos participantes; dessa maneira os professores serão identificados como: Professor1, Professor2, Professor3, Professor4, Professor5 e Professor6.

5.1.1 - 1ª Categoria: A compreensão dos docentes sobre inclusão escolar

Ao analisar esta categoria, buscamos compreender a visão dos docentes com relação à educação inclusiva, por meio das indagações realizadas em uma entrevista semiestruturada. Na primeira questão, solicitamos a opinião dos professores sobre o

processo de inclusão dos estudantes com deficiência no acesso ao ambiente escolar, obtendo as respostas elencadas no Quadro 6:

Quadro 6 - Opinião dos professores sobre o processo de inclusão dos estudantes com deficiência no acesso ao ambiente escolar

Professor1	(...) a gente percebe alguns avanços, ao longo da história, em relação da questão das políticas públicas, dessa organização, das Leis, nessa normatização da inclusão, mas lá na prática no chão da escola, em algumas escolas isso ainda não acontece efetivamente, apesar de essas crianças ter esse direito garantindo, está numa lei, mas a gente percebe que ainda é um desafio para as escolas e também para as famílias esse processo de inclusão. (...) há muito tempo que a gente vem estudando, vem discutindo e ainda parece que em alguns momentos a gente avança, mas em alguns momentos a gente tem retrocesso.
Professor2	É importante, a escola tem que ser para todos, ou seja, para todas as pessoas. (...) Então hoje nós falamos inclusão, quer dizer que estas pessoas, tiveram o tempo inteiro excluídas da educação. Então, as normativas, a legislação ela vem para garantir o direito a educação e a cidadania.
Professor3	Então eu entendo que a inclusão do estudante com deficiência foi conseguido por meio de lutas, movimentos dos pais, enfim a gente percebe que é um processo lento mas por outro lado, eu entendo que faltou um preparo, faltou a formação do professor, faltou a conscientização do ambiente escolar, de que este deficiente estaria na escola, então eu entendo que foi mais um processo de integração de que inclusão propriamente dita, porque incluir é fazer parte ali, e a gente percebe que ainda não estão incluídos, acabam sendo segregados em pequenos grupos, só integrados no espaço escolar.
Professor4	[...] por mais que a gente já conseguiu avançar em termos legais, de ter todo um amparo hoje, de Lei que garantem esse direito de acesso a educação básica, nós encontramos muito entrave na questão prática mesmo, de oferecer adequação, de estrutura física, material didático, professores também com formação e preparado para atuar com esses alunos. E além disso acho que ainda existe uma carência muito grande no processo formativo não só inicial na universidade, mas também na formação continuada, porque, os professores eles precisam de também uma rede de apoio, eu acho que a gente não pode também é achar que o professor sozinho vai dar conta de pensar estratégias metodológicas, ou a própria atuação docente que possa garantir a qualidade da aprendizagem desses alunos, mas eu penso que é importante um trabalho coletivo.
Professor5	Então, já melhorou bastante né, porque eu estou nessa caminhada desde quando começou, que foi no ano de 1999, 2000, quando começou as primeiras capacitações de inclusão que foram acontecer, a partir de 2000, então, deu uma melhorada. (...) as aulas de educação inclusiva na universidade começaram a partir de 2011, mas hoje a gente já tem alunos que já entraram como professores na rede municipal, na rede estadual. Então esses professores já estão chegando, pelo menos com um mínimo de capacitação, de pelo menos sensibilização pela demanda de alunos com deficiência.
Professor6	Olha é uma Lei que já veio tarde tanto para escola pública tanto para as Universidades, (...) não tem como fazer de conta que estes sujeitos não existem. Por muito tempo no Brasil e no mundo parecem que não existiam, que eles eram um estorvo, que as famílias escondiam, então a Lei é muito recente, mas não tem como fazer de conta que os sujeitos não existem e eles precisam estar nos espaços, todos da sociedade, todos possíveis.

Fonte: Elaborado pela autora, com dados da pesquisa (2022).

É importante destacar que a ideia de inclusão “implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral” (MANTOAN, 2003, p. 16). Nessa perspectiva, observamos que a fala do Professor2 está em conformidade com a citada autora, ao afirmar que a escola é para todos.

Mantoan (2003) assevera que a escola comum é o ambiente mais adequado para que as relações entre estudantes com ou sem deficiência sejam estabelecidas, pois nela se rompem ações discriminatórias, possibilitando a interação, beneficiando o desenvolvimento cognitivo, social, motor e afetivo de todos os estudantes neste espaço. Assim, uma escola inclusiva se torna um espaço de troca de saberes e vivências, pois “quem ensina, aprende ao ensinar e quem aprende, ensina ao aprender” (FREIRE, 1999, p. 25).

Em sua fala, o Professor1 considerou que, embora tenha ocorrido avanços, em algumas escolas a inclusão não é efetiva. Em convergência com essa ideia, Professor3 e Professor4 afirmam que faltou a preparação do professor para atender alunos com deficiência. Em relação à formação dos professores, o Professor5 relatou que esse processo tem demonstrado melhoras e considera como evolução o fato de a instituição ofertar disciplinas que contemplam conhecimentos na área da inclusão e, assim, os licenciandos já saírem com conhecimentos sobre a temática.

Compreendemos a importância da inclusão no desenvolvimento dos estudantes com deficiência e sabemos dos desafios que englobam o processo para que ela seja efetivada no ambiente escolar. Um desses desafios, apontados nas falas de alguns participantes, é que faltou a formação do professor para atuar com esses estudantes.

Entendemos que essa formação implica em conhecimentos teóricos, envolvendo o saber e o saber fazer pedagógico; uma formação que proporcione o conhecimento dos tipos de deficiências e os procedimentos pedagógicos que devem ser realizados para sua progressão; uma formação que possibilite um ensino voltado para atender às necessidades de aprendizagens dos estudantes, por meio de estratégias inclusivas. Nesse sentido, considerando as transformações sociais, o docente precisa buscar novos conhecimentos, aprofundar e se especializar em temáticas que emergem da sua profissão.

Consideramos um fator positivo o conhecimento que a instituição atualmente possibilita por meio das disciplinas, mesmo que seja em um curto prazo, tendo em vista que alguns professores relataram que não tiveram esse aprendizado em sua formação inicial, o que demonstra um avanço conforme relatado pelo Professor5; porém, sabemos que a inclusão exige uma luta constante para sua efetivação.

O Professor3 fez uma crítica ao sistema educacional, mencionando o fato de alunos estarem apenas integrados e não inclusos no ambiente escolar. A integração contrapõe o conceito de inclusão, pois, de acordo Mantoan (2003), as escolas inclusivas propõem uma organização de seu sistema, considerando as necessidades educacionais de todos os alunos e toda a sua estrutura se pauta nessas necessidades.

Estar apenas inserido no ambiente escolar, sem as devidas condições de permanência e aprendizado, não possibilita progresso educacional na vida dos estudantes. É um direito de todas as pessoas estar dentro desse ambiente, adquirir novos conhecimentos, compartilhar experiências e ter suas individualidades respeitadas, com base no que se encontra estabelecido desde a CF/1988.

Para Vigotsky (1988), a interação do indivíduo com o meio possibilita seu desenvolvimento, implicando em sua comunicação e socialização. Nesse sentido, é preciso que a legislação seja efetiva e que os órgãos competentes possibilitem condições para que esse processo seja desenvolvido no ambiente educacional, pois a inclusão possibilita a formação de gerações mais preparadas para viver em sociedade sem preconceitos e sem barreiras. Esse processo promove, ainda, a atualização educacional, no sentido de os professores aperfeiçoarem suas práticas, bem como a modernização e a reestruturação do ambiente escolar, com o intuito de atender às necessidades de seus alunos.

Em relação à inclusão dos estudantes surdos no ensino regular, os docentes fizeram as seguintes considerações, em destaque no Quadro 7, a seguir:

Quadro 7 - Considerações dos professores sobre a inclusão de estudantes surdos no ensino regular.

Professor 1	(...) pela minha experiência enquanto professora da educação básica por um tempo, também como coordenadora pedagógica e por ser parceira aqui das escolas da secretaria do município de Ji-Paraná, eu acredito que... Aqui no município de Ji-Paraná desde 2004, houve um movimento quanto à implantação, Ji-Paraná era o município pólo para essa discussão da educação inclusiva, e aí eu percebo que aqui em Ji-Paraná esse movimento foi muito forte e ele teve grandes avanços, a gente percebia nas escolas. (...) a gente percebe que é um desafio diário, que não tem uma receita pronta. Não é faz assim, faz assim, que vai dar certo, porque as crianças têm as suas especificidades, cada criança tem a sua história, e quando chega na sala de aula, é todo um processo de adaptação, (...)
Professor 2	a escola é para todos, o grande problema é que quem comanda a educação ainda, possui os vícios. Então você tem presidente da república, você tem governador, você tem prefeito ou prefeita, e as pessoas não compreendem que as políticas públicas elas precisam ser políticas de estado, e não política de governo, então, se legalmente, o nosso país, já criou uma série de normativas, para que as pessoas com deficiência tenham acesso à educação, compreende, eu penso que precisa se pensar melhor, como é que essas questões estão sendo conduzidas, no âmbito da esfera do município, do estado e nacionalmente.
Professor 3	Eu entendo que é problema bem sério essa inclusão do surdo em especial, porque os professores, eu posso falar por mim, quando eu fiz o curso de pedagogia, eu me formei em 1996, não tinha o curso de Libras, então por exemplo, eu não sei Libras. Eu fiz cursinho básico na SEMED, mas eu não sei a Libras, então isso tem dificultado a formação do professor e o próprio aluno se sente excluído, porque muitas vezes não tem a pessoa do interprete na escola, isso tem dificultado tanto para o professor tanto para o aluno surdo, e também essa questão das salas de atendimento educacional especializado, a gente percebe que falta isso também (...)
Professor 4	Eu acredito que eles podem sim ser incluídos e eu penso que isso é extremamente positivo, não só para o aluno surdo, mas para os demais alunos, porque quanto mais experiências que as crianças tiverem de convívio com crianças que tem deficiência, a gente vai preparando também para aprender a como ter uma atitude mais acolhedora, como ter uma atitude de respeito para além do contexto escolar.
Professor 5	Então eu acho que a escola e o poder público precisava garantir que tivesse pelo menos assim, instrutores surdos, porque a criança surda até o 5º precisam da presença de um professor surdo, então tinha que ter mais surdo atuando junto com o professor da sala de aula na turma inclusiva, a presença do interprete, mas nos anos, por exemplo, 1º ano, e 2º ano, precisaria ter, na verdade o surdo adulto ali, não sei se poderia ter o surdo adulto mais outro interprete ali tentando fazer a ponte, mas acho que o professor surdo resolveria ali a parte do letramento da criança (...) quando ele está iniciando o letramento, precisava ter uma coisa mais específica, que não tem.
Professor 6	(...) eles precisam ter direito na pré-escola ou até antes, de acompanhamento com intérprete, com sala de recurso, e também no espaço da sala de aula com os demais colegas para os coleguinhas irem conhecendo a especificidade deles. E é isso as escolas precisam ter estrutura necessária que vai atendendo aos alunos surdos, para que quando eles cheguem na universidade eles cheguem alfabetizado em Libras. (...) porque na escola antes, eles não tiveram Libras,(...) e aí tem que alfabetizar eles em Libras, e ainda ir aperfeiçoando a escrita deles na Língua Portuguesa (...) que não vai ser a Língua portuguesa como os demais porque vai ser a segunda língua, mas é essencial que na escola, no ensino regular, na educação básica, eles tenham todo o processo de ensino com interpretes para que cheguem e consigam ir pra universidade, para o Curso que eles quiserem, pra profissão que eles puderem bem qualificados.

Fonte: Elaborado pela autora, com dados da pesquisa (2022).

As falas dos professores demonstram que, no processo inclusivo, faltam elementos para atender às necessidades educativas desses alunos no ambiente escolar, tais como investimentos na formação docente e a competência das pessoas que estão à frente dos cargos educacionais, no sentido de cumprir a legislação e oferecer condições para que esses alunos se desenvolvam.

O Professor² critica a educação brasileira, pois percebe que há falta de responsabilidade na questão da inclusão de alunos com deficiência. Essa crítica tem a ver com o fato das mudanças ocorrentes nos mandatos de governos, pois novas normativas são estabelecidas e podem não estar em consonância com as reais necessidades da sociedade, uma vez que o Brasil já apresenta várias leis que tratam da inclusão de pessoas com deficiência, garantindo sua plena participação social. Pode ser que esteja faltando gerenciamento e acompanhamento das leis nacionais, possibilitando que a inclusão de estudantes com deficiência ocorra conforme o que está estabelecido na legislação. A fala do Professor² nos remete à seguinte crítica de Reis (2013, p. 23): “a inclusão de alunos surdos no Ensino Regular não tem acontecido de forma satisfatória, tendo em vista a grande dificuldade da escola em promover a inclusão”.

Esses fatores prejudicam o aprendizado do estudante surdo, pois, conforme mencionado pelo Professor⁵, o fato de apenas colocá-lo na sala de aula e não possibilitar condições para sua permanência e aprendizagem não é incluir, o que certamente levará a consequências futuras em seu desenvolvimento, como podemos analisar na fala do Professor⁶, que aponta alguns casos de acadêmicos surdos que chegaram à instituição sem ser alfabetizado em Libras. Isso demonstra que a educação básica não possibilitou esse conhecimento, o que torna o processo formativo mais desafiador para o acadêmico e para o docente da instituição, tendo em vista que, para compreender os conteúdos explanados durante as aulas, o surdo deverá primeiramente estar alfabetizado em Libras, bem como ter a compreensão da Língua Portuguesa.

O fato de o acadêmico surdo chegar à instituição de ensino superior sem estar alfabetizado em Libras nos leva a refletir sobre a importância de discutir as práticas inclusivas nas escolas brasileiras de ensino regular, visando ao progresso da aprendizagem do surdo, tanto na sala de aula como no AEE. A garantia do ensino inclusivo, com profissionais qualificados, está amparada na mais recente Lei nº 14.191

2021, que dispõe sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos, alterando a Lei LDBEN/1996.

Analisando a fala do Professor⁵, destacamos a necessidade de professores/instrutores surdos para atuar junto ao estudante na sala de aula inclusiva, levando em consideração que o processo de letramento da criança surda exige abordagens mais específicas. O contato com o professor/instrutor surdo proporciona ao estudante a aquisição da Libras com mais naturalidade; além disso, proporciona a identificação com seus pares e a aceitação da sua diferença linguística, fortalecendo sua autoestima. Sá (2006, p. 347) afirma que “essa aproximação permite que o aluno surdo desenvolva suas potencialidades e faça suas escolhas dentro da cultura surda, assumindo “confortavelmente” sua(s) identidade(s) cultural(ais)”. De acordo com as informações da SEMED/Ji-Paraná, a rede municipal conta com três instrutores de Libras surdos, que realizam o AEE com os estudantes surdos no contraturno.

Outro fator relevante para o desenvolvimento global da criança surda é o aprendizado da língua de sinais pelos familiares. As crianças surdas filhas de pais ouvintes correm um grande risco de não compreender a linguagem e os acontecimentos ao seu redor no início de sua vida, pelo fato de seus pais não conseguirem estabelecer uma comunicação com elas. Assim, é essencial que as famílias sejam orientadas sobre os vínculos afetivos com os filhos surdos, pois a comunicação com os pais levará essas crianças a acreditar em suas potencialidades, permitindo que se desenvolvam compreendendo e convivendo com sua diferença. É necessário que a família compreenda a importância do surdo adulto no convívio com a criança surda, como forma de possibilitar um melhor aprendizado da língua de sinais.

Com relação à necessidade do aprendizado da Libras pelos familiares das crianças surdas, destacamos os cursos ofertados anualmente pela rede municipal de ensino, realizado em três etapas na SEMED/Ji-Paraná, disponibilizando vagas para atender a esse público, por compreender a importância da comunicação no contexto familiar e, assim, contribuir na aprendizagem de seus filhos.

As questões enfatizadas nessa 1ª Categoria nos levam a refletir sobre a importância de construir e colocar em prática um ensino realmente que atenda e inclua esses estudantes, eliminando as barreiras que impedem seu progresso educacional.

5.1.2 2ª Categoria: As contribuições das disciplinas do curso de Pedagogia visando conhecimentos para o exercício de práticas pelos futuros professores com estudantes surdos

Ao analisar essa categoria, constatamos as possíveis contribuições das disciplinas do curso de Pedagogia quanto aos conhecimentos para o exercício de práticas inclusivas dos futuros professores com relação a estudantes surdos.

Propusemos aos professores o seguinte questionamento: *os conteúdos de sua disciplina facilitam de alguma forma o conhecimento dos licenciandos do Curso de Pedagogia para atuação com estudantes surdos? Se sim, mencione esse conteúdo e relate uma atividade que demonstre esse envolvimento.* Para essa questão, obtivemos as respostas demonstradas no Quadro 8:

Quadro 8 - Considerações dos professores sobre as contribuições de sua disciplina para a atuação dos futuros professores com estudantes surdos

Professor 1	O curso de pedagogia tem os componentes curriculares que trabalham de uma forma mais específica na disciplina de educação inclusiva, mas todo o componente a gente precisa estar reforçando isso com os acadêmicos, (...) quando a gente ia pensar uma atividade para os alunos, tinha que fazer um planejamento nas escolas, daí eu já peço que eles pensem que nesse grupo que eles estão pensando possa ter uma criança surda e qual seria as estratégias para atender essas crianças? Quais seriam os desafios e como a gente poderia pensar atividades para poder atender essa criança. (...) a gente sempre estava chamando a atenção dos acadêmicos que estavam nas escolas e que tinham crianças com deficiência na sala que eles estavam atuando para eles estarem fazendo esse relato de experiência de como estava acontecendo lá na prática.
Professor 2	(...) o que a universidade faz é oferecer a disciplina de Libras, (...) e aí é impossível aprender Libras em uma única disciplina, acho que deveria ter outros cursos que pudessem dar aos licenciandos, aos graduandos, aos discentes da pedagogia, uma capacidade de lidar, de desenvolver um trabalho. (...) eu comecei a pensar, por exemplo, não era fácil para os meninos surdos, mas assim eu trazia uma pergunta, pedia para o intérprete fazer a tradução aí em seguida, por exemplo, eu nunca deixo de chamar a atenção dele ou dela para participar, então quando eu tomo a opinião dos alunos eu tomo deles também. Aí tem aquela questão da sala de aula, o posicionamento, aonde é que eu fico, como é que eu fico. Temos essas preocupações (...), então eu tenho muito trabalhado essa questão do vídeo (...)
Professor 3	(...) eu tenho trabalhado conteúdos especificamente para educação de pessoas com deficiência, mas é superficial, é pouco, em um semestre pra gente poder dizer que tem como preparar o professor de maneira que ele se torne autônomo, confiante pra atender esses alunos surdos, não, é pouco, a gente precisa aprimorar mais, (...).
Professor 4	(...) a gente fala de uma forma mais genérica, a importância da gente dentro da sala de aula, porque os nossos alunos não vão trabalhar só com crianças que sejam surdas, mas pode vim crianças com autismo, com síndrome de <i>down</i> , crianças que são cegas, e eu não tenho nenhuma formação na área de Libras, por exemplo, eu já fiz um curso, que deu uma ideia inicial, mas eu não tenho conhecimento, especializado nisso para trabalhar com essa especificidade. (...) Então a minha sensibilidade ela foi sendo construída. A sensibilidade é construída no processo, e não é de uma hora para outra que o professor consegue responder, então a gente vai aprendendo também conforme você vai trabalhando com esse aluno surdo.

Quadro 8 - Considerações dos professores sobre as contribuições de sua disciplina para a atuação dos futuros professores com estudantes surdos (continuação)

Professor 5	Ela contribui nesse sentido de eles saberem como funcionam, ela não contribui no sentido de fazerem eles serem fluentes em Libras, porque são só 80 horas de disciplina. Então o quê que eu trabalho? Eu trabalho Libras básico, (...) e aí eu trabalho toda essa questão de quem é o sujeito surdo, (...)
Professor 6	(...) pensar metodologia para criança surda, a gente se obriga a pensar quando tem aluno surdo na sala, agora eu não tenho, o surdo que está ali faz a gente pensar o tempo todo na criança surda, embora toda a metodologia que eu faço e utilizo, eu penso nas crianças em sala de aula, se tem aluno surdo, me faz pensar na criança surda, no tipo de texto, no tipo de imagem, no grupo, no tipo de leitura.

Fonte: Elaborado pela autora, com dados da pesquisa (2022).

O fato de ter acadêmicos surdos matriculados nessa universidade, possibilita que os docentes tenham a experiência com esses alunos, desenvolvendo práticas pedagógicas que atendam às suas necessidades educativas; além disso, o convívio dos outros acadêmicos com o surdo pode favorecer o conhecimento dessas especificidades de aprendizagem.

Para os participantes Professor2, Professor4 e Professor6, o conteúdo de suas disciplinas visa formar o licenciando para atender a todos os alunos, não havendo um conteúdo específico para atender a estudantes surdos; porém, suas práticas com estudantes surdos no ensino superior possibilitam que sejam refletidas na compreensão dos licenciandos sobre o ensino para surdos.

O Professor2 menciona algumas questões com relação à sua prática na atuação com estudante surdo no ensino superior, citando: o posicionamento (evitar falar de costa, para que o surdo perceba as expressões do professor e tenha melhor compreensão da temática); atividades e avaliação adaptadas; a relação com o intérprete de Libras, buscando oferecer um ensino inclusivo. Ressaltamos a importância de que os docentes esclareçam para a turma o motivo de tais práticas serem desenvolvidas no ensino aos acadêmicos surdos, para que realmente haja significância e compreensão por parte de todos os estudantes.

Os professores foram unânimes ao afirmar que os futuros docentes necessitarão de formação continuada, buscar mais conhecimentos para desenvolver sua prática pedagógica com alunos surdos. A formação continuada é um dos principais meios para que os professores possam continuar com os estudos, buscando novos conhecimentos, aprimorar e refletir sobre sua prática pedagógica.

Esse processo formativo necessita despertar no professor o interesse pela investigação, participando e partilhando suas experiências, de forma que atenda sua

necessidade formativa, contribuindo para seu desenvolvimento profissional. A esse respeito, Imbernón (2009, p. 43) afirma que:

O envolvimento dos docentes nos processos formativos, participando com sua concepção, planejamento e implementação, tem sido valorizado nas pesquisas e, defendido como uma necessidade na construção da autonomia cognitiva dos docentes e de sua realização como profissional.

A formação continuada favorece também a construção de conhecimento dos estudantes alunos, por meio dos conhecimentos adquiridos pelo docente, gerando transformações e impacto na sociedade. Nesse sentido, Tardif (2000) afirma que os fundamentos dessa profissão são existenciais: o professor é um ser pensante com relação à vida, envolvendo o emocional, afetivo, pessoal e interpessoal.

O ensino inclusivo exige do docente sensibilidade, conhecimento e domínio pedagógico para elaborar as atividades, acompanhar e avaliar os estudantes com deficiência; para isso, é necessário considerar suas especificidades de aprendizagem, o que é um desafio para os docentes.

Em relação aos conteúdos das disciplinas oferecidas na graduação em Pedagogia, o Professor³ os considera superficiais, pois a instituição oferece os caminhos, mas os licenciandos precisarão consolidar esse conhecimento na sua própria prática pedagógica.

O Professor⁵ mencionou que, em sua disciplina, os licenciandos saem sensibilizados acerca de quem é a pessoa surda e conscientiza-os de que o objetivo não é sair fluente em Libras, mas adquirir conhecimentos sobre quem é o sujeito surdo, os direitos educacionais garantidos por lei no espaço escolar e cobrar a efetivação da legislação. Em suas atividades acadêmicas, realiza estudos dirigidos com vários temas, abordando a educação de surdos, tais como, letramentos para crianças surdas, inclusão do surdo, cultura e identidade surda, o papel do intérprete de Libras. Os textos são discutidos e, posteriormente, é realizado um seminário para apresentação dos conteúdos estudados. O docente ressaltou que essa estratégia de ensino desperta o interesse de participar, de aprender, e o desejo de muitos licenciandos procurar por formações junto a outros órgãos.

Compreendemos a importância e a necessidade da formação continuada para professores atuarem com estudantes surdos; no entanto, esses conhecimentos requerem uma carga horária ampla e continuidade para entender o processo de ensino e aprendizagem, haja vista a importância de o professor conhecer e usar a

língua de sinais para se comunicar com esse aluno, a fim de conseguir perceber suas necessidades educacionais e desenvolver práticas com a utilização de recursos que facilitem a aprendizagem.

Então, é preciso pensar no tempo que o professor levará para realizar seus estudos, seja em formações oferecidas pelas secretarias ou especializações, e conseguir colocar em prática os conhecimentos adquiridos. Enfatizamos que a Libras, como qualquer outra língua, requer tempo e continuidade para seu aperfeiçoamento e fluência. Enquanto isso, como ficam as atividades desenvolvidas com o aluno surdo?

Uma outra questão que envolve essa problemática é garantir, em todos os anos de escolaridade, um professor que esteja preparado para atuar com os alunos surdos, pois, com a mudança de ano/série do estudante, é possível que o próximo professor não tenha conhecimentos e experiência para realizar esse ensino. E assim, o tempo passa, o aluno surdo passa de um ano para o outro... E o seu progresso educacional, como fica?

O Professor4 comenta que, para ser professor de crianças com deficiência, a pessoa precisa estar aberta para aprender, porque a aprendizagem é processual; aos poucos, o docente vai entendendo como desenvolver práticas inclusivas. Em sua experiência como docente no ensino superior, percebeu que suas práticas não eram inclusivas quando se deu conta de que um aluno surdo, em sua turma, não conseguia acompanhar suas aulas. O docente se preocupava com ensino para os alunos surdos, pois não queria apenas dar uma nota, mas desenvolver também atitudes proativas e progressos em seu aprendizado, necessitando pensar em critérios de avaliação, metodologia, além do diálogo com os intérpretes de Libras, pois havia conceitos que precisavam ser discutidos para serem melhor compreendidos pelos surdos.

O Professor4 enfatizou que, por meio dessas experiências e vivência, o docente vai aprendendo também a ser professor de aluno surdo. Seu objetivo era que o estudante pudesse ter uma “experiência saudável”, sentir-se acolhido por um professor que entendia seu tempo, mas que também exigiria que o aluno se esforçasse. Argumentou, também, que os licenciandos precisam ter a experiência de práticas inclusivas na formação inicial.

Com relação ao processo de inclusão no ensino superior, Rocha (2014) apresenta algumas dificuldades enfrentadas pelos surdos no processo de formação: ser obrigados a falar; ter que avisar aos professores que são surdos; escrever

perfeitamente em Língua Portuguesa; não utilizar sinais em sua comunicação, o que pode deflagrar transtornos e sofrimentos. Os alunos acreditam que o resultado desses constrangimentos se deve ao despreparo do docente.

Segundo Mantoan (2003, p. 43), ser um professor inclusivo “significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os seus níveis”, o que nos leva a compreender que as práticas tradicionais de educação não cabem no conceito de educação inclusiva.

Nessa discussão, os professores mencionaram alguns desafios para propor um ensino inclusivo. Para o Professor1, por muito tempo a universidade esteve pensando nessa formação para a educação básica, mas, agora, os alunos surdos estão chegando à universidade e, assim, tem-se o desafio de também pensar a formação e incluir esses acadêmicos, pois esse processo exige formação e disponibilidade de equipamentos que lhes possibilitem a acessibilidade.

O docente destacou a importância de estratégias de ensino para possibilitar aprendizado aos alunos com deficiência. A fala desse professor corrobora a fala do Professor5, ao dizer que, por meio de suas aulas, os licenciandos percebem que, na própria instituição, há docentes que necessitam de conhecimentos na área, incluir os acadêmicos surdos em suas aulas, saber sobre suas especificidades de aprendizagem, conforme previstas em Lei.

A percepção dos acadêmicos em relação à prática desses professores nos remete à ideia de Formosinho (2009, p. 95), ao dizer que “a docência é uma profissão que se aprende desde que se entra na escola, pela observação do comportamento dos nossos professores”, pois, ao ensinar, o professor reflete seus conhecimentos e suas atitudes em sua fala e em seu fazer.

Nesse contexto, o Professor3 afirmou que, em sua graduação, não foi ofertada a disciplina de Libras e que incluir os acadêmicos surdos em suas aulas no ensino superior foi um processo desafiador. Como ponto positivo, citou a disciplina de Libras oferecida na universidade, pois os licenciandos já sairão com conhecimentos na área.

Outra questão colocada pelo Professor1 e pelo Professor6 implica em uma carga horária maior para realizar o planejamento para os alunos surdos e até mesmo para estes realizarem as atividades acadêmicas, o que é desafiador, pois precisam cumprir os prazos estabelecidos no calendário.

A carga horária apontada pelos professores para planejar as atividades dos estudantes surdos é esclarecida por Lacerda *et al* (2011, p. 104), considerando que:

[...] para os surdos os conceitos são organizados em língua de sinais, que por ser uma língua viso-gestual, pode ser comparada a um filme, já que o enunciador enuncia por meio de imagens, compondo cenas explorando a simultaneidade e a consecutividade de eventos. Assim, para favorecer a aprendizagem do aluno surdo não basta apenas apresentar os conteúdos em Libras, é preciso explicar os conteúdos de sala de aula utilizando de toda a potencialidade visual que essa língua tem.

Esses recursos visuais utilizados pelo professor poderão facilitar a compreensão do estudante surdo nas habilidades educacionais. Diante das falas dos professores participantes e das leituras dos autores citados, observamos que o planejamento para os estudantes surdos do ensino fundamental também é considerado pelos professores como algo desafiador, pois exige um tempo maior para elaboração das propostas, conhecimento, criticidade e criatividade.

O Professor2 e o Professor4 se reportaram à dificuldade de alguns acadêmicos acolherem os colegas surdos ou com outras deficiências. Para o Professor4, os acadêmicos precisam ter a experiência inclusiva, uma vez que a universidade não trata somente dos domínios conceitual e técnico do curso, mas de saber fazer uso desses domínios numa situação coletiva e diversa.

O Professor2 assevera que a sociabilidade precisa acontecer e conscientiza a turma de que eles estão vivenciando essa experiência na instituição; na escola, eles terão que fazer acontecer a prática inclusiva. Em relação à socialização, conforme abordou o Professor2, Tardif (2002, p. 118) afirma que “ensinar é desencadear um programa de interações com um grupo de alunos, a fim de atingir determinados objetivos educativos relativos à aprendizagem de conhecimentos e à socialização”. Isso demonstra a relevância de, na formação inicial, tratar as interações humanas, possibilitando que os licenciandos adquiram esses conhecimentos e os levem para sua prática em sala de aula. Por mais desafiador que seja, o futuro professor precisa acreditar no potencial de todos os alunos e buscar entender e conhecer esse outro (pois este tem muito a contribuir em sua prática pedagógica), pensar em estratégias de ensino, por meio de diálogos e vivências.

Indagados se consideram suficientes as disciplinas ofertadas no curso de Pedagogia para que os futuros docentes desenvolvam práticas que atendam às necessidades dos estudantes surdos, os participantes responderam conforme demonstrado no Quadro 9, a seguir:

Quadro 9 - Falas dos docentes: Suficiência das disciplinas ofertadas no curso de Pedagogia para os futuros docentes desenvolverem práticas que atendam às necessidades de estudantes surdos

Professor 1	Como o nome diz é uma formação inicial. A gente dá a base, ele sai daqui com um pressuposto, ele sai com algumas teorias, mas quando chega lá na escola, ele vai vivenciar as demandas da escola, as demandas dos alunos e a partir daí ele vai construir a sua trajetória, ele vai ter elementos. Eu acredito assim, que o curso de pedagogia ele te dá elementos pra você desenvolver a sua prática, (...) Não acredito que o caso não é questão da quantidade (disciplinas) é a questão do tempo, da demanda, eu acho que ele sai com elementos daqui que quando ele chegar lá na escola, cada acadêmico quando estiver assumindo essa profissão, vai escrever a sua história, vai fazer a sua trajetória, então assim, poderia ter mais ter mais laboratório, mais atividade prática, talvez poderia, talvez no estágio.
Professor 2	É insuficiente, teria que pensar, agora, (...) o curso de pedagogia tem que ser pensado para a escola brasileira, (...), e aí por exemplo, não é uma escola somente..., pensar somente na questão do aluno com deficiência, é para escola, porque a escola é todos, pra todas as pessoas, então esse curso precisa ser pensado para além de uma disciplina, então, tem outras situações que contemplem a trajetória ou práxis do professor ou professora que vai sair daqui formado pra escola.
Professor 3	Então, como eu já falei das práticas é que esses componentes que nós trabalhamos, eles trazem conceitos, concepções, teorias, práticas, porém, como eu falei, não vai ser suficiente, a gente vai precisar aprimorar. Por outro lado, eu entendo que poderíamos (...), talvez aumentar a carga horária de aulas que tratam da educação inclusiva, que tratam do aluno deficiente, porque a gente só tem ao longo dos 4 anos, aqui nós temos 9 semestres, são 4 anos e meios, só temos uma só de 80h que fala da educação inclusiva e Libras, então é muito pouco, poderíamos ter nem que fosse como optativa, que aí o aluno que tem mais interesse, se identifica mais com a inclusão, com a educação inclusiva, poderia fazer como optativa, para aprimorar, então, eu percebo isso. (...) eu penso que não é quantidade de disciplina que faz o aluno aprender é a conscientização de que ele precisa compreender e saber os caminhos para que ele possa buscar depois, porque senão a gente coloca...inclusive é...digamos, 9 semestre, e a gente percebe que falta, então se colocar, 10, 12, 20 semestre, não vai resolver.
Professor 4	Olha nós temos a nossa matriz curricular, que na verdade todo curso de pedagogia é obrigatório a disciplina de Libras, então eu acredito que pelo fato de termos esse componente curricular, isso garante um conhecimento mesmo que primário, porque também não é um conhecimento aprofundado, (...) Então olhando para essa questão da formação, ela é suficiente? Eu digo que não, precisaria...se a gente fosse pensar na formação de professores, que possam oferecer um trabalho de qualidade para os alunos surdos da rede, a gente precisaria ter outros componentes curriculares, mas isso não caberia na carga horária do curso.
Professor 5	A gente tenta colocar mais duas disciplinas para dar uma melhorada, mas não é suficiente.
Professor 6	Olha sinceramente eu não sei te dizer, por que assim, nós começamos a oferta da disciplina de educação inclusiva e de Libras, ela veio por força da lei federal, porque antes não tinha, é o que nós temos, (...) é o que nós podemos ofertar hoje, se isso é insuficiente, eu penso que os alunos do curso podem dizer, do 7º período, porque quando eles vão para o estágio, na educação inclusiva, eles ainda não foram, eu penso que eles vão no semestre que vem, que eles vão dizer se isso é suficiente ou não. (...) Pra nós, digamos, de grosso modo, estaria suficiente (...)

Fonte: Elaborado pela autora, com dados da pesquisa (2022).

Para o Professor1, o curso de Pedagogia aponta caminhos para que o futuro docente possa desenvolver conhecimentos em sua prática e afirmou que, para ensinar crianças com deficiência, o professor precisará de formação continuada e muitos estudos durante sua trajetória; além disso, precisa do apoio da equipe gestora, tendo em vista que é iniciante nesse processo; por mais que a formação inicial ofereça a disciplina de Libras, ela não dará conta de abranger todos os conhecimentos em apenas um semestre. Explicou que o curso tem um estágio em educação inclusiva, o que propiciará mais conhecimentos nesta área.

Consideramos um fator positivo o estágio em educação inclusiva para a formação dos licenciandos, conforme mencionado pelo Professor1; entretanto, na realização desse estágio, não se garante que haja alunos surdos no ambiente de sua aplicação, para que as práticas com esses alunos sejam experienciadas pelos acadêmicos. Em relação à necessidade da formação continuada apontada por esse professor, salientamos que a BNCC propõe que tal formação seja pauta obrigatória nas escolas, estipulando que ela contemple currículo, material didático, formação e avaliação, visando proporcionar um ensino de qualidade.

Os participantes Professor2, Professor3, Professor 4 e Professor5 consideram insuficientes as disciplinas no curso de Pedagogia que tratam do ensino para surdos, porém cada um traz uma justificativa, a partir do seu ponto de vista.

O Professor2 afirmou que as disciplinas são insuficientes, mas o curso de Pedagogia é para atender a todos; dessa forma, a instituição onde o futuro professor irá lecionar também precisa continuar com o processo formativo, a fim de criar e pensar estratégias de ensino, com base nos conhecimentos adquiridos na formação inicial.

Em concordância com essa resposta, o Professor3 afirmou que não é quantidade de disciplinas que faz o aluno aprender, mas a conscientização de que precisa buscar mais conhecimentos. Assim, aumentar a quantidade de semestres não resolveria o problema, uma vez que a universidade tem a responsabilidade de despertar no aluno os quatro pilares - aprender a aprender, aprender a ser, aprender a fazer e aprender a conviver; então, o futuro professor aprender que necessita buscar e aprimorar informações, consolidando isso na prática.

O Professor1 e o Professor4 argumentam que a demanda do curso de Pedagogia é grande e, por isso, a instituição não daria conta de incluir outras disciplinas específicas ao aluno surdo.

Vale lembrar que a Resolução CNE/CP 1/2006 definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia e compreendemos a abrangência desse curso na abordagem de temáticas para a formação de professores. Assim, enfatizamos a importância das disciplinas que já fazem parte da grade curricular, com vistas a ofertar um currículo que contemple questões relacionadas à língua, cultura e identidade surda.

Em relação aos acréscimos de disciplinas, o Professor⁵ mencionou que foram incluídas mais duas disciplinas de Libras no currículo e são optativas: Português como segunda língua e Libras II. O licenciando que tiver interesse em aprofundar um pouco mais sobre esse ensino poderá escolhê-las.

Os apontamentos levantados pelos docentes e suas responsabilidades ao propor um ensino inclusivo nos levam a compreender que, embora haja leis que normatizam a educação inclusiva, para que esta seja efetivada é necessário haver uma discussão de todas essas normas, o que implica rever principalmente o que se refere a formação de professores.

De acordo com as questões apresentadas pelos docentes, avaliamos ser necessário apresentar a análise do PPC do curso de Pedagogia da instituição onde a pesquisa foi realizada, no intuito de conhecer a proposta de formação acadêmica.

5.2 Análise do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da instituição pesquisada

O PPC de Pedagogia da instituição pesquisada é datado do ano de 2018, evidenciando que o referido documento não foi reformulado conforme a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2019). Todavia, é importante esclarecer que o prazo para a implementação dessa Resolução foi prorrogado e, assim, continua em vigor a Resolução nº 02, de 1 de julho de 2015.

No trecho abaixo, constatamos o embasamento do PPC na Resolução nº 02, de 1 de julho de 2015:

[...] a Resolução nº 02, de 1 de julho de 2015 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de

segunda licenciatura) e para a formação continuada, faz-se urgente a elaboração de respostas às demandas colocadas a fim de qualificar o Curso de Pedagogia, possibilitando sua consolidação como agência formadora de pessoas na perspectiva que temos aprendido (PPC, 2018, p. 24).

O documento que embasa o PPC analisado, destaca que todos os cursos de licenciatura do país deveriam se ajustar às DCN estabelecidas pela Resolução nº 2, até 1º de julho de 2015, visando adequações nos currículos dos cursos de licenciatura, dentre elas o reajuste da carga horária dos cursos, passando-se ao mínimo de 3.200 horas, diante das 2.800 horas anteriores, exceto o curso de Pedagogia, que já tinha essa carga horária.

Conforme abordagem já descrita no capítulo 3, em que tratamos da formação do pedagogo no processo de inclusão da criança surda, sobre as implicações da educação de surdos com base na Resolução em tela, salientamos que, no PPC de Pedagogia podemos constatar significativas ações que contribuem para a formação do pedagogo, garantindo conteúdos relacionados à Libras e à Educação Especial. Verificamos que a Libras está contemplada na carga horária mínima obrigatória da matriz curricular e também como componente curricular optativo. Além disso, outras questões relacionadas à inclusão foram percebidas de forma transdisciplinar, o que trataremos no decorrer deste texto.

É certo que os desafios e as aceleradas mudanças no cenário educacional podem comprometer a efetivação da própria formação inicial, conforme apontam Leite *et al.* (2018, p. 735):

Há desafios específicos que as instituições brasileiras enfrentam, nesse aspecto, em razão de constantes mudanças de parâmetros, diretrizes, sistemas de avaliação e políticas nacionais da formação docente no país, o que dificulta, de certa forma, a consolidação de tipos e modelos de formação inicial de professores no Brasil.

Nesse cenário de desafios específicos e entre a confirmação ou revogação da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, no que tange à formação inicial, analisamos o PPC em foco. Verificamos esse documento, fundamentado legalmente na Resolução nº 2, de 2015, traz elementos essenciais para a formação inicial do pedagogo. Desse modo, salientamos alguns pontos relevantes e, a partir de uma breve análise, apresentamos o que está posto no PPC analisado, no tocante à Reformulação do Curso de Graduação em Pedagogia dessa instituição de ensino superior.

O objetivo do curso é a formação dos acadêmicos para atuação na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, na área da educação escolar e/ou não escolar, “contemplando as necessidades da educação inclusiva, da gestão e da educação de jovens com vistas à educação, entendida como formação humana” (PPC, 2018, p. 16,).

Os objetivos específicos do curso visam: oferecer a formação pedagógica aos licenciandos, qualificando-os e motivando para formações constantes; compreender a escola como um espaço propício para promoção da democracia e respeito às diferenças; articular ações entre as diferentes etapas; buscar compreender a formação integral analisando o cotidiano escolar; utilizar recursos tecnológicos no trabalho pedagógico bem como na aprendizagem dos estudantes; articular ações pedagógicas que envolvem o currículo e a didática por meio de metodologias que fomentem o processo coletivo e a construção social.

A concepção teórica desse curso se fundamenta em estudiosos que trabalham na área de conhecimento sobre formação docente e formação profissional educacional, entre eles Marcelo García (1992; 1999), Schön (1992; 2000), Nóvoa (1992; 1999; 2000), Alarcão (2000; 2001; 2003), Tardif (2003).

De acordo com o PPC, a formação docente precisa ser refletida e reestruturada “como um todo em suas dimensões inicial e continuada, como um processo de idas e vindas que vão tecendo diferentes maneiras de ser e de estar na profissão” (PPC, 2018, p. 19). O trecho a seguir complementa a concepção de formação docente da universidade, considerando que:

[...] a formação docente é compreendida como parte de processo de desenvolvimento profissional. É a fase inicial e, trás consigo, os elementos básicos para o exercício da Pedagogia em território brasileiro. A formação continuada é o seu prolongamento: permanente, crítico e reflexivo sobre sua prática, em seus múltiplos contextos (PPC, 2018, p. 20).

Compreendemos, assim, que a formação continuada se estenderá ao longo da carreira docente, para obtenção de outros conhecimentos e aperfeiçoamento da prática. No entanto, é essencial enfatizarmos a afirmativa de Mantoan (2003, p. 24): “todos os níveis dos cursos de formação de professores devem sofrer modificações nos seus currículos, de modo que os futuros professores aprendam práticas de ensino adequadas às diferenças”, por entendermos a importância dessas mudanças na inclusão.

Entendemos que essa ação demonstra a responsabilidade da instituição no comprometimento com a qualidade do ensino ofertado aos graduandos, implicando diretamente em sua formação profissional. Tardif (2003) afirma que os saberes docentes são temporais, plurais e heterogêneos, e vão sendo adquiridos também ao longo de um trabalho. Pimenta (2002) defende que a escola é uma unidade entre teoria e prática. Dessa forma, a articulação teoria-prática é fundamental para a formação docente; nesse sentido, a formação inicial e a continuada devem dialogar, objetivando o aperfeiçoamento desse processo formativo.

Analisando os objetivos educacionais propostos no PPC, percebemos a intencionalidade de formar os licenciandos para que estejam preparados para lidar com a participação democrática junto à comunidade escolar, visando uma construção de valores e aprendizagem, considerando as diferenças e o respeito a todos.

Conforme o PPC em análise, o curso de Pedagogia tem sua estrutura curricular organizada em três núcleos:

Núcleo I - apresenta a formação geral. Esse núcleo compreende a formação geral, os aspectos educacionais, seus fundamentos e metodologias, as diversas realidades educacionais, as áreas específicas e interdisciplinares, e o campo educacional;

Núcleo II - Trata de aprofundamento e diversificação de Estudos. Esse núcleo está voltado para o aprofundamento de questões fundamentais específicas das áreas de formação e de atuação do futuro professor pedagogo;

Núcleo III - Propõe estudos integradores. Esse núcleo consiste em um campo integrador, caracterizando-se pela flexibilidade e pelo elemento de escolha dos conteúdos para os futuros professores, possibilitando a análise de temas contemporâneos, atuais e futuros.

O PPC enfatiza as atividades acadêmicas, dentre as quais estão os estágios realizados em parceria com outras entidades, considerando a teoria e a prática, valorizando a escola como um local de produção de saberes e formação.

No tocante à matriz curricular do curso de Pedagogia dessa instituição de ensino superior, encontramos três componentes curriculares que tratam da temática específica de Libras: Libras (disciplina obrigatória), Ensino de língua portuguesa como segunda língua para surdos e Libras Intermediário (disciplinas optativas). Além disso, a matriz comporta as disciplinas de Educação Inclusiva e Estágio Supervisionado em Educação Inclusiva, ambas obrigatórias e abordam as deficiências no contexto geral.

Com relação às disciplinas obrigatórias, conforme a matriz curricular, a disciplina de Libras é ofertada no 1º semestre, com carga horária de 80h, dividida em 60h aulas teóricas e 20h de aulas práticas. A ementa apresenta: noções básicas da Libras, envolvendo a estrutura da língua e suas especificidades; fundamentos da educação de surdos; o surdo no espaço escolar, exclusão social de grupos minoritários e cultura surda. Contudo, na ementa da disciplina, não ficam claros seus encaminhamentos ou mesmo indicações destinadas à parte prática de Libras, considerando a carga horária específica para este fim.

Sá (2011) nos diz que o objetivo da disciplina de Libras na formação de professores, conforme estipula o Decreto 5.626/2005, “deve ser o de dar a todo futuro professor o conhecimento de que existe uma minoria surda que é usuária de uma língua natural, e que a ela tem direito” (SÁ, 2011, p. 43), oportunizando conhecimento da cultura surda e todas as suas especificidades. Isso não quer dizer que o futuro professor sairá fluente em língua de sinais.

A disciplina de Educação Inclusiva é ofertada no 4º semestre, com carga horária de 80h, sendo todas as aulas teóricas. Sua ementa apresenta o estudo da inclusão e diversidade, política nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, fundamentos históricos, políticos, teóricos e pedagógicos.

O Estágio em Educação Inclusiva é também oferecido no 4º semestre, com carga horária de 80h, sendo 20h aulas teóricas e 60h aulas práticas. A ementa aborda a educação inclusiva, compreendendo o ensino regular e o AEE, a partir da PNEI e os projetos PPP; experiências de processos educativos na escola de educação inclusiva; fundamentos e recursos pedagógicos para inclusão.

As disciplinas de Educação Inclusiva e o Estágio em Educação Inclusiva não apresentam, em suas ementas conteúdos específicos sobre a surdez, mas englobam, de forma geral, as deficiências na perspectiva inclusiva.

Sobre as disciplinas optativas, o curso oferece a Libras Intermediária, com uma carga horária de 40h, sendo 12h de aulas teóricas e 28h de aulas práticas, abordando conteúdos relacionados à educação bilíngue, cultura e identidade surda, gramática da Libras e seus níveis linguísticos, além dos classificadores em Libras.

A disciplina de Ensino da língua portuguesa como segunda língua para surdos tem carga horária de 40h, sendo 12h teóricas e 28h práticas; a ementa apresenta: prática de leitura e produção de textos, especificidades da escrita do aluno surdo,

desenvolvimento de estruturas básicas da língua portuguesa e o uso do português em situações formais e informais, o intérprete e a interpretação como fator de inclusão.

Vale ressaltar que o ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua para as pessoas surdas está amparada no art. 13 do Decreto 5.626/05, para que seja inserido como disciplina nos cursos de formação de professores, conforme discrimina o trecho abaixo:

O ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas, deve ser incluído como disciplina curricular nos cursos de formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, de nível médio e superior, bem como nos cursos de licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa. *Parágrafo único.* O tema sobre a modalidade escrita da língua portuguesa para surdos deve ser incluído como conteúdo nos cursos de Fonoaudiologia (BRASIL, 2005).

Como vimos no decorrer desta pesquisa, a língua portuguesa ainda é uma dificuldade de aprendizado encontrada pelos surdos. Se for ofertada em uma disciplina na formação inicial, essa temática possibilita que os futuros docentes adquiram conhecimentos para desenvolver práticas inclusivas com esses sujeitos, facilitando a sua aprendizagem.

Segundo o PPC, as disciplinas optativas são oferecidas a partir do 4º semestre do curso, sendo ofertadas no mínimo três disciplinas, dentre as quais cada acadêmico poderá escolher uma. É facultativo ao estudante cursar mais disciplinas optativas prevista na matriz curricular, desde que não haja incompatibilidade de horário com outras disciplinas obrigatórias.

Com base nas ementas das disciplinas de Libras, Libras Intermediário e Ensino da língua portuguesa como segunda língua para o surdo, entendemos que elas permitem aos licenciandos compreender a importância da Libras para o surdo, suas especificidades de aprendizagem, percurso histórico da educação, além de oportunizar discussões que tratam das questões da inclusão. Porém, para cursar as disciplinas optativas voltadas a Libras, mesmo que haja interesse do acadêmico, essa escolha depende da organização do curso e da organização interna; nesse sentido, é pertinente observarmos que essas condições podem interferir - e até mesmo prejudicar - no processo de apropriação de conhecimentos sobre a educação de surdos, tendo em vista as competências a serem desenvolvidas sobre tal educação.

Nessa perspectiva, percebemos que a universidade tem garantido a disciplina de Libras no currículo do curso de licenciatura e também que há uma preocupação

voltada para o acesso aos conhecimentos, de modo que os futuros professores tenham condições de lecionar para pessoas surdas. Podemos considerar que o PPC contempla conteúdos básicos, fundamentais para que os licenciandos conheçam sobre a educação de surdos. Esses conteúdos são discutidos por meio de aulas teóricas, consistindo em um tempo maior do que as aulas práticas. Enfatizamos que o Decreto 5.626/2005 não cita como essa disciplina deve ser oferecida, com relação aos conteúdos que devem ser ensinados, objetivos e a carga horária.

É fato que uma única disciplina de Libras obrigatória na formação inicial ainda é insuficiente para abranger os conhecimentos necessários sobre o processo de aprendizagem do surdo. Além disso, o tempo para conclusão da graduação consiste em nove semestres; então, compreendemos que a formação inicial não dará conta de todas as demandas que a profissão docente requer.

No entanto, por meio das disciplinas ofertadas nessa graduação, esperamos que os acadêmicos sejam sensibilizados sobre o processo de inclusão da pessoa surda, tornando-se conscientes da relevância de romper as barreiras que impedem esse estudante de desenvolver suas habilidades acadêmicas, despertando tais sentimentos também na sociedade, pois a educação é uma prática social e para todos.

Em relação à acessibilidade, segundo o PPC, a instituição destina 5% das vagas da ampla concorrência aos candidatos com deficiência, em conformidade com o Decreto nº 3.298/99, que estabelece a Política Nacional para Integração da Pessoa com Deficiência, e também o Decreto 7.612/2011, que instituiu o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência. No tocante à infraestrutura, a universidade dispõe de vias de acesso às salas de aulas e aos diversos setores, com acesso coberto e com sinalização de piso podotátil, além de rampas de acesso aos cadeirantes.

Em relação ao atendimento especializado oferecido aos acadêmicos, a instituição dispõe do Serviço de Atendimento Educacional Especializado (SAAE), aprovado no ano de 2020. Esse serviço tem como objetivo “oferecer condições básicas de permanência e desenvolvimento cognitivo/científico e social dos acadêmicos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação” (PPC, 2020, p. 1). A criação do SAAE se justificou também pela quantidade e diversidade de acadêmicos com deficiências, entre elas cegueira, surdez, baixa visão e deficiência visual.

Ocorre que, em alguns casos, o acadêmico ingressa no ensino superior e nem sempre tem ciência total das tarefas e responsabilidades que essa formação exige, o

que, de certa forma, pode prejudicar seu processo de aprendizagem. Essas dificuldades podem ser entendidas sob múltiplos enfoques: psicológico, biológico, pedagógico e social. Tais fatores implicam no rendimento escolar e, com isso, a insegurança pode levar o acadêmico a não continuar seu processo formativo. Daí a importância de um atendimento que o acompanhe em suas necessidades específicas.

Siluk *et al.* (2014) asseveram que, entre outros aspectos, a educação inclusiva necessita de uma equipe de apoio aos professores e alunos. Nessa direção, o atendimento ofertado pela instituição investigada, dentre seus objetivos específicos, visa: assessorar os diversos setores da universidade, na busca pela inserção de temáticas envolvendo seu público alvo em seus planos de trabalhos; promover formações aos docentes e funcionários técnicos-administrativos envolvendo ações inclusivas; assessorar as coordenações dos cursos quanto à acessibilidade arquitetônica/urbanística, metodológica, comunicacional, instrumental, programática ou atitudinal, orientando sobre o atendimento às necessidades dos acadêmicos, referente a compra de materiais, adaptações, treinamentos, entre outros; elaborar recursos pedagógicos e de acessibilidade para que os acadêmicos participem plenamente das atividades, considerando suas especificidades; realizar um trabalho coletivo, trocando experiências e divulgando ações realizadas nesta instituição em prol desse público.

Siluk *et al.* (2014) também consideram que uma educação inclusiva precisa de uma reorganização dos sistemas de ensino, buscando atender às necessidades educativas de todos os alunos, assegurando os direitos de permanência, aprendizagem e oportunidades nesses espaços.

Assim, às instituições de ensino superior cabe analisar o processo inclusivo, contemplando mudanças em suas práticas, considerando a heterogeneidade da sociedade. Segundo Siluk *et al.* (2014, p. 27) “essas mudanças e estratégias interferem na dinâmica das relações professor-aluno, aluno-aluno, professor-aluno-conteúdo”.

O SAAE é constituído por um coordenador geral, um vice-coordenador, uma equipe de atendimento especializado e um colegiado deliberativo. Entre os membros que compõem a equipe, destacamos: docentes, intérprete de Libras, assistente social, psicólogo, técnico em assunto educacionais, leitor de *Braille*, psicopedagogo e acadêmicos bolsistas, incumbindo-lhes as seguintes atribuições:

- a) buscar e produzir material para divulgação de temas referentes à deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação;
- b) revisar material instrucional;
- c) desenvolver atividades específicas às necessidades dos acadêmicos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação;
- d) cumprir os horários de atendimento propostos;
- e) produzir materiais pedagógicos de acordo com as necessidades apresentadas pelos acadêmicos público alvo do SAAE;
- f) buscar capacitação nas áreas através da participação em projetos, cursos, oficinas entre outras;
- g) saber manusear equipamentos e recursos acessíveis;
- h) preservar e cuidar dos bens disponíveis da sala de atendimento;
- i) realizar intervenção com o acadêmico, quando necessário, buscando otimizar o processo de inclusão educacional do mesmo;
- j) realizar o registro da intervenção pedagógica realizada com o acadêmico. (PPC, 2020, p. 4).

Vale ressaltar que a identificação do estudante com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação será feita por autodeclaração, durante a realização da matrícula ou pela identificação pelo próprio docente durante a formação. Caso não queira receber o atendimento, o acadêmico deve elaborar um documento afirmando essa decisão.

No tocante ao acadêmico surdo, este contará com o intérprete de Libras na sala de aula, nos eventos e nas demais repartições da instituição. É também atendido por profissionais, intervindo em seu processo educacional, visando sua participação plena nas atividades pedagógicas. Ressaltamos que nessa instituição, há somente um acadêmico surdo matriculado no curso de Pedagogia, usuário da Libras, que recebe o referido atendimento, segundo nos foi informado pela coordenação do curso.

Consideramos pertinentes os serviços de atendimento, especialmente aos surdos, uma vez que somente a presença do intérprete de Libras não garante a efetiva inclusão, implicando diretamente no desenvolvimento acadêmico e social. Além do intérprete de Libras, para proporcionar a acessibilidade linguística em todos os departamentos da instituição de ensino, o estudante surdo necessita de acompanhamento pedagógico para desenvolver as diversas atividades referentes às disciplinas, aos estágios, à elaboração dos trabalhos acadêmicos, dentre outras ações concernentes a sua formação.

De acordo com o regimento do SAAE, os objetivos e as metas a serem atingidas com cada acadêmico serão elaboradas semestralmente, em consonância a suas necessidades educacionais. Anteriormente a esse serviço, a instituição contava

com a Comissão Permanente de Atendimento ao Acadêmico com Deficiência, que atuou no período de 2018 a 2020.

Como vimos anteriormente, as legislações vigentes que norteiam a educação inclusiva recomendam a formação de professores e demais profissionais da instituição de ensino para atuar nesse contexto inclusivo. Nesse sentido, para desenvolver um trabalho eficaz ao atendimento do público alvo, é necessário pensar na formação dos profissionais que desenvolvem esse trabalho. Essa formação tem o intuito de facilitar e auxiliar todo o processo inclusivo, tendo em vista a produção e adequações de recursos pedagógicos, adaptação do currículo, dentre outros aspectos.

Siluk *et al.* (2014), mencionam a importância da existência de um espaço, na instituição de ensino superior, que trate das questões relativas a ensino e aprendizagem. Os autores consideram um desafio às instituições “potencializar ações de permanência e conclusão dos alunos nos seus cursos de graduação” (SILUK *et al.* (2014, p. 37).

Dessa forma, compreendemos que o atendimento proposto pela instituição pesquisada contribui para a inclusão dos estudantes com deficiências, incluindo-se os surdos, uma vez que realiza o acompanhamento pedagógico, além promover a acessibilidade, seja na elaboração de materiais ou com orientações para adaptações da estrutura física da instituição. Em se tratando da educação inclusiva, essa responsabilidade está prevista no texto da Declaração de Salamanca, nos seguintes termos:

Universidades possuem um papel majoritário no sentido de aconselhamento no processo de desenvolvimento da educação especial, especialmente no que diz respeito à pesquisa, avaliação, preparação de formadores de professores e desenvolvimento de programas e materiais de treinamento. Redes de trabalho entre universidades e instituições de aprendizagem superior em países desenvolvidos e em desenvolvimento deveriam ser promovidas. A ligação entre pesquisa e treinamento neste sentido é de grande significado. Também é muito importante o envolvimento ativo de pessoas portadoras de deficiência em pesquisa e em treinamento para que se assegure que suas perspectivas sejam completamente levadas em consideração (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, p. 11).

O papel atribuído às universidades, conforme exposto no documento supracitado, enfatiza a formação de professores no processo de desenvolvimento da educação especial, ressaltando o envolvimento de pessoas com deficiência em pesquisas e em treinamentos, visando garantir que participem e sejam ativas nesse processo, buscando e lutando por melhorias na inclusão.

Em relação à reformulação do PPC de Pedagogia da instituição pesquisada, quanto ao disposto na Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, é importante mencionar que, em menos de dois anos de finalização do prazo final para adequação do currículo (o atual PPC tem base na Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015), foi promulgada a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que estabeleceu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2019).

Nessa análise, verificamos que o prazo estipulado para a implantação da proposta já havia excedido, conforme o trecho a seguir:

Parágrafo único. As IES que já implementaram o previsto na Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, terão o prazo limite de 3 (três) anos, a partir da publicação desta Resolução, para adequação das competências profissionais docentes previstas nesta Resolução (BRASIL, 2019, p. 12).

Diante disso, indagamos à coordenação do curso sobre o motivo de a instituição ainda não ter realizado a reformulação do PPC com base na nova Resolução. A coordenação nos informou que a instituição realizou o estudo dessa Resolução e fez vários apontamentos, mencionando pontos negativos para os cursos de licenciatura, em especial ao Curso de Pedagogia. Inicialmente, a resolução exige do curso uma carga horária de no mínimo 3.200 (três mil e duzentas) horas, conforme seu art. 10:

Art. 10. Todos os cursos em nível superior de licenciatura, destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, serão organizados em três grupos, com carga horária total de, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas, e devem considerar o desenvolvimento das competências profissionais explicitadas na BNC-Formação, instituída nos termos do Capítulo I desta Resolução (BRASIL, 2019, p. 5-6).

No entanto, mesmo com o aumento de carga horária, o acadêmico sairá habilitado em sua formação somente em uma etapa, diferentemente da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que previa uma habilitação mais ampla. A coordenadora citou como exemplo o que está descrito no PPC, referente às habilitações: educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental (no âmbito da educação escolar e/ou não escolar), contemplando as necessidades da educação inclusiva, gestão e educação de jovens. Com essa nova organização, o acadêmico sairia habilitado somente em apenas uma dessas áreas, causando prejuízos a sua

formação, considerando-se o tempo que gastaria para ser habilitado em outras etapas, que seriam complementares.

Nesse sentido, verificamos que, de fato, o acadêmico terá perdas, uma vez que essa habilitação será unificada e, caso ele queira uma formação em outra etapa, terá que dedicar mais carga horária e talvez até procurar outra instituição que o habilite para tal. Caso aconteça de as universidades públicas (seja no município de Ji-Paraná ou municípios vizinhos) optarem pela habilitação no Curso de Pedagogia, os acadêmicos terão que se matricular em outros cursos complementares e até mesmo procurar instituições particulares para garantir essa formação. Então, quem vai lucrar serão as instituições de ensino particulares, tendo em vista que elas têm mais facilidade para oferecer a formação das diferentes etapas, nas modalidades de ensino a distância ou presencial.

Diante dessa realidade, podemos fazer uma outra reflexão, pois, considerando a maior carga horária para atender às especialidades das etapas, é possível que os novos professores tenham uma formação mais aprofundada e potencializada para realizar o trabalho docente, tendo em vista os diferentes modos de aprendizagem.

Segundo a coordenadora do curso, a instituição dá conta da formação, e com qualidade, no mesmo tempo (quantidade de horas) determinado pela Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Assim, ela entende que a reformulação de 2019, é inviável para as instituições de ensino, bem como para a sociedade.

Face ao exposto, a instituição ainda não realizou essa reformulação, pois há dois anos que os docentes estudam estratégias para tentar encontrar uma forma de não causar tantos prejuízos aos acadêmicos.

Consideramos pertinentes as questões levantadas pela coordenação do curso, pois percebemos uma preocupação no sentido de não trazer ou até mesmo amenizar prejuízos para a sociedade com a reformulação do curso, no que se refere às habilitações da graduação em Pedagogia. Vale ressaltar que essa discussão abrange outras instituições que discutem coletivamente essa determinação. Entendemos que seja fundamental o debate entre as instituições e organizações educacionais do curso de Pedagogia, ouvindo profissionais que conhecem e sabem das necessidades formativas que devem contemplar essa licenciatura, pois são eles que realmente promovem a educação.

A seguir, demonstramos a visão dos licenciandos sobre sua formação acadêmica e como ela está contribuindo para uma possível futura atuação com estudantes surdos.

5.3 Análise dos dados coletados acerca dos licenciandos

O questionário respondido por 17 licenciandos do curso de Pedagogia; portanto, nossa análise se reporta a esses participantes, que aceitaram contribuir com nossa pesquisa. Para a realização da análise, criamos três categorias, a saber:

- 1) As contribuições dos conteúdos curriculares ministrados sobre a surdez na formação acadêmica.
- 2) Os conhecimentos sobre a educação bilíngue para surdos.
- 3) A visão dos licenciandos sobre o ensino para surdos.

Para manter o sigilo e a confidencialidade, preservamos a identidade dos participantes, que serão identificados por: L1, L2, L3 e assim sucessivamente, até L17.

5.3.1 1ª Categoria: As contribuições dos conteúdos curriculares ministrados sobre a surdez na formação acadêmica

Como já mencionamos, a disciplina de Libras é obrigatória nos cursos de licenciatura, conforme estabelece o Decreto 5.626/05. Nessa disciplina, os futuros docentes poderão adquirir conhecimentos sobre a pessoa surda, sua língua, identidade, cultura, o que implica diretamente em seu aprendizado. Esses temas são fundamentais e necessitam fazer parte do currículo de formação de professores. Devemos salientar que o curto prazo da disciplina, durante o semestre, não possibilita a fluência em língua de sinais, mas possibilita que os futuros professores tenham conhecimentos para entender a importância da educação bilíngue no desenvolvimento da pessoa surda.

Ao realizar a análise dessa categoria constatamos que, dentre os conteúdos que os licenciandos consideram mais relevantes para o exercício da prática docente na atuação com estudantes surdos, a maioria destacou: Identidade e cultura surda, a inclusão da criança surda, educação bilíngue para surdos e a função do intérprete escolar. A abordagem desses conteúdos na formação inicial é fundamental, uma vez que explanam sobre quem é a pessoa surda, como esse sujeito vive em sociedade,

como realiza sua comunicação, se por meio da Libras, ou se utiliza a Língua Portuguesa ou outra forma de interação.

Conhecer os aspectos relacionados à cultura surda facilitará a compreensão para o processo de inclusão da criança surda, como acontece o seu aprendizado e a função de todos os profissionais envolvidos nesse processo educativo, seja o intérprete de Libras, o instrutor, professor, entre outros.

Os licenciandos destacaram também a dificuldade encontrada em algumas temáticas abordadas, destacando a metodologia de ensino para estudantes surdos. Tal dificuldade poderia ser minimizada se houvesse um tempo maior para se discutir e entender o processo de aprendizagem dos alunos surdos. Nessa perspectiva, ressaltamos que no contexto inclusivo, os professores precisam desenvolver suas práticas no intuito de alcançar os objetivos educacionais para todos os seus estudantes; para tanto, precisam conhecer metodologias que propiciem a aprendizagem das crianças.

A formação inicial tem a responsabilidade de desenvolver nos futuros docentes a concepção de inclusão, por meio de ações reflexivas, evitando práticas excludentes. A esse respeito, Nicodemos (2021), pessoa surda formada em Pedagogia, que, em sua graduação, durante algum tempo, afirmou: o “maior desafio nesses anos foi a dificuldade dos professores quanto à ausência das formas de acessibilidade necessárias à inclusão na educação superior” (NICODEMOS, 2021, p. 28). A autora destaca que faltou acessibilidade, tanto atitudinal quanto pedagógica, por parte da instituição; segundo ela, os surdos acabam sendo submetidos a um ensino com especificidades para ouvintes, tendo que se adaptar ao modelo da instituição.

O relato de Nicodemos (2021) contradiz a ideia de Mantoan (2003), afirmando que é a escola que precisa se adaptar ao aluno. As ações realizadas pela instituição de ensino referida por Nicodemos (2021) ferem os princípios da inclusão.

Com o intuito de verificar as contribuições dos conteúdos curriculares ministrados para a compreensão dos licenciandos sobre o ensino para estudantes surdos, perguntamos se suas expectativas foram contempladas em relação aos conteúdos abordados nas disciplinas, visando sua futura atuação como professor nos anos iniciais.

Como resultado, 11 licenciandos afirmaram que os conteúdos possibilitaram conhecimentos sobre o ensino para surdos, sendo que cinco deles alegaram que, mesmo havendo esse conhecimento, é necessário um aprofundamento sobre a

temática, para compreender melhor esse processo educativo, como demonstram as respostas organizadas no Quadro 10, a seguir:

Quadro 10 - Falas dos estudantes: O curso possibilita conhecimentos sobre o ensino para surdos?

L4	Sim. A disciplina de Libras auxiliou uma vez que foi possível aprender e aproximar das questões que engloba a pessoa surda. Claro que é preciso aprofundar mais para ensinar o aluno.
L06	Sim. Foi uma base bem estruturada para saber lidar com um aluno surdo. Porém é necessário um aprofundamento na área.
L07	Sim. Elas foram esclarecedoras, porém não foi nada profundo.
L10	Sim, achei muito importante retratar Libras na Universidade. Me apaixonei por Libras e inclusive faço cursos para aprender e futuramente atuar na área. Inclusive sou a favor bravamente de Libras ser disciplina obrigatória desde as séries iniciais.
L12	As disciplinas ofertadas foram muito boas para conhecermos um pouco mais sobre essa cultura, mas para estar preparado para lecionar para uma criança surda será necessário mais aprofundamento.
L13	Faltou aprofundamento nos conteúdos, mas com certeza me incentivou para querer atuar nos anos iniciais.
L15	De certa forma, mas gostaria que a temática fosse mais aprofundada.
L17	Os conteúdos ministrados foram bem elaborados e contribuíram com o currículo docente, no entanto creio que a carga horária tenha sido curta, a possibilidade de ampliação dessa carga horária seria de grande contribuição (...)

Fonte: Elaborado pela autora, com dados da pesquisa (2022).

A necessidade de aprofundamento evidenciada nas respostas implica na organização do currículo da disciplina que, em virtude de sua carga horária, impossibilita a exposição dos conteúdos de forma ampla. L17 atribui que a ampliação da carga horária seria de grande contribuição para a melhor compreensão das temáticas. No entanto, conforme mencionado pelos docentes do curso, a formação inicial tem um currículo imenso a ser trabalhado com os graduandos, impossibilitando que alguns conteúdos sejam explanados com uma carga horária maior.

Destacamos o relato de L10, que afirma realizar cursos devido ao interesse em atuar na área. Tal iniciativa possibilitará maiores conhecimentos para o exercício de sua futura prática. Esse acadêmico considera importante a disciplina de Libras fazer parte da grade curricular desde as séries iniciais.

De acordo com os dados levantados junto às Secretarias de Educação Municipal e Estadual desse município, a Libras ainda não é um componente curricular no ensino fundamental e médio. Sua inclusão na grade curricular poderia propiciar um

melhor desenvolvimento dos alunos surdos, tendo em vista que a interação desses alunos seria mais abrangente com os profissionais e os outros alunos das escolas. Além disso, a disciplina de Libras seria uma forma de garantir o conhecimento, a valorização e o respeito da identidade surda.

Reconhecer e valorizar a cultura e a identidade surda é primordial para a efetiva inclusão escolar das pessoas surdas. Oliveira (2022), pessoa surda, formada em Pedagogia, descreve o motivo pelo qual optou em cursar a graduação em Pedagogia:

Eu escolhi o curso Pedagogia, por lembrar de todas as dificuldades que eu passei nas escolas sem ter acessibilidade em Libras. Quero poder ajudar as crianças surdas, ensiná-las a entender a cultura e aprender Libras já desde criança, para ter um futuro melhor (OLIVEIRA, 2022, p. 11).

O autor descreve os desafios ao longo de sua formação, apontando a falta de acessibilidade nas atividades pedagógicas, na comunicação, o que gerou momentos de tristeza e desânimo. Esses desafios o impulsionam a estudar, para poder contribuir na formação das crianças surdas.

Na concepção de Sá (2011), somente a inserção da disciplina de Libras na formação de professores não dará condições para que o professor atue com segurança na sala de aula, pois, como bem mencionamos, a carga horária dessa disciplina não possibilita um estudo amplo sobre a temática; todavia, reconhecemos a importância social e educativa da inserção de Libras na matriz curricular dos cursos de formação de professores.

5.3.2 2ª categoria: Os conhecimentos sobre a educação bilíngue para surdos

Nessa categoria, nosso objetivo foi identificar a compreensão dos licenciandos sobre sua futura atuação em um contexto inclusivo e o entendimento de educação bilíngue para surdos.

Questionados se se sentem preparados para a atuação como docente em um contexto educacional inclusivo, 11 licenciandos demonstraram insegurança nas justificativas, sabem dos desafios e precisam continuar buscando conhecimentos para desenvolver boas práticas.

As respostas estão elencadas no Quadro 11, a seguir:

Quadro 11 - Falas dos estudantes: Você se sente preparado para a atuação como docente em um contexto educacional inclusivo?

L6	Sim e não. Os estudos feitos na área clarearam bem e o sentimento inclusivo é real. A vontade de ajudar a todos igualmente e mostrar que todos somos capazes é grande. Porém o medo de fracassar também é grande e dominante.
L9	Não. Mas estou disposto a aprender e estudar para uma melhor atuação na prática docente com surdos e demais deficiências.
L12	Não. Preciso buscar mais conhecimento e preparo para atuar neste contexto.
L13	Não. Tenho que aprender muito mais, adquirir novos conhecimentos

Fonte: Elaborado pela autora, com dados da pesquisa (2022).

A insegurança demonstrada por alguns dos respondentes nos leva a refletir sobre os desafios que da inclusão no exercício da profissão docente, pelo fato de pensar que necessitam de mais conhecimentos práticos e teóricos. Quando o L6 menciona que sente medo de fracassar - além de outros licenciandos que demonstram uma certa inquietação -, podemos perceber um sentimento em querer e poder desenvolver boas práticas com o público alvo da educação inclusiva.

Lembramos aqui que a instituição investigada dispõe de disciplinas e estágios que tratam sobre a educação inclusiva e seus desafios, fundamentando os conhecimentos teóricos e práticos dos acadêmicos. É importante também salientar que os próprios professores com experiência na docência também são desafiados quanto à inclusão educacional.

Dentre os tantos desafios enfrentados pelos professores já experientes na docência, podemos destacar:

- a heterogeneidade, que se refere às diferenças culturais que existe entre os grupos de pessoas;
- o desconhecimento de uma deficiência;
- o planejamento de atividades para todos da turma, considerando as especificidades de cada sujeito;
- a falta de conscientização e respeito às diferenças pela própria turma ou profissionais da educação;
- falta de apoio em relação às famílias estarem mais presentes;
- formação continuada e recursos que viabilizem uma prática condizente ao progresso dos estudantes.

Strobel (2015) afirma que a educação inclusiva se refere à educação para todos, sendo um movimento com a finalidade de envolver toda a sociedade. Assim,

ela visa garantir a participação, a interação e o aprendizado de todos no espaço escolar. Tal premissa demonstra a importância de a formação inicial possibilitar aos acadêmicos conhecimentos acerca dos desafios e conscientizá-los sobre as potencialidades, a necessidade de formação continuada e a busca constante por estudos. Rocha (2014) salienta a necessidade da formação continuada, considerando as constantes transformações sociais que afetam a profissão docente. Além disso, a prática no contexto educativo aprimorará a atuação profissional docente.

Ao ser indagados se sabem o que é educação bilíngue para surdos, 15 graduandos afirmaram conhece-lo, conceituando-o conforme algumas respostas a dispostas no Quadro 12:

Quadro 12 - Falas dos estudantes: O que é educação bilíngue para surdos?

L02	É a educação que tem como primeira língua a Libras e o português como segunda língua.
L03	Educação bilíngue é uma modalidade de ensino na qual a Libras deve ser a primeira língua e o português segunda língua.
L11	É ensinar a língua portuguesa como uma segunda língua, porque a Libras é a língua materna dos surdos.
L12	Os surdos terem o direito de estudar nas duas línguas sendo que a primeira é a língua materna e a outra a nossa.
L14	Levar em consideração que a língua materna é a primeira língua e a língua portuguesa é a segunda língua.
L18	É a educação que usa a Libras como 1ª língua para o estudante surdo e português como segunda língua.

Fonte: Elaborado pela autora, com dados da pesquisa (2022).

Nas respostas dos participantes, constatamos que os futuros docentes têm conhecimentos sobre o ensino bilíngue, porém as justificativas por eles mencionadas não são suficientes para a compreensão total dessa modalidade de ensino.

Com base nos estudos de Vygotsky, Goldfeld (2002) ressalta a importância da aquisição da linguagem e da interação para os surdos, para que este não tenha atrasos cognitivos. A autora considera a educação bilíngue como a abordagem mais eficaz, já que esta permite a utilização da língua de sinais, com estrutura e gramática própria. É por meio da utilização de uma língua que o surdo consegue se expressar, organizar e regularizar as funções mentais superiores; caso contrário, esse sujeito fica impossibilitado de interagir no meio social e desenvolver-se intelectualmente.

Nessa perspectiva, Quadros (1997) afirma que a língua de sinais é a língua natural das crianças surdas, adquirida de forma espontânea; a partir do aprendizado

da língua de sinais será possível o aprendizado de uma segunda língua, como é o caso da Língua Portuguesa, aqui no Brasil. Assim, além de garantir ao surdo direito de ser ensinado na língua de sinais, o ensino bilíngue precisa ter como base fundamental a identidade e a cultura surda.

Oliveira (2022) enfatiza a importância de a criança surda frequentar a escola, pois terá a oportunidade de ter o contato com outras crianças, inclusive surdas, com intérpretes de Libras, professores surdos e professores bilíngues. A inclusão dos estudantes surdos só acontece quando reconhecemos as suas práticas socioculturais, além do respeito a sua identidade e sua língua. Desse modo, o ambiente escolar precisa considerar as necessidades específicas do aluno surdo, contemplando as questões linguísticas e culturais, para que sejam inclusas e se apropriem de conhecimentos inerentes ao seu desenvolvimento.

Questionados sobre o conhecimento da função do intérprete de Libras na sala de aula, 16 licenciandos afirmaram conhece-la, conforme disposto no Quadro 13:

Quadro 13 - Falas dos estudantes: Qual a função do intérprete de Libras na sala de aula?

L2	A função do intérprete é auxiliar a professora em sala de aula. O intérprete faz a mediação das explicações da professora para o aluno surdo.
L5	Dar apoio e traduzir a linguagem portuguesa para libras assim o aluno surdo poderá acompanhar a aula em sua língua.
L06	A função é traduzir o português (língua) falado para a língua do surdo, no qual é passado de maneira que ela consiga entender o que é dito a sua volta.
L07	A função é traduzir por meio dos sinais de libras o que é falado na língua portuguesa; auxiliar os surdos nas atividades escolares; reúnem-se com o intuito de fazer as atividades pedagógicas e tiram dúvidas.
L10	Interpretar toda a socialização que ocorre em sala de aula, conteúdos e ensinamentos do professor.
L13	Interpretar o conteúdo que o professor está ministrando e explicar os trabalhos.
L14	Interpretar o que o professor leciona.
L16	Fazer a interpretação dos conteúdos ministrados pelo professor em Libras para o aluno surdo, ou seja, intermediar o conteúdo entre professor e aluno. Ajudar o aluno a compreender o conteúdo.
L17	A função do intérprete de Libras é a de interpretar para o surdo os conteúdos propostos em sala de aula contribuindo assim com a comunicação entre surdo e ouvinte.

Fonte: Elaborado pela autora, com dados da pesquisa (2022).

A intenção dessa pergunta foi verificar a concepção dos licenciandos sobre o papel do intérprete de Libras, uma vez que sua função muitas vezes é confundida,

transferindo-se toda a responsabilidade do ensino ao aluno surdo para esse profissional. Dentre as respostas justificadas pelos licenciandos, a maioria destacou que a função do intérprete de Libras é interpretar as explicações do professor para o aluno surdo.

A resposta do L07, afirma que a função desse profissional é esclarecer dúvidas e reunir para fazer atividades pedagógicas, fator que não pode ser confundido com a função desse profissional, conforme estabelece a Lei 12.319/2010, que regulamenta a profissão de tradutor e intérprete da Libras nos seguintes termos:

- I - efetuar comunicação entre surdos e ouvintes, surdos e surdos, surdos e surdos-cegos, surdos-cegos e ouvintes, por meio da Libras para a língua oral e vice-versa;
- II - interpretar, em Língua Brasileira de Sinais - Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares [...] (BRASIL, 2010).

A referida Lei evidencia a função desse profissional como um mediador no processo comunicativo de ensino; entretanto, muitas vezes o intérprete acaba desempenhando atividades que se referem ao processo didático-pedagógico. A esse respeito, Damázio (2007) esclarece que o espaço da sala de aula pertence ao professor e ao aluno; o processo de aprendizagem deve ter o professor como exercitor e responsável pelo aluno.

Por sua vez, Rocha (2014) destaca a importância da parceria entre o professor e o intérprete de Libras na aprendizagem do estudante surdo, porque muitos docentes não possuem formação e preparo suficientes para realizar esse ensino e alguns acabam se sentindo apreensivos por ter alunos surdos em sala de aula. Compreendemos a importância do trabalho em parceria e necessidade da presença do intérprete de Libras na sala de aula. No entanto, sabemos que somente sua atuação não garante uma verdadeira inclusão.

Nesse sentido, Nicodemos (2021) faz uma crítica a sua formação na graduação, afirmando que poucos professores procuravam compreender aspectos relacionados à cultura e à identidade surda, “pois como receberam uma formação direcionada ao público falante que compartilha a língua deles, compreendiam que, somente a presença da intérprete é o suficiente para que o aluno surdo seja incluso na sala de aula” (NICODEMOS, 2021, p. 27,).

Aos estudantes surdos, também deve ser oferecido o AEE, por profissionais, capacitados na área e fluentes, conforme prevê o Decreto n. 5626/2005, haja vista

que tais estudantes dependem de apoio pedagógico para desenvolver as atividades, projetos e demais tarefas, bem como participação e interação nas diferentes propostas da escola.

Com relação ao ensino para estudantes surdos, perguntamos aos licenciandos como este deveria ser realizado. Cinco licenciandos afirmaram que o ensino deveria acontecer na escolar regular e receber o AEE no contraturno; 11 responderam que os alunos surdos deveriam estudar em uma escola bilíngue para surdos e um licenciando não respondeu. As respostas organizadas no Quadro 14 justificam a ideia dos respondentes:

Quadro 14 - Falas dos estudantes: Como deve ser realizado o ensino para estudantes surdos?

L03	Acredito que a educação para surdos na modalidade bilíngue seria mais produtiva porque o docente iria ensinar na língua materna.
L06	Acredito que os surdos deveriam ter o seu espaço com adequações próprias, porém sempre interagindo com os demais, para que eles tenham uma educação de qualidade e se sintam acolhidos na comunidade.
L13	Porque podem estudar numa escola regular como qualquer outro estudante, visto que a surdez não incapacita sua capacidade de aprendizagem.
L14	Baseado no componente curricular Libras, acredito que essa seja a melhor alternativa visto que a educação inclusiva deve ser no ensino regular e incluir todos os alunos.
L15	Acredito que a escola bilíngue oferece maior qualidade de compreensão e identidade com seus pares.
L16	Os alunos surdos deveriam estudar em uma escola bilíngue para poder ter mais facilidade em seu aprendizado com professores especializados nessa área para que o mesmo esteja incluído de maneira a facilitar seu aprendizado e assim estar mais firme em sua identidade.

Fonte: Elaborado pela autora, com dados da pesquisa (2022).

Damázio (2007) considera que a inclusão do aluno com surdez deve acontecer desde a educação infantil até a educação superior, propiciando-lhe um ensino que utilize recursos para superar as barreiras no processo educacional e, assim, possa usufruir seus direitos escolares, exercitando sua cidadania conforme visa a constituição brasileira. Segundo a referida autora,

Considerando a necessidade do desenvolvimento da capacidade representativa e lingüística dos alunos com surdez, a escola comum deve viabilizar sua escolarização em um turno e o Atendimento Educacional Especializado em outro, contemplando o ensino de Libras, o ensino em Libras e o ensino da Língua Portuguesa (DAMÁZIO, 2007, p. 15).

Os alunos com surdez necessitam de um ambiente estimulador, desafiador, que os incentive ao crescimento educacional. Damázio (2007) faz uma crítica, dizendo

que, se bastasse apenas o uso de uma língua para desenvolver a aprendizagem, as pessoas ouvintes não apresentariam dificuldades escolares, pois já entram na escola com o desenvolvimento de uma língua oral. Assim, entendemos que a escola deve oferecer um ambiente que possibilite o progresso do aluno surdo, embora saibamos da importância e da necessidade de o professor estabelecer uma comunicação com seu aluno para avaliar suas necessidades educativas.

Uma escola inclusiva precisa desenvolver ações que tenham sentido para todos os alunos em geral, não permitindo que esse espaço se torne excludente, mas possibilitando que todos se desenvolvam e participem de todas as atividades escolares, garantindo-lhes o direito de serem respeitados em sua cultura e também conhecer a cultura de outros.

Nesse sentido, Mantoan (2003) afirma que a todos é garantido o direito à educação e ao acesso escolar, haja vista que “a Constituição Federal não usa adjetivos e, assim sendo, toda escola deve atender aos princípios constitucionais, não podendo excluir nenhuma pessoa em razão de sua origem, raça, sexo, cor, idade ou deficiência” (MANTOAN, 2003, p. 22); a inclusão se faz com todos na escola.

As questões levantadas pelos licenciandos demonstram a responsabilidade da universidade em cumprir com o seu objetivo na formação de futuros professores. Nessa direção, Formosinho (2009, p. 87) afirma que a formação dos professores, em geral, “exige um espírito de missão, uma forte coordenação docente em direção aos objetivos profissionais da formação, uma convergência solidária de esforços e uma prática interdisciplinar da atuação docente”.

Devemos ressaltar a importância de políticas públicas que discutam o processo de inclusão das crianças surdas no ensino regular, pois, mesmo havendo respaldo na legislação brasileira, compreendemos haver necessidade de mobilizar ações que contribuam para a formação docente e superem a mera integração do aluno surdo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, o objetivo foi investigar como a formação inicial ofertada na graduação em Pedagogia de uma universidade pública no município de Ji-Paraná/RO forma o licenciando para atuar com crianças surdas. Iniciamos a investigação a partir da análise das políticas internacionais, nacionais, estaduais e municipais de inclusão, que se referem ao direito de uma educação para todos, sem discriminação, rompendo barreiras que impedem que todos estejam aprendendo, se desenvolvendo e participando juntos.

Ao realizar o levantamento bibliográfico, com base nos estudos de alguns pesquisadores, buscamos compreender o que dizem a respeito da formação docente e da trajetória da educação de surdos no contexto mundial e, em seguida, até os primeiros passos do ensino para surdos no município de Ji-Paraná/RO.

Pelos relatos históricos, percebemos que, por muito tempo, os surdos eram vistos como pessoas incapazes de aprender, discriminadas pelo fato de não ter uma língua oral, desprezados nos aspectos sociais, profissionais e educacionais. E foi por meio da conquista de direitos sociais, reivindicadas também pela comunidade surda, que conseguiram alcançar algumas conquistas regulamentadas na legislação brasileira, contribuindo para sua inclusão social e escolar. No entanto, esses sujeitos ainda precisam ser vistos e compreendidos pela sociedade, considerando-se suas peculiaridades e necessidades educativas, principalmente nas instituições de ensino.

As leituras realizadas no decorrer da pesquisa nos levaram a entender que a formação inicial exerce um papel relevante para a compreensão e atuação docente, possibilitando aos acadêmicos, posteriormente, o desenvolvimento de práticas inclusivas, favorecendo o crescimento pessoal e profissional dos futuros docentes. Essas práticas irão reverberar no progresso dos estudantes nos contextos social, afetivo, profissional, intelectual e pessoal.

Nesse sentido, compreendemos que a instituição em que desenvolvemos esta pesquisa demonstra haver comprometimento quanto à formação docente, atendendo à legislação vigente, no sentido de possibilitar conhecimentos sobre a educação inclusiva aos licenciandos e, ao mesmo tempo, conscientizá-los da importância e necessidade da formação continuada no ambiente escolar, bem como a continuidade de estudos para aperfeiçoamento das práticas pedagógicas.

No que se refere à educação de surdos, constatamos algumas lacunas no processo formativo inicial, cujas soluções não dependem exclusivamente da instituição de ensino superior e das ações locais, mas de uma ampla mobilização que discuta a inclusão dos surdos, com base no que se encontra disposto na Lei 9394/96, no Decreto nº 5.626/05 e na Lei 13146/2015, que tratam, tanto da inclusão, como da formação docente.

Para compreender os conhecimentos que a formação inicial oferta para os licenciandos atuarem como futuros docentes junto a estudantes surdos, aplicamos uma entrevista e questionários com docentes e licenciandos, em busca por respostas a esta indagação.

A análise das concepções dos docentes sobre a educação inclusiva demonstrou que os participantes têm clareza do significado de inclusão, conhecem a legislação que a ampara, sabem dos desafios vinculados a um ensino inclusivo e buscam aperfeiçoar suas práticas cada dia mais, no sentido de atender às necessidades educativas de todos os seus alunos no ensino superior, alcançando-os também no processo formativo.

No que diz respeito à inclusão de estudantes surdos no ensino regular, os professores afirmaram que faltam elementos para que esses alunos sejam, de fato, inclusos na escola, sendo a formação docente e o efetivo cumprimento das legislações que respaldam esse ensino um dos desafios para oferecer uma aprendizagem propícia ao desenvolvimento e inserção no processo ensino e aprendizagem do aluno surdo.

Quanto às contribuições dos componentes curriculares para a atuação com estudantes surdos, alguns professores afirmaram que os conteúdos de suas disciplinas visam formar o licenciando para atender todos os alunos e, mesmo não havendo um conteúdo específico para atender estudantes surdos, suas práticas inclusivas com os surdos no ensino superior possibilitam que sejam refletidas na compreensão desses acadêmicos, de forma transdisciplinar.

Para um dos professores participantes, os conteúdos ainda são superficiais, uma vez que a universidade oferece os caminhos, mas os licenciandos é que consolidarão esse conhecimento na prática pedagógica deles. Em outro relato, um docente mencionou que os licenciandos não saem fluentes em Libras, mas conscientes de quem é a pessoa surda, suas singularidades e os direitos amparados pela legislação brasileira.

Vale ressaltar que os docentes foram unânimes ao afirmar que os licenciandos, ao desempenhar a profissão de docente, necessitarão de formação continuada e precisarão buscar mais conhecimentos para desenvolver a sua prática pedagógica e metodológica com os alunos surdos.

Os docentes mencionaram alguns desafios ao propor um ensino inclusivo, considerando suas experiências no ensino superior, destacando a formação docente, a elaboração de estratégias de ensino, a disponibilidade de equipamentos para tornar o ensino acessível, a disponibilidade de uma carga horária de trabalho maior para realizar o planejamento das atividades para os surdos e o desenvolvimento de atividades em grupo.

Sobre a questão de considerar suficientes as disciplinas ofertadas na formação inicial do curso de Pedagogia para que os futuros docentes possam desenvolver práticas pedagógicas e metodológicas com os estudantes surdos, alguns professores consideram insuficientes; mas, devido às demandas na instituição de ensino e a carga horária destinada ao curso não seria possível dar conta de incluir outras disciplinas específicas à surdez.

Foi mencionado nas respostas a oferta do Estágio em Educação Inclusiva como um fortalecedor da aquisição de novos conhecimentos, apesar de não ser específico e nem garantir o desenvolvimento de práticas com estudantes surdos; além desse componente, os participantes citaram as disciplinas optativas - Português como segunda língua e Libras II, que podem ser cursados pelo licenciando que tiver interesse em aprofundar um pouco mais sobre esse ensino.

No que diz respeito à concepção dos licenciandos sobre as contribuições dos componentes curriculares sobre a surdez, ministrados na formação acadêmica, a maioria dos respondentes afirmou que os conteúdos possibilitaram conhecimentos fundamentais; no entanto, alguns acadêmicos enfatizaram a necessidade de aprofundamento das temáticas para melhor compreensão do processo educativo.

Sobre os conhecimentos da educação para surdos, a maioria dos licenciandos que participaram da pesquisa demonstraram insegurança para desempenhar a função de docente em contexto inclusivo, pois sabem dos desafios e compreendem que precisam buscar mais conhecimentos para desenvolver boas práticas.

A maior parte dos licenciandos afirmou conhecer a função do intérprete de Libras e compreender o que é o ensino bilíngue para surdos, embora suas respostas não nos possibilitem perceber sua compreensão total dessa modalidade de ensino.

Com relação ao ensino para estudantes surdos, a maioria ainda menciona que os alunos surdos deveriam estudar em uma escola bilíngue para surdos.

Sabemos que a inclusão de estudantes surdos exige dos professores conhecimentos específicos, comprometimento e sensibilidade para perceber as necessidades educativas e acreditar no potencial desses sujeitos. Desse modo, é preciso que as escolas inclusivas estejam sensíveis a esse processo, no sentido de aderir a mudanças de práticas, atitudes, conceitos e ações, já que a escola é local de convívio coletivo e aprendizagem, cabendo a todos os seus profissionais desempenhar suas funções considerando as singularidades dos estudantes.

Com base nos estudos do material utilizado nesta pesquisa, percebemos que o Brasil avançou no processo de inclusão, principalmente no aspecto legal; no entanto, falta garantir o atendimento efetivo daquilo que se encontra estabelecido na legislação, principalmente no que tange à formação docente para atuar nesse contexto e ao atendimento do aluno surdo consoante ao que preconiza a lei.

Constatamos a contribuição que o curso da Pedagogia está oferecendo para a formação dos professores e entendemos que as disciplinas embasam o conhecimento no que diz respeito ao sujeito surdo, que necessita de adequações linguísticas para garantir seu acesso ao que consta no currículo e para a construção do seu conhecimento.

Embora as disciplinas ministradas no curso de Pedagogia auxiliem na formação do pedagogo para o conhecimento do aluno surdo, percebemos que o tempo de estudos sobre essa temática proporcionados na formação inicial ainda é insuficiente para construir o arcabouço de conhecimentos teóricos e práticos para a formação de um profissional especializado na educação de surdos.

Sabemos que o domínio da Libras requer o contato com a comunidade surda e a aplicabilidade das estratégias para ensinar o aluno surdo exige do professor o conhecimento da identidade e da cultura surda.

Por esse motivo, entendemos que a formação continuada/permanente é indispensável para o aprimoramento de um profissional que atenda à diversidade dos estudantes, uma vez que essa formação trará ao professor mais conhecimentos para uma ação eficiente, refletindo na sua prática docente no contexto inclusivo, favorecendo seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Para Nóvoa (1991), a formação continuada deve ser pautada de perspectivas inovadoras, Sacristan (1999) menciona a importância de o trabalho docente estar

ajustado em conhecimentos que alinhem teoria e prática, a fim de realizar intervenções propícias ao progresso dos estudantes.

Nesse contexto, como forma de suprir as lacunas da formação inicial dos professores que atuam na educação básica, sugerimos que as Secretarias de Educação, municipal e estadual, em colaboração com as universidades, realizem projetos de formação bilíngue de forma mais efetiva para atender aos professores. Nessas formações, os conteúdos deveriam estar voltados para a inclusão, aspectos metodológicos, históricos, políticos e culturais, didática e avaliação educacional, gramática da língua de sinais, Português como segunda língua e a aprendizagem integral da pessoa surda.

Para esses estudos, a carga horária deve ser ampla e a formação contínua, coerente às temáticas abordadas. Para tanto, sugerimos que as Secretarias criem estratégias de incentivos para que os professores participem constantemente das formações, garantindo que os estudantes atendidos pelas redes de ensino, em todos os anos de escolaridade, tenham professores preparados para atuar nesse contexto.

Outra ação que pode ser empreendida é a organização em grupos de estudos, compostos por membros da comunidade surda, situação que facilitaria a troca de experiências e a descoberta de novos conhecimentos.

Destacamos, ainda, a necessidade da formação técnica do intérprete de Libras para lidar com a questão educacional, tendo em vista que esse profissional colabora com o trabalho do docente, sendo indispensável ter conhecimentos teóricos e práticos nesse enfoque, com vistas a fortalecer o processo educacional dos surdos. A formação do intérprete de Libras pode ser organizada pelas próprias Secretarias de Educação, por meio de profissionais qualificados que atendam a essa necessidade formativa.

Assim, esperamos que esta pesquisa contribua com as reflexões acerca da formação de professores para atuar no contexto inclusivo, com ênfase no ensino voltado para os estudantes surdos, sujeitos que necessitam de um ensino que considere suas singularidades linguísticas e culturais.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto, 1996.

ANDREIS-WITKOSKI, Sílvia. **Introdução à Libras: língua, história e cultura**. Curitiba: UTFPR, 2015.

ASSIS SILVA, César Augusto de. **Cultura surda: agentes religiosos e a construção de uma identidade**. São Paulo: Terceiro Nome, 2012.

ASSOCIAÇÃO DE SURDOS DE PORTO VELHO. **Trajetória histórica do movimento surdo em Rondônia**. 2021. Disponível em <https://www.instagram.com/tv/CO6dvMOJTNz/?igshid=MDJmNzVkMjY%3D>. Acesso em: 29 nov. 2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BOGDAN, Robert. BIKLEN, Sari. **Qualitative Research for education**. Boston, Allyn and Bacon, Inc, 1982. In: LUDKE, Menga. ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. SP: EPU, 1995.

BRASIL. Lei n.º 12.319, de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1º de setembro de 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm. Acesso em: 25 set. 2022.

BRASIL. **Leis de diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 20 set. 2022.

BRASIL. **Constituição da república federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 25 set. 2022.

BRASIL. **Declaração de Salamanca**. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 22 set. 2022.

BRASIL. **Declaração universal dos direitos humanos**. 1948. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>. Acesso em: 22 set. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 7611**, de 17 de novembro de 2011. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/legislacao/2012/decreto_n_7611_17112011.pdf. Acesso em: 30 set. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436 de 24 e abril de 2002 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais –

LIBRAS. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 19 set. 2022.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em pedagogia**. 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 30 out. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015 - Lei de Inclusão 2015. institui a Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da pessoa com Deficiência). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 10 out. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação PNE e dá outras providências. Disponível em: [<http://www.planalto.gov.br/civil/>]. Acesso em: 01 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes nacionais para a Educação Especial na educação básica**. Brasília: MEC/ SEESP, , 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 25 set. 2022.

BRASIL. **Lei 14191**, de 03 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm. Acesso em: 05 set. 2022.

BRASIL. **Plano nacional de educação**. 2014. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/plano_nacional_de_educacao_pne_2014_2024_linha_de_base.pdf. Acesso em: 25 nov. 2022.

BRASIL. **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: surdez**. 4. ed. Elaboração Prof^a. Daisy Maria Collet de Araujo Lima - Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal... [*et al.*]. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 10 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 02/CP/CNE/2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: CP/CNE/MEC, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 29 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 02/CP/CNE/2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNCFormação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 29 nov. 2022.

CAPOVILLA, Fernando C. **Filosofias educacionais em relação ao surdo**: do oralismo à comunicação total ao bilingüismo. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 6, n1, 2000, p.99-116. Disponível em: <https://abpee.net/pdf/artigos/art-6-6.pdf>. Acesso em: 02 set. 2022.

CORREIA, Gilvane Belem; BAPTISTA, Cláudio Roberto. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva de 2008. **Política e Gestão Educacional**, [on line], Araraquara, v. 22, n. esp. 2, p. 716-731, dez., 2018. DOI: 10.22633/rpge.unesp.v22.nesp2.dez.2018.1190. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/11905/7791>. Acesso em 01 jun. 2023.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. **Formação continuada a distância de professor para o atendimento educacional especializado**: pessoa com surdez. Brasília: MEC/SEED/SEESP, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_da.pdf. Acesso em: 10 nov. 2022.

ELER, Rosiane Ribas de Souza. **Mapeamento de sinais da educação escolar indígena Paiter Suruí**. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Letras, Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), 2017. Disponível em: <https://ri.unir.br/jspui/handle/123456789/3286>. Acesso em: 26 out. 2022.

FORMOSINHO, João. **Formação de professores**: aprendizagem profissional e ação docente. Porto: Porto, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

GARCIA, Eduardo de Campos. **O que todo pedagogo precisa saber sobre Libras**. Salto: Schoba, 2012.

GAVIOLI, Aparecida de Fátima. **A educação de surdo em Cacoal/RO**: um encontro com a realidade. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. 2008.

GUARINELLO, Ana Cristina; BERBERIAN, Ana Paula; SANTANA, Ana Paula de Oliveira; BORTOLOZZI, Kyrlian Bartira; SCHEMBERG, Simone; FIGUEIREDO, Luciana Cabral. Surdez e letramento: pesquisa com surdos universitários de Curitiba e Florianópolis. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.15, n.1, p.99-120, jan.-abr., 2009.

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

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. 5. ed. São Paulo: Plexus, 2002.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Questões da Nossa Época).

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação de surdos. **Caderno Cedes**, v. 19, n. 46. Campinas, 1998.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006.

LENZI, Tié. **Políticas públicas na educação: quais são e quem faz**. 2018. Disponível em: <https://www.todapolitica.com/politicas-publicas-na-educacao/>. Acesso em: 01 jun. 2023.

LIMA, Clevisvaldo Pinheiro; QUEIROZ, Anesio Marreiros. Implante coclear: conceito, história e desdobramentos discursivos. **Travessias**, Cascavel, v. 15, n. 3, p. 58-70, set./dez. 2021. DOI: <https://doi.org/10.48075/rt.v15i3.27830>. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/357191494_Implante_coclear_conceito_historia_e_desdobramentos_discursivos. Acesso em: 31out. 2022.

LIMA, Francisdalva Barbosa. A formação de professores para atuarem com o surdo. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 04, Ed. 06, v. 02, p. 05-19, junho de 2019. ISSN: 2448-0959.

LOPES, Gustavo Casimiro. O preconceito contra o deficiente ao longo da história. EFDeportes.com. **Digital** [online]. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd176/o-deficiente-ao-longo-da-historia.htm>. Acesso em 10 set. 2022.

LOPES, Maura Corcini. **Surdez & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MAMEDES, Norenir Oliveira Leite; COSTA, Susany Pedro da; COSTA, Edivânia Pedro da; OLIVEIRA, Edinaldo Aguiar; MAMEDES, Jeová Dias. Uma breve trajetória na política nacional da Educação Especial em sua perspectiva da educação inclusiva. **Educação Pública**, v. 21, n. 14, 20 de abril de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/14/uma-breve-trajetoria-da-politica-nacional-da-educacao-especial-em-sua-perspectiva-da-educacao-inclusiva>.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Porquê? E como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil: História e Políticas**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MINAYO, Maria Cecília. Souza. **Pesquisa social**. Petrópolis: Vozes, 2002.

MOURA, Indira Simionato Stédile Assis. **Escrita de sinais**: cultura e a identidade surda em Rondônia. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Letras, Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Porto Velho/RO, 2018. Disponível em: <https://www.ri.unir.br/jspui/handle/123456789/3268>. Acesso em: 12 out. 2022.

NASCIMENTO, Neide Alexandre. **A consolidação política da educação de surdos na Escola Bilíngue Porto Velho (2013-2018)**. 2019. Dissertação (Mestrado em História e Estudos Culturais) - Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em História e Estudos Culturais, Universidade Federal de Rondônia, 2019. Disponível em: <https://www.ri.unir.br/jspui/handle/123456789/3268>. Acesso em: 09 out. 2022.

NICODEMOS, Zélia Augusta. **As percepções de uma pessoa surda sobre suas experiências na educação básica e superior para sua formação**: evidências do fazer pedagógico. (Monografia) - Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Campus de Ji-Paraná/RO, 2021.

NÓVOA, Antonio. (Org.). **Vida de professores**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, Antonio (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, Antônio. **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto, 1999.

OLIVEIRA, Viviany Amorim Silva. **A importância da Libras na educação de surdos nos anos iniciais das escolas municipais de Ji-Paraná/RO**. (Artigo Científico) - Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Campus de Ji-Paraná/RO, 2022.

PEREIRA Mariana Blecha; FERES, Maria Cristina Lancia Cury. Próteses auditivas. **Medicina**, Ribeirão Preto, 2005;38 (3/4): 257-261. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rmrp/article/view/455/0>. Acesso em: 03 out. 2022.

PERLIN, Gladis Teresinha Taschetto; STROBEL, Karin. **Fundamentos da educação de surdos**. Florianópolis: UFSC, 2006.

PIMENTA, Selma Garido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTEL, Susana Couto. Formação de professores para a inclusão: saberes necessários e percursos formativos. In: MIRANDA, Therezinha Guimarães; Galvão, Teófilo A. Filho (org.) **O professor e a formação inclusiva**: formação, práticas e lugares. Salvador: UFBA, 2012. p.139-155

QUADROS, Ronice Muller de. **Estudos surdos I**. Petrópolis: Arara Azul, 2006.

QUADROS, Ronice Muller de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem.** Porto Alegre: Artmed, 1997.

REIS, Dulcilene Saraiva. **Formação docente e educação de surdos: um encontro com a diferença, cultura e identidade surda.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós Graduação Mestrado Acadêmico em Educação, Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), 2013. Disponível em: <https://www.ri.unir.br/jspui/handle/123456789/1968>. Acesso em: 10 out. 2022.

REIS, Flaviane. **Educação de surdos em debate.** Organização: Silvia Andreis-Witkoski e Marta Rejane Proença Filietaz. Curitiba: UTFPR, 2014.

ROCHA, Solange Maria da. **Antíteses, díades, dicotomias no jogo entre memória e apagamento presentes nas narrativas da história da educação de surdos: um olhar para o Instituto Nacional de Educação de Surdos (1856/1961).** Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/13970/13970_1.PDF. Acesso em: 03 set. 2022.

ROCHA, Bárbara Gonçalves da. **O olhar do professor universitário em relação à inclusão do aluno surdo na educação superior.** Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Fonoaudiologia) - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 2014.

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

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

SANTO, Adriana Lopes do Espírito. **Educação e surdez: conhecendo o atendimento educacional especializado para surdos no estado do Rio de Janeiro.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://ppge.educacao.ufrj.br/dissertacoes2020/dAdriana%20Lopes%20do%20Esp%C3%ADrito%20Santo.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2022.

SANTOS, Jusiany Pereira da Cunha dos. **Os desafios da formação docente na aprendizagem dos alunos com surdez da rede municipal de Ji-Paraná-RO.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Educação, Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), 2014. Disponível em: <https://ri.unir.br/jspui/handle/123456789/1448>. Acesso em: 05 outubro de 2022.

SÃO PAULO, Assembleia Legislativa do Estado de. **Dia Internacional da Linguagem de Sinais procura promover a inclusão de pessoas surdas.** Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/noticia/?23/09/2021/dia-internacional-da-linguagem-de-sinais-procura-promover-a-inclusao-de-pessoas-surdas>. Acesso em: 02 nov. 2022.

SAVIANI, D. **Interlocuções pedagógicas.** Campinas: Autores Associados, 2010.

SILVA, Joicelene Batista. **A formação inicial dos licenciandos em matemática para atuação com alunos surdos**: contribuições do curso de matemática da UNIR campus de Ji-Paraná. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Educação, Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), 2021. Disponível em:

<https://www.ri.unir.br/jspui/handle/123456789/3418>. Acesso em: 03 set. 2022.

SILVA, Ana Paula de Paula da. **Tradutor intérprete de Libras/português**: formação profissional, ensino de Libras e atuação em sala de aula no município de Cruzeiro do Sul-ACRE. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Ensino De Humanidades e Linguagens, Universidade Federal do Acre, 2022.

SILUK, Ana Cláudia Pavão, POZOBON, Luciane Leoratto, PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira. Ações e perspectivas para o atendimento educacional especializado no ensino superior. In: Siluk, Ana Cláudia Pavão (Org.). **Atendimento Educacional Especializado - AEE**: processos de aprendizagem na universidade. Santa Maria: Laboratório de pesquisa e documentação-CE. Universidade Federal de Santa Maria: UFSM, 2014.

SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

SKLIAR, Carlos (Org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**: interfaces entre pedagogia e linguística. Porto Alegre: Mediação, 1999.

SKLIAR, Carlos. Apresentação: Um olhar sobre o nosso olhar acerca da surdez e das diferenças. In: SKLIAR, Carlos (Orgs.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2005

SKLIAR, Carlos (Org.). Abordagens sócio-antropológicas em educação especial. In: CECCIM, Ricardo Burg; LULKIN, Sérgio Andrés; BEYER, Hugo Otto; LOPES, Maura Corcini. **Educação e exclusão**: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

SOUZA, Cecilia Correia de; NOGUEIRA, Edilaine Alves. SOARES, Jaqueline Custódio Chagas. Políticas públicas para educação de surdos na rede municipal de ensino de Ji-Paraná/RO. In: V SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA. ISSN 2177-2924. Ji-Paraná. 2017. Disponível em:

https://seminarioeducacaoinclusiva.unir.br/uploads/30410190/arquivos/Anais_2017_1231462399.pdf. Acesso em: 10 ago. 2022.

SOUZA, Cecilia Correia de; NOGUEIRA, Edilaine Alves; SOARES, Jaqueline Custódio Chagas; NICODEMOS, Zélia Augusta. Primeiros passos da educação do aluno surdo na rede municipal de ensino de Ji-Paraná/RO. In: II CONGRESSO DE PEDAGOGIA. Ji-Paraná/RO, 2019.

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

STROBEL, Karin. **História da educação de surdos**. Disponível em: http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificahistoriaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducacaoSurdos.pdf. Acesso em: 30 set. 2022.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 4. ed. Florianópolis: UFSC, 2016.

STUMPF, Marianne Rossi. A educação bilíngue para surdos: relatos de experiência e realidade brasileira. In: QUADROS, R. M. de. (Org.). **Estudos surdos IV**. Petrópolis: Arara Azul, 2009.

STUR, Flavia Regina *et al.* **A língua de sinais na construção da identidade dos surdos no município de Ji-Paraná**. **Sociodialeto**, Web revista [S. l.], v. 11, n. 33, p. 1-15, maio 2021. ISSN 2178-1486. DOI: <https://doi.org/10.48211/sociodialeto.v11i33.325> Disponível em: <http://sociodialeto.com.br/index.php/sociodialeto/article/view/325>. Acesso em: 30 set. 2022.

TEFILI, Diego; BARRAULT, Guillaume François Gilbert; FERREIRA, Alexandre André; CORDIOLI, Júlio Apolinário; LETTNIN, Djones Vinicius. Implantes cocleares: aspectos tecnológicos e papel socioeconômico. **Rev. Bras. Eng. Bioméd.**, v. 29, n. 4, p. 414-433, dez. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeb/a/cTrTGkSBzm7R5wv6J79vHPM/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 14 set. 2022.

VARGAS, Maria de Lourdes; SOUZA, M. C. C.; SOARES, J. C. C. . A importância da língua de sinais para a formação da identidade e cultura surda: da trajetória histórica à experiência em Ji-Paraná-RO. In: PINTO, Auxiliadora dos Santos; SANTOS, Bethânia Moreira da Silva; ALVES, Eva da Silva; SANTOS, Márcia Dias dos; Oziel Marques da Silva. (Orgs.). **Diálogos entre lugares II: língua(gem), educação e literatura**. Porto Velho: Temática, 2021, p. 119-156.

WAGNER, Geovane Cristina. Tecnologia assistiva: uma ferramenta para inclusão escolar. In: SILUK, Ana Cláudia Pavão (Org.). **Atendimento Educacional Especializado - AEE: processos de aprendizagem na universidade**. Santa Maria: Laboratório de pesquisa e documentação - CE. Universidade Federal de Santa Maria: UFSM, 2014.

APÊNDICE A - Questionário aplicado aos docentes**QUESTIONÁRIO COM OS DOCENTES (PERFIL)**

1. Dados pessoais

1.1 Sexo () masculino () feminino

2. Formação da graduação: _____

3. Curso de Especialização () concluído () em curso () não possui.

3.1 Área: _____

4. Curso de Mestrado () concluído () em curso () não possui.

4.1 Área: _____

5. Curso de Doutorado () concluído () em curso () não possui.

5.1 Área: _____

6. Possui experiência como professor na educação básica? () sim () não

6.1 Quantos anos? _____

7. Possui experiência com estudantes surdos na educação básica? () sim () não

7.1 Quantos anos? _____

8. Quanto tempo atua como professor na educação superior? _____ anos.

9. Possui experiência com acadêmicos surdos na educação superior? () sim () não

APÊNDICE B - Entrevista com os docentes

ENTREVISTA COM OS DOCENTES

1. Qual a sua opinião sobre o processo de inclusão dos estudantes com deficiência no acesso ao ambiente escolar?
2. Como você analisa a inclusão dos estudantes surdos no ensino regular?
3. Os conteúdos trabalhados na sua disciplina facilitam de alguma forma o conhecimento dos licenciandos do Curso de Pedagogia para atuação com estudantes surdos?
 - 3.1. Se sim, mencione esse conteúdo e relate uma atividade que demonstre esse envolvimento.
4. Quais os desafios que você enfrenta ao proporcionar uma formação com o objetivo que os licenciandos aprendam sobre o ensino para estudantes surdos?
5. Você considera suficiente as disciplinas ofertadas na formação inicial do Curso de Pedagogia para que os licenciandos possam desenvolver práticas que atendam às necessidades dos estudantes surdos que poderão ser atendidos pelos licenciados em Pedagogia desta universidade?
 - 5.1 Se não, quais outras disciplinas você considera que o Curso de Pedagogia deveria oferecer para suprir as lacunas?

APÊNDICE C - Questionário aplicado aos licenciandos

QUESTIONÁRIO COM OS LICENCIANDOS

1. Atua como docente: () Sim () Não

1.1 Quanto tempo? _____

2. Você sabe comunicar por meio da Libras (Língua Brasileira de Sinais com um surdo)?

() Sim, consigo comunicar com facilidade.

() Não.

() Razoável, mas dá para entender e ser entendido(a) pelo surdo.

3. Marque um "X" no quadro abaixo, os conteúdos que você teve facilidade ou dificuldade em acompanhar e aprender sobre a inclusão de estudantes surdos, abordados na graduação do Curso de Pedagogia da Instituição em que você está matriculado atualmente.

Conteúdo	Facilidade	Dificuldade	O assunto não foi abordado
A inclusão de estudantes com deficiência na escola			
Educação Bilíngue para Surdos			
Identidade e Cultura Surda			
História da Educação de surdos: da Idade Média à atualidade no mundo;			
O que é surdez; Tipos de surdez.			
Gramática da Libras			
Metodologias de Ensino para estudantes surdos			
Vocabulário em Libras			
Legislação sobre Libras no Brasil;			
Os classificadores na Libras			
A língua portuguesa como segunda língua e o ensino da língua materna			
Alfabetização da criança surda e fases da linguagem			
A inclusão da criança surda			
A função do intérprete escolar			

4. Quais os conteúdos do quadro acima você considera mais relevantes nas disciplinas que discutiram essa temática para a o exercício da prática docente?

5. Os conteúdos ministrados nas disciplinas que elencaram sobre as práticas com estudantes surdos contemplaram suas expectativas para futuramente atuar como professor (a) nos anos iniciais do ensino fundamental? Justifique.

6. Você se sente preparado(a) para exercer a docência num contexto educacional inclusivo? Justifique.

7. Você sabe o que é Educação Bilingue para surdos?

Sim Não

7.1. Se sim, explique o que é Educação Bilíngue para surdos.

8. Você sabe qual é a função do intérprete de Libras na sala de aula do ensino regular?

Sim Não

8.1. Se sim, explique qual é a função do intérprete de Libras na sala de aula.

9. Marque uma alternativa de como você acredita que deveria ser o ensino para os alunos surdos.

Os alunos surdos devem estudar na escola regular e receber o Atendimento Educacional Especializado no contraturno.

Os alunos surdos devem estudar numa Escola Regular, em uma Sala Especial somente para surdos.

Os alunos surdos deveriam estudar em uma escola Bilíngue para surdos.

Os alunos surdos deveriam estudar somente em uma Escola Especial.

9.1. Justifique sua resposta.