

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL

FERNANDA CÂMARA CARDOSO

**FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA
PORTUGUESA E LÍNGUA ESTRANGEIRA NA EDUCAÇÃO DE
ESTUDANTES SURDOS EM ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE
LADÁRIO – MATO GROSSO DO SUL**

**Corumbá
2018**

FERNANDA CÂMARA CARDOSO

**FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA
PORTUGUESA E LÍNGUA ESTRANGEIRA NA EDUCAÇÃO DE
ESTUDANTES SURDOS EM ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE
LADÁRIO – MATO GROSSO DO SUL**

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/CPAN para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Andressa Santos Rebelo.

**Corumbá
2018**

FERNANDA CÂMARA CARDOSO

Texto intitulado **FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA E LÍNGUA ESTRANGEIRA NA EDUCAÇÃO DE ESTUDANTES SURDOS EM ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE LADÁRIO – MATO GROSSO DO SUL** (85 p.) apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação - Curso de Mestrado na Área de Concentração em Educação Social da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, *Campus* do Pantanal, à banca examinadora abaixo especificada, como requisito parcial para qualificação.

BANCA EXAMINADORA

Dra. Andressa Santos Rebelo (Orientadora)
(Universidade Federal do Mato Grosso do Sul)

Dr. Washington Cesar Shoiti Nozu (Titular)
(Universidade Federal da Grande Dourados)

Dr. Fabiano Antonio dos Santos (Titular)
(Universidade Federal de Mato Grosso do Sul)

Dra. Cláudia Araújo de Lima (Suplente)
(Universidade Federal de Mato Grosso do Sul)

AGRADECIMENTOS

Meu primeiro agradecimento é para Deus. Obrigada por tudo! Por ter me ensinado a caminhar em passos firmes, por me conduzir cuidadosamente até aqui, pelos dias em que me senti fraca e encontrei forças, por ter me dado esse título que antes de tudo pertence a Ti.

Aos meus pais – Beatriz e Marcos – que sonharam com esse momento e tantos outros nos quais cheguei. As dificuldades da vida não tiraram deles a esperança de me ver chegar até aqui e ir além. Todo esse esforço eu dedico imensamente a vocês.

Ao meu esposo – Josué – que com imenso amor abraçou esse momento. Na verdade, abraçamos juntos. Chegamos juntos ao mestrado, na mesma turma, no mesmo ano, com a mesma intensidade. Com o tempo não senti mais as dificuldades, pois me vi em você: alguém forte e sonhador. Te amo!

À Andressa Santos Rebelo, minha orientadora, sou grata por toda paciência, compreensão e carinho de alguém que se manteve do início ao fim com delicadeza, educação e humildade. Mostrou-se além de competente e profissional muito humana e generosa. Fez com que eu acreditasse e continue acreditando no meu potencial. Obrigada por ter sido tão você.

Aos meus amigos e professores do mestrado nesses dois anos por toda a troca de conhecimento, sabedoria e competência. Obrigada pelo acolhimento e carinho.

À banca que me deu apoio e suporte para todas as transformações que ocorreram nessa pesquisa, bem como de vocês fazerem parte dessa experiência de vida.

Aos amigos mais chegados que irmãos, da vida, obrigada por me fazerem ser melhor, por vibrar com a minha entrada ao mestrado e por me fazer entender que vai além de um título.

A todos os professores participantes dessa pesquisa do município de Ladário, Mato Grosso do Sul. Obrigada pelas grandes contribuições. Sigam firmes!

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
1.1 Vygotski, a teoria histórico-cultural e a aquisição da língua estrangeira por alunos com surdez	18
2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA E DE LÍNGUA ESTRANGEIRA E EDUCAÇÃO DE SURDOS	26
2.1 Formação de professores e políticas de educação inclusiva no Brasil: a surdez em questão	35
2.2 A formação de professores de Língua Portuguesa e de Língua Estrangeira na educação de surdos: o que diz a literatura?	41
2.3 Estrutura da Língua Brasileira de Sinais (L1), Língua Portuguesa (L2) e Língua Estrangeira (L3)	44
2.4 Processo de aquisição da L1 para L2 E L3 pelos estudantes surdos	49
3 PERCURSO DA INVESTIGAÇÃO, ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS ..	52
3.1 O campo de pesquisa e os procedimentos metodológicos	52
3.2 Indicadores da educação especial em Ladário (2007-2016)	54
3.2.1 Ações desenvolvidas pelo poder público para formação continuada de professores de Língua Portuguesa e de LIBRAS no município de Ladário (2017-2018)	60
3.2.2 Perfil de formação (inicial e continuada) e de atuação dos professores de Língua Portuguesa e Língua Estrangeira em escolas públicas de Ladário	66
3.2.3 Práticas pedagógicas dos professores de Língua Portuguesa e Língua Estrangeira em escolas públicas de Ladário e estudantes surdos.....	67
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	74
REFERÊNCIAS	76
APÊNDICE – A	84

CARDOSO, Fernanda Câmara. **FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA E LÍNGUA ESTRANGEIRA NA EDUCAÇÃO DE ESTUDANTES SURDOS EM ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE LADÁRIO – MATO GROSSO DO SUL**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, UFMS, Corumbá (MS), 2018.

RESUMO

É necessário, por parte dos professores, comunidade e estudantes conhecer, primeiramente, em que realidade social e escolar estão inseridos. O professor precisa reconhecer-se nesse processo e avaliar, em todo o momento, a sua formação e atuação - nesses espaços. Pensando nisso, e compreendendo que o ensino de língua portuguesa e língua estrangeira são essenciais, individualmente ou coletivamente, verifica-se a necessidade da qualidade de seu ensino no processo de aprendizagem de estudantes surdos, de acordo com diversos documentos educacionais. Partindo desses pressupostos, o objetivo da pesquisa é conhecer a relação entre a formação (inicial e continuada) e a prática pedagógica dos professores de língua portuguesa e estrangeira, de escolas municipais de Ladário, Mato Grosso do Sul, na educação de surdos. A pesquisa está baseada na abordagem histórico-cultural. Os procedimentos metodológicos são a análise de documentos e a pesquisa de campo, por meio de questionários aos professores de língua portuguesa e estrangeira em escolas do município, mencionado acima. O Censo Escolar da Educação Básica (MEC/INEP) aponta que de 2008 a 2014 houve um crescimento não significativo das matrículas de alunos público-alvo da educação especial em Ladário, diferentemente de 2015 para 2016. O registro das matrículas aparece a partir de 2012. Surdez e deficiência auditiva tem um registro pequeno de matrículas no AEE (não há nenhuma matrícula de surdocego). A deficiência mais presente é a deficiência intelectual. Nos anos de 2009 a 2011 não houve o registro de escolas com salas de recursos multifuncionais em uso. De 2012 para 2015, apesar do aumento de escolas com salas de recursos multifuncionais, houve diminuição do percentual de escolas cobertas pelo programa. Apenas em 2012 e 2013 é que os alunos surdos receberam Atendimento Educacional Especializado (AEE), sinalizando que não há registro de porcentagem definida anterior a esses anos. Indica-se ainda que apenas no ano de 2013 e 2014 há o registro de tradutores e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (Libras) em escolas públicas – 1 em cada ano, sem registros de docentes que lecionam Libras nessas rede. A Prefeitura e Secretaria Municipal de Ladário, por meio do Núcleo de Formação Continuada realizam semestralmente cursos de formação continuada aos professores da Rede Municipal de Ensino desse município. Foi realizado curso de Língua Portuguesa (2017) e o curso de Libras (2018). Não há registros sobre curso de língua estrangeira no município nesses anos. A título de exemplo, o curso de Língua Portuguesa (2017) teve como tema: “Língua Portuguesa, Dinâmicas e Sala de Aula”, apresentou o objetivo de capacitar os professores de Língua Portuguesa da REME (Rede Municipal de Ensino), disponibilizando reflexões teóricas e sugestões práticas a fim de aprimorar o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Atentos aos possíveis impactos dessas ações, ao fazer a pesquisa de campo, concluímos que os professores participantes da pesquisa sinalizam a importância de se ter a Libras em sala de aula, de compreender o processo de avaliação e planejamento com o estudante surdo ou com deficiência auditiva e até mesmo com o ouvinte, de se ter um intérprete em sala de aula, bem como de se oferecer mais cursos de capacitação aos

professores. Na presente pesquisa e na resposta dos professores participantes o processo de comunicação foi unânime quando o colocamos como a chave da aprendizagem.

Palavras-chave: Formação e Atuação de Professores. Estudantes Surdos. Práticas Pedagógicas. Língua Portuguesa e Língua Estrangeira.

ABSTRACT

It is necessary, on the part of the teachers, community and students to know, firstly, in which social and scholastic reality are inserted. The teacher must recognize himself in this process and evaluate, at all times, his formation and performance - in these spaces. Thinking about this, and understanding that Portuguese and foreign language teaching are essential, individually or collectively, there is a need for the quality of their teaching in the learning process of deaf students, according to various educational documents. Based on these assumptions, the objective of the research is to know the relationship between initial and continuing education and the pedagogical practice of Portuguese and foreign teachers, from municipal schools in Ladário, Mato Grosso do Sul, in the education of the deaf. The research is based on the historical-cultural approach. The methodological procedures are the analysis of documents and the field research, through questionnaires to Portuguese and foreign teachers in schools of the municipality, mentioned above. The School Census of Basic Education (MEC / INEP) points out that from 2008 to 2014 there was a non-significant increase in student enrollments of special education students in Ladário, differently from 2015 to 2016. Registration of enrollments appears as of 2012. Deafness and hearing impairment has a small enrollment record in the ESA (there is no deafblind enrollment). The most present deficiency is intellectual disability. In the years 2009 to 2011 there was no registration of schools with multifunctional resource rooms in use. From 2012 to 2015, despite the increase in schools with multifunctional resource rooms, there was a decrease in the percentage of schools covered by the program. Only in 2012 and 2013 did the deaf students receive Specialized Educational Assistance (AEE), signaling that there is no record of a defined percentage prior to those years. It is also indicated that in 2013 and 2014 only translators and interpreters of Brazilian Language of Signals (Pounds) are registered in public schools - 1 in each year, without records of teachers who teach Libras in these networks. The Municipality and Ladário Municipal Secretariat, through the Center for Continuing Education, conduct biannual continuing education courses for teachers of the Municipal Teaching Network of this municipality. A Portuguese Language course was held (2017) and the Libras course (2018). There are no records of foreign language courses in the municipality in those years. As an example, the Portuguese Language course (2017) had as its theme: "Portuguese Language, Dynamics and Classroom", presented the objective of training the Portuguese Language teachers of REME (Municipal Education Network), providing theoretical reflections and practical suggestions to improve the development of the teaching-learning process. Considering the possible impacts of these actions, when doing the field research, we conclude that the teachers participating in the research signal the importance of having Libras in the classroom, to understand the process of evaluation and planning with the student deaf or hearing impaired and even with the listener, to have an interpreter in the classroom, as well as to offer more training courses to teachers. In the present research and in the response of the participating teachers, the communication process was unanimous when we placed it as the key to learning.

Keywords: Teacher Training and Performance. Deaf students. Pedagogical practices. Portuguese Language and Foreign Language.

LISTA DE SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONAE – Conferência Nacional de Educação

CORDE - Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência

DEIT-LIBRAS – Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira.

L1 – LIBRAS

L2 – Língua Portuguesa

L3 – Língua Estrangeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Libras – Língua Brasileira de Sinais

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

MEC – Ministério da Educação

PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais

PROLIBRAS – Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras e para a Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa

SMEL – Secretaria Municipal de Educação de Ladário

UAB – Universidade Aberta do Brasil

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

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Porcentagem de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na Rede Pública – Ladário-MS.....	55
Tabela 2 - Porcentagem de matrículas no Ensino Fundamental, anos finais, nas Classes Especiais, Escolas Exclusivas e Classes Comuns – Ladário-MS.....	57
Tabela 3 - Porcentagem de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação que recebem Atendimento Educacional Especializado, por tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação – Ladário-MS.	58
Tabela 4 - Porcentagem de escolas com salas de recursos multifuncionais em uso nas Redes Municipais – Ladário-MS.....	58
Tabela 5 - Número de funções docentes no Atendimento Educacional Especializado nas redes Pública e Privada – Ladário-MS.....	59
Tabela 6 - Número de Tradutores e Intérpretes de Libras nas redes Pública e Privada – Ladário-MS.....	59
Tabela 7 - Porcentagem de alunos com surdez que recebem Atendimento Educacional Especializado – Ladário-MS.....	60
Tabela 8 - Ficha de avaliação do curso de Libras do módulo básico – Ladário – MS.....	63
Tabela 9 - Ficha de avaliação do curso de Libras do módulo Intermediário – Ladário – MS.....	64
..	64

INTRODUÇÃO

O Ministério da Educação por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (MEC/SECADI) apresenta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, dispendo-se em tratar de políticas públicas que demandam de uma educação de qualidade para todos os estudantes, relevante quando tratamos de nosso grupo foco - estudantes surdos. Esse documento, a princípio, reconhece que a organização da escola deve ser repensada para que haja a construção de um sistema educacional inclusivo (BRASIL, 2008).

A Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, realizada na Guatemala, 1999, entende o termo *deficiência* como restrição física, sensorial ou mental – permanente ou transitória – que limita o exercício de atividades essenciais da vida diária (BRASIL, 1999). Ao surdo, por exemplo, apresentam-se obstáculos seja no aprendizado, no desenvolvimento da língua, nas oportunidades e garantia de direito de educação de qualidade e igualdade.

Entendendo a educação como direito a ser garantido, o objetivo desta pesquisa é conhecer a relação entre a formação (inicial e continuada) e a prática pedagógica dos professores de língua portuguesa e estrangeira de escolas municipais de Ladário, Mato Grosso do Sul, na educação de surdos.

O interesse pelo tema iniciou-se no segundo semestre de 2016, em sala de aula, na primeira experiência desta pesquisadora como professora. Lecionava a disciplina de Inglês, no 8º ano, Ensino Fundamental II, deparando – bem depois – com uma estudante com deficiência auditiva. Ela compreendia a fala por meio de leitura labial e não aceitava que houvesse comunicação por meio da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Até então, como acreditava ter somente alunos ouvintes, pois não fui informada a respeito anteriormente. Em alguns

momentos de observação ou de apontar palavras ou frases, no quadro, eu permanecia de costas – o que dificultava a compreensão dela sobre a língua estrangeira.

Depois de algumas semanas, observei o fato de que se tratava de uma estudante com deficiência auditiva. Os alunos comentaram comigo, bem depois, já que a isolavam. Passei a refletir sobre como ensinar uma língua estrangeira a uma estudante com essa condição específica, entendendo também suas dificuldades para compreender a língua portuguesa.

Logo pensei em minha formação e nas práticas que eu iria realizar em sala de aula para ensiná-la. Mas a questão era como fazer isso. Foi essa grande e, ao mesmo tempo, pequena experiência que fez a pesquisadora chegar até aqui como forma de tentar contribuir para o conhecimento sobre o desenvolvimento e aprendizagem de línguas com estudantes surdos, bem como ouvintes.

Na década de 1990, a Portaria nº 1.793, de dezembro de 1994, já considerava a necessidade de complementar e aprimorar os currículos de formação de professores e demais profissionais que interagem com estudantes com necessidades especiais, recomendado pela Comissão Especial, na inclusão de conteúdos ético-políticos de normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais - termo presente no parecer – nos cursos de Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Medicina, Fisioterapia, Odontologia, Nutrição, e outros cursos, de acordo com suas especificidades (BRASIL, 1994).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de número 9.394/96, em seu capítulo V, artigo 59, inciso III, dispõe sobre a formação de professores com especialização adequada e professores de ensino regular capacitados para inserir esses educandos nas classes comuns de ensino (BRASIL, 1996). Verificamos avanços, porém não suficientes quando tratamos sobre a formação de professores no que diz respeito à educação de surdos e ensino de língua estrangeira.

O Projeto pedagógico voltado aos cursos de formação de professores deve contemplar, de modo geral, a ressignificação do currículo escolar, questões de diversidade, autonomia, aperfeiçoamento da prática pedagógica, entre outros de acordo com a Resolução CNE/CP, nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura e graduação plena. Dispõe-se em seu artigo 2º e incisos subsequentes:

Art. 2º A organização curricular de cada instituição observará, além do disposto nos artigos 12 e 13 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para: I – o ensino visando à aprendizagem do aluno; II – o

acolhimento e o trato da diversidade; III – o exercício de atividades de enriquecimento cultural; IV – o aprimoramento em práticas investigativas; V – a elaboração e execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares; VI – o uso das tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores; VII – o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de equipe em trabalho (BRASIL, 2002a, p. 1, grifo nosso).

O acolhimento e a diversidade são questões ainda muito discutidas entre as ações de inclusão escolar. Autores mencionados ao longo desta pesquisa explicam que há uma desvalorização da língua, no caso de estudantes surdos, a Libras, língua materna; principalmente a desvalorização das diferenças seja em alunos com deficiência e ouvintes. Há falta de comunicação entre professor e aluno, aluno e aluno, gestão, aluno e professor e políticas públicas que não atendem as especificidades e garantia de educação a esse público.

É necessário mencionarmos a primeira língua materna do estudante surdo, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), na qual identificamos como L1, disposta na Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, regulamentada pelo Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005 – sob a autoridade do Presidente da República que inclui em seu capítulo II que:

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

§ 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.

§ 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto (BRASIL, 2005, p. 1).

A LIBRAS, no contexto escolar, pode promover a comunicação e interação com estudantes surdos, auxiliando e facilitando – de maneira motivadora – o processo de ensino e aprendizagem de línguas. Verificamos, no estudo apresentado por meio das tabelas a pequena quantidade de intérpretes em sala de aula no município de Ladário, apesar da sua importância na aprendizagem de línguas e demais conteúdos. Há também pouca carga horária na aprendizagem da Libras nas grades curriculares de Ensino Superior. Esse mesmo Decreto (BRASIL, 2005, p. 1) conceitua surdo como aquele que, por perda auditiva, compreende o mundo por meio das experiências visuais pelo uso da língua de sinais.

Salles (2004) explica que os surdos – termo usado pela autora – utilizam a expressão corporal e facial para afirmar, negar, desconfiar, questionar, e assim por diante, no momento da conversação (SALLES et al., 2004). Sendo assim, discorre sobre as transformações que ocorrem também na LIBRAS, como em qualquer outra língua, citando por exemplo a modificação do sinal para designar e-mail, que foi ajustada ao desenvolvimento da tecnologia.

Portanto, esta não é uma língua determinada e acabada (SALLES et al., 2004). Silva (2008) sinaliza a participação dos grupos escolares na contribuição e norteamento para o desenvolvimento da aquisição da língua de sinais pelos surdos:

O grande entrave na aquisição da língua de sinais pelos surdos é o fato da maioria ser filhos de pais ouvintes que não têm conhecimento prévio da língua de sinais, logo não há um ambiente natural de aquisição. Em decorrência deste fato, as creches e escolas tornam-se importantes locais para a aquisição de primeira língua para surdos, em razão disso, os movimentos surdos, se mobilizam com reivindicações e debates para a conquista de um espaço propício ao desenvolvimento cognitivo, intelectual e cultural para os surdos (SILVA, 2008, p. 40-41).

Eis aí problemáticas a serem discutidas com a participação da comunidade, dos estudantes e da gestão escolar. Para que ocorra o desenvolvimento na aquisição do ensino e aprendizagem da LIBRAS - aproveitamos para acrescentar, nessa etapa, a segunda língua, a Portuguesa, identificada como L2 -, faz-se necessário apontarmos o que o Decreto nº 5626 de 2005, capítulos III e IV, dispõe sobre o uso e difusão dessas línguas ao acesso à educação e à formação de professores nesse contexto.

O Capítulo III menciona que para ensinar a LIBRAS o professor deverá obter, em nível superior, a conclusão de curso em Licenciatura Plena em Letras/Libras ou Letras/Língua Portuguesa como segunda língua (BRASIL, 2005). O Capítulo IV, em seu artigo 14, sinaliza - às instituições federais de ensino superior - o dever de garantir cursos de formação para o ensino e uso da LIBRAS; ensino de Língua Portuguesa para pessoas surdas; tradução e interpretação de Libras – Língua Portuguesa, bem como contratar esses profissionais para trabalhar nas escolas. Aponta também que o professor não tradutor e intérprete deve buscar conhecimento da disciplina para desenvolver um ensino de qualidade aos estudantes surdos (BRASIL, 2005). Novamente esbarramos na questão de verificarmos poucos intérpretes em sala de aula trabalhando juntamente com o professor do ensino comum. Salles et al. (2004) explicam sobre a questão da aquisição da L2 por parte de crianças surdas:

É desejável que o surdo adquira a língua oral da comunidade em que vive, o que remete à constatação de que a língua oral será adquirida como L2. O aspecto mais flagrante na aquisição de uma língua oral como L2 pela criança surda é que ela deve adquirir propriedades no nível fonológico e prosódico que seu aparato sensorial auditivo está impedido (ou parcialmente impedido) de apreender. No entanto, a criança surda pode ter acesso à representação gráfica dessas propriedades, que é a modalidade escrita da língua oral. O letramento é, portanto, condição e ponto de partida na aquisição da língua oral pelo surdo, o que remete ao processo psicolinguístico da alfabetização e à explicitação e construção das referências culturais da comunidade letrada. Essa tarefa é, porém, menos árdua se a modalidade escrita da língua oral é adquirida como L2, sendo a língua de sinais adquirida como L1, cabendo desenvolver estratégias de ensino que levem em consideração a situação psicossocial do surdo (SALLES et al., 2004, p. 77-78)

Surge nesse contexto a necessidade de – nós professores – revermos as práticas pedagógicas, elaborar atividades adequadas e meios, pois somos criadores também para o êxito de aprendizagem em línguas, tendo o devido suporte e formação adequada. Quadros e Schmiedt (2006) sugerem que, no processo de alfabetização de língua portuguesa, as atividades sejam antecedidas por leitura de textos em sinais. Dessa forma, a leitura deve ser contextualizada. Para obter êxito, o professor precisa provocar o interesse pela leitura, de modo a fazer com que o estudante compreenda de modo geral, depois especificamente, o texto. As autoras mencionam a compreensão da leitura por meio de estímulo visual, discussão prévia do assunto, brincadeiras e outras atividades que conduzam ao objetivo do conhecimento da atividade proposta. Sendo assim, o estudante surdo precisa saber por que e para que vai ler (QUADROS; SCHMIEDT, 2006). Portanto:

O professor precisa conversar na língua de sinais sobre o que a leitura estará tratando. Isso não necessariamente implica em ler o texto em sinais, mas sim conversar sobre o texto ou trazer o texto dentro do contexto das atividades já em desenvolvimento na sala de aula. Além disso, muitas vezes discutir sobre alguns elementos linguísticos presentes no texto pode ser muito útil para o aluno que está aprendendo a ler. Trabalhar com palavras-chaves também pode ser muito útil para o novo leitor. Isso não significa listar o vocabulário presente no texto, mas discutir com os alunos sobre as palavras que aparecem no texto estimulando-os a buscar o seu significado. Outra alternativa é estimular a busca no dicionário, desde que isso não se aplique ao texto inteiro (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 41-42)

Verificamos adiante sugestões de atividades que contribuem positivamente na aprendizagem de línguas. A terceira língua, Língua Estrangeira – identificada de L3, é literalmente estrangeira aos estudantes surdos. Muller e Rossi (2009) explicam que o aluno surdo, ao usar um dicionário bilíngue, usá-lo-á em língua portuguesa. Antes disso, ele precisa

fazer duas traduções: por exemplo, do Inglês para o Português, e o Português para a LIBRAS, pois esta ainda não possui um sistema de escrita. Na década de 1990, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) tratavam sobre o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, afirmando que:

A aprendizagem de uma língua estrangeira deve garantir ao aluno seu engajamento discursivo, ou seja, a capacidade de se envolver e envolver outros no discurso. Isso pode ser viabilizado em sala de aula por meio de atividades pedagógicas centradas na constituição do aluno como ser discursivo, ou seja, sua construção como sujeito do discurso via Língua Estrangeira. Essa construção passa pelo envolvimento do aluno com os processos sociais de criar significados por intermédio da utilização de uma língua estrangeira (BRASIL, 1998, p. 19).

Trabalhar a língua estrangeira com estudantes surdos é demonstrar um amplo universo de conhecimento cultural, bem como interação social, motivação intrínseca e extrínseca, agregamento de costumes e valores, comunicação com o mundo e respeito às diferenças. Sabemos que essas questões importam tanto para surdos quanto para ouvintes. Os PCN's, por exemplo, consideram que no processo de aprendizagem de uma língua é importante considerar o aluno, a língua e o ensino.

No entanto, em geral, no Brasil, o aluno surdo vem de uma trajetória de exclusão que perpetua no cenário atual; a língua, no caso, a materna Libras é desvalorizada. É cobrado que o aluno surdo aprenda na mesma frequência e no mesmo tempo que o aluno ouvinte, o que tenta apagar o discurso de apontar a valorização das especificidades de alunos com deficiência, do que é garantido ou assegurado. O ensino para essas pessoas apresenta características não satisfatórias. O senso comum é o de que pessoas com surdez, assim como pessoas com outras deficiências não precisariam ser escolarizados. Afinal, qual é o sentido de tal proposta de inclusão?

A Secretaria Especial dos Direitos Humanos, juntamente com a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, em sua cartilha, no artigo 24 sobre educação, assegura que:

A fim de contribuir para o exercício desse direito, os Estados Partes tomarão medidas apropriadas para empregar professores, inclusive professores com deficiência, habilitados para o ensino da língua de sinais e/ou do Braille, e para capacitar profissionais e equipes atuantes em todos os níveis de ensino. Essa capacitação incorporará a conscientização da deficiência e a utilização de modos, meios e formatos apropriados de comunicação aumentativa e alternativa, e técnicas e materiais pedagógicos, como apoios para pessoas com deficiência (CORDE, 2007, p. 29).

A formação continuada de professores é de suma importância, e para que isso ocorra é necessário que esse profissional esteja amparado e com os recursos necessários para atuar com efetividade. No entanto, nos cursos de ensino superior para formação de professores a Libras se apresenta na grade curricular apenas em um semestre em parte das instituições, e municípios oferecem cursos de formação continuada com pequena carga horária no que se trata de educação de surdos. Há escolas que precisam ser mais acessíveis e é preciso contratar e efetivar intérpretes de Libras em escolas públicas e no ensino superior. Silva (2013) apresenta análise feita em uma instituição de ensino superior do estado do Ceará na qual havia matrículas de alunos surdos. Buscou-se analisar a inserção do intérprete de Libras, o perfil desse intérprete e as práticas de atuação desse profissional. Segundo a autora, as instituições de ensino precisam estar atentas no sentido de proporcionar aos intérpretes uma base de apoio firme na qual construa ambientes favoráveis para reflexão, estudo e interação.

A autora entrevistou coordenadores, intérpretes e alunos surdos. Após as entrevistas, destaca que o motivo que levou os profissionais do núcleo pedagógico a inserirem esse profissional no ensino superior foi o de cumprir com o que é obrigatório em lei. Outro ponto colocado é de que nas entrevistas o intérprete é colocado como um profissional que existe somente por causa do aluno surdo, afirmando que o pensamento assistencialista persiste até os dias atuais. Nessa instituição a autora aponta que a Libras é optativa para todos os cursos, segundo dados de 2013. Sinaliza que o intérprete é vinculado ao aluno surdo conforme haja a matrícula nesse nível de ensino.

Em relação ao aprendizado de línguas, o estudante surdo não tem obrigação de desenvolver a sua oralidade, nem em segunda língua e nem em uma língua estrangeira. Dessa forma, é indicado, aos professores de língua estrangeira, a priorização da escrita, trabalhando também as habilidades de leitura. O Ministério da Educação (2004), de igual modo, considera a língua de sinais como língua natural, com o ensino no pressuposto da língua escrita, dando importância aos aspectos culturais e sociais nos quais os surdos estão inseridos.

De acordo com Muller e Rossi (2009) escrever em uma língua estrangeira não é tarefa fácil, mencionando como entende que deve ser a conduta do professor ante uma possível resistência pelos alunos:

No caso dos aprendizes surdos, essa resistência tem um caráter ainda mais peculiar. Para muitos surdos, escrever em uma língua oral-auditiva ainda parece retomar toda uma história de repressão à Língua de Sinais, de imposição da fala (vocalização), de exaltação da condição de ouvinte e da

afirmação da surdez como incapacidade. Por isso, trabalhar com ensino de escrita para surdos se torna um desafio. É preciso que o professor tenha uma atitude de conquista perante seus alunos (MULLER; ROSSI, 2009, p. 213)

A motivação e confiança são chaves fundamentais na aquisição de uma nova língua e oportunidades de formação continuada não só a professores de línguas, mas aos fonoaudiólogos, intérpretes e demais. É necessário mencionarmos que, no período de aquisição de uma língua estrangeira, os estudantes surdos podem mesclar a escrita da língua portuguesa (L2) com a língua estrangeira. As autoras apontam que outros pesquisadores consideram benéfico esse empréstimo de estruturas enquanto o domínio da língua estrangeira está limitado. Segue, abaixo, exemplos que nos ajudam entender como isso ocorre:

“Quero aprende and stud of the english a comunic and ler.” (sujeito 6, atividade inicial) Percebe-se que o sujeito transita entre as Línguas Portuguesa e Inglesa ao longo de seu enunciado. Uma hipótese é a de que ele tenha usado esses vocábulos do Português como forma de suprir a falta de conhecimento dos mesmos em Inglês. O fato de ter sido um lapso do sujeito também não está descartado, mas na presente pesquisa nem sempre foi possível distinguir uma situação da outra (QUADROS; STUMPF, 2009, p. 220, grifos das autoras).

Voltados ainda a essa perspectiva, Quadros e Stumpf (2009) apresentam algumas atividades em língua inglesa com alunos surdos, trabalhando a escrita, na criação de um perfil social ou envio de um e-mail. Elas explicam que alguns deixam de utilizar palavras nas frases em inglês por não utilizá-las nas frases em português. Mas explica ainda que essa estratégia de comunicação pode ocorrer do inglês para o inglês:

No caso de *“gury”*, trata-se de uma palavra criada pelo sujeito. Ele relatou que quis expressar “namorado” (*boyfriend*), mas não lembrava porque havia usado essa forma. Uma hipótese é que ele tenha se baseado na estrutura da palavra *“girlfriend”* (namorada) ou então na de *“guy”* (cara, rapaz). Não é possível saber ao certo. O fato é que, se o sujeito se baseou em uma dessas duas palavras, ele usou somente a Língua Inglesa nessa estratégia – diferentemente dos demais casos de criação de vocábulos, em que os sujeitos geralmente usaram a estrutura morfológica do Português e do Inglês (QUADROS; STUMPF, p. 225, grifos das autoras).

Observa-se que ensinar uma língua seja ela a materna ou estrangeira, a estudantes surdos ou ouvintes, têm seus desafios. Dessa forma, surgem os seguintes questionamentos: Quais são as metodologias, as práticas e a organização utilizadas pelo professor em sala de aula? Que tipo de recursos as escolas públicas da rede municipal de Ladário oferecem ao

professor? Os professores deram continuidade em seus estudos com especializações? Quais apoios a Prefeitura Municipal de Ladário e Secretaria de Educação oferecem no contexto da educação de surdos?

O objetivo da pesquisa é conhecer a relação entre a formação (inicial e continuada) e a prática pedagógica dos professores de língua portuguesa e estrangeira de escolas municipais de Ladário, Mato Grosso do Sul, na educação de surdos. Como objetivos específicos, pretende-se: caracterizar o perfil de formação (inicial e continuada) dos professores que atuam com língua portuguesa e estrangeira em escolas públicas municipais de Ladário; conhecer as ações voltadas para formação continuada de professores de língua portuguesa e estrangeira desenvolvidas pelo poder público desse município, sobretudo as ações destinadas para atendimento de estudantes surdos; e conhecer as práticas pedagógicas desses professores na educação de surdos.

1.1 Vygotski, a teoria histórico-cultural e a aquisição da língua estrangeira por alunos com surdez

A pesquisa fundamenta-se na teoria histórico-cultural. Um dos seus representantes, Lev Semionovitch Vygotski, nasceu em 5 de novembro de 1996, em uma pequena cidade chamada Orsha, perto de Minsk, a capital da Bielo-Rússia. Logo após um ano de nascimento, sua família mudou-se para outra cidade bielo-russa chamada Gomel na qual passou a infância, juventude e o início da carreira profissional. Sua família apresentava condições financeiras estáveis. Seu pai e sua mãe, com os quais ele manteve um bom relacionamento, eram pessoas que admiravam a cultura e os livros (RIVIÉRE, 1984).

Essa relação contribuiu e estimulou suas pesquisas. Vygostki solicitou matrícula na Faculdade de Medicina de Moscou por influência de seus pais, sendo aceito no ano de 1913. No entanto, ele não pensava que a medicina era uma inclinação. O que realmente o interessava desde o ensino médio eram a linguística, literatura crítica, filosofia e as línguas clássicas (RIVIÉRE, 1984).

Em Gomel, Vygotski se dedicou às atividades intelectuais múltiplas: o ensino da psicologia. Preocupou-se com os problemas das crianças com deficiência, abrangendo seus estudos na psicologia da arte e teoria literária. Escreveu cerca de duzentas obras nas quais algumas partes delas foram perdidas (IVIC, 2010).

Estudava profundamente os mecanismos psicológicos da criação literária, questões semiológicas relacionadas aos símbolos, signos e imagens poéticas, bem como o homem e a cultura. Esses estudos coincidiram com anos turbulentos anteriores à Revolução Soviética

(RIVIÉRE, 1984). “A autonomia de sua produção científica em relação aos preceitos ditados pelo governo instituído em seu país refletiu-se na integridade de suas obras” (TUNES; PRESTES, 2009).

As suas condições de trabalho, as tardias publicações de seus trabalhos, estado de saúde e a censura, por parte de autoridades governamentais, ligam-se à sua trajetória de vida e aos estudos científicos (BORTOLANZA; RINGEL, 2016). Vygotski:

Em seu curto período de vida trabalhou intensamente, deixando bastante desenvolvidas as bases de uma nova vertente teórica para o estudo psicológico do homem, denominada, no início, psicologia instrumental e, posteriormente e até os dias de hoje, psicologia histórico-cultural (TUNES; PRESTES, 2009, p. 286).

O termo “histórico-cultural” carrega toda a vida e experiência do autor. A abordagem histórico-cultural de Vygotski tem suas bases no materialismo histórico-dialético. Ele utilizava por base os trabalhos de Marx e Engels a fim de “procurar as origens das formas superiores de comportamento consciente nas relações sociais que os indivíduos mantêm com o mundo exterior” (MARTINS, 1994).

Em 1925, fundou um laboratório de psicologia para meninos com deficiência, Instituto Experimental de Defectologia, ocupando o cargo de diretor científico entre 1931 a 1934. Esse estudo tratava da investigação sobre a aprendizagem de crianças com deficiência, na União Soviética (RIVIÉRE, 1984).

Infelizmente, os protocolos das consultas de Vygotski se perderam na Segunda Guerra Mundial. A educação dos meninos, para Vygotski, baseava-se nas características mais positivas, nas possibilidades, e não na deficiência. Ou seja, “*capaces de favorecer el desarrollo em función de su estructura, psicológica peculiar*” (RIVIÉRE, 1984, p. 55). Dessa forma, a educação especial deveria proporcionar, como objetivo básico, uma educação que desenvolvesse suas potencialidades.

No caso de estudantes surdos, por exemplo, foco da pesquisa, a abordagem se coloca como primordial para que professores, membros de uma comunidade, a escola como um todo, pais – entre outros – reconheçam a importância de potencializar o conhecimento, do surdo e do ouvinte, utilizando metodologias para ressignificar as práticas pedagógicas a fim de construir de maneira crítica, autônoma e criativa, o processo de aprendizagem. Sendo assim, a despeito da linguagem utilizada já afirmavam Leontiev et al. (2005) que:

[...] é cada vez mais claro que o atraso - salvo, claro e seguramente, no caso de lesões orgânicas diagnosticáveis, que afetam apenas uma percentagem muito baixa dos atrasados - não é determinado por macrolesões ou microlesões, mas sim por insuficiências no processo de comunicação (a linguagem é, quase seguramente, o parâmetro do desenvolvimento mais influenciado pelos fatores sociais), ou então por uma insuficiente motivação, causada freqüentemente pela posição em que se encontra o estudante: posição de sujeito alienado e não de sujeito criativo (LEONTIEV et al., 2005, p, 19).

Comprendemos que uma pessoa com deficiência não deve ser tratada como sujeito inferior ou incapaz de desenvolver suas potencialidades. O estudante surdo, por exemplo, estabelecerá comunicação por meio da LIBRAS e deve ser visto como sujeito pertencente a sociedade, participando plenamente na discussão dos problemas sociais e em convívio com as demais pessoas.

Sobre a educação, a Constituição da República Federativa do Brasil expõe em seu artigo 205 que o Estado e a família, em colaboração com a sociedade, devem promover seu pleno desenvolvimento (BRASIL, 2017). No entanto, as escolas estão apoiadas em um ensino que dificulta o processo crítico do sujeito. Em sala de aula, quando o professor deseja colocar no discurso o tema de inclusão ou deficiência, percebe-se logo que o aluno não sabe como discutir o assunto.

Essa situação afeta tanto a comunicação quanto a escrita. Mas a questão não afeta somente o professor; afeta também os pais que não discutem sobre os problemas com seus filhos e a escola que se afasta da responsabilidade de provocar condições para um pensamento emancipador. Isso impacta também as pessoas que fazem parte da comunidade e que preferem não problematizar essas questões quando, na verdade, problematizam o surdo focado no ser biológico e limitado.

O conhecimento não se limita; deve abrir horizontes para nortear nossos objetivos, práticas, formação e identidade. Ele abre portas ao conhecimento de novas culturas, à diferença, à diversidade, às línguas e suas características específicas e ao mundo.

Há uma aparência de respeito às diferenças na forma como está estruturada a política pública educacional de inclusão. Porém, na medida em que propõe que as pessoas sejam atendidas em função das patologias que as diferenciam umas das outras, outra face é evidenciada, qual seja, a da desconsideração dos sujeitos concretos, que são irreduzíveis a um diagnóstico, a uma sintomatologia ou mesmo a um traço psicossocial (ANGELUCCI; LUZ, 2010, p. 42).

Uma educação para todos implicará no reconhecimento do direito à língua e de sua valorização, e na possibilidade da experiência entre os sujeitos. É incoerente, portanto,

transferirmos a segregação, classificação e a homogeneização – para dentro e fora sala de aula, e ainda posicioná-las em relações de dominação, e de não importância, entre todos os que participam da educação (ANGELUCCI; LUZ, 2010).

Mas há quem pertence a linguagem? “A estreita correspondência entre o pensamento e a linguagem, existente no homem, encontra-se praticamente ausente nos antropóides” (VYGOTSKI, 1991, p. 45). Pode-se dizer que os animais assemelham-se, intelectualmente, aos homens – nessa perspectiva, entretanto, ocorrem em aspectos totalmente diferentes, sejam fonéticos, emocionais e sociais (VYGOTSKI, 1991).

O desenvolvimento da linguagem e o processo de aquisição são de suma importância na construção dos processos cognitivos, sendo nisto estabelecidas as relações sociais. Por isso, um sujeito – em sociedade – faz o uso da linguagem, por meio das interações sociais. A língua oral é perceptível por meio do canal auditivo que, no caso de crianças surdas, então, não se dá de modo natural (LACERDA, 2006).

Para Vygotski (1991), o choro, o tagarelar das crianças e as primeiras palavras fazem parte do processo de desenvolvimento da linguagem. As crianças surdas, por exemplo, encontram dificuldades em relação à escolarização, o que não favorece o desenvolvimento de suas capacidades, inclusive no aprendizado da língua portuguesa e da estrangeira (LACERDA, 2006).

Crianças surdas e ouvintes passarão por estágios do desenvolvimento da linguagem. Se não receberem estimulação precoce, anterior à entrada na escola, terão certa defasagem, nesse processo. A criança ouvinte deve estar em meio à língua portuguesa oral e, os surdos, em meio a estímulos visuais de profissionais e da família que utilizam a LIBRAS e a Língua Portuguesa.

A língua de sinais, ao ser utilizada desde o nascimento, por meio dos pais, seguirá o mesmo curso que o desenvolvimento da fala em crianças ouvintes (BRASIL, 2006). Ou seja, “a linguagem de uma criança surda brasileira deve efetivar-se mediante o aprendizado da língua portuguesa e da aquisição da LIBRAS” (BRASIL, 2006, p. 18).

O contexto bilíngue refere-se à coexistência da língua brasileira de sinais e da língua portuguesa, atentando-se para as diferentes funções que elas apresentam no dia a dia dos estudantes surdos. “Pedagogicamente, a escola vai pensar em como estas línguas estarão acessíveis às crianças, além de desenvolver as demais atividades escolares” (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 18). Para que a educação bilíngue ocorra, é necessário que haja a presença de professores bilíngues com formação continuada adequada que, nessa perspectiva, o município e outras instâncias devem oportunizar.

Ter domínio da língua também significa ter a possibilidade de participação social. Por meio dela, o homem se comunica, expressa e defende seu ponto de vista, produz conhecimento e tem acesso à informação. Essa afirmação corresponde tanto a surdos quanto ouvintes (BRASIL, 1997). A pessoa com deficiência tem o direito de exercer sua liberdade de expressão; devem ter acesso a todas as informações, ao público, em geral, bem como reconhecer e promover o uso da língua de sinais, inclusive nas grades curriculares em nível superior (BRASIL, 2007).

As situações de comunicação diferenciam-se conforme o grau de formalidade que exigem. E isso é algo que depende do assunto tratado, da relação entre os interlocutores e da intenção comunicativa. A capacidade de uso da língua oral que as crianças possuem ao ingressar na escola foi adquirida no espaço privado: contextos comunicativos informais, coloquiais, familiares. Ainda que, de certa forma, boa parte dessas situações também tenha lugar no espaço escolar, não se trata de reproduzi-las para ensinar aos alunos o que já sabem. Considerar objeto de ensino escolar a língua que elas já falam requer, portanto, a explicitação do que se deve ensinar e de como fazê-lo (BRASIL, 1997, p. 38).

Independentemente da deficiência ao qual aluno apresente, é possível criar possibilidades para potencializar o processo de ensino e aprendizagem. No que diz respeito ao aprendizado da língua portuguesa oral, por estudantes surdos, tem-se como objetivo – desde os anos iniciais – manter a comunicação, a conversação contextualizada e a interação. Os documentos apontados ainda não são suficientes para demandar ou idealizar as condições de escolarização merecida tanto por estudantes surdos quanto ouvintes.

Esse processo, se for mediado por professores, intérpretes e família, tornar-se-ão satisfatórios e positivos no momento da comunicação. No processo de desenvolvimento da linguagem, que deve ser contextualizada no dia a dia, é importante considerar que a criança com surdez se comunique como sabe, tenha liberdade para se comunicar, demonstrar o interesse pela leitura por meio de imagens ou desenhos e entender os significados transmitidos pela mensagem.

Os recursos gráficos e visuais serão fundamentais para a compreensão da fala do professor. Não se deve proibir a criança de utilizar os sinais. No momento da comunicação, o professor precisa usar expressões em seu rosto que indiquem alegria, pesar, surpresa, entre outros.

A criança, conseqüentemente, identificará as expressões e emoções. Crianças com surdez profunda, por exemplo, podem fazer do uso de aparelhos auditivos, no entanto, terão dificuldades na discriminação dos sons da fala, “podendo, conseqüentemente, não adquirir a

língua portuguesa oral de maneira natural” (BRASIL, 2006, p. 37). O uso da LIBRAS deve ser valorizada nesse contexto, bem como a valorização da escrita para surdos. O processo de comunicação acontece quando a LIBRAS é utilizada e não se pode descartar em nenhum momento as possibilidades de aprendizagem de línguas.

Na perspectiva de educação voltada à cidadania, o currículo deverá compor três objetivos básicos: construir a identidade e autonomia; interagir e socializar a criança no meio escolar, social e familiar e ampliar progressivamente seus conhecimentos de mundo (BRASIL, 2006). É necessário que todos interajam socialmente a fim de haver comunicação, igualdade, valorização da língua e desenvolvimento em todos os aspectos que compõem o ser humano.

Entende-se que o processo de desenvolvimento da comunicação, por meio da LIBRAS e da Língua Portuguesa, não é de responsabilidade somente do professor. Obviamente ele está boa parte do tempo com seu aluno, conhece bem seus interesses e motivações, mas entendemos que ter a participação dentro e fora de sala de aula facilitará e promoverá sua permanência e progressão no ensino.

Para desenvolver uma comunicação auditiva e/ou visual com crianças com surdez, é necessário pontuarmos sobre esse tema algumas questões fundamentais, lembrando que não devemos centrar só a figura do professor, ainda que o documento o faça, sinalizando que:

A comunicação visual é essencial, tanto para o aprendizado da língua portuguesa oral quanto para aquisição da língua de sinais. Para o desenvolvimento da comunicação visual ou auditiva, o professor precisa desenvolver com a criança: o uso do olhar para a pessoa que está falando ou com a qual vai falar em português ou em LIBRAS; o saber esperar que a pessoa olhe para ela; o uso do apontar para o objeto, para o acontecimento ou para a pessoa com quem se fala, somente depois de ter falado, ou seja, a criança olha primeiro para a pessoa do professor, e em seguida olha para o objeto; o uso dos turnos da conversação, ou seja, educar-se para esperar a própria vez e interagir somente quando o interlocutor terminar sua fala. Isso implica o uso da triangulação, isto é, a pessoa fala, olhando para o interlocutor que, ao mesmo tempo, olha para ela; depois o interlocutor olha para o objeto e no final volta a olhar para a pessoa que está falando e continua a prestar atenção à conversa (BRASIL, 2006, p. 47).

Neville (1998) traz explicações sobre a organização cerebral da linguagem em surdos e ouvintes. Afirma que uma aquisição precoce da linguagem gramatical é importante no processo de aquisição de uma língua. Ao contrário, “the delayed and/or imperfect acquisition

of a language leads to an anomalous pattern of brain organization for that language¹” (NEVILLE, 1998, p. 928). Por isso é importante valorizar a LIBRAS no contexto da comunicação.

Aprender uma língua estrangeira possibilita o conhecimento de novas culturas, novos saberes, olhares, compreender o funcionamento de novas línguas, conhecer outras pessoas e sua individualidade, aceitação às diferenças na forma de expressão e comportamento. Assim, “o papel educacional da Língua Estrangeira é importante, desse modo, para o desenvolvimento integral do indivíduo, devendo seu ensino proporcionar ao aluno essa nova experiência de vida” (BRASIL, 1997, p. 38).

Nós, professores, ouvimos rotineiramente questionamentos de alunos durante o processo de aprendizagem de língua estrangeira sobre o porquê aprendê-la. Quando colocamos em pauta os objetivos acima, no mesmo instante, observamos um certo desinteresse como se fosse algo distante de ser alcançado. Coloca-se sobre a língua estrangeira o conceito de que só aprende quem tem condições financeiras para isso. Frases como: “para que aprender uma língua estrangeira se eu não tenho condições de fazer uma viagem internacional?” Ou, “eu não pretendo ser professor”, estão presentes na sala de aula.

Antes de ensinar qualquer língua, seja a Libras (L1), a Língua Portuguesa (L2) e Estrangeira (L3), é necessário motivar o aluno e, acima de tudo, estar motivado, pois esse processo promove sua criticidade. Ao mesmo tempo, a posição oficial apresenta críticas sobre esse processo:

Nesse sentido, a aprendizagem do inglês, tendo em vista o seu papel hegemônico nas trocas internacionais, desde que haja consciência crítica desse fato, pode colaborar na formulação de contra-discursos em relação às desigualdades entre países e entre grupos sociais (homens e mulheres, brancos e negros, falantes de línguas hegemônicas e não-hegemônicas etc.). Assim, os indivíduos passam de meros consumidores passivos de cultura e de conhecimento a criadores ativos: o uso de uma Língua Estrangeira é uma forma de agir no mundo para transformá-lo. A ausência dessa consciência crítica no processo de ensino e aprendizagem de inglês, no entanto, influi na manutenção do status quo ao invés de cooperar para sua transformação (BRASIL, 1997, p. 40).

O ensino de língua estrangeira em muitas situações ainda é precário, desorganizado e fora dos contextos da realidade do aluno. Os alunos surdos que não tem pleno conhecimento da língua portuguesa, podem apresentar dificuldades em aprender a língua inglesa ou a espanhola. Para conectá-los ao mundo, devem passar por um ensino profícuo principalmente

¹ A aquisição tardia e imperfeita de uma linguagem leva a um padrão anômalo de organização do cérebro para essa linguagem (tradução nossa).

de Libras, que é o conhecimento essencial para chegar à conclusão do que o documento afirma.

Atualmente, o acesso às imagens, vídeos e animações trazem novas formas de aprendizagem; registrar, por exemplo, alguém que está utilizando a língua de sinais em outras línguas torna-se algo relevante nesse processo. No entanto, apresenta-se como um grande desafio para o professor de língua estrangeira.

A inclusão do aluno surdo costuma se estabelecer através de explicações dadas pela professora, geralmente em português e interpretadas em Libras por um intérprete que não sabe inglês. Assim, o contato do surdo com a língua inglesa durante as aulas costuma ser bastante reduzido (TAVARES; OLIVEIRA, 2014, p. 1048).

Para que os estudantes surdos adquiram uma L2 ou L3, é importante que sua L1 esteja bem consolidada, principalmente, quando utilizarem aquelas nas modalidades de leitura e escrita. A LIBRAS ainda não possui um sistema de escrita abrangente. Sendo assim, o surdo tem de recorrer à língua portuguesa para, depois, traduzir os termos em uma língua estrangeira (SOUSA; SILVEIRA, 2016). No momento da aprendizagem das três línguas destacadas sinalizamos sobre a motivação. No entanto, fatores como ansiedade e medo podem prejudicar esse processo. A motivação pode ser até integracional (de integração), quando o outro se sente como parte daquele grupo ou a partir da motivação de conhecer determinada cultura e suas características (BROWN, 2000).

O que se quer explicitar de fato é que os surdos – em decorrência de sua experiência vivida e subjetividade em harmonia com o *ser surdo* – podem atravessar o campo de conhecimento mais além que outras pessoas, possuir um ângulo de visão maior, interpretar os fenômenos culturais de forma bem peculiar e mais profunda, e enunciar seu discurso mais plausível com a realidade do seu ser (JUNIOR; PINTO, 2007, p. 196)

A educação bilíngue é viável e quanto mais cedo for introduzida, melhor se dá o seu processo de aquisição. Portanto, para compreender a realidade do surdo, considerar-se-á o grau da surdez (leve, moderada, profunda ou severa); a sua origem; se os pais são surdos ou não; e “a sensibilidade dos pais e educadores para as necessidades de comunicação do surdo, em particular a capacidade dos mesmos na utilização da língua de sinais, as políticas públicas de educação e saúde” (SALLES et al., 2004, p. 78). Busca-se assim caminhos e possibilidades no processo de escolarização do aluno surdo ou ouvinte.

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA E DE LÍNGUA ESTRANGEIRA E EDUCAÇÃO DE SURDOS

A trajetória social das pessoas surdas, ao longo da história, foi marcada por preconceito e depreciação (SALLES et al., 2004). Para Strobel (2007) há um receio por parte da sociedade em se relacionar com sujeitos surdos. Por falta de conhecimento, tende-se a tratá-lo de forma preconceituosa, centrando-se na ideia de que seriam incapazes de aprender.

O atendimento às pessoas com deficiência, no Brasil, tem seu início no período imperial com a criação de duas instituições: Imperial Instituto dos Meninos Cegos, 1854, atual Instituto Benjamin Constant e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, chamado hoje de Instituto Nacional da Educação dos Surdos (JANNUZZI, 2006; KASSAR, 2013).

A educação do surdo estava totalmente desvinculada do contexto de direito de liberdade e igualdade, pois focalizava a incapacidade de aprender por não ouvir. Suas especificidades eram negadas em uma educação excludente prezando a oralização, tendo que rejeitar a língua de sinais com prejuízos no processo de comunicação (STROBEL, 2007).

Rodrigues (2015) aponta que os modelos de escolarização impostos aos surdos, em sua maioria, desconsideram suas especificidades, colocando a LIBRAS como apenas mais um recurso de acessibilidade. A autora apresenta dados de uma pesquisa realizada com estudantes surdos, em que estes colocam a importância da comunicação entre surdos no processo de desenvolvimento do ensino e aprendizagem. Para a professora, é fundamental que a comunicação ocorra tanto entre surdos quanto ouvintes. Em suas palavras sinaliza a necessidade de aprofundar seus conhecimentos na LIBRAS para não realizar um trabalho superficial e destaca a importância da cooperação dos alunos e dos conhecimentos que eles trazem para a sala de aula.

Segundo Alves et al. (2015), essa prática impede que os surdos se desenvolvam intelectualmente. A Declaração de Salamanca (1994) sinaliza que as escolas regulares, na intenção de construir uma sociedade inclusiva, deverão combater todas as atitudes discriminatórias a fim de criar comunidades acolhedoras no objetivo de alcançar uma educação para todos. No entanto, nossa sociedade promove a desigualdade social de negros, de pessoas com deficiência, de pessoas oriundas de classes sociais menos abastadas, inclusive a língua, totalmente submersa no mar dos discursos e imposições para que as pessoas se adaptem ao modo de produção capitalista.

No “Encontro Paulista entre Intérpretes e Surdos”, realizado em 2003, Leland Emerson McCleary afirma que os surdos apresentam sentimento de humilhação ocasionado por ações de parte da sociedade. No entanto, ele também apresenta outra perspectiva:

Como é possível ter orgulho de ser surdo? De ser deficiente? Mas esse mal-estar que resulta quando o ouvinte é confrontado com o “orgulho de ser surdo” ajuda a deslocar a perspectiva ouvintista sobre a surdez; ajuda a desestabilizar a definição ouvinte da condição de ser surdo; ajuda a possibilitar uma nova definição surda sobre o que significa ser surdo (MCCLEARY, 2003, p. 8).

Esse trecho não foi mencionado para corresponder a um grupo isolado, mas na tentativa de valorizar além de surdos, pessoas expostas à desigualdade social, até mesmo os ouvintes.

De acordo com o Decreto nº 3.956, de 2001, a discriminação contra as pessoas com deficiência têm, em seu termo, o significado de exclusão, diferenciação e restrição, tendo como efeito anular ou impedir o reconhecimento de suas liberdades fundamentais e de seus direitos humanos.

A Lei n. 10.436 de 2002 reconhece a LIBRAS como meio legal de comunicação e expressão. Ela é considerada, portanto, a língua materna de pessoas surdas. Denominá-los de L1. A Língua de Sinais constitui-se em espaço-visuais, ou seja, é estabelecida por meio da utilização do espaço e da visão. A aquisição dessa língua, o quanto antes, pode possibilitar a maior expressão de suas emoções e necessidades, bem como a estruturação do pensamento e da cognição, seu desenvolvimento social e linguístico (LIMA et al., 2006).

O Decreto nº 5.626 de 2005 dispõe sobre a garantia do direito à educação das pessoas surdas, ou com deficiência auditiva, no acesso à comunicação, à informação e à educação, bem como proporcionar aos professores acesso a literatura e as informações sobre as especificidades do estudante surdo (BRASIL, 2005).

Salientamos que o movimento mundial de inclusão pregado nos discursos em nossa sociedade não garante o direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva. Veremos, nessa pesquisa, que as iniciativas de construção do desenvolvimento de pensamento crítico no processo de aprendizagem é escamoteado, pela participação não ativa, pela falta de informação em ter acesso às problemáticas sociais decorrentes na sociedade, da educação não igualitária e das não possibilidades e oportunidades para o ensino e para a vida.

No que diz respeito à formação do professor de LIBRAS, é necessário que esse profissional seja formado, em nível superior, em curso de graduação e licenciatura em Letras/Libras ou em Letras/Libras, tendo a Língua Portuguesa como segunda língua:

Parágrafo único. O processo de inclusão da Libras como disciplina curricular deve iniciar-se nos cursos de Educação Especial, Fonoaudiologia, Pedagogia e Letras, ampliando-se progressivamente para as demais licenciaturas.

Art. 10. As instituições de educação superior devem incluir a Libras como objeto de ensino, pesquisa e extensão nos cursos de formação de professores para a educação básica, nos cursos de Fonoaudiologia e nos cursos de Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa.

Art. 11. O Ministério da Educação promoverá, a partir da publicação deste Decreto, programas específicos para a criação de cursos de graduação:

I - para formação de professores surdos e ouvintes, para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, que viabilize a educação bilíngue: Libras - Língua Portuguesa como segunda língua;

II - de licenciatura em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa, como segunda língua para surdos;

III - de formação em Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa (BRASIL, 2005, p. 1).

Lopes (2013) apresenta uma pesquisa com 58 estudantes do último ano do curso de Pedagogia de duas instituições particulares de Ensino Superior, em São Paulo. Os dados apontam que a disciplina de Libras nas duas instituições são ofertadas em apenas um semestre. A primeira instituição conta com 3 horas/aulas semanais e a segunda com 2 horas/aulas na aprendizagem dessa língua. A autora sinaliza que ofertar a Libras como disciplina em apenas um semestre é insatisfatório para aprendê-la com qualidade. Cerca de 57% dos participantes, da primeira instituição, responderam que a prática de conversação foi abordada em sala de aula e 46% disseram que aprenderam de forma isolada. Já da segunda, 60% aprenderam com a prática de conversação, 33% de forma isolada e 7% não responderam.

Lopes (2013) explica que 13 dos 58 participantes gostariam que as aulas fossem mais práticas, indicando que essa proposta não foi colocada com grande frequência. Ao final, indicou que os conteúdos abordados não são suficientes para ensinar uma criança surda, e 26 participantes responderam que não se sentem capacitados para trabalhar com aluno surdo. Essas respostas se repetem no que diz respeito às adaptações curriculares, adaptação nos instrumentos de avaliação e na seleção de instrumentos educativos. Dessa forma, a autora apresenta que 93% dos participantes da primeira instituição assinalaram que não se sentem capacitados para trabalhar com aluno surdo e, da segunda, 90%.

Quando se trata da comunicação entre surdo-ouvinte, conhecedor em contexto de formação da língua brasileira de sinais nota-se que a tradução deve ser bem estabelecida para

não causar prejuízos, por exemplo, no não conhecimento e na experiência da prática de tradução (WITCHS, 2012). Por isso, é necessário valorizar o trabalho do profissional tradutor-intérprete, sinalizando a oportunidade que deve ser dada de formação continuada a esses profissionais. Quadros, (2004, p.11, grifos da autora) apresenta alguns conceitos importantes:

Tradutor-intérprete - Pessoa que traduz e interpreta o que foi dito e/ ou escrito. **Tradutor-intérprete de língua de sinais** - Pessoa que traduz e interpreta a língua de sinais para a língua falada e vice-versa em quaisquer modalidades que se apresentar (oral ou escrita). **Tradução-interpretação simultânea** - É o processo de tradução interpretação de uma língua para outra que acontece simultaneamente, ou seja, ao mesmo tempo. Isso significa que o tradutor-intérprete precisa ouvir/ver a enunciação em uma língua (língua fonte), processá-la e passar para a outra língua (língua alvo) no tempo da enunciação.

No Brasil, a presença de intérpretes de línguas de sinais inicia-se por meio de trabalhos de religiosos, na década de 1980. Em 1988, há o primeiro Encontro de Intérpretes de Língua de Sinais, avaliando a ética do profissional intérprete. Um passo importante para o reconhecimento desse profissional realiza-se com a homologação da lei federal, no dia 24 de abril de 2002, assentindo a língua brasileira de sinais como oficial das comunidades surdas brasileiras (QUADROS, 2004).

Colocaremos, nesse contexto, a necessidade de cooperação (troca de conhecimento) entre professores e tradutores/intérpretes. No momento da comunicação é necessário, entre eles, falar pausadamente, enunciar claramente, escolher a estrutura e os termos certos. Em outras palavras, o professor e tradutor/intérprete, bem como o estudante surdo devem ajudar um ao outro (GILE, 1995). Há de se pontuar sobre as condições de formação desses profissionais no processo de trabalho pedagógico:

Essas condições de formação, no entanto, pouco significarão se não vierem acompanhadas de uma política de valorização profissional que indique a permanência e dedicação integral do professor na instituição em que atua, de implementação de jornada em uma única escola, de efetiva implementação do piso salarial profissional nacional que lhe permita tempo para o estudo, para o trabalho coletivo e para a criação de novos projetos pedagógicos que envolvam os sujeitos da ação educativa na escola e a comunidade em que está inserida (BRASIL, 2011, p. 10).

Salientamos a necessidade de identificar quais as dificuldades que os profissionais de língua portuguesa e língua estrangeira encontram em seu processo formativo e de ensino, nessas disciplinas, na educação de estudantes surdos, pois há o intuito de formá-los

criticamente para que sua prática impacte positivamente a aprendizagem de seus alunos independentemente de deficiência.

Quadros (2004) explica que o intérprete de língua de sinais está qualificado para exercer tal função quando domina a língua de sinais e a falada de seu país. Pode dominar, também, outras línguas no processo de tradução e interpretação como, por exemplo, o inglês, espanhol, a língua de sinais americana, entre outras. Todavia, essa realidade não se iguala em todas as escolas regulares.

No momento da interpretação da língua falada para a sinalizada, ou vice-versa, é de suma importância manter a confiabilidade (sigilo), fidelidade na interpretação, bem como procurar manter a neutralidade nesse processo. No entanto, o contrário dessa prática culmina no não desenvolvimento dos estudantes surdos:

Quando há carência de intérpretes de língua de sinais, a interação entre surdos e pessoas que desconhecem a língua de sinais fica prejudicada. As implicações disso são, pelo menos, as seguintes: a) os surdos não participam de vários tipos de atividades (sociais, educacionais, culturais e políticas); b) os surdos não conseguem avançar em termos educacionais; c) os surdos ficam desmotivados a participarem de encontros, reuniões, etc. d) os surdos não têm acesso às discussões e informações veiculadas na língua falada sendo, portanto, excluído da interação social, cultural e política sem direito ao exercício de sua cidadania; e) os surdos não se fazem "ouvir"; f) os ouvintes que não dominam a língua de sinais não conseguem se comunicar com os surdos (QUADROS, 2004, p. 28-29).

A presença do outro para sinalizar e a experiência visual constituem pontos e marcadores na constituição da identidade e da diferença do surdo nas especificidades de ensino. Sendo assim, a escola também se constitui como um espaço de socialização e comunicação para promover, aos surdos, a vida em comunidade e o uso da LIBRAS. O encontro com outros surdos faz com que eles não se percebam como deficientes ou inferiores, pois a partir disso passam a ter orgulho de si mesmos, reconhecendo as possibilidades de reinventarem-se no mundo (THOMA, 2012).

Para que o surdo seja plenamente inserido nas práticas sociais, a escola deve estar atenta, prestando-lhe assistência por meio do devido atendimento especializado que o permita acompanhar as atividades educativas. Um avanço importante é o atendimento em salas de recursos multifuncionais em que se oferece Atendimento Educacional Especializado (AEE). O que não cabe aqui é o olhar assistencialista, de inferioridade, totalmente diferente ao termo assistência.

De acordo com o Ministério da Educação, a educação especial realizar-se-á em todas as etapas, modalidades e níveis de ensino, e o Atendimento Educacional é parte integrante desse processo (BRASIL, 2009). Para este documento, o Atendimento Educacional é realizado na faixa etária de zero a seis anos, sendo dever constitucional do Estado (BRASIL, 1996). A Resolução nº 4, 2009, trata em seu artigo 5º sobre o AEE da seguinte maneira:

Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (BRASIL, 2009, p. 2).

O olhar sobre o Atendimento Educacional Especializado deve ser criterioso. No Brasil, nem todas as escolas de ensino público na qual há alunos público-alvo da educação especial matriculados conta com Atendimento Educacional Especializado (REBELO, 2016). E os profissionais que atuam nas salas de atendimento possuem formação adequada para tal função?

A Declaração Internacional de Montreal sobre a Inclusão, de 2001, coloca a liberdade como o direito fundamental no processo de inclusão. Nesse contexto, pontua o ambiente acessível para que sejam incluídas todas as pessoas. Sob essa premissa, a escola deverá oferecer os recursos necessários para a construção do saber e do desenvolvimento do estudante surdo. Todavia, sabemos que ela não deve ser o único espaço para promover a inclusão a fim de potencializar suas especificidades individuais e nem é o ponto de partida para a inclusão, pois não deve se restringir só às escolas. A Portaria nº 976 de 2006 dispõe sobre os critérios de acessibilidade, considerando estes como condições de utilização de sistemas ou meios de comunicação por pessoas com deficiência.

O Artigo 3º, dessa Portaria, nos incisos de I a V, prevê a disponibilização de tradutores e intérpretes de Libras para pessoas surdas ou com deficiência auditiva; serviços de guia-intérpretes para pessoas surdocegas; atendimento às pessoas com deficiência auditiva para as que não se comunicam por meio da Libras; ajuda técnica com equipamentos e materiais adaptados para intérpretes e telefone adaptado para pessoas com deficiência auditiva (BRASIL, 2006). Esses recursos e apoio são colocados à disposição do público-alvo da educação especial nas escolas públicas? A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, em seu artigo 9º, inclui:

Oferecer formas de assistência humana ou animal e serviços de mediadores, incluindo guias, leitores e intérpretes profissionais da língua de sinais, para facilitar o acesso aos edifícios e outras instalações abertas ao público ou de uso público; [...] Promover outras formas apropriadas de assistência e apoio a pessoas com deficiência, a fim de assegurar a essas pessoas o acesso a informações; [...] Promover o acesso de pessoas com deficiência a novos sistemas e tecnologias da informação e comunicação, inclusive à internet; [...] Promover, desde a fase inicial, a concepção, o desenvolvimento, a produção e a disseminação de sistemas e tecnologias de informação e comunicação, a fim de que esses sistemas e tecnologias se tornem acessíveis a custo mínimo (BRASIL, 2007, p. 21-22).

De acordo com o documento, esses direitos deverão efetivar-se sem discriminação, com base na igualdade de condições. Um sistema educacional inclusivo deve promover o desenvolvimento de potencial humano e sua integridade, dignidade e autoestima; desenvolver sua personalidade, capacidade e criatividade; estar em igualdade de condições de ensino em sua comunidade; a educação de pessoas surdas deverá ser ministrada nas línguas ou nos meios de comunicação que sejam mais adequados, em um ambiente que o desenvolva acadêmico e socialmente. Entretanto, ainda há escolas que não contam com laboratórios, computadores para todos os alunos, nem acesso à internet.

Sabemos que o estudante surdo, bem como o ouvinte carregam consigo experiências de vida e de conhecimento. No entanto, levar-se-á em conta não só o que foi mencionado, mas elevar e potencializar o conhecimento, a criatividade e as possibilidades, no processo de ensino e aprendizagem, pois o aluno surdo não é somente um ser biológico; ele revela suas potencialidades como qualquer outro ser humano. É um resultado, da luta pelo direito a melhores condições de atendimento educacional e de outros aspectos da vida, algo reconhecido pelos documentos brasileiros:

Os Estados Partes reafirmam que todo ser humano tem o direito inerente à vida e tomarão todas as medidas necessárias para assegurar o efetivo exercício desse direito pelas pessoas com deficiência, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas (BRASIL, 2007, p. 22).

A discussão e pesquisa sobre a temática são muito importantes. Observamos, na prática, que esse tema não tem sido discutido e problematizado, pelos professores, nas salas de aulas. Exemplo disso é o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), de 2017, que teve como tema “Os desafios para a formação educacional de surdos no Brasil”. Em uma

representação de 4,72 milhões de redações corrigidas, apenas 53 obtiveram nota máxima (LUIZ, 2018).

Essa informação retrata a possibilidade do não reconhecimento, na desvalorização da discussão sobre os direitos da pessoa com deficiência. No entanto, para além dessa perspectiva, podemos mencionar que no ano de 2015, apenas 104 alunos tiraram nota 1000 na redação com o tema “A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira” e, em 2016, apenas 77 com o tema “Intolerância Religiosa”. Sendo assim, diante dessa discussão também evidenciamos um problema estrutural de formação dos estudantes, não apenas o desconhecimento sobre as políticas de ações afirmativas.

Em relação aos direitos humanos, a Carta para o Terceiro Milênio, 1999, proclama uma transformação e visão para a inclusão. Reconhece assim que em boa parte das pessoas ainda há o preconceito, ausência de conhecimento e o medo sobre essas questões. Busca-se que as oportunidades sejam consequências naturais de políticas e leis, mas esquece-se de um aspecto importante: lutar pelos direitos humanos de todas as pessoas, com ou sem deficiência. Vivemos a inclusão para todos? Inclusão em qual sentido? Nesse contexto, o que é ser surdo? Para Thoma (2012),

[...] a surdez é uma experiência constituída na relação com outros (surdos ou ouvintes) e não há como descrevermos a todos os surdos segundo alguns tipos ou categorias fixas e puras. Ser surdo é uma condição plural, e as identidades surdas podem ser tantas como podem ser qualquer outra (THOMA, 2012, p. 154)

Quadros (2007) questiona os motivos de a sociedade rotular as pessoas com deficiência como se não fossem sujeitos capazes intelectualmente por causa da surdez, apesar da crescente divulgação a respeito de pessoas total ou parcialmente surdas que tiveram bons resultados em sua escolaridade (SILVEIRA, 2017), demonstrando que independentemente de uma surdez parcial, ou total, há inúmeras possibilidades tanto na vida pessoal como profissional. Na Carta para o Terceiro Milênio é afirmado que:

A cada minuto, diariamente, mais e mais crianças e adultos estão sendo acrescentados ao número de pessoas cujas deficiências resultam do fracasso na prevenção das doenças evitáveis e do fracasso no tratamento das condições tratáveis. A imunização global e as outras estratégias de prevenção não mais são aspirações; elas são possibilidades práticas e economicamente viáveis. O que é necessário é a vontade política, principalmente de governos, para acabarmos com esta afronta à humanidade. Os avanços tecnológicos estão teoricamente colocando, sob o controle humano, a manipulação dos componentes genéticos da vida. Isto apresenta novas dimensões éticas ao diálogo internacional sobre a prevenção de

deficiências. No Terceiro Milênio, nós precisamos criar políticas sensíveis que respeitem tanto a dignidade de todas as pessoas como os inerentes benefícios e harmonia derivados da ampla diversidade existente entre elas (BRASIL, 1999, p. 1).

Este é um cenário presente em diversos contextos sociais, resultado da desigualdade social acometida ao sujeito, da negação de oportunidades, do preconceito linguístico, da falta de respeito e reconhecimento. A Declaração Mundial sobre Educação para Todos de 1990 coloca que as diferentes nações do mundo afirmam que todas as pessoas têm o direito à educação. No entanto, destaca o analfabetismo crescente, precarização do acesso ao conhecimento, cortes nos gastos públicos, condições de pobreza nas quais os povos são acometidos, resultando na deterioração da educação (UNESCO, 1998). Nessa Conferência ocorrida em Jomtien propõe-se objetivos e metas para uma educação de qualidade, admitindo que a educação ministrada apresenta graves problemas sobre as necessidades de aprendizagem, de equidade e de políticas públicas.

A educação de qualidade, portanto, implica em gerar condições de transformações nos sistemas educacionais, no funcionamento e na organização, bem como nas práticas docentes e no envolvimento do relacionamento de todos os atores, ou seja, uma nova política educacional. A escola, todavia, em certos momentos rotula os alunos; coloca o aluno com deficiência em situação de desvantagem. Deve-se educar com base no respeito às peculiaridades de cada estudante que pressupõe também as interações humanas (DUK, 2006). Por meio dessa perspectiva,

[...] o conceito de diversidade é inerente à educação inclusiva e evidencia que cada educando possui uma maneira própria e específica de absorver experiências e adquirir conhecimento, embora todas as crianças apresentem necessidades básicas comuns de aprendizagem, as quais são expressas no histórico escolar e obedecem as diretrizes gerais de desempenho acadêmico. Tal concepção remete ao entendimento de que todos os alunos (as) apresentam certas necessidades educacionais individuais que podem ocorrer em momentos diferentes durante a escolarização. Isto quer dizer que as diferenças individuais - aptidões, motivações, estilos de aprendizagem, interesses e experiências de vida - [...] têm grande influência nos processos de aprendizagem que são únicos para cada pessoa (DUK, 2006, p. 60-61).

As dificuldades dos educandos podem surgir por meio das diferenças no âmbito afetivo, cultural, étnico, de valores e crenças, no fato da escola desconsiderá-los. Em situação de aprendizagem, devemos considerar a individualidade do sujeito, aquilo que ele carrega consigo de experiência. Os surdos têm lutado por seus direitos linguísticos e culturais por

meio do reconhecimento da LIBRAS como primeira língua na educação de crianças surdas. No entanto, a surdez é vista em termos de diferença e, o sujeito surdo, como membro e parte de uma comunidade e linguística inferior. Não devem, portanto, ser inferiorizados pela língua ou cultura e, sim, como seres multifacetados (THOMA, 2012). Sendo assim, as pessoas com deficiência devem ter a oportunidade e as possibilidades de desenvolverem o potencial criativo, artístico e intelectual.

No próximo tópico, discorreremos mais sobre as políticas que norteiam a formação de professores e o que compõem a educação inclusiva no Brasil, especificamente na educação de surdos.

2.1 Formação de professores e políticas de educação inclusiva no Brasil: a surdez em questão

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de nº 9394/96, em seu capítulo V, da Educação Especial, entende-a como uma modalidade de educação escolar que deve ser oferecida, preferencialmente, em escolas públicas regulares a educandos com necessidades especiais. A Declaração de Salamanca, 1994, dispõe que os sistemas educacionais devem levar em conta a vasta diversidade e necessidades do sujeito, pois possuem habilidades, características e necessidades de aprendizagem únicas. Fomenta-se o estímulo à comunidade acadêmica em pesquisa, na disseminação de resultados específicos a fim de concretizar o que está escrito na Declaração. Mas o que se entende por escola inclusiva, segundo os organismos internacionais?

Uma escola inclusiva caracteriza-se, fundamentalmente, pelo compromisso com o direito de todos (as) à educação, à igualdade de oportunidades e à participação de cada uma das crianças, adolescentes, jovens e adultos nas várias esferas da vida escolar. Entende-se por escola inclusiva aquela na qual o ensino e a aprendizagem, as atitudes e o bem-estar de todos os (as) educandos (as) são considerados igualmente importantes. É uma escola na qual não há discriminação de qualquer natureza e que valoriza a diversidade humana como recurso valioso para o desenvolvimento de todos (as), uma escola que busca eliminar as barreiras à aprendizagem para educar de forma igualitária todos os meninos e meninas da comunidade. Na escola inclusiva todos são reconhecidos em sua individualidade e apoiados diligentemente em sua aprendizagem (DUK, 2006, p. 112).

Podemos dizer que esse cenário de escola inclusiva ainda é incerto, como prática, e não é coerente com a realidade das escolas vistas por uma trajetória histórica, social e atual. Pelo contrário, evidencia-se a exclusão. No que diz respeito à formação, para o professor atuar na educação especial, e em qualquer outra modalidade de ensino, não basta apenas ter

formação inicial, mas continuada, baseada em conhecimentos gerais e específicos da área. Assim, sua formação possibilitará a atuação em atendimento educacional especializado, salas de recursos, entre outros. A formação deverá contemplar o conhecimento em gestão de sistema educacional inclusivo (BRASIL, 2008). Faz-se necessário também uma reorganização do ensino e do currículo.

A educação inclusiva representa um conjunto de ações que defende a não segregação de pessoas por causa de sua deficiência, de dificuldades de aprendizagem, bem como de gênero, etnia, condições sociais, culturais e religiosos, ou seja, reivindica a ação educacional no respeito à diversidade. Ela é, portanto, um meio para alcançar a inclusão social, no qual o governo deve estabelecer recursos econômicos para que seja efetivamente estabelecida. Considera-se, assim, que a possibilidade de igualdade no processo educacional leva à inclusão desses alunos (SÁNCHEZ, 2005).

Em meados do século XX, surgem movimentos sociais que lutam pela não discriminação das pessoas com deficiência, alcançando a defesa de uma sociedade inclusiva a nível mundial. No século XX, os estudantes eram encaminhados para ambientes especializados, fortalecendo um ensino homogeneizador. A inclusão escolar é repensada, justamente, quando há a proposta de ressignificar a estrutura educacional, na participação, na aprendizagem de todos os estudantes que, como consequência, torna-se um espaço de valorização das diferenças (BRASIL, 2015).

No entanto, esse conceito é passível de críticas. A inclusão é colocada nos discursos como um modelo revolucionário e inovador, como algo que pudesse superar a ordem social estabelecida, superar a exclusão social. Para Shiroma (2001), a inclusão é avessa à igualdade, até mesmo na frase de que “todos têm as mesmas oportunidades”. Evidencia-se, então, uma igualdade imaginária. As únicas condições em que todos estão iguais é o de sujeitos à exclusão, ideias presentes em documentos, eventos e campanhas.

A negação dos direitos humanos básicos esteve relacionada à negação do direito à educação. A construção de estratégias, metas, projetos, leis, planos e políticas procuram superar as desigualdades de classe, raça, idade, racismo, entre tantos outros para produzirem efeitos significativos e positivos na educação (CONAE, 2017). Sob essa premissa, contraditoriamente, a superação de desigualdades de classes não se dará na superestrutura. A prática mencionada é própria de uma sociedade capitalista de incluir e excluir. Ações pontuais não são o bastante para se fazer inclusão. Cria-se uma falsa expectativa de que a inclusão está ocorrendo. No entanto, questionamos a possibilidade de a inclusão escolar romper com grandes desigualdades que são estruturais na sociedade brasileira.

A Conferência Nacional de Educação (CONAE) sinaliza o avanço no reconhecimento da diversidade como uma construção política, social, cultural e histórica, expressadas nas complexas relações sociais e de poder. Essa Conferência, realizada em abril de 2018, tem como tema “A consolidação do sistema nacional de educação – SNE e o Plano Nacional de Educação – PNE: monitoramento, avaliação e proposição de políticas para a garantia do direito à educação de qualidade social, pública, gratuita e laica”.

A CONAE tem sido uma das ações na tentativa de cumprir o artigo 205 da Constituição da República Federativa do Brasil, 1988, em seu capítulo III, Seção I, da educação, na qual a coloca como direito de todos, sendo dever do estado e da família, incentivada juntamente com a sociedade para o pleno desenvolvimento da pessoa, no exercício de cidadania e de qualificação para o trabalho. Sendo assim, em seu artigo 206, expõe-se o ensino baseado nos seguintes princípios:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V – valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII – garantia de padrão de qualidade. VIII – piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar (BRASIL, 2017, p. 160)

Esse documento salienta, sob essa lei, o dever do estado em relação ao atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente nas redes regulares de ensino, em seu artigo 208.

A CONAE tem como um dos objetivos destacar o plano voltado à formação do(a) professor(a). Neste, consta sua formação, profissionalização e ações pedagógicas relacionadas ao perfil e identidade docente; titulação adequada; valorização de sua experiência docente; política de formação e valorização docente; garantia de carga horária para elaboração de pesquisa, e outros que se enquadrem em produção científica, bem como a valorização das atitudes e práticas educativas a fim de motivar esses profissionais (CONAE, 2017).

O Ministério da Educação implementou ações e programas, em parceria com os sistemas de ensino, tendo nesse contexto a Formação Continuada de Professores em Educação Especial na modalidade à distância. Realiza-se por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Totalizam-se 8,5 mil vagas para professores que estão em exercício na rede pública de ensino. Na edição do ano de 2010, esse Programa disponibilizou 24 mil vagas para

professores do Atendimento Educacional Especializado. Há também, o mesmo, na modalidade presencial. Ao total, 14 instituições públicas integram a rede de formação (BRASIL, 2015).

O “Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade” propõe a transformação dos sistemas educacionais em sistemas de educação inclusiva. Ao todo, 168 municípios-polos atuam em um processo multiplicador para formação de educadores e gestores. “De 2014 a 2011, registra-se a formação de 163.815 professores” (BRASIL, 2015, p.16).

O “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais” foi criado em 2005, constituindo-se como espaço para a oferta do AEE, para “complementar a escolarização de estudantes público alvo da educação especial” (BRASIL, 2015, p. 16).

Outro programa é o da “Escola Acessível”, no intuito de disponibilizar recursos, no que diz respeito à acessibilidade, às escolas públicas de ensino. Um exemplo de acessibilidade, de acordo com o programa, está presente no Projeto Livro em LIBRAS que subsidia o ensino da LIBRAS aos estudantes surdos, nos anos iniciais do ensino fundamental. Há, portanto, a produção de material didático bilíngue da LIBRAS/Língua portuguesa, desenvolvido pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), e o sistema de informação digital acessível - Mecdaisy. Outro recurso é

[...] o Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue Libras - Língua Portuguesa e Inglês foi distribuído em 2007, por meio do Programa Nacional Biblioteca na Escola – PNBE/FNDE, disponibilizando 15.000 exemplares às escolas públicas com matrícula de estudantes com surdez. Em 2009 foi encaminhada ao FNDE proposta para a aquisição de 23.465 exemplares do Dicionário Deit-Libras para atender as necessidades de ensino e de aprendizagem de estudantes com surdez, matriculados no sistema regular de ensino (BRASIL, 2015, p. 21).

O *Deit-Libras* é um dicionário enciclopédico ilustrado, trilíngue da Língua de Sinais Brasileira “fruto de um vasto programa de pesquisas em lexicografia da Língua de Sinais Brasileira e cognição de surdos iniciado em 1989 no Laboratório de Neuropsicolinguística Cognitiva Experimental” (CAPOVILLA, RAPHAEL; MAURICIO, 2017).

Sinalizamos, sob essa premissa, a criação do PROLIBRAS - Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras e para a Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa. De 2006 a 2012, há o total de 6.100 profissionais com o certificado de proficiência no uso e ensino de Libras e em tradução e interpretação (BRASIL, 2015).

Considera-se que uma educação qualificada deve ter como objetivo formar e emancipar os sujeitos sociais. Deve contemplar, portanto, a formação do estudante nos aspectos sociais, humanos, culturais, históricos, antropológicos, afetivos, filosóficos no desempenho do papel fundamental de homem e cidadão no mundo, de acordo com o documento. (BRASIL, 2017). Mas principalmente formá-los para a criticidade na visão do mundo para ser capaz de identificar os problemas sociais que ocorrem ao seu redor.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência coloca, aos Estados Partes, a necessidade de medidas para empregar professores, inclusive professores com deficiência que estejam habilitados para o ensino da LIBRAS na continuidade de capacitação dos profissionais da educação. “Essa capacitação incorporará a conscientização da deficiência e a utilização de modos, meios e formatos apropriados de comunicação aumentativa e alternativa, e técnicas e materiais pedagógicos, como apoios para pessoas com deficiência”. (BRASIL, 2007, p. 29). Consideraremos, nesse contexto, que o professor não deve ser o total responsável por essas ações, no entanto é um agente importante na escolarização dos alunos público-alvo da educação especial, o que não caracteriza visão ingênua sobre o processo.

Os epígonos estatais investem na criação de consenso em torno da ideia de que cabe ao professor desenvolver o Brasil, fazendo parecer à sociedade que, de fato, o Estado tem interesse no preparo do professor e que isso se comprova nas mais de duas dezenas de programas de formação. Contudo, defrontamo-nos com o fenômeno da imensa racionalização elaborada para atribuir as mazelas sociais à educação, sobejamente acusada de “de má qualidade”, cujo responsável seria o professor. Ou seja, para velar as determinações econômicas que estão na origem da produção dos problemas sociais – e também da sua solução – a educação é chamada a explicá-la e, mais, a resolvê-la. A mágica operada permite, discursivamente, atribuir-se ao professor o condão da redenção social pela via educacional (EVANGELISTA, 2012, p. 4).

Atribui-se ao professor uma sobrecarga como se o mesmo pudesse resolver os problemas sociais e econômicos, o culpabilizando pelos problemas que envolvem a educação. Coloca-se, sobre ele e o aluno, o fracasso de políticas que, atualmente, desenvolvem-se no ambiente escolar. Essas políticas impactam a formação da consciência do professor na ausência de bons salários, na ausência de professores efetivos, infraestrutura de trabalho, do acesso à cultura, entre outras condições propícias para aprimorar sua vida profissional.

“A adjetivação de obsoleto ao professor desconsidera sua capacidade de pensar coletivamente, de projetar um futuro não sufocado pelos interesses capitalistas” (EVANGELISTA, 2012, p. 8). Essa afirmação traz, na prática, consequências na autonomia

do professor, em sua energia física e mental e em restrições que a escola como um todo impõe ao seu trabalho.

O Ministério da Educação apresenta um portal chamado “Seja um Professor” com a seguinte frase em sua página inicial: “Seja um professor. Poucos têm nas mãos o poder de mudar um país”. A colocação apresenta o professor como um “super-herói”. Embora eleve a profissão professor, divulga dados do Censo Escolar de 2007, no tema perfil do professor, da seguinte maneira: “63,8% dos professores tinham jornada em turno único (1.201.299 professores); 30,2% apresentavam jornada em dois turnos (569.251 professores); 6% trabalhavam em três turnos (112.411 professores)” (BRASIL, s/a).

Verificamos que, independentemente da jornada de trabalho de professores ser maior em apenas um turno, não podemos desconsiderar que esses 6% e, os demais apresentados, vivenciam a desvalorização salarial, assunto não discutido sobre as reais condições do professor e que, por isso, ele precisa trabalhar em três períodos para manter-se. Esse mesmo discurso se estende no canal com o mesmo nome do portal já mencionado. Com apenas 102 inscritos, percebe-se o desinteresse pela profissão, por parte da sociedade, e relatos de professores apenas de graduação em Pedagogia. Não há temas tratando, por exemplo, sobre professores da educação especial. No entanto, em sua página inicial, o termo “um Brasil desenvolvido e mais justo, com oportunidade para todos” faz-se presente.

As dificuldades para a melhoria da qualidade na escola advêm da própria concepção de escola que se tem e de como se concebe a possibilidade de aumentar essa qualidade atualmente: por adição de controle sobre a escola (especialistas supervisionando professores, controle do currículo, avaliação interna e externa) e por adição de tecnologia (treinamento, equipamentos, infraestrutura etc.). Esta é a forma mais “avançada” pela qual o capitalismo consegue imaginar a “escola de qualidade”. Ela é herdeira de como ele vê a melhoria nas outras instituições sociais, em especial nas empresas – troca da base tecnológica e da forma de gestão da força de trabalho (FREITAS, 2002, p. 302).

Outro tipo de desqualificação, relacionada ao professor, está baseada no seu fazer profissional. O professor não é atingido somente por seu “fracasso”, mas o culpabilizam por não ser aceito em outras carreiras de maior prestígio. Isso se enquadra sobre seu conhecimento, categorizando-o como “acomodado” que sem incentivo, segundo esta concepção, acaba por não ter preocupação em manter o processo de ensino e aprendizagem de maneira satisfatória. Sendo assim, constrói-se como um obstáculo a imagem do professor (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007). Isso é recorrente também quando enfatiza nas pessoas

com deficiência os aspectos biológicos, desconsiderando a capacidade e as possibilidades de desenvolvimento na aprendizagem.

A língua de sinais é reconhecida como a língua materna/natural dos surdos. Entretanto, a escola deve oferecer também condições necessárias no processo de aquisição da língua, bem como no aprendizado da língua portuguesa. O ser humano, ao incorporar a fala e o uso dos signos (VYGOTSKY, 1991; PINO, 2005), unidade mínima significativa de um vocábulo, une àqueles um significado, conceito, a um significante, a imagem gráfica do que foi dito (DECIAN; MÉA, 2005), transforma e organiza novos vocábulos, capacidade caracteristicamente humana. Valorizar a língua e o sujeito são pontos fundamentais na construção de um ensino de qualidade.

No próximo tópico, discutiremos sobre a formação de professores de Língua Portuguesa e Língua Estrangeira, denominada nessa pesquisa de L2 e L3, sequencialmente por meio de produções acadêmicas. É necessário compreendermos, no próximo subtópico, a formação inicial de continuada de professores de língua portuguesa e estrangeira na educação de surdos a partir do que diz a literatura.

2.2 A formação de professores de Língua Portuguesa e de Língua Estrangeira na educação de surdos: o que diz a literatura?

A Política Nacional de Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) aponta que a formação inicial e continuada do professor possibilita o aprofundamento interativo e interdisciplinar na atuação em salas de ensino regular inserido em um sistema escolar inclusivo, ou seja, que atenda as necessidades educacionais e as especificidades do aluno, bem como a valorização das diferenças.

Para Quadros (s/a.), os efeitos das políticas de educação inclusiva, por exemplo, não executam o que deveriam ser direito de um estudante surdo: a presença do intérprete em sala de aula para dar continuidade e complementar o seu desenvolvimento. Vê-se então escolas que se deparam com a ausência do intérprete de Libras, teoria e prática que não conversam entre si (QUADROS, s/a).

No processo de aprendizagem de uma língua surge o bilinguismo – proposta de educação crescente atual no contexto da educação nacional. O bilinguismo resultaria em uma proposta de centralização da língua de sinais (SILVA et al., 2014). Há de se estabelecer uma organização pedagógica por parte dos profissionais que atuam na escola, uma tarefa difícil, porém possível. Quadros (s/a) relata que há uma incoerência também na relação de professor

e intérprete. Muitas vezes esses profissionais não entendem qual é o seu papel dentro e fora de sala de aula, a importância que ambos têm e a necessidade de comunicação no processo de ensino e aprendizagem.

Silva (et al., 2014) em uma entrevista com alunos surdos do terceiro ano do Ensino Médio, em uma escola do Distrito Federal, apresenta análise e discussão sobre as respostas desses alunos no que diz respeito às estratégias de ensino focadas na prática dos docentes dessa escola sejam elas positivas ou negativas. Concluiu-se como positivo, na fala de um dos alunos, o método de repetição do conteúdo e a utilização de imagens feito pelo professor de língua portuguesa. Outras práticas: o desenho, uso de revistas, mapas, entre outros, que na fala dos alunos necessitam também de apoio do intérprete para serem amplamente explorados. Coloca-se o uso de recursos de imagens como ponto positivo no processo de aprendizagem.

Os alunos registram como ponto negativo o modo de o professor falar rapidamente e em demasia. Sob essa premissa, ressaltam que a ausência do intérprete dificulta o processo de aprendizagem; segundo um dos alunos, acompanhar a fala rápida do professor facilita a aprendizagem do aluno ouvinte. Outro ponto destacado é o modo de avaliação que privilegia apenas os alunos ouvintes. Na pesquisa, o professor comparava os alunos surdos com os ouvintes, negando suas especificidades (SILVA et al, 2014).

Concluiu-se que os alunos surdos gostariam de uma participação maior dos intérpretes e da comunidade surda, da valorização da Libras, bem como a necessidade e importância de os professores conhecerem a Língua de Sinais e que a direção escolar compreendesse e estivesse sensível aos anseios desses alunos. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) deixa aos sistemas de ensino a responsabilidade pela organização nas condições de acesso, de aprendizagem e valorização das diferenças. No entanto, aponta em seu discurso políticas públicas de exclusão, deixando apenas aos sistemas de ensino a responsabilidade da “inclusão de todos e para todos”. Uma escola inclusiva ou um sistema inclusivo não se faz apenas pela ação de professores e diretores. São necessários esforços conjuntos e políticas educacionais mais abrangentes.

Uma escola que se coloca como “inclusiva”, mas que não é coerente com o termo representa um lugar no qual os surdos não têm espaço. Para impedir a eliminação da língua de sinais, a coletividade surda teve de se organizar por meio de movimentos sociais, de luta e resistência.

Na perspectiva de Júnior (2010), o professor deve se preparar para atuar em “escolas de modelo inclusivistas”, estando ele em formação continuada para saber lidar com “alunos que ouvem” e os que “não ouvem”, termos colocados por ele. Explica que a formação

específica para trabalhar na área de educação especial nem sempre acompanhou as grades curriculares de formação no Ensino Superior, exigindo conhecimentos específicos. Almeida (2015), em sua pesquisa, relata sobre o ensino de língua portuguesa para surdos. Em uma de suas experiências, trabalhando com gêneros textuais, percebeu a dificuldade dos alunos surdos em não conhecer algumas palavras da língua portuguesa. Relata que teve de contar com a participação do intérprete de Libras. A maioria dos alunos não sabiam discutir sobre a questão do negro, as relações de preconceito. Na atividade escrita, por exemplo, pediu que fosse feita em casa, mas deparou-se com a escrita diferente no caderno, o que concluiu como letras dos pais e se arrependeu em não ter realizado a atividade em sala de aula. Ao final, 14 aulas – ao total – foram realizadas para concluir a primeira etapa, percebendo que os alunos surdos aprendiam de forma diferenciada. Uma das propostas pensadas pela professora para complementar o aprendizado de gêneros textuais foi o uso do dicionário online de Libras.

Destacamos novamente não só a importância do intérprete no processo de ensino e aprendizagem de línguas, mas da tentativa de ressignificação na prática de ensino feita pelo professor, o olhar dele sobre esse processo e as propostas pedagógicas que atendam as especificidades seja do aluno surdo ou ouvinte.

O professor deve ser um participante ativo na sociedade, pois assume um papel de formador crítico. Ele, juntamente com o aluno, precisam trabalhar juntos na construção do saber. Rubio (2010) explica que além de o professor estar em formação continuada, é importante que o currículo e a avaliação sejam flexíveis em relação aos alunos com deficiência. Outro fator apontado é a profissão professor ser desvalorizada, a carga horária semanal alta, salário baixo, grande quantidade de alunos em sala de aula - o que para ele traz consequências na escolarização desses alunos.

No entanto, há profissionais que com todas as dificuldades listadas acima, dedicam-se e adaptam suas práticas pedagógicas de acordo com as especificidades de cada aluno, ressaltando o dever de continuarmos em formação na busca de conhecimentos específicos. Os professores de língua estrangeira, especificamente de língua inglesa, devem pensar primeiro em como será realizada ou como se dá o processo de ensino e aprendizagem dessa língua a alunos surdos (MORAES, 2012). Uma alternativa de atividade, por exemplo, é o uso da internet para que os alunos se comuniquem com outros surdos a fim de estabelecer comunicação com auxílio também do professor e intérprete.

Professores desmotivados que se apoiam em discursos de desvalorização ou incapacidade de alunos surdos a aprenderem uma nova língua necessitam ressignificar seu conhecimento acerca da aprendizagem de línguas a alunos surdos e ouvintes. No entanto, cabe

aos órgãos municipais a responsabilidade de oferecer cursos de formação continuada aos professores de língua portuguesa, estrangeira e demais.

Concluimos esse tópico expondo a devida necessidade do apoio que os professores e demais formadores merecem quando se trata de formação inicial e continuada seja em língua portuguesa, língua inglesa e outras. Compreendemos o processo lento na oferta dessa formação na educação de surdos e também relevante na educação de ouvintes. Sinalizamos a urgência na mudança de políticas públicas que valorizem a língua materna dos surdos, considerando de que esta atitude corresponde à qualidade de ensino de línguas.

No próximo subtópico, discorreremos sobre o funcionamento estrutural da L1, L2 e L3, baseando-nos em seus signos, símbolos, parâmetros, postos no processo de comunicação, sinalizando a importância do conhecimento da estrutura da língua aos surdos, o que facilita o aprendizado, preparando-o como ser crítico e autônomo.

2.3 Estrutura da Língua Brasileira de Sinais (L1), Língua Portuguesa (L2) e Língua Estrangeira (L3)

A língua de sinais é colocada apenas como uma alternativa para surdos que não desenvolveram a língua oral; não atribui a valorização de ser uma língua e que por meio dela estabelece-se comunicação. Por meio da aquisição de uma língua é possível construir a subjetividade e ter novas concepções de mundo. É necessário que a criança surda tenha contato com um adulto surdo, fluente da língua, para facilitar o processo de aquisição da mesma. A partir disso, ela conseguirá aprender uma segunda língua, tornando-se bilíngue (DIZEU; CAPORALI, 2005). O Decreto nº 5.526 dispõe a LIBRAS também na grade curricular do curso de Fonoaudiologia. Esses profissionais também compõem o ensino na educação de surdos (BRASIL, 2005). No entanto, os municípios devem estar atentos a esse profissional quando mencionamos formação continuada, pois ele é tão importante quanto o professor.

É de suma importância informar aos pais que a LIBRAS assume a mesma função oral, a da comunicação: “a família, então, exerce papel determinante para o estabelecimento da língua de sinais, como língua funcionante no discurso da criança surda nos primeiros anos de vida” (DIZEU; CAPORALI, 2005, p. 591). A LIBRAS, em relação à sua estrutura gramatical, apoia-se em seis parâmetros principais, menores/maiores: Configurações de mão, CM; Movimento (M) e o Ponto de Articulação (PA) e o Referencial do Corpo; Disposição das Mãos e Regiões de Contato (BRITO, 1990).

As configurações de mão indicam a forma na qual se estabelece para indicar o sinal (STROBEL, 1998). O movimento indica a abertura ou fechamento simultâneo das mãos, flexão das mãos e dobramento e extensão dos dedos. No ponto de articulação, verifica-se a distância, proximidade, contato inicial, contato final, entre outros. O referencial do corpo juntamente com a disposição das mãos indicam lateralidade, frente, trás, localizando-os nas partes do corpo: cabeça, tronco, braços, mãos, pernas e suas ramificações (BRITO, 1990) As regiões de contato se estabelecem com o corpo, por exemplo, no toque ou duplo toque para designar o sinal. (STROBEL, 1990). Nesse contexto, colocaremos abaixo um exemplo de como se estabelecem as frases da língua portuguesa para a LIBRAS, em termos estruturais:

A LIBRAS, assim como várias línguas de sinais e orais, modula o movimento dos sinais para distinguir entre os aspectos pontual, continuativo ou durativo e iterativo. O aspecto pontual se caracteriza por se referir a uma ação ou evento ocorrido e terminado em algum ponto bem definido no passado. Em português, quando dizemos “ele falou na televisão ontem”, sabemos que a ação de falar se deu no passado, em um período de tempo determinado “ontem”. Em LIBRAS, temos um sinal FALAR para um contexto lingüístico similar. Por exemplo, ELE FALAR VOCÊ ONTEM (=ele falou com você ontem). Entretanto, temos também o sinal FALAR-SEM-PARAR que se refere a uma ação que tem uma continuidade no tempo como no exemplo ELE FALAR-SEM-PARAR AULA (=ele falou sem parar durante a aula) (BRITO, 1990, p. 16).

É possível, nesse processo, indicar a pontualidade, continuidade, e ação mútua. A LIBRAS tem a sua gramática diferenciada. Não se pode traduzir palavra por palavra do português para a língua. A ordem dos sinais obedece a regras próprias, refletindo no processamento das ideias dos surdos. Outro exemplo, quando tratamos dos pronomes demonstrativos:

Na LIBRAS os pronomes demonstrativos e os advérbios de lugar tem o mesmo sinal, sendo diferenciados no contexto.

Configuração de mão [G]

EST@ / AQUI - olhar para o lugar apontado, perto da 1ª pessoa. ESS@ / AÍ - olhar para o lugar apontado, perto da 2ª pessoa. AQUEL@ / LÁ - olhar para o lugar distante apontado (STROBEL, 1998, p. 19).

Quando produzimos uma frase, em LIBRAS, indicando afirmação, negação, exclamação e interrogação, é necessário comunicá-la também por meio de expressões faciais. Na primeira, por exemplo, a expressão deve ser neutra; na segunda, pode-se realizar um movimento negativo com a cabeça; na terceira, levantar as sobrancelhas, movimentar

rapidamente a cabeça, movimentando-a para cima e para baixo, na última, franzir as sobrancelhas, movimentar a cabeça rapidamente, inclinando-a para cima (STROBEL, 1998).

Quando a criança tem acesso à língua, ela passa, conseqüentemente, a desenvolver sua linguagem, elabora seu pensamento, interage com outros. Sendo assim, a criança surda tem as mesmas possibilidades de aprendizagem que uma criança ouvinte, o que diferencia é que o acesso à linguagem dar-se-á por meio do canal gesto-visual (DIZEU; CAPORALI, 2005).

A Língua Portuguesa possui características peculiares e variações linguísticas nos aspectos culturais e sociais, perceptíveis no ato da comunicação (ORLANDI, 1995), ocorrendo também na LIBRAS. Naquela, dependendo do contexto em que o sujeito está inserido, a linguagem constituir-se-á informal ou formalmente. O sujeito que tem a língua portuguesa como segunda língua, ao passo que desenvolve a linguagem, transforma e enriquece seu vocabulário. O processo de ensino e aprendizagem da língua, nas escolas, resulta na qualidade e enriquecimento de conhecimento e nos vocábulos. A leitura, por exemplo, é um grande instrumento de aprendizagem.

A gramática normativa é uma disciplina muito presente nas escolas. Ela consiste em apresentar a língua sistematicamente e em seus modelos de classificação. Representa, portanto, o modo correto de se comunicar por meio da oralidade e escrita, sendo vasta e complexa. É cobrado, portanto, a norma culta da língua portuguesa. A gramática compreende a fonética e fonologia (fonemas e combinações); morfologia (estrutura, forma e classificação) e a sintaxe (construção das frases) (LIMA, 2011). Compreendemos as particularidades tanto da L1 quanto da L2 na educação de surdos. Por isso, a formação de professores deve contemplar as características de cada língua com o objetivo de enriquecer o processo de comunicação. É importante conhecer as funções de cada uma e a relação que elas podem manter uma com a outra.

A L2 compõe-se de seis funções: a primeira usa a linguagem para falar da própria linguagem, por exemplo, quando referimos “bola” como um substantivo; chamamos, então, de função metalinguística. A segunda expressa um tipo de sentimento em alguma situação ou a alguém, quando dizemos: “ai!” (dor), denominando-se de expressiva. A terceira centraliza – na fala – o destinatário, por exemplo, quando chamamos: “Maria!”; essa função é chamada de conotativa. Na quarta, comunica-se sobre uma informação, dá referência sobre algo e, por isso, é chamada de referencial. Na quinta, privilegia-se o contato com alguém (pode ser estabelecida em um cumprimento). Esta se denomina de fática. E por último, a poética; geralmente aparece na literatura (ORLANDI, 1995).

É possível estabelecer essas funções na LIBRAS? É possível, de maneira diferente, pelo fato da língua ter suas peculiaridades, mas o resultado é alcançado na comunicação por meio da língua de sinais. Sinalizamos que esse processo de conhecimento da L2, para surdos, não se restringe apenas ao conhecimento de frases ou palavras soltas:

Com base na concepção discursiva de língua, o objetivo no ensino da Língua Portuguesa para os alunos surdos, como para os alunos ouvintes, deve ser a habilidade de produzir textos e não palavras e frases, daí a importância de se trabalhar muito bem o texto, inicialmente na Língua Brasileira de Sinais. Para isso cabe ao professor traduzir os textos ou partes deles para a língua de sinais e vice-versa, bem como explicar e esclarecer aspectos sobre a construção dos textos. As explicações devem ser dadas numa perspectiva contrastiva, na qual as diferenças e as semelhanças entre a Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa sejam elucidadas. Desta forma, os alunos vão observar como uma mesma ideia é expressa nas duas línguas. Esta prática serve de base para os alunos formularem suas hipóteses sobre o funcionamento das duas línguas (PEREIRA, 2014, p. 149)

No aspecto da L3, por exemplo, compreender a língua inglesa, na educação de surdos, no processo de comunicação, é desafiador. A princípio, no momento da aprendizagem dessa língua, é importante que o professor ajude o aluno a desenvolver sua motivação intrínseca – explicar sobre a importância de se aprender a língua outra língua, em que situações e onde podemos utilizá-la; promover o aprendizado cooperativo; ajudar na organização dos estudos desses alunos; utilizar de recursos e metodologias que trabalhem a criatividade e dinamicidade em grupos, bem como encorajar os alunos a questionar assuntos dos quais não compreenderam (BROWN, 2000).

A LIBRAS deve ser um instrumento de mediação no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira. É ela que dá o significado nessa prática. Krashen (2009) explica sobre o filtro afetivo – teoria denominada por ele para colocar os pontos positivos e negativos das emoções no processo de aquisição de uma segunda língua. Há alguns fatores, nos quais citaremos abaixo, que contribuem de maneira significativa em sua perspectiva para esse processo:

Research over the last decade has confirmed that a variety of affective variables relate to success in second language acquisition. Most of those studied can be placed into one of these three categories: (1) Motivation. Performers with high motivation generally do better in second language acquisition (usually, but not always, "integrative"¹³) (2) Self-confidence. Performers with self-confidence and a good self-image tend to do better in second language acquisition. (3) Anxiety. Low anxiety appears to be

conducive to second language acquisition, whether measured as personal or classroom anxiety (KRASHEN, 2009, p. 31).²

Estar motivado, autoconfiante e ter baixa ansiedade são pontos fundamentais no processo de aquisição de uma segunda língua. Coura (2016), ao tratar do ensino de língua inglesa para alunos surdos, reporta-nos uma experiência de trabalhar o tema inclusão social em sala de aula. A princípio, discutiu o tema na língua portuguesa para ser traduzida na LIBRAS, até chegar a língua inglesa. Verificou que alguns alunos não conheciam o termo inclusão. Apresentou slides com imagens de pessoas com outro tipo de deficiência, pois não quis que houvesse foco na surdez. Independentemente, os alunos compreenderam a proposta da aula. Ao final, eles realizaram um exercício sobre o tema, em inglês, frisando que o professor já havia trabalhado outros conceitos da língua inglesa com eles.

Mais uma vez compreendemos as possibilidades de aprender a língua estrangeira. No entanto, ela deve ser ensinada e contextualizada da maneira correta. Diante do que foi exposto, sabemos que a L1 e a L2 devem estar acessíveis, de forma coerente para que o estudante surdo tenha o mesmo sucesso na L3. Temos não só como responsabilidade a satisfação e motivação de buscar, por metodologia adequada, recursos, materiais - mas, ao mesmo tempo, por meio de políticas públicas nas escolas que contribuam para essas ações.

A cultura do pensamento em sala de aula deve ser estimulada, a partir das situações triviais do dia a dia, de casa ou da escola. O desenvolvimento do hábito de fazer perguntas sem censuras e de refletir sobre as opiniões dos colegas e professores constituem-se em estratégias favorecedoras do exercício da criticidade, indispensável à construção da cidadania e à busca da plena realização do aluno, em sua condição humana (CARVALHO, 2005, p. 34).

Dessa forma, o ensino deve ser pensado, problematizado, ressignificado nas práticas pedagógicas para o estudante surdo e ouvinte, favorecendo-os ao pensamento crítico e autônomo, promovendo sua interação e relações sociais, tornando-os participativos em qualquer espaço, levando em consideração o que carregam de experiência e, principalmente, impulsioná-los ao acesso aos diversos tipos de conhecimento.

² Pesquisas, na última década, confirmaram que questões afetivas se relacionam ao sucesso na aquisição de segunda língua. A maioria dos estudos pode ser colocada em uma dessas três categorias: (1) Motivação: Pessoas com alta motivação geralmente se saem melhor na aquisição de segunda língua (geralmente, mas nem sempre, "integrativa") (2) Autoconfiança: Os intérpretes com auto-confiança e boa autoimagem tendem a se sair melhor na segunda língua. 3) Ansiedade: A baixa ansiedade parece ser propícia à aquisição de segunda língua, seja medida como ansiedade pessoal ou de sala de aula (Tradução nossa).

O ensino de qualquer uma destas línguas vai muito além do que a estrutura gramatical ou suas funções. Ela percorre a identidade do estudante, seus objetivos de vida e interesses. No próximo tópico, apresentaremos brevemente o processo de aquisição das línguas L1, L2 e L3 por estudantes surdos.

2.4 Processo de aquisição da L1 para L2 E L3 pelos estudantes surdos

A área da linguística explica que na união dos indivíduos pela linguagem reproduzem-se aproximadamente os mesmos signos, unidos ao mesmo conceito. Esta considera o signo como uma “entidade psíquica” que une aquilo que foi dito em um discurso mais um significante (imagem acústica), resultando em um conceito (SAUSURRE, 2006). O discurso é realizado por meio de diferentes formas, entre elas, a fala. Ela chegará também por meio de vibrações sonoras, no psíquico, e o indivíduo logo faz a correlação dos sons. Por exemplo, alguém diz a palavra casa e eu a construo psiquicamente em diversas imagens (imagem acústica = significante) de diferentes tipos de casa (tamanho, forma, lembrança da casa, entre outros). Ao final, gera-se o conceito sobre ela. Com surdos, por exemplo, a construção desse conceito pode ser estabelecida por meio da Libras.

A teoria histórico-cultural entende que essa formação de conceitos resulta de uma atividade complexa das funções intelectuais. Ela não está presente em associações apenas; no entanto, compõe-se do signo ou a palavra dirigidos às nossas operações mentais (VYGOTSKI, 1991). Como já foi mencionado, o processo de aquisição de L1 é mais profícuo se iniciado desde a infância. Diferentes autores entendem ser um erro colocar o surdo para iniciar o processo de alfabetização em L2, sem ter adquirido a LIBRAS:

É necessário, portanto, implementar ações para o acesso à Libras antes do ingresso na escola, ou, no mínimo, garantir tal acesso desde a educação infantil. Esta necessidade, pelo que temos verificado, passa despercebida, não só nos espaços educacionais, mas também fora da escola (FRONZA; MUCK, 2012, p. 84).

Há, também, a necessidade de espaços para que a língua de sinais circule na mesma frequência e status da língua oral, bem como a de profissionais com formação específica em LIBRAS (VALADÃO et al., 2014). Outro ponto válido é o encontro de estudantes surdos com a escrita possibilitado pela língua de sinais. “Para grande parte dos surdos, a linguagem evolui através da língua de sinais, que amplia as possibilidades cognitivas e conceituais para nomear e categorizar a realidade ao seu redor” (PEIXOTO, 2006, p. 208).

O surdo busca na língua em que ele domina elementos que trarão mais significado a outra língua, fazendo com que essas se aproximem. Claro, há um confronto entre as duas por terem um sistema particular assim como os ouvintes encontram quando aprendem uma língua estrangeira. Por meio da língua de sinais o surdo pode interpretar e produzir textos na língua escrita. Ou seja, “o processo de significação se daria da língua de sinais para a língua portuguesa escrita ao invés de ser da língua portuguesa oral para a língua portuguesa escrita” (PEIXOTO, 2006, p. 208).

No processo de aprendizagem de uma língua materna ou estrangeira ampliar-se-ão as possibilidades de conhecimento da língua; o sujeito que está nesse processo não deve acreditar que seu aprendizado, na língua estrangeira ocorrerá somente por ouvir música ou assistir a um filme. Krashen (2009, p. 63), afirma que:

This characteristic also explains why children sometimes fail to pick up family languages. My own case is, I think, quite typical. My parents spoke Yiddish around the house for years, occasionally to each other (to tell secrets), and constantly to my grandparents. Nevertheless, my sister and I failed to acquire Yiddish, with the exception of a few phrases and routines. On the other hand, in many families children do grow up speaking the family language as well as the language of the community. What appears to be crucial is whether the family language³.

Krashen (2009) identifica a importância da participação da família em comunicação na língua materna ou estrangeira com a criança. Isso reflete no que pontuamos em relação ao convívio com os pais, desde os anos iniciais da criança surda, com sua língua materna. No entanto, sabe-se que há pais ouvintes que não dominam a LIBRAS. Buscar auxílio o quanto antes é fundamental no desenvolvimento daquela, bem como entender que a língua constitui um aspecto importantíssimo no desenvolvimento do pensamento e na escolarização do aluno do surdo.

É necessário, ao se trabalhar com a escrita da língua estrangeira, informar e comunicar ao estudante surdo de forma crítica por meio da compreensão de textos que tomem assuntos diversos a fim de possibilitá-los o conhecimento acerca do mundo, dos problemas sociais, tornando sua visão ampla e crítica.

³ Essa característica também explica porque as crianças às vezes não aprendem os idiomas da família. Meu caso é, penso eu, bastante típico. Meus pais falavam Yiddish em casa por anos, ocasionalmente um para o outro (para contar segredos) e constantemente para meus avós. No entanto, minha irmã e eu não conseguimos adquirir o Yiddish, com a exceção de algumas frases e rotinas. Por outro lado, em muitas famílias, as crianças crescem falando a língua da família e a língua da comunidade. O que parece ser crucial é também a linguagem da família (Tradução nossa).

O novo *Deit-Libras*, mencionado anteriormente nessa pesquisa, é um dicionário composto de 9.828 sinais que auxilia no conhecimento de palavras em português e, mesmo, no inglês. Isso ocorre também no caso de um estrangeiro procurar um sinal em LIBRAS. O dicionário permite ao surdo e ao ouvinte, de acordo com os autores, aumentar seu conhecimento de mundo em sua própria língua, no português ou inglês. Na descrição, lê-se a palavra “abocanhar”, depois seu conceito em inglês, seguido de frases em português e, no caso da LIBRAS, tem-se a imagem de toda a construção da frase e uma sequência de configurações de mão, bem como o movimento. Exemplo:

O jacaré abocanhou o indefeso peixe. (Mãos abertas, dedos separados e curvados, mão esquerda palma para cima, mão direita palma para baixo, acima e atrás da esquerda, com a boca aberta. Mover a mão direita em direção à esquerda, tocando-a e fechando a boca) (CAPOVILLA; RAPHAEL; MAURICIO, 2009, p. 48).

Sob essa premissa, a criança se desenvolve intelectualmente por meio das relações sociais estabelecidas pela linguagem. Quando proporcionamos o desenvolvimento da linguagem ao aluno surdo, possibilitamos a eles o desenvolvimento da consciência e do pensamento que advém das experiências sociais (RODRIGUERO, 2000). Entendemos que o processo de aquisição, contato e compreensão da L1 para uma L2 e L3 ou no que diz respeito ao aprendizado apenas de uma delas é complexo e apresenta obstáculos a ser transpostos.

Antes de uma língua ser vista em sua especificidade, pensemos na individualidade do estudante surdo e mesmo na do ouvinte. De acordo com o que foi exposto, vê-se a importância da participação não só do professor que está ensinando, mas dos pais, da comunidade, escola e os diversos órgãos baseado em suas políticas públicas no intuito de potencializar o ensino daqueles.

A busca por conhecimento e formação constituir-se-á, na prática, como um processo coerente, justo e respeitador. Consideramos que o estudante se completa culturalmente, socialmente, historicamente, politicamente, afetivamente, entre tantas outras possibilidades, nas quais se inventa, recria, se transforma e é capaz de transformar o outro, participar, produzir conhecimento e saberes.

Há necessidade de revermos as práticas pedagógicas, buscar novos conceitos e metodologias a fim de aplicá-los na educação de alunos surdos e ouvintes. Crianças, jovens, adultos, deficientes ou não, estão sob resquícios de uma educação que se mostra insuficiente; no caso do surdo e outros são tratados por questões biológicas, são estereotipados, rotulados e

vistos como incapazes. Possibilidades, oportunidades e motivação devem servir de objetivos e bases para a escolarização desses alunos.

3 PERCURSO DA INVESTIGAÇÃO, ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

3.1 O campo de pesquisa e os procedimentos metodológicos

O município de Ladário, localizado no estado de Mato Grosso do Sul, tem uma população estimada de 22.228 pessoas, de acordo com o Censo Demográfico de 2016. As matrículas, em 2015, chegam ao número de 3.573. Os docentes de Ensino Fundamental, nesse

mesmo ano são 125 (IBGE, 2015). Em Ladário há 9 escolas de ensino municipal (SMEL, 2018) e destas 5 foram escolhidas para a pesquisa (que apresentam a matrícula de alunos surdos ou com deficiência auditiva). Foi entregue aos professores participantes (de língua portuguesa e estrangeira), bem como intérpretes de LIBRAS um questionário no total de 15 questões.

Objetivamente, segue abaixo os tópicos desenvolvidos durante a pesquisa:

1. Revisão de documentos nacionais sobre políticas de inclusão escolar de surdos; 2. Revisão de literatura sobre formação de professores (Língua Portuguesa e Língua Estrangeira); 3. Levantamento e estudo de ações desenvolvidas pelo poder público para formação continuada de professores de Língua Portuguesa e de Língua Estrangeira no município de Ladário; 4. Levantamento e análise do perfil de formação (inicial e continuada) e de atuação dos professores de Língua Portuguesa e Língua Estrangeira em escolas públicas que atendem alunos surdos nesse município em 2018.

5. Levantamento das escolas públicas de Ladário que têm estudantes surdos matriculados; 6. Seleção de escolas públicas da rede municipal de Ladário para o desenvolvimento da pesquisa; 7. Aplicação de questionários aos professores que atendem alunos surdos nesse município em 2018.

O uso do questionário como técnica de pesquisa visa identificar: o perfil de formação dos professores, o conhecimento dos professores sobre a educação de surdos, as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores para o ensino de língua portuguesa e de língua estrangeira. 8. Tabulação e análise dos dados coletados para a elaboração do relatório. 9. Sistematização do relatório de pesquisa.

Esse trabalho envolveu o uso das seguintes técnicas de pesquisa:

Revisão de literatura: Foi realizado o levantamento das produções, relacionadas ao tema da pesquisa.

Análise documental: Com atenção ao discurso (ORLANDI, 2005), procurou-se analisar documentos que consistem em leis, pareceres, decretos, portarias e outros que regulamentam a formação de professores de língua portuguesa e estrangeira na educação de surdos. Os documentos são disponibilizados, em sua maioria pelo Ministério da Educação (MEC) que tratam do tema da presente pesquisa. Pretendeu-se tratar, com esses documentos, o que se dispõe sobre a formação de professores de língua estrangeira. Nessa fase “o estudo aprofundado sobre que conceitos e argumentos são privilegiados e quais os intencionalmente ‘desprezados’ nos aproxima da lógica ou racionalidade que sustenta os documentos” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 439). Ainda “essa tarefa exige um olhar

investigativo sobre os textos oficiais – legislação, relatório, documento – para ler o que dizem, mas também para captar o que ‘não dizem’” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 439).

Análise de alguns indicadores sociais/educacionais: Utilizamos o conceito de Januzzi (2001) sobre Indicadores Sociais, compreendendo a relevância de mencionarmos o número de estudantes surdos matriculados no município. Entende-se por indicador social:

[...] um instrumento operacional para monitoramento da realidade social, para fins de formulação e reformulação de políticas públicas. Taxas de analfabetismo, rendimento médio de trabalho, taxas de mortalidade infantil, taxas de desemprego, proporção de crianças matriculadas em escolas são, neste sentido, indicadores sociais, ao traduzir em cifras tangíveis e operacionais várias das dimensões relevantes, específicas e dinâmicas da realidade social (JANNUZZI, 2001, p. 15).

Pretendeu-se com essa técnica de pesquisa observar o aumento ou a diminuição no número de matrículas de estudantes surdos a partir de 2007, quando a metodologia de coleta de dados pelo INEP passa a ser compatível com os anos posteriores.

Pesquisa de campo: Foram distribuídos questionários aos professores (as) de língua portuguesa e estrangeira, contendo perguntas relacionadas à formação e atuação desses profissionais, e suas práticas pedagógicas, em sala de aula para alunos surdos. Quanto à forma, define-se com questões abertas. Foi necessário elaborar questões que respondessem à proposta do tema de pesquisa. Atemo-nos ao que diz Gil (2008) sobre a importância de se ter objetividade e clareza nas perguntas, bem como evitar não causar constrangimento, manter anonimato e especificar os objetivos e importância das respostas, ressaltando que, para o foco no objeto dessa pesquisa, foi necessário a utilização dessas técnicas mencionadas.

3.2 Indicadores da educação especial em Ladário (2007-2016)

Em Ladário há 9 escolas e 6 creches (SMEL, 2018). Na tabela 1 apresentamos a porcentagem de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação em classes comuns da rede pública. Apesar de não haver nenhuma matrícula em escola exclusiva/especializada, é preciso fazer o registro de que a instituição privado-filantrópica de Corumbá (município vizinho) atende parte do público-alvo da educação especial de Ladário, por meio de um convênio entre as prefeituras.

Tabela 1 - Porcentagem de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na Rede Pública – Ladário-MS

Ano	Classes Comuns		Classes Especiais		Escolas Exclusivas	
2007	100%	3	0%	0	0%	0
2008	100%	12	0%	0	0%	0
2009	100%	30	0%	0	0%	0
2010	100%	43	0%	0	0%	0
2011	100%	42	0%	0	0%	0
2012	100%	52	0%	0	0%	0
2013	100%	62	0%	0	0%	0
2014	100%	63	0%	0	0%	0
2015	100%	136	0%	0	0%	0
2016	100%	132	0%	0	0%	0

Fonte: MEC/Inep/DEED/Censo Escolar / Preparação: Todos Pela Educação

Verificamos, na tabela 1, que entre os anos de 2007 e 2016 houve aumento no número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, em classes comuns. Esse movimento de matrículas acompanha o que acontece a nacionalmente (REBELO, 2016) e nos estados brasileiros. Em Mato Grosso do Sul, nos anos de 2004 a 2010, o número de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais apontam uma aumento no número de matrículas: 10.574, em 2004, e 12.883, em 2010. No entanto, houve uma baixa porcentagem do número delas de 1,2% em relação às matrículas totais. Esse período indicou que boa parte dessa demanda em idade escolar não estava sendo atendida no Brasil (KASSAR; MELETTI, 2012).

Nos anos de 1984 a 1997, o número de matrículas de alunos com deficiência na rede regular de ensino de Mato Grosso do Sul chegou a aproximadamente 1.553. No ano de 1988 até 1990 – o que se tem registrado – houve uma queda de 1.228 para 963 matrículas. Nesse mesmo período haviam um total de 153 alunos com deficiência auditiva matriculados somente na rede estadual (KASSAR, 1990).

Em Mato Grosso do Sul, no ano de 2004 a 2010, as matrículas por modalidade de ensino representaram, em média, 0,86% do total de matrículas na Educação Básica. Na Educação de Jovens e Adultos (EJA), por exemplo, os dados da matrícula apontam significativamente, em 2009, um percentual de aumento de 316,4%. As matrículas em classes e escolas especiais, em MS, tiveram um pequeno aumento em 2005 e 2006. No entanto, na sequência houve queda de – 23,7%, em 2010 (KASSAR, MELETTI, 2012).

Em 1988 havia apenas 2 instituições públicas especializadas em Mato Grosso do Sul e 21 instituições particulares, totalizando 23. No total havia alunos matriculados com deficiência mental, com deficiência múltipla, autistas e crianças com psicoses graves. Nesse mesmo período, o número de matrículas em educação geral teve um total de matrículas de 369.753, por dependência administrativa. Já na educação especial, esse total correspondeu a 2.601. Na educação geral, o município obteve aumento de 27,3% e a educação especial 0,7% nas matrículas (KASSAR, 1990).

Segundo Laplane (2014), nos períodos que compreendem de 2007 e 2012, no estado de São Paulo, a rede municipal somou 64.747 matrículas de alunos com necessidades especiais na educação básica, correspondendo a uma variação de 8,64%. No município de Campinas houve um aumento no número de matrículas em redes privadas. Em 2007 somou 1.233 e em 2012, 1.153 comparadas às municipais: em 2007, 972 e, em 2012, 1.093.

No estado de São Paulo, em 2007, havia 83.944 alunos com necessidades especiais matriculados no ensino regular e, em 2012, 116.959. Houve um crescimento de matrículas por modalidade que representou 40%. No ensino fundamental houve uma variação de 6,74%: 126.402 para 134.925, concentrando nesse nível de ensino o maior número de matrículas. No entanto, essas matrículas não aumentam nos níveis subsequentes: Ensino Médio, EJA e Educação Profissional, indicando que esses alunos não tem progredido nas etapas e níveis de ensino (LAPLANE, 2014).

Quiles (2015) apresenta parte dos resultados de uma pesquisa que teve como objetivo analisar a situação acerca da educação de surdos no país, na região Centro-Oeste, Mato Grosso do Sul, no período de 2007 a 2010, pautado na inserção de surdos na Educação Básica. Teve como objetivo também verificar a educação de surdos nas esferas nacional, regional e estadual por meio de análise de indicadores sociais.

A autora inicialmente explica que a matrícula de surdos e deficientes auditivos tem um significado, em média, de 10% em relação ao número de alunos com necessidades educacionais especiais matriculados. No ano de 2008 para 2009 houve uma queda nesse número. Todavia, há um salto no ano de 2010, correspondendo a 702.628 matrículas de surdos e deficientes auditivos no Brasil.

Quiles (2015) ainda sinaliza que esse aumento deve-se, provavelmente, à implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, do ano de 2008, e com o avanço do discurso sobre a inclusão desses alunos. Já as matrículas no estado de Mato Grosso do Sul obtiveram uma queda no ano de 2009, não tão

significativa como no Brasil. Em 2009 haviam 11129, comparado a 2008, 11190, e em 2010 – 12.883.

Aponta que o número de surdos, em 2010, no Centro-Oeste, é menor que em 2007. Havia no primeiro ano mencionado 1585 matrículas enquanto, no segundo, havia 1730. Apresenta então que o número de deficientes auditivos é quase o triplo, no ano de 2008, comparado ao número de surdos matriculados.

Na tabela 2, apresentamos a porcentagem de matrículas de alunos público-alvo da educação especial nos anos finais do Ensino Fundamental, anos finais em Ladário. De 2008 a 2014, percebemos um crescimento não significativo dessas matrículas nas classes comuns, diferentemente de 2015 para 2016.

Tabela 2 – Porcentagem de matrículas no Ensino Fundamental, anos finais, nas Classes Especiais, Escolas Exclusivas e Classes Comuns – Ladário-MS

Ano	Classes Especiais		Escolas Exclusivas		Classes Comuns	
2007	0%	0	0%	0	0%	0
2008	0%	0	0%	0	100%	1
2009	0%	0	0%	0	100%	2
2010	0%	0	0%	0	100%	6
2011	0%	0	0%	0	100%	8
2012	0%	0	0%	0	100%	9
2013	0%	0	0%	0	100%	8
2014	0%	0	0%	0	100%	9
2015	0%	0	0%	0	100%	18
2016	0%	0	0%	0	100%	27

Fonte: MEC/Inep/DEED/Censo Escolar / Preparação: Todos Pela Educação

De acordo com Quiles (2015), o número de matrículas de surdos e deficientes auditivos no Brasil no Ensino Regular (classes comuns) obteve um crescimento significativo nos anos de 2007 a 2010. Em 2007, por exemplo, havia 13.296 alunos surdos e 16.570 de alunos com deficiência auditiva. Em 2010 esse número cresce em relação aos surdos para 19.061 e, com deficiência auditiva, 28.901. Já na educação especial e EJA (Educação de Jovens e Adultos), houve uma constante queda desses alunos matriculados. Em 2007 havia 16.351 matrículas de alunos surdos que, em 2010, decaiu para 11.123 e, de alunos com deficiência auditiva de 2007 – 13.672 que em 2010 decaiu para 6.944. Na EJA, houve um aumento no número de matrículas de ambos, no entanto, não significativo.

No Centro-Oeste, percebe-se que dos anos de 2007 para 2010 não houve um aumento significativo, de 851 para 1.031, comparado aos alunos com deficiência auditiva de 2.357 a 3.619. Na Educação Especial ocorre uma queda em ambos: em 2007, de 724 para 386, em 2010, nas matrículas de alunos surdos e em 2007, de 1.413 para 627, nas matrículas de alunos

com deficiência auditiva. Na EJA, houve queda e aumento, não significativo, porém há um número maior de matrículas de alunos com deficiência auditiva.

Em termos do estado de Mato Grosso do Sul, há um crescimento de matrículas no ensino regular de surdos, em 2007, de 172 para 264 e alunos com deficiência auditiva de 442 para 607, comparados às quedas, em sequência, de 224 para 114 e de 70 para 64. A autora explica que houve uma inserção desses alunos como algo positivo no ensino regular, no entanto, o que se coloca como preocupação, em suas palavras, são as condições de inclusão para esses alunos e demais.

A seguir apresentam-se o percentual de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação que recebem Atendimento Educacional Especializado, por tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação em Ladário:

Tabela 3 - Porcentagem de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação que recebem Atendimento Educacional Especializado, por tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação – Ladário-MS

Ano	Cegueira	Baixa visão	Surdez	Deficiência auditiva	Surdocegueira	Deficiência intelectual	Deficiência física	Deficiência múltipla	Transtorno global do desenvolvimento	Altas habilidades/superdotação
2009	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0
2010	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0
2011	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0
2012	50%	1	71,4%	5	100%	3	50%	2	0%	0
2013	100%	2	85,7%	6	100%	5	100%	3	0%	0

Fonte: Mec/Inep/DEED/Censo Escolar / Preparação: Todos Pela Educação

O registro das matrículas aparece a partir de 2012. Surdez e deficiência auditiva tem um registro pequeno de matrículas no AEE (não há nenhuma matrícula de surdocego). A deficiência mais presente é a deficiência intelectual.

A tabela 4 apresenta a porcentagem de escolas com salas de recursos multifuncionais em uso e sem uso na rede municipal.

Tabela 4 - Porcentagem de escolas com salas de recursos multifuncionais em uso nas Redes Municipais – Ladário-MS

Ano	Escolas com salas de recursos multifuncionais	Escolas com salas de recursos multifuncionais em uso	Escolas com salas de recursos multifuncionais sem uso
2009	0% 0	0% 0	0% 0
2010	0% 0	0% 0	0% 0
2011	0% 0	0% 0	0% 0
2012	37,5% 3	37,5% 3	0% 0
2013	36,4% 4	36,4% 4	0% 0
2014	36,4% 4	36,4% 4	0% 0

2015	35,7%	5	35,7%	5	0%	0
-------------	-------	---	-------	---	----	---

Fonte: MEC/Inep/DEED/Censo Escolar / Preparação: Todos Pela Educação

Nos anos de 2009 a 2011 não houve o registro de escolas com salas de recursos multifuncionais em uso. De 2012 para 2015, apesar do aumento de escolas com salas de recursos multifuncionais, houve diminuição do percentual de escolas cobertas pelo programa.

Na tabela abaixo, sobre o número de funções docentes no Atendimento Educacional Especializado nas redes pública e privada, verificamos que apenas nos anos de 2012 a 2014 houve docentes registrados como responsáveis pelo Atendimento Educacional Especializado, crescimento de 1 docente a cada ano.

Tabela 5 - Número de funções docentes no Atendimento Educacional Especializado nas redes Pública e Privada – Ladário-MS

Ano	Todas as redes	Pública	Privada
2009	0	0	0
2010	0	0	0
2011	0	0	0
2012	2	2	0
2013	3	3	0
2014	4	4	0

Fonte: MEC/Inep/DEED/Censo Escolar / Preparação: Todos Pela Educação

A tabela 6 apresenta o número de tradutores e intérpretes de Libras nas redes pública e privada. Sinaliza que apenas no ano de 2013 e 2014 há o registro de tradutores e intérpretes de Libras em escolas públicas – 1 em cada ano, sem registros de docentes que lecionam Libras nessas redes⁴:

Tabela 6 – Número de Tradutores e Intérpretes de Libras nas redes Pública e Privada – Ladário-MS

Ano	Todas as redes	Pública	Privada
2011	0	0	0
2012	0	0	0
2013	1	1	0
2014	1	1	0

⁴ Não há o registro de docentes que lecionam Libras nas redes de ensino da rede pública e privada dos anos de 2007 a 2014, segundo fontes do Observatório do PNE. Disponível em <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/4-educacao-especial-inclusiva/dossie-localidades>.

Fonte: MEC/Inep/DEED/Censo Escolar / Preparação: Todos Pela Educação

Na tabela 7 apresentamos a porcentagem de alunos com surdez que recebem Atendimento Educacional Especializado, repetindo parte da informação presente na tabela 3.

Tabela 7 - Porcentagem de alunos com surdez que recebem Atendimento Educacional Especializado – Ladário-MS

Ano	Alunos com surdez matriculados no AEE
2009	0% 0
2010	0% 0
2011	0% 0
2012	100% 3
2013	100% 5

Fonte: MEC/Inep/DEED/Censo Escolar / Preparação: Todos Pela Educação

Apenas em 2012 e 2013 é que os alunos surdos receberam AEE, sinalizando que não há registro de porcentagem definida anterior a esses anos. E ainda, que naquele momento os alunos contavam com apenas um tradutor e intérprete de Libras nas redes pública e privadas de Ladário (tabela 6).

3.2.1 Ações desenvolvidas pelo poder público para formação continuada de professores de Língua Portuguesa e de LIBRAS no município de Ladário (2017-2018)

A análise apresentada nesse tópico abrange o curso de Língua Portuguesa (2017 – segundo semestre) e o curso de LIBRAS (2018 – primeiro semestre) em Ladário, Mato Grosso do Sul. Não há registros sobre curso de língua estrangeira no município nesses anos. Todos os dados apresentados a seguir foram autorizados pelo Núcleo de Formação Continuada que com suporte da Prefeitura e Secretaria Municipal de Ladário realizam semestralmente cursos de formação continuada aos professores da Rede Municipal de Ensino desse município.

O curso de Língua Portuguesa (2017) teve como tema: “Língua Portuguesa, Dinâmicas e Sala de Aula”. Apresenta como objetivo capacitar os professores de Língua Portuguesa da REME (Rede Municipal de Ensino), disponibilizando reflexões teóricas e sugestões práticas a fim de aprimorar o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. O curso teve a carga horária de 60h, abrindo inscrições para no máximo 40 professores. O público-alvo em específico foi direcionado aos professores que trabalham com a Língua

Portuguesa no Ensino Fundamental I e II. Ao total houve 15 encontros presenciais com 4 horas-aula, das 18 às 22h.

Ressalta-se o fato de se tratar de curso com carga horária distribuída em diferentes encontros. Em sua pesquisa, Costa-Hubes (2008) apresenta dados sobre formação continuada na região Oeste do Paraná. Os dados apontam que dos anos de 2001 a 2005, seis municípios não ofertaram nenhuma hora de hora em formação em Língua Portuguesa. Quatro municípios apenas responderam ter ofertado acima de 40 horas. A autora sinaliza que esse resultado se justifica no pouco investimento em formação continuada nessa área e nas demais na qual não prioriza reflexões necessárias para cada área.

Em Ladário, a ementa do curso conta com conteúdos sobre: “O que é leitura e a História da Leitura”; “Leitura x Escrita”; “Leitura e Letramento”; “O livro didático em sala de aula”; “Como organizar uma feira do livro”; “Como organizar um sarau literário”; “Como elaborar um jornal”; “O uso da gramática contextualizada”; “As capacidades linguísticas da alfabetização”; entre outros.

O plano de aula foi organizado em uma tabela dividida em horário, atividades e metodologia, bem como os recursos utilizados em sala de aula (data show, notebook e lousa). Todas as etapas e atividades da aula foram detalhadas pela professora ministrante do curso. Os textos e as atividades das aulas foram registrados ao final em um livro. Sobre este curso não foi encontrado registro de fichas de avaliação para apresentar o ponto de vista dos professores cursistas.

O segundo semestre de 2018 conta com um novo curso de Língua Portuguesa com o tema de metodologias e práticas também nas disciplinas de Matemática e Ciências aos professores de 1º ao 5 ano do Ensino Fundamental I, tendo início em agosto e término em dezembro, totalizando 100 horas-aulas.

Cursos nessa modalidade vêm sendo oferecidos por diferentes municípios brasileiros. Sinalizando sobre a formação de curso de Língua Portuguesa, em pesquisa realizada com professores de escolas da rede pública estadual de um município do estado de São Paulo, Carvalho (2016) apresenta dados sobre formação continuada na disciplina mencionada. O perfil dos professores em relação à idade compreendem de 20 a 59 anos – em maior quantidade na idade de 50 a 59. A autora apresenta nos dados das entrevistas a grande participação das professoras em formação continuada.

O tema se concentra na avaliação externa sobre a preocupação que esses professores tem com o desenvolvimento do ensino e aprendizagem de seus alunos. A importância, de acordo com as respostas das professoras, está na retomada daquilo que não foi aprendido e

que precisa ser novamente avaliado para se alcançar bons resultados. Isso implica em frisar a importância desse curso em Ladário com fichas de avaliação com a posição dos professores a fim de se pensar em alterações a serem implementadas ao longo das ações.

Costa-Hubes (2008) aponta o distanciamento da teoria e prática dos professores em sala de aula, sem entendimento e reflexão sobre o que estão fazendo ou com que objetivo, seguindo modelos cristalizados e copiados de modo fragmentado. A autora ainda sinaliza sobre o ensino de alguns conteúdos da língua portuguesa totalmente desarticulados de qualquer situação de uso. As professoras, de acordo com as respostas, demonstram-se inseguras no ensino de algumas temáticas da língua portuguesa por causa, de acordo com a autora, desse ensino cristalizado. No entanto, a maioria entende sobre a importância da formação continuada e a necessidade investimento na sua própria formação e no maior aprofundamento teórico e prático.

Nota-se que o curso realizado no município de Ladário não contou com fichas de avaliação. Pesquisas apontam que a fim de compreender que ter o retorno e considerações dos professores cursistas seriam de extrema relevância para não só avaliar, mas repensar a formação desses professores e – se necessário – apresentar novos caminhos e possibilidades. O município foco da nossa pesquisa precisa estar atento aos anseios dos professores não só de Língua Portuguesa, mas das demais áreas a fim de investir na formação continuada e repensar sobre os problemas levantados nos demais municípios que podem também ser os mesmos em Ladário, MS. É fundamental ouvir o professor já que o mesmo tem construído e se construído na educação.

O curso de LIBRAS o município optou por organizá-lo em dois módulos: Básico e Intermediário. O primeiro teve como objetivo compreender as particularidades culturais e linguísticas das comunidades surdas além de desenvolver habilidades comunicativas que contribuam para a inclusão da pessoa surda na Rede. Nos específicos, compreender a LIBRAS como uma língua natural; adquirir vocabulário básico; reconhecer a importância da comunicação de forma correta e segura no atendimento ao aluno surdo e reconhecer a imagem do sujeito surdo e suas particularidades culturais e linguísticas. Entendemos que a língua oral é perceptível por meio do canal auditivo que, no caso de crianças surdas, não se dá de modo natural (LACERDA, 2006). Para Vygotski a aprendizagem se dá então de modo social estabelecido por meio da linguagem, partindo da comunicação entre os sujeitos que no caso de pessoas surdas ocorre por meio da LIBRAS, como já apontamos.

O público-alvo do curso foram professores, funcionários da REME e comunidade. O curso teve 40 horas/aulas, nas quintas e sextas-feiras, das 18h30 às 20h30, totalizando 20

aulas. Os temas abordados compreendiam a “Introdução à LIBRAS”; “Parâmetros da LIBRAS”; “Aquisição de Vocabulário”; “Tonalidades e Profissões em LIBRAS”; “Dias da semana, meses e ano”; “Família, horas”; “Localidades”; “Estações do Ano”; entre outros.

O segundo módulo, intermediário, teve os mesmos objetivos do módulo básico. Nos específicos, a única mudança foi no termo “adquirir vocabulário” em nível *intermediário*. As aulas foram realizadas nas segundas e terças-feiras com o mesmo público-alvo, carga horária e horário de início e término das aulas, bem como a quantidade de 20 aulas. Já os temas abordavam “As filosofias da educação de surdos”; “Inclusão social e cultura surda”; “Gramática”; “Aquisição de vocabulário: pronomes pessoais”; “Tradutor Intérprete de LIBRAS no contexto escolar”; entre outros.

Apresentaremos a seguir uma tabela com os dados da análise sobre o curso mencionado preenchido por meio de fichas de avaliação pelos professores cursistas. Ao total, seis professoras responderam as fichas que dizem respeito ao módulo básico.

Tabela 8 – Ficha de avaliação do curso de Libras do módulo básico – Ladário – MS

MÓDULO BÁSICO	RUIM	BOM	EXCELENTE
Organização do curso	0	2	4
Adequação das instalações à realização do curso	0	4	2
Conteúdos trabalhados	0	1	5
Programação, Conhecimento do formador em relação ao curso	0	0	6
Didática utilizada	0	2	4
Atividades Disponibilizadas	0	1	5
Aplicabilidade das práticas à realidade	0	1	5
Meu compromisso e participação	0	2	4

Fonte: Núcleo de Formação Continuada adaptada pela autora.

Por exemplo, sobre a organização do curso nenhum professor caracterizou o curso como ruim, 2 desse total marcaram bom e 4, excelente. A seguir, a ficha contou com mais três perguntas: o que o professor mais gostou em relação ao curso, o que poderia ter sido melhor e o apontamento de possíveis sugestões.

Ao responder a primeira pergunta, cinco fizeram elogios às aulas, dizendo ter sido dinâmicas, criativas e com boa interação entre os alunos e professor. Apenas uma mencionou como positivo o horário, sendo este flexível já que facilita para quem trabalha no período matutino. Na segunda pergunta, 2 apontaram a questão de aulas contarem com a participação e comunicação com pessoas surdas. Em relação a ter se dedicado mais, apenas 1 professora pontuou; 2 responderam que não há nada para melhorar e 1 mencionou a carga horária a fim de que fosse estendida. Na última pergunta, 3 não deram sugestões; 1 sugeriu que no início

das aulas a professora pudesse iniciar com uma frase em Libras e 1 mais uma vez enfatiza a oportunidade de dialogar com pessoas surdas durante o curso.

Abaixo seguem os dados sobre o módulo intermediário. Ao total, 14 professores responderam as fichas de avaliação.

Tabela 9 – Ficha de avaliação do curso de Libras do módulo Intermediário – Ladário – MS

MÓDULO INTERMEDIÁRIO	RUIM	BOM	EXCELENTE
Organização do curso	0	4	10
Adequação das instalações à realização do curso	0	8	6
Conteúdos trabalhados	0	5	9
Programação, Conhecimento do formador em relação ao curso	0	0	14
Didática utilizada	0	6	8
Atividades Disponibilizadas	0	5	9
Aplicabilidade das práticas à realidade	0	5	9
Meu compromisso e participação	0	8	6

Fonte: Núcleo de Formação Continuada adaptada pela autora.

Nas demais perguntas, em sequência, 11 responderam que gostaram muito da didática, criatividade e dinâmicas utilizadas pela professora em sala de aula. Apenas 1 mencionou a disponibilidade de horário na qual ela diz que favoreceu a todos e 2 elogiaram a postura da professora sobre ser paciente e simples. Na segunda pergunta, 2 professores pontuaram a importância do uso de internet para que pudessem ter acesso a mais vídeos; 1 disse que foi ótimo; 3 responderam que não há nada para melhorar; 6 mencionaram o horário que deveria ter carga horária estendida já que estão em curso de módulo intermediário.

De acordo com a cursista *P.1*⁵: “Talvez o horário, para que não houvesse tanta desistência como ocorreu o local também embora seja no centro é afastado e isolado o que pode ter desmotivado os outros cursistas”.

Outros 5 professores responderam a questão do horário como sugestões na terceira pergunta. Outros mencionaram que não há sugestões, inclusive sobre a questão de melhor alimentação já que muitos saem das escolas e seguem direto para a formação. Em complemento à resposta de *P.1*, a cursista *P.2* coloca que “todos que entraram no curso tivessem terminado” (*P.2*). Compreendemos que essa resposta está articulada ao local e carga horária assim como outros professores já mencionaram. É importante mencionar que em outro curso de formação continuada em educação infantil realizado no primeiro semestre de 2018, parte considerável das professoras colocam como aspecto negativo o espaço já que as mesmas

⁵ Denominação atribuída aos professores participantes da formação. *P.1*: participante 1; *P.2*: participante 2.

realizam atividades extensas, complexas, de confecção, contação de histórias – entre outros, a fim de aplicar as práticas pedagógicas em sala de aula.

Mauricio (2015) apresenta os dados de um estudo junto ao Núcleo Pedagógico em uma Diretoria de Ensino do interior do estado de São Paulo a fim de verificar a existência de cursos de formação continuada de professores do ensino fundamental e médio na área da surdez. No total, foram verificados que essa diretoria atende 57 escolas presentes em 10 municípios e que 6 cursos de atualização na área de Educação Especial foram oferecidos pela mesma, com carga horária que varia de 36 a 40 horas e número de participantes de 34 a 58. O horário das aulas ocorriam entre 19h às 22h, distribuídas em 10 aulas, totalizando 30 horas, durante 1 vez na semana, no período noturno. O curso teve como nome “Introdução de Libras” e “Básico de Libras”, dois cursos com a mesma bibliografia. Ao longo do ano foram oferecidos os cursos a 105 professores. Observamos que o número de participantes teve um quantitativo bem maior do que em Ladário, mesmo com a carga horária menor. Por que não ocorre o mesmo no município de Ladário?

No primeiro curso mencionado o objetivo geral foi o de promover a formação continuada dos professores para o uso da LIBRAS em sala de aula; mostrar que ela possui uma estrutura como as demais línguas e refletir sobre o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa pelos surdos. Já no segundo, permitir a interação entre os alunos surdos, ouvintes e professores a fim de viabilizar a comunicação e coloca outro fator de conscientizar os educadores da importância dessas línguas para facilitar a inserção daqueles no mercado de trabalho, bem como no de ensino e aprendizagem (MAURICIO, 2015).

Ao compararmos os conteúdos apresentados pela autora com os de Ladário, verificamos que ambos apresentaram quase que os mesmos nas formações continuadas. No entanto, há diferença sobre o estudo do conceito de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

Corrêa (2013) apresenta um estudo sobre formação continuada em LIBRAS a fim de atender professores da rede municipal de ensino do estado do Amazonas que teve como objetivo principal proporcionar os conhecimentos básicos da língua aos professores com alunos surdos matriculados no ensino regular para que houvesse, de acordo com o levantamento, melhoria na comunicação e integração no processo de ensino e aprendizagem. Estendeu-se o curso também aos professores das salas de recursos e classes especiais.

No estado do Amazonas a formação vem ocorrendo desde 2009. Nesse mesmo ano, 60 professores participaram com a carga-horária de 200 horas. Os dados foram coletados por meio de entrevistas. A partir do ano de 2012 foi realizado o curso de LIBRAS no nível

intermediário. Em uma das entrevistas, a professora menciona que o conhecimento adquirido durante a graduação nessa disciplina é muito pequeno para o trabalho com alunos surdos e sinalizou sobre a importância de se buscar por formação continuada (CORRÊA, 2013).

Corrêa (2013) aponta que uma das professoras do curso explica que a principal barreira em sala de aula é a comunicação e o desconhecimento das didáticas apropriadas. Outra participante da pesquisa coloca que a formação deve ser estendida a toda a comunidade, não só aos professores. Na avaliação apresentada por uma cursista do município de Ladário, sugere-se que haja comunicação entre os alunos ouvintes e surdos. Em Ladário a comunidade e alunos de graduação, bem como professores da rede tem a possibilidade de se inscrever.

P.1, como mencionamos anteriormente, explica que um dos motivos para a desistência do curso pode ter uma justificativa pelo local ser afastado e isolado. Já a aluna da formação continuada do estado do Amazonas sinaliza que o desafio do novo pode causar medo, mas ressalta que os professores nessa iniciativa só tem a ganhar principalmente em conhecimento e experiência.

Em Ladário e em Manaus relata-se sobre a distância para a participação no curso de formação continuada. A sugestão de uma das professoras do segundo município é o de realizar os cursos nas escolas onde trabalham, um local que privilegie a todos. A Prefeitura Municipal, Secretaria de Educação e os Núcleos e Centros que idealizam os cursos de formação continuada precisam estar atentos às propostas dos professores para o desenvolvimento e qualidade nas práticas, metodologias e demais conhecimentos no trabalho desses profissionais, bem como interagir com a comunidade e todos os que estão nas escolas. É importante compreender quais os pontos negativos e ter um olhar crítico sobre a organização dos cursos: objetivos, conteúdos e metodologias para ressignificar as práticas dos professores de língua portuguesa, LIBRAS e as demais áreas. Os poucos apontamentos feitos pelos professores são fundamentais para se implementar as políticas educacionais.

Daremos continuidade nesses questionamentos nos dois últimos tópicos dessa dissertação com os dados disponibilizados pela rede de ensino, com relação aos alunos com surdez/deficiência auditiva no município de Ladário-MS.

3.2.2 Perfil de formação (inicial e continuada) e de atuação dos professores de Língua Portuguesa e Língua Estrangeira em escolas públicas de Ladário

Nesse município, há cinco escolas municipais com estudantes surdos ou com deficiência matriculados no Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e na 3ª Fase de

Educação de Jovens e Adultos (EJA). Há, ao total, sete estudantes surdos matriculados no município de Ladário e sete professores – 3 regentes e 4 de área. Apenas três professores aceitaram participar e contribuir com a pesquisa.

Nomeamos as três escolas municipais de Ladário - MS com matrículas de alunos com surdez em *A*, *B* e *C*. Na escola *A* atua uma professora licenciada em pedagogia, regente⁶, que atua nesse município há dois anos. Ela explica que no período de formação na graduação a LIBRAS fez parte da grade curricular do curso. Não possui especialização na área nem em outra da educação. No momento, afirma que não está em formação continuada. Em sua turma há uma estudante com deficiência auditiva de grau leve.

Na escola *B*, trabalha uma professora licenciada em Letras – Português/Espanhol (a única que leciona para o Ensino Fundamental II) que atua há oito anos no município. Ela explica que no período de formação na graduação a LIBRAS fez parte da grade curricular do curso. É especialista em Educação Especial. Sobre estar em formação continuada, coloca que é mestranda em Letras. Em sua turma há um estudante com surdez.

Na escola *C*, tem-se um professor licenciado em pedagogia que atua há um ano no município. Ele explica que no período de formação na graduação a LIBRAS foi colocada como uma disciplina optativa. Aponta como formação continuada a especialização em Docência no Ensino Superior? .Em sua turma há uma estudante com surdez.

Sinalizamos que todos os dados obtidos e apresentados nessa pesquisa foram autorizados pelo Núcleo de Inclusão do município de Ladário em parceria com a Prefeitura e Secretaria de Educação. Verificamos que só há uma professora de Língua Estrangeira, Espanhol, lecionando para uma estudante com surdez no Ensino Fundamental II. Portanto, não há nenhum professor de acordo com os dados obtidos do primeiro semestre de 2018 lecionando a Língua Inglesa em nenhuma das etapas de ensino. Já a Língua Portuguesa é componente curricular ministrado pelos participantes.

3.2.3 Práticas pedagógicas dos professores de Língua Portuguesa e Língua Estrangeira em escolas públicas de Ladário e estudantes surdos

A partir dessas informações, foi possível chegar aos participantes da pesquisa com autorização dos gestores das escolas em que a pesquisadora apresentou o tema e os objetivos para que houvesse maior facilidade em conversar com os professores. Foi feita a primeira visita a fim de explicar a eles sobre todo o percurso da pesquisa, inclusive a liberdade de

⁶ A professora da Escola *A* não leciona para Ensino Fundamental II e, por isso, não leciona Língua Estrangeira em sala de aula. Apenas a Língua Portuguesa.

desistir a qualquer momento – bem como organizarmos um horário tranquilo para responder o questionário. No retorno, três entregaram e outros desistiram.

Além do perfil de formação, perguntamos sobre “A importância da Libras para a atuação em sala de aula”; “As ações desenvolvidas pelo poder público na formação de professores de Língua Portuguesa e Estrangeira nesse município”; “Se há recursos multifuncionais/atendimento educacional especializado em sua escola”; “De que maneira esse professor ensina a Língua Estrangeira”; “Planejamento em sala de aula”; “Se há intérprete”; “Critérios de avaliação”; “Contexto de aprovação e reprovação”; “Dificuldades em ensinar uma Língua Estrangeira para um estudante com surdez ou com deficiência auditiva” e “De que maneira ele enxerga a inclusão escolar”.

Em resposta à primeira pergunta – seguindo a sequência apresentada acima – a professora da escola *A* aponta a interação com o estudante com surdez e de ensinar aos ouvintes para melhorar o processo de comunicação. A professora da escola *B* também aponta a importância daquela na comunicação. O professor da escola *C* afirma que a LIBRAS possibilita uma maior eficácia na comunicação e, conseqüentemente, na relação professor aluno, potencializando o processo de ensino e aprendizagem. Como apontamos na literatura, também é necessário reconhecer o conhecimento que o estudante surdo ou não traz para sala de aula.

Em resposta à segunda pergunta, a professora da escola *A* afirma que no município de Ladário há oferta de cursos de formação continuada. A professora da escola *B* já menciona que são poucas ações desenvolvidas e que a maioria dos cursos se aplica na área de gestão escolar. O professor da escola *C* sinaliza a atuação do Núcleo de Formação Continuada (apontado nessa pesquisa) responsável pela formação de professores em que ele participou de duas formações: uma em “LIBRAS Básico” e a outra em “Dinâmicas de Língua Portuguesa”. Já que tivemos acesso às matrículas do curso de Língua Portuguesa iniciado no segundo semestre de 2018 e apontado nesta pesquisa, verificamos que a professora da escola *B* que respondeu ter mais cursos na área de gestão escolar optou por não se inscrever ou não teve conhecimento sobre aquele.

Em resposta à terceira pergunta, a professora da escola *A* afirma que não há recursos/salas multifuncionais/atendimento educacional especializado em sua escola. O professor da escola *C* explica que esse ano, 2018, a escola passa por uma reforma em que a sala teve de ser desativada. Não sabemos informar se ao final da reforma a sala continuará como parte da escola e do processo de ensino e aprendizagem dos alunos. A professora da

escola *B* explica que há um tradutor, mas não há recursos, salas multifuncionais e nem AEE. Ela menciona que se existe, não tem acesso.

A professora da escola *A* e professor da escola *C* são regentes em sala de aula e, por isso, não lecionam a Língua Estrangeira para os alunos. A professora da escola *B*, que ministra Língua estrangeira, explica que para o ensino de Língua Portuguesa utiliza recursos visuais e com o auxílio da tradutora de LIBRAS.

A professora da escola *A* disse que não elabora um planejamento diferenciado para o ensino de línguas ao estudante com surdez ou com deficiência auditiva. A professora da escola *B* explica que tenta focar no ensino literal do conteúdo. Em suas palavras, “o estudante surdo quase não faz abstrações”. Já o professor da escola *C* aponta o apoio da equipe escolar na organização e execução do planejamento para o estudante surdo.

A professora da escola *A* indica que em sala de aula não há intérprete, pois consegue trabalhar tranquilamente com a estudante com deficiência auditiva. A professora da escola *B* sinaliza algo importante:

Sim. Há uma intérprete, mas é muito resistente e insiste em ocupar o aluno com recortes, desenhos e assuntos alheios ao que estamos estudando em sala. Como tenho um pouco de conhecimento quase sempre tenho que interferir e colocar o aluno a interagir com os demais alunos ouvintes (professora da escola *A*).

O professor intérprete pode contribuir com todo seu conhecimento e interagir também com o outro professor a fim de trocar ideias e de se pensar no ensino e aprendizagem do estudante com surdez ou com deficiência auditiva. Se conversarem de modo diferente, esse processo provavelmente será prejudicado já que um dos objetivos é a escolarização desses alunos.

O professor da escola *C* explica que há também uma intérprete. Em suas palavras, ela faz a interpretação simultânea e ele pede, quando necessário, que vá a frente para explicar o assunto para a sala toda. Coloca que essa é uma maneira de promover interação com os demais alunos.

Machado (2017) fala sobre a formação de tradutores e intérpretes de Língua de Sinais em interpretação simultânea de Língua Portuguesa – LIBRAS, fazendo um estudo de caso em Câmara de Deputados Federais. Apesar de não se tratar de um contexto de sala de aula, a autora descreve situações relevantes nesse processo. Expõe que deve-se tentar manter o mais real possível da interpretação do que é falado. Fazendo a leitura entendemos o quão complexa é também a LIBRAS e o quanto esse profissional deve estar capacitado, pois ele traz o

conceito mais próximo a fim de facilitar o conhecimento. É um processo rápido, que deve ser bem detalhado e preciso. Há de se ter um conhecimento vasto tanto da LIBRAS quanto da Língua Portuguesa. Faz-nos lembrar da responsabilidade em sala de aula como professor e de estar em formação continuada.

A professora da escola *A* não explica sobre o modo de avaliação de desempenho da estudante com deficiência auditiva. Pelo fato de a professora apontar que a mesma entende perfeitamente o que é colocado e dito em sala de aula, compreendemos que não há um modelo de avaliação específico para ela. A professora da escola *B* responde que no processo de avaliação do estudante surdo procura fazer os questionamentos direto ao aluno para que este absorva o que está sendo debatido em sala. O professor da escola *C* explica que nesse processo a intérprete também o acompanha e faz as traduções para que o aluno tenha todas as possibilidades de desenvolver bem a atividade.

A professora da escola *A* responde que sobre os critérios de aprovação/reprovação do aluno não teve ainda essa experiência já que em sala de aula há uma aluna com deficiência auditiva que compreende bem as aulas. A professora da escola *B* explica que o seu aluno, além da surdez, aparenta ter um “comprometimento cognitivo”. Ela responde que está em fase de observação e fez um planejamento que atenda suas especificidades a fim de compreender a etapa de alfabetização na qual ele se encontra e, dessa forma, “progredi-lo ou não”. O professor da escola *C* responde que considera o “ritmo” e o tempo de aprendizagem do aluno, bem como seu processo de socialização e interação com os demais alunos. Sinaliza que o aluno surdo só ficará retido caso não consiga obter o mínimo de aprendizagem e de socialização. Tais respostas passam muito próximo de uma concepção de crença na incapacidade do desenvolvimento do aluno com deficiência.

Há dois professores regentes que não lecionam Língua Estrangeira – professora da escola *A* e *C*. No entanto, a professora da escola *A* aponta que a dificuldade pode estar relacionada com a falta de intérprete em sala de aula. A professora da escola *B* responde que a dificuldade se encontra na atenção com o aluno surdo e ouvinte. Em suas palavras:

[...] para alguns o aluno surdo é para ficar de enfeite na sala, ou para apresentações especiais em Libras para o público, pois no dia a dia é uma luta fazê-los perceber que o aluno surdo é um aluno como outro qualquer (professora da escola *B*).

Existem inúmeras possibilidades de o estudante surdo aplicar seu conhecimento e suas habilidades em sala de aula e fora dela. Obviamente, há especificidades, mas não colocadas como limitações que o impeçam de desenvolver habilidades da Língua Portuguesa e Língua

Estrangeira por meio da LIBRAS. Estas promovem um grande conhecimento científico e de vida que todos os alunos podem ter acesso.

Em resposta à pergunta sobre o que eles pensam acerca da inclusão, a professora da escola A explica que a inclusão escolar deveria envolver o aluno nas atividades juntamente com os demais alunos. Apresentando a resposta da professora da escola B e C acrescentamos:

Acho a inclusão uma ação necessária, embora trabalhosa, pois só através dela haverá cidadãos respeitosos e tolerantes com a dificuldade alheia (professora da escola B).

A inclusão acontece a passos lentos, o aluno portador de necessidades especiais está na sala de aula, na maioria dos casos sem laudo, sem um profissional devidamente capacitado para oferecer um trabalho de qualidade. A força da lei lhes oportunizou a entrada na escola, mas não lhe garantiu a qualidade e a permanência em sala de aula. Embora a Rede Municipal de Ensino faça um esforço para atender esse público. Ainda há muito que melhorar (professor da escola C).

Verificamos que há na explicação do professor da escola C um caminho longo para que a inclusão seja de permanência e progressão do ensino, bem como no direito à educação de qualidade sem transferir a culpa aos professores e alunos, o que apresentamos também em nossa literatura.

Percebemos, ao final, que dos três profissionais apenas um aponta mais precisamente o que pode ser melhorado seja com intérprete, na interação com os alunos e sugestões de cursos em áreas da educação. Em unanimidade há por parte deles o conhecimento de que a LIBRAS e as demais línguas são importantes dentro e fora de sala de aula. Um deles faz a crítica sobre a questão da inclusão de que ainda não mantém e nem faz com que o aluno esteja em progressão.

Outro ponto a ser mencionado é que dois professores afirmam que estão em formação continuada. Uma mestranda e outro em especialização. Na fala da professora da escola A, ela sempre coloca que em sala de aula há uma aluna com deficiência auditiva que entende perfeitamente o que é explicado e dito. Não sabemos se talvez essa fala se reflète nas respostas dela não estar em formação continuada e nem ter nenhuma especialização. Isso indica que não tem dado continuidade ao seu processo de formação.

Dos três, dois responderam ter estudado a LIBRAS durante o período de graduação. Um deles respondeu que se tratou de uma disciplina optativa. Sabemos da importância dessa língua para nos comunicarmos seja para com o estudante surdo ou não. É necessário que a

LIBRAS esteja em todo lugar, que seja uma língua reconhecida e – acima de tudo – estudada como qualquer outra língua utilizada na sociedade.

Mesmo com o ensino de LIBRAS presente nas universidades ainda há muito a ser aprimorado. Santana (2013) fez uma análise de instituições de ensino superior em que a LIBRAS aparece na grade curricular, considerando a ementa das disciplinas. Verificou que todas propõem abordagem teórica e prática sobre o processo inclusivo em que das quatro instituições, três delas mencionam tópicos sobre a LIBRAS. Observou que a ementa carrega vocabulários muito limitados e que isso pode se refletir no ensino limitado da língua. Sinaliza essas questões desde a formação inicial do professor que alfabetizará a criança surda. Explica que as quatro instituições oferecem apenas um semestre de estudo da LIBRAS. Em sua análise, indica que os conteúdos programáticos estão longe de abordar o ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua. Por último, nota que as referências bibliográficas contemplam situações práticas de ensino em algumas instituições, mas que não se refletem na ementa.

Em Ladário, a professora da escola *B* aponta sobre a falta de recursos, salas multifuncionais e atendimento educacional especializado. A escola precisa compartilhar com os professores caso haja materiais e a Prefeitura se esforçar para manter as salas de atendimento educacional especializado, bem como contratar professores capacitados. Na falta de recursos, a Prefeitura juntamente com a Secretaria devem oferecer apoio e materiais necessários. Assim como o professor da escola *C* coloca sobre a escola estar em reforma, há a necessidade de se acompanhar e contribuir com o ensino e aprendizagem dos alunos.

Monteiro (2012) apresentou em seu trabalho uma análise das contribuições do uso de recursos pedagógicos e a práticas docentes da Sala de Recurso Multifuncional (SRM) na formação de leitores com deficiência auditiva/surdez. A SRM vem sendo mantida por meio de kits disponibilizados pelo MEC, os fornecidos pela Secretaria de Educação e, em grande parte, os construídos pelos próprios professores. Em determinada situação, verificou que uma atividade de dominó em que o aluno precisa associar a fruta com o animal, usando o sinal da LIBRAS, não atendia ao conteúdo a ser ministrado. Para a realização da atividade era necessário conhecimento em LIBRAS e o auxílio do intérprete. De acordo com a autora, os recursos disponibilizados pelo MEC priorizam apenas o processo de aquisição da LIBRAS, do sinal, sem contribuir com o ensino da Língua Portuguesa. Para o foco da leitura, as atividades não contemplaram esse conhecimento. Outro ponto analisado é a falta de recursos disponibilizados aos professores, que não são acessíveis para a compreensão do surdo e até mesmo recursos e materiais ausentes no mercado.

Sinalizamos para a necessidade de um olhar atencioso aos professores, às escolas, aos alunos sobre as reais necessidades enfrentadas, observar experiências que tem dado certo em outros municípios, que tem trazido resultados e buscar avançar na implementação das políticas de educação especial. As formações continuadas são importantes para a vida acadêmica e profissional dos professores, mas muito mais para os alunos envolvidos no processo de ensino. Elas dão suporte, atualizam, apresentam estratégias, práticas pedagógicas, possibilidades de mudanças na metodologia e até mesmo a mudança do ser humano enquanto profissional, de observar aquilo que precisa ser mudado e readaptado em sala de aula e nele mesmo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo da pesquisa consistiu em conhecer a relação entre a formação (inicial e continuada) e a prática pedagógica dos professores de língua portuguesa e estrangeira, de escolas municipais de Ladário, Mato Grosso do Sul, na educação de surdos.

O Censo Escolar da Educação Básica (MEC/INEP) aponta que de 2008 a 2014 houve um crescimento não significativo das matrículas de alunos público-alvo da educação especial em Ladário, diferentemente de 2015 para 2016.

O registro das matrículas aparece a partir de 2012. Surdez e deficiência auditiva tem um registro pequeno de matrículas no AEE (não há nenhuma matrícula de surdocego). A deficiência mais presente é a deficiência intelectual. Nos anos de 2009 a 2011 não houve o registro de escolas com salas de recursos multifuncionais em uso. De 2012 para 2015, apesar do aumento de escolas com salas de recursos multifuncionais, houve diminuição do percentual de escolas cobertas pelo programa no município.

Apenas em 2012 e 2013 é que os alunos surdos receberam Atendimento Educacional Especializado (AEE), sinalizando que não há registro de porcentagem definida anterior a esses anos. Indica-se ainda que apenas no ano de 2013 e 2014 há o registro de tradutores e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (Libras) em escolas públicas – 1 em cada ano, sem registros de docentes que lecionam Libras nessa rede. A Prefeitura e Secretaria Municipal de Ladário, por meio do Núcleo de Formação Continuada realizam semestralmente cursos de formação continuada aos professores da Rede Municipal de Ensino desse município. Foi realizado o curso de Língua Portuguesa (2017 – segundo semestre) e o curso de Libras (2018 – primeiro semestre).

Não há registros sobre curso de língua estrangeira no município nesses anos. A título de exemplo, o curso de Língua Portuguesa (2017) teve como tema: “Língua Portuguesa, Dinâmicas e Sala de Aula”, apresentou o objetivo de capacitar os professores de Língua Portuguesa da REME (Rede Municipal de Ensino), disponibilizando reflexões teóricas e sugestões práticas a fim de aprimorar o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

Atentos aos possíveis impactos dessas ações, ao fazer a pesquisa de campo, concluímos que os três professores participantes da pesquisa sinalizam a importância de se ter a Libras em sala de aula, de compreender o processo de avaliação e planejamento com o estudante surdo ou com deficiência auditiva e até mesmo com o ouvinte, de se ter um intérprete em sala de aula, bem como de se oferecer mais cursos de capacitação aos professores. Na presente pesquisa e na resposta dos professores participantes o processo de comunicação foi unânime quando o colocamos como a chave da aprendizagem.

Esta pesquisa traz apontamos sobre a formação e atuação de professores de Língua Portuguesa e Estrangeira, na qual se preocupou não só em apresentar os pontos negativos e positivos de formação e atuação de professores do município de Ladário – Mato Grosso do Sul, mas de apresentar parte da literatura que discute essa questão em outros estados e municípios.

Verificamos que há uma convergência nas respostas de professores sobre a formação e capacitação seja em LIBRAS, Português ou uma Língua Estrangeira: no espaço físico, na distância para se deslocar para os estudos, na contratação de intérpretes e professores capacitados em escolas ou universidades, no atendimento ao aluno com necessidades educacionais especiais assim como na interação e comunicação entre estudantes surdos e ouvintes.

Esperamos que essa pesquisa tenha contribuído no estudo de formação e atuação de professores de línguas e que se coloque em prática social com o objetivo de que mais professores deem continuidade a estudos a respeito. É de suma importância que o poder público reconheça a LIBRAS, a Língua Portuguesa e a Língua Estrangeira no processo de desenvolvimento dos alunos. Elas contemplam e carregam nossa história. E, de modo igual, precisamos valorizar os profissionais que lecionam essas disciplinas, bem como as demais. O indivíduo é para além do ser subjetivo um ser social que se utiliza dessas línguas e assim como de outras formas para se comunicar, trocar experiências, conviver em sociedade, e se sentir como parte dela.

Observamos o modo com que os professores enxergam a política de inclusão, o intérprete e a sociedade. Há inúmeras possibilidades de se estender essa discussão e aplicar o conhecimento para dentro e fora de sala de aula. Compreendemos que a escolarização deve chegar a todos, assim colocamos essa pesquisa a disposição da Prefeitura e Secretaria Municipal de Ladário-MS a fim de que possam dar continuidade na capacitação desses professores e de se pensar no estudante em sala de aula em todos os aspectos, em todas as etapas de ensino.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Judith Mara de Souza. **Letramentos e Surdez: histórias de uma professora ouvinte no mundo dos surdos**. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. 2015.
- ALMEIDA, Wolney Gomes. **Educação de Surdos: formação, estratégia e prática docente**. Editus. Ilhéus, BA. 2015.
- ALVES, Francislene Cerqueira. **Educação de Surdos: formação, estratégia, e prática docente**. *Educação de Surdos em Nível Superior: desafios vivenciados nos espaços acadêmicos*. Editus, Ilhéus, BA, 2015.
- ANGELUCCI, Carla Biancha. LUZ, Renato Dente. **Contribuições da Escola para a (de)formação dos sujeitos surdos**. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 14, Número 1, Janeiro/Junho de 2010: 35-44.
- BORTOLANZA, Ana Maria Esteves. RINGEL, Fernando. **Vygotsky e as Origens da Teoria Histórico-Cultural: estudo teórico**. Educativa, Goiânia, v. 19, n.1, p. 1020-1042, set/dez. 2016.
- BRASIL. **Carta para o Terceiro Milênio**. 1999. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/carta_milenio.pdf, acesso em 11 de janeiro de 2017.
- BRASIL. **Conferência Nacional de Educação**. Fórum Nacional de Educação. Brasília, 2017.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília. 2017. Disponível em <http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF.pdf>, acesso em 03 de janeiro de 2017.
- BRASIL. **Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadores de Deficiência**. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>, acesso em 10 de abril de 2017.
- BRASIL. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Brasília, setembro, 2007. Disponível em

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192, acesso em 02 de janeiro de 2017.

BRASIL. **Decreto 5.296**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm, acesso em 14 de janeiro de 2017.

BRASIL. **Decreto 5.626/2005**. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm#art1, acesso em 10 de abril de 2017.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. 2002.

Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf, acesso em 05 de abril de 2017.

BRASIL. **Educação Infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: surdez**. 4 ed. Secretaria de Educação Especial. Brasília 2006. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/surdez.pdf>, acesso em 06 de janeiro de 2017.

BRASIL. **Lei 10.436/2002**. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm, acesso em 05 de abril de 2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996. Disponível em

http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn2.pdf, acesso em 04 de janeiro de 2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf, acesso em 10 de abril de 2017.

BRASIL. **Orientações para Implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2015. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192, acesso em 06 de janeiro de 2017.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Língua Estrangeira. 1998. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrageira.pdf, acesso em 11 de abril de 2017.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Língua Portuguesa. 1998. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>, acesso em 15 de abril de 2017.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua estrangeira**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997. Disponível em

http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrageira.pdf, acesso em 04 de janeiro de 2017.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997. Disponível em

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>, acesso em 04 de janeiro de 2017.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>, acesso em 10 de abril de 2017.

BRASIL. **Portaria 1793/94**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf>, acesso em 05 de abril de 2017.

BRASIL. QUADROS, Ronice Müller de. **O Tradutor Intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**. Brasília, 2004. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/tradutorlibras.pdf>, acesso em 07 de janeiro de 2017.

BRASIL. **Seja um Professor**. Disponível em <http://sejaumprofessor.mec.gov.br/>, acesso em 11 de janeiro de 2017.

BRITO, Lucinda Ferreira. **A Língua Brasileira de Sinais**. 1990. Disponível em http://www.artelibras.com.br/ewadmin/download/Gramatica_da_Libras.pdf, acesso em 03 de janeiro de 2017.

BROWN, H. Douglas. **Principles of Language Learning and Teaching**. 2000. Disponível em http://portal.cuc.edu.ve/upc/PNFT/INGLES/Principles_of_Language_Learning_and_Teaching.pdf, acesso em 05 de janeiro de 2017.

CAPOVILLA, Fernando C. RAPHAEL, Walkiria D. MAURICIO, Aline C. L. **Como usar o Novo Deit-Libras: Dicionário enciclopédico ilustrado trilíngue da Língua de Sinais Brasileira (Libras) baseado em linguística e neurociências cognitivas**. Disponível em http://www.signwriting.org/archive/docs6/sw0587_BR_Novo_Deit_Libras_Dict_2009.pdf, acesso em 03 de janeiro de 2017.

CARVALHO, Ana Carolina Medeiros Gatto Vieira. **Formação Continuada de Professores e Avaliação Externa: os sentidos atribuídos pelos professores de língua portuguesa**. Dissertação (mestrado) Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba. 2016.

CARVALHO, Rosita Edler. **Diversidade como Paradigma de Ação Pedagógica na Educação Infantil e Séries Iniciais**. Revista Inclusão, 2005.

CORDE. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Brasília, setembro 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192, acesso em 15 de abril de 2017.

CORRÊA, Roseane Modesto. **A Formação Continuada do Professor para a Educação de Surdos da Rede Municipal de Manaus: repercussões na prática pedagógica**. Dissertação (Mestre em Educação) — Universidade Federal do Amazonas, 2013.

COSTA-HUBES, Terezinha da Conceição. **O Processo de Formação Continuada dos Professores do Oeste do Paraná. Um Resgate Histórico- Reflexivo da Formação da Língua Portuguesa**. Londrina, Paraná. 2008.

COURA, Felipe de Almeida. **Inglês na palma da mão: letramento crítico e ensino de inglês para alunos surdos**. Belo Horizonte, 2016.

DECIAN, Micheli Mariel. MÉA, Celia Helena Pelegrini Della. **O Signo Linguístico: de Sausurre a Benveniste**. Série: artes, letras e comunicação. Santa Maria, v.6, n.1, p. 93-109, 2005.

Declaração de Salamanca. 1994. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>, acesso em 05 de janeiro de 2017.

Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1998. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>, acesso em 01 de janeiro de 2017.

DIZEU, Liliane Correia Toscano de Brito. CAPORALI, Sueli Aparecida. **A Língua de Sinais Constituinte o Surdo como Sujeito**. Educ. Soc., Campinas, vol. 26. n.91, p. 583-597, maio/ago. 2005.

DUK, Cynthia. **Educar na Diversidade: material de formação docente**. 3. ed. / edição do material Cynthia Duk. – Brasília : [MEC, SEESP], 2006. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/educarnadiversidade2006.pdf>, acesso em 17 de janeiro de 2017.

EVANGELISTA, Olinda. **Políticas Públicas Educacionais Contemporâneas, Formação Docente e Impactos na Escola**. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012.

EVANGELISTA, Olinda. SHIROMA, Eneida Oto. **Professor: protagonista e obstáculo da reforma**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 33, n.3, p. 531-541, set/dez. 2007.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A Internalização da Exclusão**. Educ. Soc., Campinas, v. 23, n.80, setembro/2002, p. 299-325.

FRONZA, Cátia de Azevedo. MUCK, Gisele Farias. **Cultura Surda e Libras**. *Usando as Chaves dos Conceitos sobre Concepções quanto ao Ensino e à Aprendizagem de Línguas por Surdos*. Editora Unisinos, 2012.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. Antonio Carlos Gil. – 6. Ed. – São Paulo: Atlas, 2008.

GILE, Daniel. **Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training**. v. 8. Paris, 1995.

IBGE. 2015. **Matrículas, Docentes e Rede Escolar**. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/cartograma/mapa.php?lang=&coduf=50&codmun=500520&idtema=156&codv=V04&search=mato-grosso-do-sul|ladario|sintese-das-informacoes-2015>, acesso em 19 de abril de 2017.

IVIC, Ivan. **Lev Semionovich Vygotsky**. Recife. Editora Massangana, 2010.

JANNUZZI, Gilberta Sampaio de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

JANNUZZI, Paulo de Martino. **Indicadores Sociais no Brasil**/Paulo de Martino Jannuzzi. – Campinas, SP: Editora Alínea, 2001.

JUNIOR, Jurandir Ferreira Dias. **Ensino da Língua Portuguesa para Surdos: contornos de práticas bilíngues**. Dissertação (mestrado) – Universidade Católica de Pernambuco. Curso de Mestrado em Ciências da Linguagem, 2010.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Conhecimento e Análise da Política de Atendimento Educacional ao Portador de Necessidade Especiais em Mato Grosso do Sul**. 1990.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. **Análises de Possíveis Impactos do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Ci. Huma. E Soc. em Rev., RJ, EDUR, v. 34, n. 12, p. 49-63, 2012.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Uma breve história da educação das pessoas com deficiências no Brasil. In: MELETTI, Silvia Márcia Ferreira; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Escolarização de alunos com deficiências: desafios e possibilidades**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

KRASHEN, Stephen D. **Second Language Acquisition**. 2009. Disponível em http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf, acesso em 05 de janeiro de 2017.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **A Inclusão Escolar de Alunos Surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 11 de abril de 2018.

LAPLANE, Adriana Lia Friszman de. **Condições para o Ingresso e Permanência de Alunos com Deficiência na Escola**. Cad. Cedes, Campinas, v. 34, n. 93, p. 191-205, maio-ago. 2014

LIMA, Rocha. **Gramática Normativa da Língua Portuguesa**. Editora José Olympio. Rio de Janeiro, 2011.

LOPES, Raquel Aparecida. **Um Olhar sobre o Ensino de Libras na Formação Inicial em Pedagogia: utopia ou realidade?** Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo – 2013.

LUIZ, Gabriel. **“Enem 2017 tem queda no total de alunos com nota mil na redação”**. Disponível em <https://g1.globo.com/educacao/enem/2017/noticia/enem-2017-tem-queda-no-total-de-alunos-com-nota-mil-na-redacao.ghtml>, acesso em 10 de janeiro de 2017.

MACHADO, Fernanda de Camargo. LAZZARIN, Márcia Lise Lunardi. **Formar, Tolerar, Incluir: tríade de governmentação dos professores de surdos.** FAE/PPGE/UFPEL, Pelotas, p. 19-44, maio/agosto de 2010.

MACHADO, Flávia Medeiros Álvaro. **Formação e Competências de Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais em Interpretação Simultânea de Língua Portuguesa - Libras: estudo de caso em Câmara de Deputados Federais.** Tese (Doutorado) - Universidade de Caxias do Sul em associação ampla UniRitter, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2017.

MARTINS, João Batista. **A Perspectiva Metodológica em Vygotsky: o materialismo dialético.** Semina: Ci. Soc./Hum. Londrina, v.15, n.3, p. 287-295, set. 1994.

MAURICIO, Alice Crociari. **Surdez: um estudo da formação continuada oferecida aos professores em uma diretoria de ensino no interior do estado de São Paulo.** Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, 2015.

MCCLEARY, Leland. (2003) **O orgulho de ser surdo.** In: ENCONTRO PAULISTA ENTRE INTÉRPRETES E SURDOS, 1, (17 de maio) 2003, São Paulo: FENEIS-SP [Local: Faculdade Sant'Anna].

MONTEIRO, Suelen Santos. **Ensino de Leitura na Educação dos Surdos: análise dos recursos pedagógicos mediados pela Libras.** Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente, 2012.

MORAES, Antonio Henrique Coutelo de. **Descrição do Desenvolvimento Linguístico em Língua Inglesa por seis surdos: novos olhares sobre o processo de aquisição de uma língua.** Dissertação (mestrado) – Universidade Católica de Pernambuco, 2012.

NEVILLE, Helen J. et al. **Cerebral organization for language in deaf and hearing subjects: Biological constraints and effects of experience.** Proc. Natl. Acad. Sci. USA, v. 95, fevereiro, 1998.

ORLANDI, Eni Puccineli. **Análise de discurso.** 6 ed. Campinas: Pontes, 2005.

_____. **O que é Linguística.** Editora Brasiliense. 8º edição. São Paulo, 1995.

PEIXOTO, Renata Castelo. **Algumas Considerações sobre a Interface entre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a Língua Portuguesa na Construção Inicial da Escrita pela Criança Surda.** Cad. Cedes, Campinas, vol. 26, n. 69, p. 205-229, maio/ago. 2006

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. **O Ensino de Português como Segunda Língua para Surdos: princípios teóricos e metodológicos.** Editora UFPR, Curitiba, Brasil, p. 143-147, 2014.

PINO, Angel. **As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski.** São Paulo: Cortez, 2005.

QUADROS, Ronice Müller de. **Inclusão de Surdos: uma das peças do quebra-cabeça da educação.** Universidade Estadual Paulista. (s/a).

QUADROS, Ronice Müller de. PERLIN, Gladis. **Estudos Surdos II.** Petrópolis, RJ: arara azul, 2007.

QUADROS, Ronice Müller de. SCHMIEDT, Magali L. P. **Ideias para Ensinar Português para Alunos Surdos.** Brasília: MEC, SEESP, 2006.

QUILES, Raquel Elizabeth Saes. **Educação de Surdos e Deficientes Auditivos: uma análise dos indicadores sociais.** Revista Educação Especial | v. 28 | n. 51 | p. 53-66 | jan./abr. 2015

REBELO, Andressa Santos. **A educação especial no Brasil: indicadores educacionais de atendimento especializado (1973-2014).** 2016. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, UFMS, Campo Grande (MS), 2016.

RIVIÈRE, Angel. **La Psicología de Vygotski: sobre la larga proyección de una corta biografía.** Infancia y Aprendizaje, Madrid, 1984.

RODRIGUERO, Celma Regina Borghi. **O Desenvolvimento da Linguagem e a Educação do Surdo.** Psicologia em estudo. DPI/CCH/UEM. V.5, n.2, Maringá, 2000.

RODRIGUES, Carlos Henrique. Educação de surdos: formação, estratégias e prática docente / **A SALA DE AULA DE SURDOS COMO ESPAÇO INCLUSIVO: pensando o outro da educação atual** [organizador] Wolney Gomes Almeida. – Ilhéus, BA: Editus, 2015.

RUBIO, Ana Cláudia Ferrari. **Ensino de Língua Estrangeira e Inclusão – Percepções de alunos com surdez ou com deficiência auditiva sobre as aulas de inglês em escolas regulares.** Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, 2010.

SALLES, Heloísa Maria Moreira Lima et al. **Ensino de língua portuguesa para surdos : caminhos para a prática pedagógica** Ensino de língua portuguesa para surdos : caminhos para a prática pedagógica. Brasília : MEC, SEESP, 2004. 2 v.

SÁNCHEZ, Pilar Arnaiz. **A Educação Inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI.** Revista Inclusão, 2005.

SANTANA, Jane Aparecida de Souza. **Análise das Disciplinas de Libras nos Cursos de Formação Inicial em Pedagogia da UNESP.** Presidente Prudente, 2013.

SAUSURRE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral.** São Paulo. Cultrix, 2006.

SHIROMA, Eneida Oto. **A outra Face da Inclusão.** Rio de Janeiro, ano 2, nº 3, 2001.

Disponível em https://seguro.mprj.mp.br/documents/10227/14586163/a_outra_face_da_inclusao.pdf, acesso em 04 de abril de 2018.

SHIROMA, Eneida Oto. CAMPOS, Roselane Fátima. GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Decifrar Textos para Compreender a Política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos.** Perspectiva, Florianópolis, v.23, n.02, jul/dez. 2005.

SILVA, Carine Mendes da. SILVA, Daniele Nunes Henrique e. SILVA, Renata Carolina da. **Inclusão e Processos de Escolarização: narrativas e surdos sobre estratégias pedagógicas docentes.** Psicologia em Estudo, Maringá. v.19. n.2, p. 261-271, 2014.

SILVA, Diná Souza da Silva. **A Atuação do Intérprete de Libras em uma Instituição de Ensino Superior.** Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2013.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e. **Pobreza, Desigualdade, e Políticas Públicas: caracterizando e problematizando a realidade brasileira.** Rev. Kátal. v. 13, n. 2, Florianópolis, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rk/v13n2/02.pdf>, acesso em 04 de abril de 2018.

SILVA, Simone Gonçalves de Lima da. **Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: das Políticas às Práticas Pedagógicas.** 2008. Disponível em: <https://wiki.ifsc.edu.br/mediawiki/images/7/78/SimoneGLSilva.pdf>, acesso em 10 de abril de 2017.

SILVEIRA, Ana Filipe. **“Estas celebridades são parcial ou totalmente surdas”.** Disponível em <https://www.jn.pt/pessoas/in/interior/estas-celebridades-sao-parcial-ou-totalmente-surdas-8910346.html>, acesso em 10 de janeiro de 2017.

SOUSA, Danielle Vanessa Costa. SILVEIRA, Ederson Luís. **O Ensino de Língua Estrangeira para Surdos: contribuições para formação acadêmica, profissional, social e cultural.** Educação. Aracajú, v 5, n.1, p. 69-79, outubro de 2016.

STROBEL, Karin Lilian. FERNANDES, Sueli. **Aspectos Linguísticos da Libras.** Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação Especial. Curitiba: SEED/SUED, DEE, 1998.

TAVARES, Kátia Cristina do Amaral. OLIVEIRA, Ana Paula Pires de Oliveira. **Libras no Ensino de Inglês mediado pelas Novas Tecnologias: desafios e possibilidades.** RBLA, Belo Horizonte, v. 14, n. 4, p. 1045-1072, 2014.

THOMA, Adriana da Silva. **Cultura Surda e Libras.** *Representações sobre os Surdos, Comunidades, Cultura e Movimento Surdo.* Editora Unisinos. 2012.

TUNES, Elizabeth. PRESTES, Zoia. **Vigotski e Leontiev: ressonâncias de um passado.** Cadernos de Pesquisa, v.39, n.136, p.285-314, jan/abr. 2009.

VALADÃO, Michelle Nave et al. **Visualizando a Elaboração da Linguagem em Surdos Bilíngues por meio da Ressonância Magnética Funcional.** RBLA, Belo Horizonte, v. 14, n. 4, p. 835-860, 2014.

VYGOTSKY, Lev Semenovick. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991. Disponível em <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/vigo.pdf>, acesso em 05 de janeiro de 2017.

WITCHS, Pedro Henrique. **Cultura Surda e Libras**. *Entre Línguas, o Tradutor/Intérprete de Língua de Sinais*. Editora Unisinos. 2012.

APÊNDICE – A QUESTIONÁRIO

1. Qual é a sua área de formação na graduação?
2. Você fez especialização? Se sim, em qual área?
() **SIM**. _____ () **NÃO**.
3. Quanto tempo você tem de formação e atuação em escola (s) pública (s) municipal (ais) de Ladário?
4. A Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), em seu período de formação, na graduação, fez parte da grade curricular?
5. Qual a importância da LIBRAS para atuação em sala de aula?
6. Quais são as ações desenvolvidas pelo poder público para formação continuada de professores de língua portuguesa e estrangeira no município de Ladário? Você já participou dessas ações?
7. Você está em formação continuada? Em qual área?
8. Há recursos/salas multifuncionais/atendimento educacional especializado, em sua escola, para trabalhar com estudantes com surdez?
9. De que forma você ensina a língua estrangeira para o aluno surdo?
10. Há um planejamento diferenciado para o ensino de língua portuguesa e/ou estrangeira para aluno surdo? De que tipo?
11. Há intérprete? Se, sim, como é o processo de interação com ele? Se, não, quais as contribuições dele no ensino de língua estrangeira?

12. Quais critérios você utiliza para a avaliação do aluno surdo? É a mesma que com os demais alunos?
13. E no contexto de aprovação/reprovação do aluno surdo. Quais são os critérios?
14. Diante disso, quais são as dificuldades no ensino de língua estrangeira para o aluno surdo?
15. De que forma você enxerga a inclusão escolar? Explique como ocorre o processo de inclusão escolar em sala de aula.



Serviço Público Federal
Ministério da Educação

Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Meu nome é **Fernanda Câmara Cardoso** e sou aluna de mestrado, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus do Pantanal. Estou desenvolvendo a minha pesquisa de mestrado, que se chama *Formação e Atuação de Professores de Língua Portuguesa e Língua Estrangeira na Educação de Estudantes Surdos em Escolas Públicas Municipais De Ladário – Mato Grosso do Sul*, sob a orientação da professora Andressa Santos Rebelo.

O objetivo da pesquisa é conhecer a formação, inicial e continuada, e atuação de professores de língua portuguesa e estrangeira de escolas municipais de Ladário, Mato Grosso do Sul, na educação de surdos, na visão dos professores.

A sua participação é **VOLUNTÁRIA** e consistirá em preencher um questionário que solicitará informações sobre suas experiências enquanto professor de alunos com surdez ou deficiência auditiva.

Os riscos previstos quanto à sua participação nesta pesquisa referem-se ao tempo que você destinará a prestar as informações solicitadas na pesquisa, assim como, possíveis constrangimentos quanto à argumentação de suas respostas. Serão tomadas todas as medidas para que não haja qualquer tipo de constrangimento para os participantes antes, durante ou depois da realização da pesquisa. No entanto, caso aconteça algum imprevisto, fica a pesquisadora responsável por esclarecer ou justificá-los, bem como minimizá-los.

O local de realização do preenchimento do questionário será decidido com você, em ambiente que não acarrete prejuízos, interferências externas, bem como sua exposição na coleta de dados. Durante o período da coleta de dados, aos participantes que estão em atuação profissional, será possível que deixem de executar suas atividades rotineiras e cotidianas. Todavia, ressaltamos que a entrevista será agendada previamente, objetivando que o impacto ao desvio das suas atividades seja o menor possível. Para a questão do constrangimento, queremos deixar claro que a qualquer momento, poderá recusar-se a participar da pesquisa sem penalização alguma. Caso deseje mudar de ideia durante o trabalho da pesquisa, avise-

nos, para que possa ser decidido com o senhor ou senhora como fazer para descartarmos os dados.

- As informações levantadas terão uso restrito, apenas pelos pesquisadores envolvidos.
- Esses registros escritos são importantes para os pesquisadores e serão utilizados no relatório de pesquisa e na divulgação em revistas especializadas e congressos científicos, mas os nomes dos participantes (professores e escola) não aparecerão nos relatórios da pesquisa, ou seja, as pessoas envolvidas não serão identificadas.
- Com relação à indenização/ressarcimento, não há qualquer valor econômico a receber ou a pagar, pela sua participação.

Sendo assim, o convidamos a participar desse trabalho e pedimos sua anuência, assinando este documento. Por favor, complete-o, informando se o senhor ou a senhora concorda:

CONSENTIMENTO

Eu, _____, declaro para os devidos fins que fui suficientemente informado (a) a respeito do protocolo de pesquisa em estudo e que li, ou que foram lidas para mim, as premissas e condições deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Concordo em participar da pesquisa proposta por intermédio das condições aqui expostas e a mim apresentadas.

Endereço: _____

Telefone: _____

RG ou CPF: _____

Concordo voluntariamente em participar desta pesquisa.

Assinatura do (a) Participante (LOCAL), MS / /

- O contato com Fernanda Câmara Cardoso ou Andressa Rebelo pode ser feito pelo telefone (67) 3234-6214.

CONTATO COMITÊ DE ÉTICA:

Caso você tenha alguma dúvida sobre a ética dessa pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (Campus Universitário – telefone: 67 3345-7187).

Agradecemos sua participação.

DECLARAÇÃO

Declaro que obtive livremente, de forma apropriada e voluntariamente, o presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) do (a) participante em questão, para efetiva participação na pesquisa.

Fernanda Câmara Cardoso

(LOCAL), MS / /