

# Educação de pessoas surdas: a formação dos/as educadores/as em foco<sup>1</sup>

Education of deaf people: training of educators in focus

Educación de personas sordas: la formación de los/las educadores/as en foco

**Ana Dorziat** - Universidade Federal da Paraíba - Centro de Educação | Departamento de Habilitações Pedagógicas | João Pessoa | PB | Brasil. E-mail: ana\_dorziat@hotmail.com 

**Edleide Silva do Nascimento** - Universidade Federal da Paraíba | Graduada em Pedagogia | João Pessoa | PB | Brasil. E-mail: leide\_sn@hotmail.com 

**Lucas Romário** - Universidade Federal da Paraíba | Doutorando em Educação pela Universidade Federal da Paraíba - PPGE/UFPB | João Pessoa | PB | Brasil. E-mail: lukas\_ro\_mario@hotmail.com 

**Resumo:** O presente estudo teve como objetivo analisar os impactos de um processo de formação continuada de educadores/as, com foco na educação de pessoas surdas, nas práticas educativas de uma escola pública de João Pessoa-PB. Os procedimentos adotados foram: a formação de um grupo de estudo com o público-alvo (educadores/as), realizado quinzenalmente, intercalando aulas de Língua Brasileira de Sinais (Libras) e debates sobre a educação de pessoas surdas; e a observação de práticas educativas, que serviram de parâmetro para confrontar os conhecimentos adquiridos nos momentos formativos. Realizamos 18 (dezoito) encontros, dos quais participaram nove educadores/as, entre professores/as titulares e tutores, professora de AEE, instrutor de Libras, intérprete e especialista. Os dados mostraram que, embora as questões relativas à educação de pessoas surdas envolvam aspectos mais amplos, as discussões realizadas nos momentos formativos tiveram alguns impactos na atuação dos/as profissionais que deles participaram, contribuindo para a construção de uma educação mais inclusiva.

**Palavras-chave:** Educação de pessoas surdas. Formação continuada. Educação inclusiva.

**Abstract:** The present study aimed to analyze the impacts of a continuous teacher training process, focusing on the education of deaf people in the educational practices of a public school in the city of João Pessoa-PB. The procedures adopted were the formation of a study group with the target audience (educators), held on a biweekly basis, alternating classes of Brazilian Sign Language (Libras) and debates on the education of deaf people; and the observation of educational practices that served as a parameter to confront the knowledge acquired in the formative moments. We have had eighteen meetings, of which nine educators, among teachers holders and guardians, AEE teacher, Libras instructor, interpreter and specialist. The data showed that, although the issues related to the education of deaf people involve broader aspects, the discussions at the formative moments had some impact on the performance of the professionals who participated in them, contributing to the construction of a more inclusive education.

**Keywords:** Education of deaf people. Continuing education. Inclusive education.

**Resumen:** El presente estudio tuvo como objetivo analizar los impactos de un proceso de formación continuada de educadores/as, con foco en la educación de personas sordas, en las prácticas educativas de una escuela pública de João Pessoa-PB. Los procedimientos adoptados fueron: la formación de un grupo de estudio con el público objetivo (educadores/as), realizado quincenalmente, intercalando aulas de Lengua Brasileña de Señas (Libras) y debates sobre la educación de personas sordas; y la observación de prácticas educativas, que sirvieron de parámetro para confrontar los conocimientos adquiridos en los momentos formativos. Realizamos 18 (dieciocho) encuentros, de los cuales participaron nueve educadores/as, entre profesores/as titulares y tutores, profesora de AEE, instructor de Libras, intérprete y especialista. Los datos mostraron que, aunque las cuestiones relativas a la educación de personas sordas envuelvan aspectos más amplos, las discusiones realizadas en los momentos formativos tuvieron algunos impactos en la actuación de los/as profesionales que de ellos participaron, contribuyendo para la construcción de una educación más inclusiva.

**Palabras clave:** Educación de personas sordas. Formación continuada. Educación inclusiva.

<sup>1</sup> Apoio: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

## 1 Introdução

A educação é, atualmente, um assunto muito questionado e debatido no Brasil, refletindo a complexidade da sociedade contemporânea. No que diz respeito à educação especial, essa complexidade é potencializada, devido, entre outras questões, à falta de uma formação que contemple reflexões sobre as diferentes possibilidades de ser e estar dos sujeitos, sobretudo das pessoas consideradas com deficiência, que são cada vez mais presentes na rede pública de ensino, embora exista recomendação legal para tal. A Resolução CNE nº. 02/2001 (BRASIL, 2001) é um desses dispositivos. Ela recomenda a formação de professores/as que atuarão com o público da educação especial, enquadrando-os/as em modelos distintos: os/as capacitados/as e os/as especializados/as.

O artigo 18, parágrafo 1º, de tal Resolução, define as competências a serem desenvolvidas pelos/as chamados/as professores/as capacitados/as, a saber:

§1º São considerados professores capacitados para atuar em classe comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais àqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação adequados ao desenvolvimento de competências e valores para: I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva; II – flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem; III – avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais; IV – atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial (BRASIL, 2001, p. 40).

Já os parágrafos 2º e 3º do mesmo artigo definem quem serão os/as professores/as especializados/as:

§ 2º São considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

§ 3º Os professores especializados em educação especial deverão comprovar: I - formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental; II - complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio (BRASIL, 2001, p. 40).

A orientação mais recente, materializada na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), também traz aspectos relacionados à formação de professores/as em educação especial:

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial (BRASIL, 2008, p. 17-18).

Com relação aos/as professores/as que já atuam e não participaram de processos formativos iniciais em educação especial, a Resolução CNE n. 02/2001 (BRASIL, 2001, p. 41) reza no seu parágrafo 4º o seguinte: “aos professores que já estão exercendo o magistério devem ser oferecidas oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização, pelas instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios”.

O fato de a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) não recomendar a formação continuada de professores/as das salas de aula regulares é preocupante e revela o quão problemática tem sido a inclusão. Há um foco na formação dos/as professores/as especializados/as da educação especial, deixando de fora os/as das salas regulares.

Tendo em vista que as pessoas consideradas com deficiência estão, na maior parte do tempo, inseridas na sala de aula regular, essa lacuna formativa constitui um grave problema. Uma das poucas iniciativas, visando à formação continuada desses/as professores/as e dos/as gestores/as, foi a que ocorreu em ocasião da implementação, em 2003, do “Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade”, pelo Ministério da Educação – MEC (BRASIL, 2006), que tinha por meta apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos.

Considerando que os processos educacionais são dinâmicos e os conhecimentos em educação especial são complexos, exigindo ações para além de formações pontuais, as iniciativas do Programa Educação Inclusiva foram insuficientes. Por isso, reputamos a importância de se pensar em formações continuadas, partindo da perspectiva de Freire (2001), para quem a formação permanente baseia-se na inconclusão e no inacabamento humano, visto que somos sujeitos em permanente construção.

No que diz respeito à educação de pessoas surdas (sujeitos da educação especial, por serem consideradas pessoas com deficiência), a ênfase dos documentos legais também é na formação inicial, como podemos ver expresso no Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005, p. 28):

Art. 3 - A Libras [Língua Brasileira de Sinais] 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. §1- 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. §2- 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.

A ausência de políticas públicas em relação à formação continuada de professores/as que já atuam na área e cursaram licenciatura em época anterior ao documento supracitado faz com esses/as educadores/as não se sintam capacitados/as para trabalharem com os/as alunos/as surdos/as.

Para os/as que fizeram a formação inicial sob o novo paradigma da inclusão, é preciso considerar que, mesmo esta formação sendo uma base significativa, é necessário dar continuidade ao processo, visto que os desafios são contínuos e contingenciais.

A formação continuada permanente, quando bem direcionada, se torna uma forte ferramenta no processo de conhecimento e capacitação do/a educador/a, em meio aos desafios que a profissão impõe, em especial no âmbito da inclusão. Por isso, conhecer as diferentes particularidades de seus/suas alunos/as, paralelo a uma experiência em sala de aula, enriquece a atuação dos/as educadores/as e beneficia os/as alunos/as na sua aprendizagem contínua.

Nóvoa (2002) trata sobre a formação de professores/as nos seguintes termos:

É preciso trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação contínua, instituindo novas relações dos professores ao saber pedagógico e científico. A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, directamente articulados com a prática educativa (p. 64).

Tendo em vista a preocupação com uma formação atrelada à situação dos/as educadores/as, esta pesquisa procurou vivenciar, em seu processo de investigação-ação, um

estudo que viabilizasse a relação com as experiências concretas de alunos/as surdos/as na sala de aula, e a tomada de consciência dos aspectos mais amplos que envolvem os processos educacionais. A meta da formação na escola era proporcionar aos/às educadores/as interessados/as uma maior segurança no seu desempenho profissional com os/as alunos/as surdos/as e curiosidade em relação à sua cultura e ao seu processo de aprendizagem, em termos de compreensão, comunicação e escrita.

Dessa forma, desenvolvemos este estudo estipulando como objetivo analisar os impactos nas práticas educativas de um processo de formação continuada de educadores/as, com foco na educação de pessoas surdas.

## **2 O itinerário da pesquisa**

Buscamos, por meio de uma imersão no campo da pesquisa, desenvolver uma visão crítica e, ao mesmo tempo, propor caminhos mediante o debate e o estudo de temas pertinentes às realidades dos/as educadores/as que, direta ou indiretamente, trabalhavam com alunos/as surdos/as. Para tanto, empreendemos ações, como desenvolver momentos formativos com os/as educadores/as da escola campo e observar os possíveis impactos dos momentos formativos nas práticas desenvolvidas, confrontando-as.

Iniciamos a pesquisa com o encaminhamento de solicitação de anuência à Secretaria de Educação e Cultura de João Pessoa (SEDEC/JP). É preciso ressaltar que essa iniciativa investigativa foi um desdobramento de pesquisas anteriores desenvolvidas na mesma escola, que já tinha um histórico de acolher e colaborar com nossas pesquisas. Com a autorização da escola, da SEDEC/JP e dos sujeitos envolvidos, foram realizadas incursões mais sistematizadas na escola, sempre no período vespertino.

Inicialmente, propomos à direção que cedesse um ambiente onde pudéssemos nos reunir junto com os/as educadores/as para estudarmos, debatermos e compartilharmos as experiências vivenciadas no dia a dia, com estudantes surdos/as.

Para a realização dessa formação, organizamos, com a ajuda da coordenadora pedagógica, um horário que favorecesse a participação de um maior número de educadores/as. Após levantar os/as educadores/as interessados/as, o grupo passou a se reunir quinzenalmente, durante duas horas, com a presença da coordenadora do projeto, como mediadora dos estudos, e, como

material básico, os textos contidos no livro “Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos” (LODI; MÉLO; FERNANDES, 2012). Essa primeira etapa da pesquisa baseou-se na perspectiva da pesquisa-ação colaborativo-crítica. A referida pesquisa objetiva “[...] contribuir para a formação continuada em contexto dos profissionais da educação e como trilhas para possíveis reflexões que emergem no processo de repensar políticas educacionais públicas, compreendendo os profissionais da educação como sujeitos no processo de seus conhecimentos” (JESUS, 2010, p. 144).

Ao mesmo tempo em que participávamos dos momentos formativos, realizávamos observações nos espaços de atuação dos/as participantes com os/as estudantes surdos/as, procurando focar em aspectos relacionados aos debates desenvolvidos nos momentos formativos. A pesquisa, portanto, configura-se como uma pesquisa qualitativa, pois “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações [...]” (MINAYO, 2001, p. 21-22).

Com o acesso aos dados, partimos para outra etapa da pesquisa, seguindo os passos:

- a) **Ordenação dos dados:** as práticas, produtos das observações, foram devidamente registradas. Para preservar a identidade dos/as participantes, tivemos a iniciativa de substituir seus nomes por sua função na escola.
- b) **Seleção dos dados:** os registros foram descritivos, de modo que os mesmos fossem o fio condutor das análises
- c) **Análise dos dados:** deu-se pelo confronto entre as questões teóricas com as empíricas, na busca de desenvolver reflexões que contribuíssem para a melhoria da prática, procurando, assim, subsídios que colaborassem com o processo de conhecimento nessa área.

## **2.1 O *locus* e os sujeitos da pesquisa**

### **2.1.1 A escola em foco**

A escola municipal onde foi desenvolvida a pesquisa situava-se num bairro periférico da cidade de João Pessoa-PB. Oferecia os níveis de Ensino Fundamental I e II, possuía 12 (doze) salas de aulas e funcionava em regime de tempo integral.

Os 10 (dez) alunos/as surdos/as matriculados/as frequentavam os seguintes anos escolares:

**Tabela 1** - Alunos/as surdos/as matriculados/as por ano.

Ano	5º	6º	7º	8º	9º
<b>Quantidade de alunos/as surdos/as</b>	02	05	01	01	01

**Fonte:** Gestão da escola.

Em consonância com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a escola oferecia o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que atendia alunos/as com diferentes deficiências, além de surdos/as desta e de outras escolas.

A escola, desde a sua fundação (década de 80), acolheu alunos/as considerados/as com deficiências, porém, foi só a partir do ano de 2008 que pessoas surdas passaram a frequentá-la, tornando-se um polo no município. Em toda a rede municipal, havia 107 (cento e sete) alunos/as surdos/as distribuído/as em 13 (treze) escolas. Além de alunos/as, a rede contava também com 11 (onze) professores/as surdos/as (instrutores/as de Libras) e 42 (quarenta e dois) intérpretes educacionais.

### 2.1.2 Os sujeitos

O quadro funcional da escola e a quantidade de profissionais que participaram da formação se configurou da seguinte forma:

**Tabela 2** - Quantidade de profissionais da escola e os que participaram da formação

Profissionais	Total da escola	Participantes da formação
<b>Professores/as titulares</b>	36	01
<b>Professores tutores/as*</b>	11	04
<b>Professores/as de projetos**</b>	07	00
<b>Instrutor de Libras</b>	01	01
<b>Cuidadora</b>	01	00
<b>Professora do AEE</b>	01	01
<b>Intérpretes educacionais</b>	04	01
<b>Especialistas</b>	03	01
<b>Diretora Geral</b>	01	00
<b>Diretora Adjunta</b>	01	00
<b>Pessoal de Apoio</b>	31	00

**Nota:** \*Pelo fato de a escola ser integral, no horário vespertino eram os/as tutores/as quem ministravam oficinas de diversos temas e áreas do conhecimento. \*\*Projeto Mais Educação e Ciranda

**Fonte:** Gestão da escola.

É importante chamar atenção, a partir da tabela supracitada, quanto à quantidade de participantes da formação. Apesar de todos/as os/as profissionais da escola terem sido convidados/as, apenas nove quiseram e/ou puderam participar. Dos/as 36 (trinta e seis) professores/as titulares, foco inicial de nossa pesquisa, 17 (dezesete) tinham alunos/as surdos/as e, mesmo assim, apenas uma participou. Embora tenhamos respeitado a decisão e as condições que os/as levaram a não participarem da formação, não pudemos deixar de lamentar a ausência dos/as mesmos/as, visto que seria uma oportunidade de compartilhar conosco as suas experiências e, ao mesmo tempo, se aproximarem um pouco mais das questões educacionais relativas às pessoas surdas.

Dentre os/as participantes estavam: uma professora de Matemática; quatro tutores/as, sendo uma polivalente, um de Geografia, uma de Português e uma de Inglês; o instrutor de Libras, a professora do AEE, o supervisor escolar (especialista) e uma intérprete educacional.

A fim conhecer melhor os/as participantes da formação, levantamos alguns dados importantes, como: idade, formação, tempo de atuação na profissão e, principalmente, na escola *locus* da pesquisa.

- **Professora de Matemática:** (não quis informar a idade) fez graduação e especialização em Matemática, tinha 33 (trinta e três) anos de profissão, sendo 16 (dezesesseis) anos na escola da pesquisa. Embora este tenha sido o terceiro ano que contava com alunos/as surdos/as em sua sala, não sabia Libras. Informou que, com a formação e algumas aulas, tentava se comunicar.
- **Tutor de Geografia:** tinha 32 (trinta e dois) anos, possuía formação acadêmica em Licenciatura Plena em Geografia e Mestrado na mesma área. Embora atuasse há 11 (onze) anos como professor, estava na escola há apenas três anos como tutor do projeto da Secretaria do Município para as escolas de tempo integral. Assumia várias tarefas na escola: a organização no refeitório, por isso fazia sua refeição junto com os/as alunos/as para manter a ordem; o acompanhamento nos horários livres, antes do primeiro horário da tarde, na quadra ou em todo espaço da escola; e o reforço de sua disciplina, das 13 às 15 horas. Não sabia Libras, mas se esforçava para se comunicar com os/as alunos/as surdos/as.
- **Tutora Polivalente:** tinha 35 (trinta e cinco) anos e era responsável por quase todas as disciplinas do 5º ano, por ter formação em Pedagogia. Atuava há 10 (dez) anos, sendo que, desses, três anos era na escola alvo. Terminou o curso de Libras pela Fundação Centro Integrado de Apoio ao Portador de Deficiência (FUNAD) e dizia se identificar com a educação de pessoas surdas. Disse usar ferramentas facilitadoras para a compreensão das mesmas em sala de aula.
- **Tutora de Português:** tinha 32 (trinta e dois) anos e era responsável pelos/as alunos/as do Ensino Fundamental II. Era graduada em licenciatura em Letras e atuava há dois anos e um mês na escola. Não sabia Libras, mas convivia com os/as alunos/as surdos/as na sala de aula e no espaço escolar, conforme exigia sua atribuição de tutora.

- **Tutora de Inglês:** tinha 32 anos (trinta e dois) e era especialista em Língua Portuguesa. Trabalhava há nove anos na profissão e, na escola, há dois anos como professora de Inglês. Não sabia Libras, mas tinha em sua sala alunos/as surdos/as. Ela relatou que sentia muita dificuldade, mas não desistia de fazer com que os/as mesmos/as compreendessem um pouco de sua disciplina.
- **Instrutor de Libras:** tinha 30 (trinta) anos e era surdo. Era graduado em Letras-Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e exercia a função há 16 (dezesesseis) anos, sendo que atuava há apenas quatro como prestador de serviço na escola alvo. Trabalhava na escola como instrutor, no horário da tarde. Era responsável pelo ensino de língua de sinais e da escrita de sinais (*SignWriting*) na sala do AEE. Às quintas e sextas-feiras, ministrava aulas de Libras nas oficinas do Projeto Mais Educação.
- **Professora do AEE:** tinha 42 (quarenta e dois) anos, era graduada em Pedagogia e tinha especialização em AEE. Atuava na profissão há 12 (doze) anos, dos quais 11 (onze) eram na escola onde a pesquisa foi realizada (oito na sala regular e três na sala do AEE). Sua primeira experiência com alunos/as surdos/as foi na sala regular. Ela sabia Libras, aprendida na convivência diária com a intérprete e com o professor surdo.
- **Supervisor escolar:** tinha 66 (sessenta e seis) anos. Formado em Pedagogia e com 32 (trinta e dois) anos de profissão, era responsável pelos planejamentos da escola há 17 (dezesete) anos. Nunca teve experiência com alunos/as surdos/as em sua trajetória, e, embora quase não tivesse contato com os/as surdos/as da escola, disse se identificar muito com essa realidade. Já havia feito um curso básico de Libras, mas disse que o que sabia não era suficiente para se comunicar.
- **Intérprete educacional:** tinha 35 (trinta e cinco) anos. Era graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e possuía a Certificação Nacional de intérprete/instrutora de Libras. Exercia a função há 10 (dez) anos, sendo que estava, na escola em foco, há seis anos. Começou a exercer sua função numa escola apenas para pessoas surdas, denominada Centro de Educação Permanente Para Surdo (CEPES), onde trabalhou por quatro anos.

Essas informações estão colocadas de forma sintética no quadro a seguir:

**Quadro 1 - Síntese das informações dos sujeitos**

Sujeitos	Idade	Formação	Tempo de serviço		Conhecimento em Libras
			Na profissão	Na escola	
Professora de Matemática	---	Especialização	33 anos	16 anos	Não sabia
Tutor de Geografia	32 anos	Mestrado	11 anos	03 anos	Não sabia
Tutora Polivalente	35 anos	Graduação	10 anos	03 anos	Não sabia
Tutora de Português	32 anos	Graduação	---	02 anos	Sabia
Tutora de Inglês	32 anos	Especialização	09 anos	02 anos	Não sabia
Instrutor de Libras	30 anos	Graduação	16 anos	04 anos	Sabia
Professora AEE	42 anos	Graduação	12 anos	11 anos	Sabia
Supervisor	66 anos	Graduação	32 anos	17 anos	Não sabia
Intérprete	35 anos	Graduando	10 anos	06 anos	Sabia

Fonte: Sujeitos da pesquisa.

### 3 Os momentos formativos

Partimos da premissa de que os/as professores/as necessitam se aperfeiçoar de maneira crítica e reflexiva, com base na própria realidade em que atuam. No cotidiano, nem sempre é possível se desenvolver reflexões sobre a prática pedagógica, seja pelo tempo, pela estrutura da instituição ou pelo acúmulo de atividades. Breves são os momentos em que acontecem as trocas de experiências entre os pares. Por isso, é preciso abrir espaço na própria escola para se unir teoria e prática, a fim de que a prática pedagógica se aperfeiçoe em prol de uma educação mais coerente e sólida, como diz Saviani (2010, p. 53):

A formação de professores deveria garantir uma sólida cultura que lhes permita atingir uma aguda consciência da realidade em que vão atuar, associada a um consistente preparo teórico – científico que os capacite à realização de uma prática pedagógica coerente. [...] Condições adequadas de trabalho que lhes permitam atualização constante, preparação consistente de suas atividades curriculares e atendimento às necessidades pedagógicas dos alunos, revendo e reelaborando os conteúdos e os métodos do ensino ministrado.

Urge destacar, no pensamento de Saviani, a importância da formação constante do/a educador/a, a fim de atender às necessidades pedagógicas dos/as aluno/as, sem perder de vista as reivindicações por melhores condições de trabalho.

Imbuídos/as da importância da formação, passamos a delinear nossas ações formativas. A primeira delas foi dialogar com os/as participantes sobre os principais desafios que eles/as encontravam em suas práticas pedagógicas com alunos/as surdos/as. Eles/as elencaram: o fato de ensinar alunos/as surdos/as em uma sala regular com um número considerável de alunos/as ouvintes, o que dificultava uma atenção maior para os/as surdos/as; avaliar a escrita dos/as alunos/as surdos/as; avaliar a aprendizagem, já que a sua comunicação não era diretamente com eles/as, mas, sim, com o/a intérprete; a falta de formações direcionadas às problemáticas vivenciadas, sobretudo as relativas à inclusão das pessoas surdas, visto que só os/as professores/as do AEE eram contemplados/as com formações continuadas; e, por fim, a adequação do espaço escolar para o melhor desenvolvimento dos/as alunos/as surdos/as: “o desenvolvimento acadêmico não teria mais êxito se os/as alunos/as surdos/as estudassem em uma sala específica para pessoas surdas?”.

Com essas questões em mente, traçamos os momentos formativos<sup>2</sup>, que serão descritos a seguir, destacando os pontos altos de cada um deles:

- **1º momento:** realizamos uma apresentação formal de cada participante, bem como a proposta da formação, com previsão de duração de sete meses, com encontros quinzenais, nos quais seriam abordados temas relacionados à educação de pessoas surdas. Para subsidiar as discussões, decidimos usar textos da coletânea intitulada “Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos” (LODI; MÉLO; FERNANDES, 2012), outros artigos do campo dos Estudos Surdos e vídeos educativos. O diálogo seria o condutor das reflexões, que poderiam surgir simplesmente da prática dos/as educadores/as, definindo um tema-guia, consubstanciado pelos Estudos Surdos. Além do conteúdo propriamente, tínhamos aulas de Libras ministradas pelo instrutor surdo. Neste primeiro encontro, tivemos a presença de 21 (vinte e um) participantes, que compartilharam suas expectativas em relação à formação, como também suas dúvidas, conflitos e desânimos.
- **2º momento:** conduzimos o estudo do livro, com o debate do primeiro capítulo intitulado “Letramento e Surdez: um olhar sobre as particularidades do contexto educacional” (LODI; HARRISON; CAMPOS, 2012). Este capítulo proporcionou um debate, que tomou corpo com o seguinte questionamento do tutor de Geografia: “se a escrita e a fala são o termômetro que avalia o aprendizado do aluno, segundo a concepção de muitos educadores, como fica a pessoa surda?”. Outro questionamento foi feito pela professora de Matemática: “qual é o papel do intérprete numa sala, onde o aluno surdo não conhece a Libras?”. Ela o fez pelo fato de a escola possuir, naquele momento, um aluno do 9º ano que não sabia Português nem Libras. Questões como essas levaram o grupo a discutir e avaliar e, o mais importante, rever conceitos. Por fim, problematizamos a Língua Portuguesa como língua majoritária, hegemônica e obrigatória.
- **3º momento:** o grupo teve como motivação o texto “Surdos: um debate sobre letramento e minorias” (TESKE, 2012), que se encontra, no segundo capítulo do livro escolhido como base para a formação. A discussão, nesse dia, não só abrangeu a minoria surda como também todas as diferenças existentes no âmbito da escola. Segundo os/as participantes, a presença de crianças, jovens e adolescentes com deficiência cresceu consideravelmente nas escolas depois da lei da inclusão, todavia as escolas não conseguem acompanhar a proposta na íntegra. Segundo os/as participantes, as pessoas com deficiência estão presentes nas escolas, porém os/as profissionais não estão aptos/as a trabalhar com esse público.
- **4º momento:** após a leitura do texto “Surdos: o narrar e a política”, de Gladis Perlin e Wilson Miranda (2003), o assunto predominante foi a crítica de que as pessoas ouvintes impõem determinadas concepções, visões de mundo em termos identitários, considerando apenas a identidade ouvinte, como se essa fosse única. Um dos exemplos foi em relação às escolas bilíngues, onde são as pessoas ouvintes que decidem o que é melhor para a comunidade surda. Outro ponto da discussão, tendo o texto como referência, foi o tema cultura surda e os diversos grupos surdos, a exemplo dos que defendem a Libras, dos que se sentem bem se afirmando como ouvintes, como é o caso dos que oralizam e são a favor dos implantes cocleares, etc. Foram evidenciadas as particularidades da própria comunidade surda, como um grupo que apresenta diferenças internas.

---

<sup>2</sup> Os momentos formativos foram brevemente descritos, haja vista as limitações deste artigo.

- **5º momento:** houve a primeira aula de Libras. A aula foi ministrada pelo instrutor surdo, que iniciou relatando a sua dificuldade em estudar numa escola de ouvintes, pelo fato de ter sido sempre o único surdo em sala de aula. Em seus primeiros anos escolares, ele não tinha a presença de um/a intérprete e a falta de comunicação foi o maior empecilho para sua aprendizagem. Após esse relato pessoal, o professor iniciou sua aula com o tema: variações linguísticas. Logo depois, foi ouvido um depoimento de uma mãe de uma aluna surda da escola – que estava presente naquele dia – sobre sua comunicação com a filha antes da aquisição de Libras. No comentário, ela declarou que obrigava sua filha a falar e não gostava da língua de sinais, a ponto de pedir para a professora do AEE, que acompanhava sua filha, para não usar Libras. Contudo, com o decorrer do tempo, ela percebeu que a menina só desenvolveu após a aprendizagem de sua língua.
- **6º momento:** Retomamos o texto “Surdos: um debate sobre letramento e minorias” (TESKE, 2012), uma vez que não o havíamos concluído. A discussão dominante se deu em torno da constatação de que as pessoas surdas são vistas como estrangeiras na sua própria pátria. O supervisor questionou ao professor surdo se ele, sendo um surdo formado, se sentia assim. O professor respondeu que quando o excluam, sim. Mas, quando havia a comunicação, não. Acrescentou dizendo que era muito difícil acompanhar os padrões exigidos em sala de aula, quando todas as avaliações estavam baseadas na escrita e na leitura. O debate se encaminhou para o fim com os apontamentos de como melhorar essa condição estrangeira das pessoas surdas no ambiente escolar.
- **7º momento:** esse momento foi reservado para avaliação e organização, já que a escola estava se preparando para o recesso. Partimos do ponto de vista dos/as participantes, acolhendo suas opiniões e sugestões referentes à continuidade dos encontros. Reajustamos novas datas e horários e, por fim, foi proposto que o estudo do livro “Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos” (LODI; MÉLO; FERNANDES, 2012) não seguisse uma sequência de capítulos, mas que fossem agrupados por tema, dando prioridade aos assuntos mais relacionados à realidade, no que diz respeito à aprendizagem dos/as alunos/as surdos/as.
- **8º momento:** após o período de recesso, retomamos os momentos formativos com mais uma aula de Libras do professor surdo. Ele iniciou com o alfabeto manual, motivando os/as participantes a fazerem a datilografia de seus nomes, observando as dificuldades encontradas nos movimentos de suas mãos. Houve também a apresentação dos sinais que faziam referência ao nome e à identidade da pessoa – sinais criados pelo próprio professor surdo para cada participante.
- **9º momento:** nesse encontro, foi apresentado um documentário sobre a educação argentina cujo título era: “A Educação Proibida” (La Educacion Prohibida) (DOIN, 2012), que mostrava a realidade do sistema educacional e a necessidade de uma ação educativa diferente, uma renovação na educação. O debate, após a exibição do documentário, foi bastante proveitoso, reflexivo e avaliativo. O sistema convencional e o comportamento do corpo docente em relação aos/as aluno/as foram problematizados, sendo analisados como processos de “educação ou adestramento”, como trata o documentário. Falamos sobre o sistema educacional como um todo, apontando suas principais fragilidades e dificuldades que impõe às diferenças humanas, o que prejudica o processo educacional dos/as aluno/as.
- **10º momento:** após a solicitação dos/as participantes da formação, o instrutor deu sequência ao ensino de Libras, com sinais referentes ao cotidiano e contexto escolares. O professor surdo direcionou a aula com sinais relacionados à sala de aula e ao refeitório.

- **11º momento:** dando sequência aos estudos formativos, debatemos o capítulo de livro intitulado “Projetos educacionais para alunos surdos” (SANTOS, 2012), que abordava a polêmica inclusão de alunos/as surdos/as nas escolas regulares e a proposta da educação bilíngue para o seu melhor desenvolvimento educacional. O texto enfocava depoimentos de pessoas surdas que se sentiam desestimuladas com a inclusão, bem como as dificuldades encontradas pelos/as educadores/as em sala de aula. O momento formativo foi dedicado a uma exposição da coordenadora do projeto sobre as diferenças existentes entre integrar e incluir, propiciando uma reflexão sobre qual dessas realidades encontramos com mais frequência nas escolas.
- **12º momento:** a aula de Libras, ministrada pelo professor surdo, abordou o assunto: números ordinais e cardinais, fazendo uma relação com a aula anterior e atividades práticas para melhor fixar o conteúdo.
- **13º momento:** nesse encontro, foi debatido o texto “A representação social da surdez: entre o mundo acadêmico e o cotidiano escolar” (SILVA, 2012), cujo assunto envolvia as práticas pedagógicas na educação de pessoas surdas. O tutor de Geografia questionou onde se encontravam as falhas em relação às práticas, já que o próprio texto destacava que muitas pessoas surdas terminam sua escolarização básica, mas não estavam aptas a ler e a escrever. Problematicizou quais metodologias seguir para melhor chegar à compreensão dos conteúdos pelos/as alunos/as surdos/as. Questões como essas foram debatidas no decorrer do encontro, assim como a preocupação de fazer a diferença em sala de aula.
- **14º momento:** o professor surdo ensinou noções básicas da escrita conhecida como *Sign Writing* (Escrita de sinais), mostrando o alfabeto, números e configurações de mãos. Por fim, fez uma atividade sobre o assunto.
- **15º momento:** foi debatido o texto de Soares (2012), intitulado “O (não) ser surdo em escola regular: um estudo sobre a construção da identidade”, que relata um estudo de caso de um aluno diante de uma proposta de atividade realizada por uma professora de música. Usando o texto como base para as reflexões, problematicizamos as dificuldades que os/as alunos/as surdos/as sentem em realizar atividades que exigem duas atividades visuais simultaneamente como: escrever no quadro ao mesmo tempo em que o professor explica. O debate, portanto, teve como foco a visualidade das pessoas surdas: como potencializar o processo de ensino e aprendizagem por meio da experiência visual surda?
- **16º momento:** o professor surdo realizou uma atividade escrita individual com todo o conteúdo visto durante as aulas de Libras.
- **17º momento:** o grupo em formação discutiu sobre as lutas culturais das pessoas surdas e o direito às escolas bilíngues para o seu desenvolvimento educacional, assim como a importância de que as pessoas surdas iniciassem sua escolarização na primeira fase de sua infância.
- **18º momento:** fizemos uma avaliação dos momentos formativos, reforçando alguns sinais em Libras, além de socializar as opiniões do grupo sobre os pontos positivos e negativos de toda a trajetória da formação e como eles estavam influenciando suas práticas.

#### 4 As práticas pedagógicas dos/as participantes da formação

Observamos se e como os momentos formativos tiveram impacto nas práticas dos/as educadores/as, no relacionamento com os/as alunos/as surdos/as, seja em sala de aula ou em

outras situações do cotidiano escolar. Relatamos a seguir, sinteticamente, alguns exemplos que consideramos frutos dos momentos formativos.

#### Quadro 2 - Exemplo 1: Necessidade de comunicação

**EXEMPLO 1:** Necessidade de comunicação  
**PARTICIPANTE:** Professora de Matemática

A professora da disciplina de Matemática pediu à intérprete que a ajudasse a sistematizar os sinais, a fim de ensiná-los/as. Noutros momentos, dirigiu-se diretamente aos/às alunos/as surdos/as.

**Fonte:** Prática pedagógica da professora.

Por meio da observação realizada logo no início da pesquisa, ou seja, concomitantemente aos momentos formativos, foi perceptível a dificuldade de comunicação que a professora de Matemática possuía ao transmitir o conteúdo para os/as alunos/as surdos/as. A aproximação entre ela e seus/suas alunas/os era quase inexistente. Na maioria das vezes, eles/as recorriam ao intérprete para tirar dúvidas. Nos poucos momentos em que havia tentativa de diálogo por parte da professora com os/as alunos/as surdos/as, ela se direcionava ao intérprete, sem estabelecer um contato direto com o/a aluno/a.

Assim como nesse caso, a pesquisa de Lima (2012, p. 317) também aponta essa realidade:

O que notamos é uma inexistência de relações entre professora e surdo, dando indício de que neste lugar as diferenças não são consideradas. Observamos uma forte dependência quanto à presença do intérprete na sala de aula, por parte do professor e dos alunos surdos, repercutindo nas interações dialógicas e nos papéis que professor e o intérprete deveriam ocupar nesse contexto escolar “inclusivo”.

No modelo escolar regular dito inclusivo, as práticas pedagógicas que se dizem inclusivas precisam ser problematizadas, pondo em questionamento não só os aspectos objetivos. Os aspectos subjetivos são essenciais para pensarmos em uma educação inclusiva, uma educação para as diferenças.

Qual é o sentido de inclusão que a escola tem posto em prática? Ao pensar nisso, questionamos: como se sentem os/as alunos/as surdos/as que não possuem um contato direto, até mais afetivo, com suas professoras e seus professores? Qual é a sensação de perceber que sua

professora ou seu professor a todo tempo dialoga, conversa, indaga seus/suas colegas ouvintes e com você o diálogo é terceirizado?

Nas palavras de Dorziat (2009/2010, p. 108):

A falta de interações reais, entre as pessoas que compõem o universo educacional, tem inviabilizado uma construção efetiva de conhecimento, como formadora de diferentes possibilidades humanas. Essas interações se constituem a base desse processo formativo, porque é interagindo, professores e alunos, que os conhecimentos podem passar a ter sentido, sendo ferramenta substancial de transformação, de si e de outrem, superando-se a visão de conhecimentos dotados de significados estáticos, simples elementos de fruição.

É essa perspectiva que adotamos para o conceito de inclusão: uma perspectiva não só objetiva, física, mas subjetiva, na qual as atitudes sejam levadas em consideração para a construção de uma educação mais inclusiva. Tentamos, durante os momentos formativos, trazer a ideia de que, apesar das limitações burocráticas e de condições materiais e formativas das escolas, as pequenas atitudes podem tornar a educação das pessoas surdas mais inclusiva.

Posteriormente, por meio da observação, os impactos dos discursos em prol de uma educação mais inclusiva começaram a surtir efeitos positivos. Como vimos, na busca de se comunicar, mesmo que timidamente, a professora de Matemática pedia ajuda diretamente para os/as alunos/as surdos/as, para aprender alguns sinais em Libras de sua área, mostrando símbolos matemáticos e lhes perguntando o sinal. A professora dava sinais de que estava tentando se aproximar mais de seus/suas alunos/as, aprendendo a sua língua de forma relacional e contextual com a sua área de ensino.

Outra demonstração dessa tentativa foi dirigir-se aos/às próprios/as alunos/as surdos/as, para perguntar se eles/as estavam compreendendo o assunto, ação que era sempre intermediada pelo intérprete. Caso a resposta fosse negativa, ela seguia repetindo o conteúdo quantas vezes fosse necessário até que eles/as compreendessem, diferentemente do que ocorria antes.

É preciso dizer que é possível a atitude da professora ter sido simplesmente porque ela sabia que estávamos observando a sua prática, como parte de um contexto formativo. No entanto, consideramos que esses momentos formativos que propusemos não idealizavam uma mudança radical. Pelo contrário, nosso objetivo era germinar pequenas sementes de reflexão, que poderiam ir fazendo com que os/as educadores/as refletissem e tomassem pequenas atitudes que contribuíssem para processos educacionais mais inclusivos, preocupados com o bem-estar dos/as alunos/as surdos/as para além da inserção física (DORZIAT, 2009/2010).

No próximo exemplo, foi possível ver também uma mudança de postura da tutora de Português.

**Quadro 3 - Exemplo 2: Atividades mais dialógicas**

**EXEMPLO 2:** Atividades mais dialógicas  
**PARTICIPANTE:** Tutora de Português

A tutora de Português conversava com os/as alunos/as surdos/as sobre o que eles/as entendiam ou não, observando a coerência de suas explicações em confronto com as respostas dos/as alunos/as.

**Fonte:** Prática pedagógica da professora.

A inquietude da tutora em relação à escrita dos/as alunos/as surdos/as era sempre compartilhada com a professora e a intérprete, inclusive conosco. Ela fazia questão de expor a sua insatisfação, ao corrigir as avaliações realizadas no português escrito. Em sua concepção, os/as alunos/as surdos/as não compreendiam os conteúdos. A tutora não considerava que, “no caso do aluno surdo, o trabalho com a escrita será fundamentado no uso da língua de sinais – língua essencialmente visual – cabendo ao professor incentivar o contato com materiais escritos para que ela venha a sentir necessidade do ler e do escrever” (GESUELI, 2012, p. 174).

A nova atitude da educadora foi, provavelmente, decorrente das reflexões feitas nos momentos formativos, apontando para o fato de que a escrita, na realidade das pessoas surdas, não era a melhor forma de avaliar os conhecimentos adquiridos por elas, existindo outras formas de perceber até que ponto eles/as estavam compreendendo os conteúdos transmitidos em sala de aula. Na realidade, a língua escrita sem o uso da língua de sinais se torna inócua para os/as alunos/as surdos/as, visto que, se não há ainda uma base sólida em português, é preciso proporcionar-lá através do diálogo em língua de sinais. Por isso, a avaliação dos conteúdos por meio apenas da escrita é prejudicial para esses sujeitos.

Observamos que a tutora passou a fazer provas dialogadas com os/as alunos/as surdos/as, já que, por ter cursado Libras em uma instituição especializada, sua comunicação era razoável com eles/as. Quando tinha dificuldade em alguns sinais, pedia ajuda à intérprete. Entretanto, foi necessário reforçar que o abandono total do português escrito seria problemático, pois, mesmo reconhecendo a dificuldade que os/as alunos/as surdos/as sentem em escrever uma língua que tem suporte numa modalidade oral, não podemos desconsiderar a sua importância para a inclusão

social dessas pessoas. Além disso, o ensino da língua portuguesa é uma determinação legal (Lei 10.436/02 no Art.4, parágrafo único): “a Língua Brasileira de Sinais-Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa” (BRASIL, 2002, p. 23).

Embora entendamos que a avaliação de conteúdo por meio da língua portuguesa escrita causa um ruído na possibilidade de externalização dos conhecimentos, é importante não negligenciar as formas escritas, não só como uma forma de aprendizagem da língua majoritária, mas como possibilidade de o/a professor/a entender quais são os fatores intervenientes de uma língua sobre a outra.

Os avanços em termos linguísticos ficaram evidentes também no espaço extraclasse:

#### Quadro 4 - Exemplo 3: Uso formal da Libras

**EXEMPLO 3:** Uso informal da Libras  
**PARTICIPANTE:** Tutores

No horário de refeição, os/as tutores/as participantes da pesquisa usavam de forma mais constante a Libras.

**Fonte:** Atividade escolares informais.

Pelo fato de apenas uma das tutoras saber Libras, a convivência dos/as tutores/as com os/as alunos/as surdos/as nos horários de refeição era comprometida. Praticamente não existia comunicação face à ausência da Libras. Os/as alunos/as surdos/as se organizavam entre si, sempre entre eles/as, dialogando, brincando, rindo, enquanto se alimentavam, ficando isolados/as de seus/suas tutores/as. De acordo com Mélo, Araújo e Soares (2012, p. 355), “o desconhecimento da Libras como fator fundamental para o desenvolvimento dos surdos é o primeiro sinal de que a escola não tem desenvolvido trabalho de qualificação dos professores, com foco nas diferenças”.

Diante dessa realidade, de ausência de interação, como os momentos formativos possuíam também aulas de Libras, percebemos que elas possibilitaram uma aproximação maior entre eles/as e os/as alunos/as surdos/as, diminuindo a lacuna linguística e, conseqüentemente, criando maior elo comunicativo entre eles/as.

Observamos que os/as tutores/as exercitavam com os/as alunos/as surdos/as o que haviam aprendido durante os momentos formativos. Dessa forma, estes/as se aproximavam, encontrando

em seus/suas tutores/as maior abertura para a comunicação. Isso acontecia, sobretudo, nos horários informais, como: no momento da organização da fila para a refeição do almoço e no intervalo entre ele (almoço) e o primeiro horário da tarde, período que era de responsabilidade da tutoria.

Em termos didáticos, o tutor de Geografia demonstrou uma sensibilidade à questão visual dos/as alunos/as surdos/as:

#### Quadro 5 - Exemplo 4: Recursos visuais

**EXEMPLO 4:** Recursos visuais  
**PARTICIPANTE:** Tutor de Geografia

O tutor de Geografia usou em suas aulas recursos visuais, para que seus/suas alunos/as surdos/as compreendessem o conteúdo por meio de vídeos, fotografias, mapas e exemplos concretos. Ademais, tentou incorporar em alguns momentos sinais de Libras, para que todos/as pudessem aprender alguns sinais. A aula, com o tema “pontos turísticos de nossa cidade”, teve a participação especial do aluno surdo que ensinou para a turma os sinais que representavam cada lugar escolhido. A aula foi bastante divertida e proveitosa, pois os/as alunos/as ouvintes demonstraram interesse em relacionar o lugar com o sinal.

**Fonte:** Prática pedagógica do professor.

Percebemos que houve uma mudança significativa na postura do tutor de Geografia. Ele passou a utilizar materiais visuais para melhorar a sua prática de ensino. Ao valorizar os recursos visuais, o professor considerou as pessoas surdas nos processos de ensino e aprendizagem. Romário e Dorziat (2016) sustentam que a importância da implementação de uma pedagogia visual para as pessoas surdas, ressaltando que isso proporciona benefícios para todos/as os/as alunos/as:

Essa pedagogia [visual] seria muito útil, também, no âmbito da sala de aula inclusiva. Nesse ambiente, o trabalho com imagens poderia facilitar a capacidade de apreensão de todos/as os/as alunos e alunas, haja vista que o uso do material visual (semiconcreto) é uma possibilidade fértil de atingir alunos e alunas que se encontram nos anos iniciais de escolarização. É importante ressaltarmos que, feito isso, as professoras e os professores não estariam criando uma pedagogia exclusiva para as alunas Surdas e os alunos Surdos, mas potencializando a aprendizagem também dos/as ouvintes (ROMÁRIO, DORZIAT; 2016, p. 67).

Um dos objetivos dos momentos formativos foi ampliar o espectro de conhecimentos dos/as educadores/as acerca da cultura surda. Sempre que falamos em pessoas surdas, no senso comum, há uma alusão à deficiência auditiva ou à língua de sinais. Esta última é o artefato cultural surdo mais marcado, mais visível e, de fato, representa bem a cultura surda. Contudo, o

que melhor caracteriza a cultura surda, a experiência visual, acaba sendo deixada em segundo plano.

A exploração da experiência visual das pessoas surdas é imprescindível nos processos educacionais, porque é por meio dela, aliada à língua de sinais, que essas pessoas aprendem os conteúdos escolares. Com o uso de recursos visuais, os/as educadores/as potencializam a aprendizagem das pessoas surdas, pois há um sentido cultural muito forte associado, visto que é por meio da visualidade que eles/as apreendem e expressam o mundo à sua volta.

Portanto, por meio dos momentos formativos, o tutor de Geografia compreende a importância do trabalho com materiais visuais e passa a utilizá-los como meio de auxiliar a aprendizagem de seus/suas alunos/as. O uso de materiais visuais em aulas de Geografia, provavelmente, é uma condição crucial para se compreender aspectos geográficos.

#### **Quadro 6 - Exemplo 5: Orientações pedagógicas**

**EXEMPLO 5:** Orientações pedagógicas  
**PARTICIPANTES:** Supervisor escolar

O supervisor escolar, que participou dos momentos formativos, fez orientações de como usar os recursos didáticos na escola, para ajudar os/as alunos/as surdos/as a compreenderem melhor o conteúdo.

**Fonte:** Momento de orientação do supervisor.

Os/as alunos/as surdos/as, geralmente, não eram motivo de pauta no planejamento escolar, segundo o próprio supervisor. Segundo ele, as minorias não eram uma preocupação de primeiro grau. O planejamento escolar eram sempre generalistas, porque se partia da crença de que todas as pessoas eram iguais. Isso reforça o que apregoam Moreira e Candau (2003), quando dizem que a escola sempre encontrou dificuldades em lidar com a pluralidade e as diferenças, silenciando-as e neutralizando-as, sentindo-se mais confortável com os processos de homogeneização e padronização. Essas supostas neutralidade e igualdade foram problematizadas na escola nos momentos formativos.

A presença do supervisor escolar nesses momentos trouxe uma nova possibilidade de abordagem nos planejamentos, direcionando novo olhar para a comunidade surda da escola. Durante as reuniões de planejamento, ele passou a dar a oportunidade de a professora do AEE e

de a professora de português para surdos/as darem dicas de como avaliar os/as alunos/as surdos/as e de que forma poderiam ajudar na elaboração das provas, durante os simulados.

Vimos que ele se preocupou em dar mais atenção aos/às alunos/as surdos/as nos processos educacionais, percebendo que uma educação para as diferenças requer a consideração das singularidades das pessoas. Nesse sentido, as singularidades culturais das pessoas surdas precisam ser colocadas em discussão no planejamento escolar, a fim de que essas pessoas sejam respeitadas em suas diferenças e, dessa forma, o currículo esteja para elas, assim como para todas as outras pessoas, considerando, portanto, as suas identidades, diferenças e especificidades educacionais.

O supervisor escolar, a partir dos conhecimentos adquiridos durante a formação, foi percebendo que a escola precisava considerar os/as alunos/as surdos/as nos processos educacionais, suas potencialidades, e foi dando abertura para que todos/as os/as profissionais refletissem sobre a educação dessas pessoas. E, ele próprio, começou a dar orientações aos/às educadores/as da escola sobre como usar os recursos didáticos na escola, de modo a que os/as alunos/as surdos/as compreendessem melhor o conteúdo.

## **5 Considerações finais**

Os dados de nosso estudo mostraram que os obstáculos encontrados no processo de inclusão de alunos/as surdos/as na escola regular, alvo desta pesquisa, estão diluídos em vários aspectos do processo educacional, como apontado pelos/as participantes durante os momentos formativos. Segundo eles/as, a falta de formação teórica sobre a cultura surda, assim como a prática em Libras, são fatores determinantes que dificultam o trabalho profissional com os/as alunos/as surdos/as.

Considerando a importância de os/as educadores/as saírem de suas zonas de conforto, uma das linhas mestras das discussões nos momentos formativos foi a atenção especial aos processos desenvolvidos com as pessoas surdas e suas singularidades, entre elas: o ensino de Libras, ministrado pelo professor surdo da própria escola, a necessidade de uso de informações visuais e, sobretudo, a abertura para entender um pouco mais da cultura surda.

Adquirir só os conhecimentos linguísticos não é suficiente para um/a educador/a abraçar o desafio que é a educação de pessoas surdas em uma escola regular. Embora o uso de Libras seja

essencial para a comunicação e compreensão dos modos de apreensão e elaboração dos/as alunos/as surdos/as, é necessário unir a isso uma política pedagógica que considere e valorize as diferenças no contexto escolar. É fundamental que exista, por parte de todos/as os/as educadores/as, um interesse pelas culturas e diferenças existentes em sala de aula, particularmente a Libras, no caso dos/as alunos/as surdos/as.

Não obstante consideremos que o êxito da educação de pessoas surdas está na possibilidade de uma verdadeira imersão no universo surdo, essa realidade educacional indica algumas possibilidades diante dos desafios presentes na realidade pesquisada.

Os dados mostraram que a formação continuada tem um papel fundamental na atuação dos/as profissionais que trabalham nas escolas inclusivas. As mudanças na prática, mesmo de forma tímida, ocasionaram uma maior aproximação dos/as educadores/as com os/as alunos/as surdos/as, em sala de aula ou em outros espaços, superando um pouco a falta de interação causada pelo desconhecimento linguístico. Desse modo, consideramos que os momentos formativos contribuíram também para que os/as educadores/as, participantes da formação, pudessem olhar com mais sensibilidade os processos educacionais das pessoas surdas, valorizando a língua de sinais, a visualidade, os processos de interação, a inclusão da realidade dos/as alunos/as surdos/as nas reuniões de planejamento etc.

Essa situação mostra que a prática de momentos formativos de educadores/as em ação é essencial, pois pode ser uma ferramenta tanto para a produção de conhecimento, por meio da pesquisa, quanto para o estabelecimento de reflexões mais situadas. A união dos conhecimentos acadêmicos sobre a educação de pessoas surdas com a prática de educadores/as que não tiveram formação para tal é importante, para a melhoria da qualidade educacional dos/as alunos/as surdos/as.

## Referências

BRASIL. CNE/CEB. Resolução nº 02/2001. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40.

BRASIL. Lei nº 10.436/02, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 de abril de 2002. Seção 1, p. 23.

BRASIL. Decreto de 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de dezembro de 2005. Seção 1, p. 28-30

DORZIAT, Ana; NASCIMENTO; Edleide Silva do; ROMÁRIO, Lucas. Educação de pessoas surdas: a formação dos/as educadores/as em foco.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Programa educação inclusiva: programa educação inclusiva direito à diversidade**. Brasília, MEC, 2006.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC; SEEP, 2008.

DOIN, Germán. **A educação proibida (La educación prohibida)**. Buenos Aires, 2012. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OTerSwwxR9Y&t=3963s>. Acesso em: 18 out. 2018.

DORZIAT, Ana. Implicações da globalização na política de inclusão escolar: reflexões para além de inclusão enquanto inserção física. **Temas em Educação (UFPB)**, João Pessoa, v. 1, n. 1/2, p. 88-113, jan./dez. 2009/2010.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GESUELI, Zilda Maria. A escrita como fenômeno visual nas práticas discursivas de alunos surdos. *In*: LODI, Ana Claudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulália (Orgs.).

**Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 173-186.

JESUS, Denise Meyrelles de. O que nos impulsiona a pensar a pesquisa-ação colaborativo-crítica como possibilidade de instituição de práticas educacionais mais inclusivas? *In*: BAPTISTA, Cláudio Roberto; CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de (Orgs.). **Educação especial: diálogo e pluralidade**. 2. ed. ortogr. atual. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 139-159.

LIMA, Niédja M. F. Inclusão escolar de surdos: o dito e o feito. *In*: LODI, Ana Claudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulália (Orgs.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 303-332.

LODI, Ana Claudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulália (Orgs.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

LODI, Ana Claudia Balieiro; HARRISON, Kathryn Marie Pacheco; CAMPOS, Sandra Regina Leite de. Letramento e Surdez: um olhar sobre as particularidades do contexto educacional. *In*: LODI, Ana Claudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulália. (orgs.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 11-24.

MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de; ARAÚJO, Joelma Remígio de; SOARES, Filipe Paulino. O direito dos surdos à educação (um estudo com jovens de 14 a 22 anos). *In*: LODI, Ana Claudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulália (Orgs.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 333-372.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 09-30.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23. p. 156-168. maio/ago. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a11>. Acesso em: 01 maio 2019.

NÓVOA, Antonio. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

PERLIN, Gladis; MIRANDA, Wilson. Surdos: O narrar e a política. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 5, p. 217-226, jun. 2003.

ROMÁRIO, Lucas; DORZIAT, Ana. Considerações sobre a pedagogia visual e sua importância para a educação de pessoas surdas. **Revista Cocar** (online), Belém, v. 10, n. 20, p. 52-72, ago./dez. 2016. Disponível em: <https://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/view/963>. Acesso em: 15 fev. 2019.

DORZIAT, Ana; NASCIMENTO; Edleide Silva do; ROMÁRIO, Lucas. Educação de pessoas surdas: a formação dos/as educadores/as em foco.

SANTOS, Kátia Regina de Oliveira Rios Pereira. Projetos educacionais para alunos surdos. *In*: LODI, Ana Claudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulália (Orgs.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 71-88.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da Educação (LDB)**: trajetória, limites e perspectivas. 12. ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

SILVA, Angela Carrancho da. A representação social da surdez: entre o mundo acadêmico e o cotidiano escolar. *In*: LODI, Ana Claudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulália (Orgs.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 89-104.

SOARES, Fabiana Martins Rodrigues. O (não) ser surdo em escola regular: um estudo sobre a construção da identidade. *In*: LODI, Ana Claudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulália (Orgs.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 105-112.

TESKE, Ottmar. Surdos: um debate sobre letramento e minorias. *In*: LODI, Ana Claudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulália (Orgs.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 25-48.