

A PERCEPÇÃO DE PROFESSORES QUANTO AO ENSINO DE UMA ESTUDANTE SURDA EM UM CURSO DE FORMAÇÃO DE DOCENTES

THE TEACHER'S PERCEPTION OF TEACHING A DEAF STUDENT IN A TEACHER EDUCATION COURSE

Ana Paula Gonçalves Arantes GENNARI¹

Sandra Rodrigues LEITE²

Giselle Herbella do Prado TALHETTI³

Marília Bazan BLANCO⁴

Roberta Negrão de ARAÚJO⁵

Simone LUCCAS⁶

Resumo: A inclusão escolar assevera o cumprimento do direito de todos à educação. Diante desse direito, emergiu o seguinte questionamento: De que forma tem ocorrido o ensino de uma estudante surda em um curso de formação docente, em nível médio? Este, por sua vez, determinou o objetivo geral desta pesquisa: analisar as percepções de professores de um curso de formação de docentes quanto ao processo de ensino de uma estudante surda. Para tanto, foi realizada uma investigação qualitativa e o instrumento de coleta de dados foi um questionário *on-line*. A análise dos resultados pautou-se nos pressupostos da Análise Textual Discursiva. Com isso evidenciou-se que a maioria dos participantes definiu o processo de inclusão como uma oportunidade de acolhimento. Em relação às dificuldades, a maioria admitiu que sente dificuldade ao trabalhar com estudantes que necessitam de atendimento educacional especializado -AEE, pois não tem domínio da Língua Brasileira de Sinais ou não tem material adequado e precisa adaptar conteúdos e avaliações. Todavia, uma minoria alegou que a aluna não tem AEE pois as aulas são ministradas por meio de estratégias diferenciadas, de tal modo que todos possuem possibilidade de aprender. Além disso, constatou-se que não há uma padronização quanto aos métodos de ensino. Dentre as ações indicadas estão: adaptação de texto; atendimento individualizado; atividades visuais; vídeos com legendas; criação de atividades. Por fim, sugere-se que a formação de professores contemple em seu currículo conhecimentos teóricos e metodológicos que propiciem uma ação docente que atenda às necessidades de todos os estudantes.

Palavras-chave: Inclusão. Surdez. Formação Docente.

¹ Mestre em Educação. Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). E-mail: harrisson.lessa@unesp.br

² Mestranda em Educação. Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). E-mail: sandrarodriguesleite@gmail.com

³ Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). E-mail: gisellehptalhetti@gmail.com

⁴ Doutora em Psicologia. Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). E-mail: mariliabazan@uenp.edu.br

⁵ Doutora em Educação. Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). E-mail: robertanegrao@uenp.edu.br

⁶ Doutora em Educação. Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). E-mail: simoneluccas@uenp.edu.br

<https://doi.org/10.36311/2358-8845.2019.v6n1.10.p129>

Abstract: School inclusion asserts the enforcement of the rights that everyone has to education. Before this right, the following question has emerged: how is the education of a deaf student in a teacher course at high school level? This, in turn, determined the general goal of this research: analyzing teachers' perception of teachers education course as for the teaching process of a deaf student. Therefore, it was performed a qualitative investigation and the instrument to data collection was an online questionnaire. The analysis of the results was based on the assumptions of the Discursive Textual Analysis. Thus, it was evidenced the most part of participants defined the inclusion process as a reception opportunity. In relation to difficulties, the majority admitted that they feel difficult to deal with students who need specialized educational support- AEE, because they don't dominate the Brazilian Sign Language or they don't have appropriate material and they need to adapt the content and assessments. However, a minority argued that they don't have it, as the classes are taught through different strategies, so everyone has the possibility to learn. Besides that, it was proved that there isn't a standard of teaching methods. Among the indicated actions are: text adaptation, personal care, visual activities, videos with subtitles, creation of activities. In conclusion, it is suggested that teacher education includes in its curriculum theoretical and methodological knowledge that provides a teacher action that grants the needs of all students.

Keywords: Inclusion. Deafness. Teacher Education Course.

1. Introdução

A partir de ações políticas, culturais, sociais e pedagógicas em prol de sistemas educacionais que defendam o direito de todas as pessoas a terem educação de qualidade social e respeito às suas especificidades, é que se constituiu o paradigma da educação inclusiva. Para Candau (2008), tal paradigma corresponde a uma educação que oportuniza o reconhecimento do outro, bem como o diálogo entre diferentes grupos sociais e culturais, pois a inclusão escolar parte do pressuposto de que todos aprendem. Desta forma, a instituição deve adequar-se às diferenças, dificuldades e peculiaridades do sujeito.

Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a educação escolar das pessoas surdas, bem como o atendimento destas, deverá contemplar processos pedagógicos que “[...] levem este aluno a uma aprendizagem contextualizada e significativa, valorizando seu potencial e desenvolvendo suas habilidades cognitivas, linguísticas e sócio afetivas” (ALVEZ; FERREIRA; DAMÁZIO, 2010, p. 6). Diferentes paradigmas, ao longo da história, nortearam os processos de ensino e de aprendizagem do estudante surdo. Sasaki (2006) dividiu tais processos em quatro períodos: exclusão (rejeição), segregação (atendimento em instituições religiosas ou filantrópicas), integração e inclusão.

Contudo, ainda há considerações equivocadas entre integração e inclusão escolar. Logo, tais termos devem ser esclarecidos. Segundo Mantoan (2003, p. 14), “o processo de integração ocorre dentro de uma estrutura educacional que oferece ao aluno a oportunidade de transitar no sistema escolar — da classe regular ao ensino especial — em todos os seus tipos de atendimento”. Pode-se dizer que o objetivo da integração é a inserção de estudantes que foram excluídos anteriormente, por meio de possibilidades educacionais que vão da inserção às salas de aula do ensino regular ao ensino em escolas especiais.

Já a inclusão escolar corresponde aos questionamentos sobre as políticas públicas, a organização da educação especial e da regular e, ainda, o próprio conceito de integração. A inclusão “prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular” (MANTOAN, 2003, p. 15).

Enquanto a integração visa à justaposição do ensino especial ao regular, a inclusão propõe um sistema educacional que considere as necessidades de todas as pessoas com necessidades educacionais especiais/com deficiências ou não.

Diante da perspectiva inclusiva, a formação de professores requer um novo olhar sobre os processos de ensino e de aprendizagem, de modo que o futuro professor tenha embasamento teórico e prático que contemple as mais variadas necessidades dos estudantes, tanto no ensino regular quanto das demais modalidades de ensino (MANTOAN, 2003).

No ensino regular, o profissional da educação terá, em sala de aula, uma diversidade de estudantes que necessitam de atendimento educacional especializado (AEE), com deficiências ou não. E se em um curso de formação docente, o futuro professor for surdo, como ocorrerá o processo de ensino? Em face desta indagação, definiu-se como objetivo geral da pesquisa: analisar as percepções de professores de um curso de formação docente, em nível médio, quanto ao processo de ensino de uma estudante surda. Para contemplá-lo fundamentou-se o estudo em: Albres (2005); Bacich e Moran (2018); Fumegalli (2012); García (2013); Libâneo (1994); Lima, Souza e Bruce (2013); Mantoan (2001; 2003); Moraes (2003); Reis (2013); Sá (2011); Santos (2008); Sasaki (2006) e Tardif (2002), além de documentos que norteiam o processo de inclusão e da formação de professores no Brasil.

Além disso, efetuou-se uma investigação qualitativa por meio do levantamento das percepções de professores de um curso de Formação Docente, em nível médio, Ensino Normal, quanto ao ensino de uma estudante surda. Os dados foram coletados por meio de um questionário *on-line*, em 2019, com professores que atuaram na turma de 2º ano, na qual havia uma estudante surda. A análise foi pautada nos pressupostos da Análise Textual Discursiva (ATD).

O estudo foi organizado em quatro seções. Na primeira, para uma melhor compreensão da temática, comenta-se sobre a importância da formação inicial de professores em uma perspectiva inclusiva, bem como a educação de estudantes surdos. Na segunda seção discute-se sobre o processo de inclusão de estudantes surdos no ensino regular. A terceira aborda estratégias para a inclusão de estudantes surdos. A quarta apresentada e discute os resultados. Posteriormente, tecem-se as considerações finais.

2. A formação docente e a educação de estudantes surdos

Há quase duas décadas a inclusão escolar conta com uma política presente nos meios educacionais. Contudo, o referido processo ainda é um desafio para os profissionais da educação, pois reconhecer as diferenças é desmistificar uma ideia hegemônica que segrega e, ao mesmo tempo, nega as singularidades no que tange à aprendizagem escolar de cada indivíduo. A inclusão escolar tem como objetivo

[...] assegurar uma educação de qualidade para os alunos, favorecendo a relação entre os alunos com necessidades educacionais especiais com todos os sujeitos envolvidos em seu processo de aprendizagem, assegurando o acesso desse aluno e, também, dando o suporte necessário para atender as suas necessidades de aprendizagem, bem como a atuação dos profissionais envolvidos nesse processo (MIRANDA; ROCHA; SANTOS, 2009, p. 2108).

Faz-se necessário, portanto, que a escola supere sua visão pedagógica acerca dos processos de ensino e de aprendizagem, uma vez que, na atualidade, o perfil estudantil presente no contexto educacional é diverso. Nesse sentido, uma formação inicial adequada e comprometida com a educação inclusiva fez-se e, ainda se faz, imprescindível. Vitaliano e Manzini (2010, p. 54-55) afirmam que

Outra necessidade que se destaca na formação dos professores para promover a inclusão dos alunos com NEE é a reconfiguração de suas concepções sobre as necessidades educacionais especiais, visto que temos uma história de aprendizagem social que, na maioria das vezes, nos ensinou a considerar, especialmente as pessoas com deficiências específicas, de modo generalizado deficientes “em tudo”. Torna-se necessário, então, possibilitar aos professores, em formação e atuantes, conhecerem de forma realista, as potencialidades e dificuldades inerentes às categorias de deficiências e, ao mesmo tempo, prover condições para que revejam seus preconceitos, valores e crenças que atrapalham o processo de inclusão, na medida em que favorecem a exclusão.

Assim, é pertinente repensar os currículos dos cursos de formação de professores, de modo que sejam contemplados conhecimentos teórico-metodológicos que propiciem o atendimento satisfatório e que possibilitem a aprendizagem de todos os estudantes.

De acordo com García (2013), as exigências mercadológicas que priorizam profissionais qualificados fazem do processo formativo um importante elemento para o desenvolvimento dos indivíduos. E nesse novo formato social, as transformações no mundo científico e tecnológico ocorrem dinamicamente, com o intuito de formar docentes capazes de superar os desafios educacionais da sociedade atual.

Para Tardif (2002) pensar na formação de professores é vislumbrar a constituição de uma identidade profissional que contemple a construção da autonomia e da inovação, para que se oportunize um trabalho pedagógico que desenvolva competências, habilidades, criatividade e intencionalidade. Do mesmo modo deve-se pensar a inclusão de estudantes surdos em cursos de Formação Docente, pois este futuro professor construirá a sua identidade profissional no decorrer do processo formativo, ao trocar experiências com seus pares, além das leituras científicas e ações docentes vivenciadas.

Pode-se inferir que a opção por um curso de formação de professores por um estudante surdo seja fruto de experiências com docentes que apresentam a mesma deficiência ou até mesmo ouvintes, que lutam para que todas as pessoas tenham educação de qualidade social. No entanto, Albres (2005) relata que a inclusão de estudantes surdos em colégios de ensino médio que formam professores e/ou nas universidades, junto com ouvintes, traz a

problemática de que estudantes surdos são acometidos pelo fracasso escolar pois, durante muito tempo, realocados à escola especial, que era um aglutinado de estudantes segregados da sociedade, com baixo rendimento educacional e social. Neste contexto é que se diz que a escola especial não era boa para seus estudantes (REIS, 2013), uma vez que a inclusão não ocorria qualitativamente.

A formação de um professor surdo traz um novo olhar para essa comunidade, visto que o profissional promoverá uma integração que envolve tanto a cultura, a língua e a identidade. Assim, cria-se vínculo entre docente e estudantes, por meio de uma postura profissional comprometida. Destarte, o docente surdo será um modelo para outros surdos. A inclusão, portanto, deverá propiciar ao sujeito a compreensão de seu lugar no mundo, de modo a situá-lo quanto à sua perspectiva de futuro na formação docente.

A trajetória da formação de estudantes surdos é permeada pela frágil formação docente que atenda a essa comunidade e até mesmo pela falta de intérpretes qualificados. Logo, ser professor requer dedicação e compreensão da realidade; o que constitui um trabalho complexo, pois propicia a formação do homem.

Segundo Reis (2013), o Brasil é um país que possui regulamentações para atender tais necessidades. Entretanto, ainda há lacunas na formação de professores devido ao restrito investimento na capacitação docente. Por isso, muitas vezes, é dentro da escola que o docente compreenderá como ocorre o processo de ensino e de aprendizagem de um estudante surdo.

Tardif (2002) afirma que os saberes docentes são diferentes, já que são oriundos de diversas bases do conhecimento profissional. É por meio da prática, das diferentes experiências como estudantes e de suas crenças, valores, representações e estudos que o sujeito se forma professor. O saber docente é, portanto, constituído por diversos saberes provenientes das instituições de formação, dos currículos e da prática.

O ato de ensinar requer do professor articulação teórico-prática, que deve perpassar pelo olhar atento de qualquer forma de preconceito e/ou discriminação, de modo que todos possam aprender, sem serem rotulados ou estigmatizados. Faz-se necessário que, desde a Formação Inicial e na Formação Continuada, o professor tenha acesso a conhecimentos que lhe permitam atender os estudantes nas mais diversas situações, inclusive nas questões de dificuldades de aprendizagem e de necessidades especiais. É sabido que

[...] mesmo sem um investimento adequado na formação, seja inicial ou continuada, é cobrada dos professores novas competências e práticas mais reflexivas. É exigida do professor a compreensão da diversidade cultural e das diferenças que permeiam a escola, mesmo que isso nunca tenha passado pela sala de aula na graduação (REIS, 2013, p. 77).

A formação docente que atenda estudantes surdos não é algo comum na sociedade brasileira. Assim, cabe aos professores se preparem para o atendimento destes. No entanto, Reis (2013) assinala que há uma lacuna entre a formação inicial e as salas de aula, que poderá ser superada por meio da formação continuada.

No que tange ao currículo para o ensino do estudante surdo, este era estigmatizado, como se o sujeito não fosse capaz de aprender (REIS, 2013). Para Sá (2011), o currículo pautado no oralismo excluía o estudante surdo dos processos de ensino e de aprendizagem. Mesmo com a implementação da Língua Brasileira de Sinais (Libras), incluída nos cursos de licenciaturas, esta não foi suficiente para tornar os profissionais da educação preparados para atuar com estudantes surdos, pois existem características na linguagem gramatical da Libras e na cultura surda. Logo, apenas a referida língua não garante que o docente atenderá às necessidades de um estudante surdo. Por outro lado, um docente surdo possuirá todas essas características para poder ensinar. Ressalta-se que se devem oportunizar conhecimentos para que os professores tenham contato com a cultura dos surdos, de modo a conhecer as especificidades e a língua natural do surdo.

É sabido que o trabalho com o estudante surdo envolve a obrigatoriedade do ensino de Libras nos cursos de formação docente, tanto em nível médio como nas licenciaturas. Logo, é fundamental que os currículos abordem as questões da comunidade surda (REIS, 2013), além do preparo de professores surdos e ouvintes para a práxis docente.

3. Inclusão escolar de surdos

De acordo com o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, em seu Art. 2º, considera-se pessoa surda “[...] aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras”.

Com a implantação da política de inclusão no Brasil, os estudantes surdos estão inseridos na rede regular de ensino juntamente com os alunos ouvintes. Essa experiência permite que todos, independentemente de suas singularidades, tenham o direito a um ensino de qualidade no que concerne as suas aprendizagens.

A prática pedagógica, no que tange o processo de aprendizagem do surdo, não se diferencia dos demais, é por meio das interações sociais e do processo de mediação instrumental ou simbólica que ele adquire conhecimento. Nesse processo, o papel do outro é importante para o seu desenvolvimento e aprendizagem, a diferença é que o estudante com necessidades educacionais especiais desenvolve um processo denominado por Vigotski (1987) de lei da compensação, um mecanismo singular de compensar a dificuldade por meio de instrumentos culturais.

No entanto, para o estudante surdo a Libras é o instrumento cultural que possibilita o acesso a comunicação. Conforme a Lei Federal nº 10.436, de 24 de abril de 2002, Libras é “[...] a forma de comunicação e expressão, em que o sistema de linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil” (BRASIL, 2002).

Evidencia-se que a educação escolar de estudantes surdos, na perspectiva inclusiva, tem como finalidade o ensino bilíngue em todo o processo educativo, e é assegurado por meio de dispositivos legais. O bilinguismo, portanto, é uma proposta de ensino que possibilita ao estudante surdo o acesso a duas línguas no ambiente escolar: a Língua Portuguesa (modalidade oral e escrita) e a Língua Brasileira de Sinais. Para Quadros (2000, p. 54) quando se refere ao bilinguismo, não está “[...] estabelecendo uma dicotomia, mas sim reconhecendo as línguas envolvidas no cotidiano dos surdos, [...] no contexto mais comum do Brasil”.

De acordo com Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), muitos são os desafios e estes precisam ser enfrentados, bem como “[...] as propostas educacionais revistas, conduzindo a uma tomada de posição que resulte em novas práticas de ensino e aprendizagem consistentes e produtivas para a educação de pessoas com surdez” (ALVEZ; FERREIRA; DAMÁZIO, 2010, p. 8).

Diante desse contexto, a instituição escolar não pode desconsiderar a capacidade do estudante surdo devido à sua condição sensorial. Em contrapartida, deve-se promover a acessibilidade metodológica necessária, que possibilite a inserção do estudante surdo e que esta esteja contemplada no Projeto Político Pedagógico, documento norteador da organização do trabalho da escola.

Outo fator importante em relação ao processo inclusivo diz respeito às adequações curriculares que, de acordo com Oliveira (2008, p. 140), “[...] são respostas educativas que devem ser dadas pelo sistema educacional para favorecer todos os alunos, possibilitando o acesso ao currículo, sua participação integral e o atendimento às necessidades educacionais especiais”. Entende-se, então, que adequar o currículo não significa diminuir conteúdos, mas possibilitar ao estudante com necessidades educacionais especiais recursos, estratégias e procedimentos avaliativos que viabilizarão a aprendizagem. Pastor e Torres (1988, p. 105) corroboram com esse pensamento, pois explicam que “[...] adaptar não é recortar conteúdos, porque o que recortamos são possibilidades para o futuro”.

Essas adequações curriculares encontram-se legalmente amparadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, em seu Art. 59, inciso I, que assevera “os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender as suas necessidades” (BRASIL, 1996).

As adequações curriculares, quando feitas pelo professor juntamente com a equipe escolar, contribuem para a organização do ensino e, assim, prevê caminhos e possibilidades que favoreçam a aprendizagem de todos os estudantes. Cabe ao professor “[...] construir um ambiente de aprendizagem favorável a esses e aos demais alunos, que potencialize a capacidade de pensar de cada um, de questionar” (ALVES; FERREIRA; DAMÁZIO, 2010, p. 9). Este deverá buscar procedimentos metodológicos diversificados com o intuito de mobilizar a formação.

No entanto, as estratégias de ensino utilizadas no contexto educacional são elaboradas para os ouvintes, o que impossibilita a aprendizagem dos surdos. Faz-se necessário que a escola adote práticas inclusivas que considere todos os estudantes como ser em desenvolvimento, rompendo as práticas homogeneizadoras, as quais não consideram as especificidades no que se refere à aprendizagem.

4. Encaminhamentos metodológicos

A presente investigação foi realizada com professores de um Curso de Formação de Docentes que, em 2018, lecionaram em uma turma que havia uma estudante surda. Contudo, a coleta de dados foi realizada por meio de um questionário *on-line*, disponibilizado via aplicativo de mensagens instantâneas entre os meses de abril e maio de 2019. Este instrumento foi composto pelas seguintes questões:

QUESTÕES	INTUITO
O que você entende por Inclusão Escolar? Comente.	Captar Percepção do(a)s participantes sobre o processo de inclusão escolar.
Qual (is) métodos/metodologias de ensino você utiliza em sala de aula? Comente-o(s).	Identificar métodos/metodologias utilizadas pelo(a) docente em suas aulas.
Você teve que adaptar suas aulas para atender às necessidades especiais e/ou deficiência de algum(a) estudante? Se sim, que ações e/ou propostas de atividades você implementou?	Constatar se o(a) docente fez adaptações para atender às necessidades e/ou deficiência de algum(a) estudante, bem como identificar as suas propostas.
Caso a resposta da questão anterior seja "Não", justifique sua resposta.	Apreender o motivo de não haver a necessidade de adaptação de seus métodos e/ou metodologias de ensino.
Você teve dificuldade(s) no processo de ensino do(a) estudante surdo(a)?	Apurar se o(a) docente teve dificuldades ao ensinar o(a) estudante surdo(a).
Em caso afirmativo, apresente quais foram suas dificuldades. Caso a resposta seja "Não", justifique sua resposta.	Elencar as dificuldades do(a) docente ou compreender o motivo de não ter tido dificuldade.

Quadro 1 – Questões. Fonte: Organizado pelas autoras.

De acordo com a Proposta Pedagógica Curricular (PARANÁ, 2017), no 2º ano do curso de Formação de Docentes são ministradas 13 disciplinas: oito (08) regulares e cinco (05) específicas, a saber: Biologia; Educação Física; Filosofia; História; Língua Portuguesa; Matemática; Química; Sociologia; Concepção Norteadora da Educação Especial; Fundamentos Históricos e Políticos da Educação Infantil; Organização do Trabalho Pedagógico; Prática de Formação; e Trabalho Pedagógico na Educação Infantil.

O questionário foi enviado para os professores destas 13 disciplinas. Mas, ao considerar que um docente lecionou três disciplinas, a população da pesquisa foi constituída

por 10 professores. Todavia, sete (07) responderam: seis (06) do gênero feminino e um (01) do gênero masculino⁷. A totalidade dos envolvidos assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Em relação aos envolvidos, tem-se que a média de atuação docente corresponde a aproximadamente 18 anos (mínimo de 7 anos; máximo de 27 anos). No que concerne à Graduação, um ($\cong 14,28\%$) participante é graduado em Ciências Biológicas; um ($\cong 14,28\%$) em Educação Física; um ($\cong 14,28\%$) em História e Filosofia; um ($\cong 14,28\%$) em Letras; e três ($\cong 42,85\%$) cursaram Pedagogia. Em relação à Pós-graduação, aproximadamente 71,42% dos participantes são pós-graduados *Lato Sensu*, sendo que a maioria ($\cong 42,85\%$) cursou Educação Especial. Um participante cursou Educação Ambiental; outro Psicopedagogia; e outro cursou a especialização em Tecnologia e Cultura. Além disso, dois ($\cong 28,57\%$) participantes fizeram pós-graduação *Stricto Sensu*: um cursou Mestrado Profissional em Letras e um cursa Mestrado Profissional em Ensino (em andamento).

A estudante, protagonista deste estudo, faz uso da Libras e, durante as aulas é acompanhada por uma intérprete que auxilia na comunicação com os ouvintes. Atualmente recebe atendimento educacional especializado em horário oposto ao da sua escolarização, como uma proposta de ensino bilíngue pautada no letramento. Além disso, participa da Pastoral do Surdo, o que é fundamental para o reconhecimento de sua identidade, pois o contato com essa cultura possibilita a compreensão e a representação de si e do mundo. Em relação à identidade cultural surda, Quadros (2002, p. 10) a define

[...] enquanto grupo diferente de outros grupos. Essa cultura é multifacetada, mas apresenta características que são específicas, ela é visual, ela traduz-se de forma visual. As formas de organizar o pensamento e a linguagem transcendem as formas ouvintes.

Assim, por intermédio das interações é que a pessoa surda se reconhece; não como uma deficiente, mas com uma cultura que possui valores e língua própria.

Como já registrado, os dados foram considerados à luz dos pressupostos da Análise Textual Discursiva (ATD), que pode ser compreendida como “[...] um processo auto organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem de uma sequência recursiva de três componentes”, a unitarização, a categorização e a captação do novo emergente (MORAES, 2003, p. 192). Destarte, ao interagir com interlocutores teóricos ou empíricos, o pesquisador intervirá na realidade investigada.

Para a leitura do *corpus*, adotou-se P para participante, C para categoria, U para unidades de análise e Q para questão. Tais códigos apresentam uma sequência de numeração.

⁷ Considerando norma da Língua Portuguesa utiliza-se, no presente estudo, o gênero no masculino referindo-se aos envolvidos.

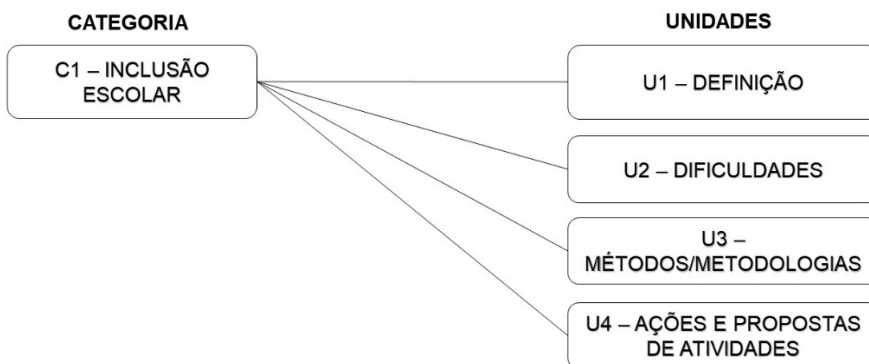


Figura 1 – Categoria e Unidades de Análise. Fonte: As autoras.

A categoria C1 – Inclusão Escolar, bem como suas respectivas unidades de análise: U1 – Definição, U2 – Dificuldades, U3 – Métodos/Metodologias e U4 – Ações e Propostas de Atividades foram elencadas *a priori*. Com isso, buscou-se captar as percepções quanto aos processos de inclusão e de ensino de uma estudante surda em um curso de Formação de Docentes.

5. Resultados e discussão

A partir da leitura e da interpretação das respostas dos participantes, os excertos mais expressivos foram organizados conforme a categoria e suas respectivas unidades de análise, já exibidas na Figura 1.

CATEGORIA	UNIDADES	EXCERTOS
C1 – INCLUSÃO ESCOLAR	U1 – DEFINIÇÃO	<p>“Entendo que o professor deve buscar metodologias que promovam a aprendizagem, respeitando a individualidade e a diversidade” (P02, Q1).</p> <p>“Dar oportunidade e condições para que todos os alunos tenham uma aprendizagem de qualidade” (P04, Q1).</p> <p>“Inclusão escolar é acolher o estudante em suas necessidades respeitando seus limites, oferecendo um ensino de qualidade não se restrinja apenas a um acolhimento social, visto que necessitam também de um acolhimento acadêmico” (P07, Q1).</p>

	U2 – DIFICULDADES	<p>“Sim. Não domino Libras, dificuldades de comunicação, a dificuldade como o surdo assimila os conceitos” (P02, Q5).</p> <p>“Sim. Adaptação dos conteúdos” (P05, Q5).</p> <p>“Sim. Minha maior dificuldade foi na elaboração das avaliações, pois tive que variar os instrumentos avaliativos, para que eu pudesse identificar qual a melhor maneira que este estudante aprende para que dessa forma fosse reorientado todo o processo de ensino” (P07, Q5).</p>
	U3 – MÉTODOS/METODOLOGIAS	<p>– “Exposição dos conteúdos de maneira mais pausada, questionários seguidos de explicações, estudos dirigidos. Retomada dos conceitos da aula anterior” (P02, Q2).</p> <p>“Aulas expositivas, leituras, pesquisas, atividades práticas, atividades para fixação, contextualização de conteúdos, trabalhos em grupos, atendimento individual...” (P05, Q2).</p> <p>“Os procedimentos metodológicos mais utilizados são: trabalhos em grupos, esquemas explicativos, rodas de conversas dirigidas, visionamento de documentários, seminários, mapas mentais, sala de aula invertida” (P07, Q2).</p>
	U4 – AÇÕES E PROPOSTAS DE ATIVIDADES	<p>“Atividades visuais, atendimento individualizados, avaliações orais” (P02, Q3).</p> <p>“Sim, impressão de resumos; busca de vídeos com legendas” (P03, Q3).</p> <p>“Tive que buscar alternativas visuais para explicar determinados conteúdos e até mesmo tive que criar atividades para que esse estudante pudesse compreender o assunto estudado” (P07, Q3).</p>

Quadro 2- Categoria Concepção e suas respectivas Unidades de Análise. Fonte: As autoras.

No que tange à “C1 – Inclusão Escolar”, na unidade “U1 – Definição”, a maioria dos participantes ($\cong 57,14\%$) definiu como oferta de oportunidades e de acolhimento ao estudante, tendo em vista o seu pleno desenvolvimento. Aproximadamente 28,57%, dois dos participantes disseram que a inclusão possibilita a aprendizagem de todos e um ($\cong 14,28\%$) comentou que é a participação de todos.

Para o P05, ao incluir oportuniza-se “a todos as condições para o pleno desenvolvimento”. E P06 complementa ao dizer que a inclusão possibilita “a aprendizagem de todos sem distinção. [...] E adaptação de material podem ser necessárias”.

Logo, “inclusão é a ideia de que todas as crianças têm direito de se educar juntos em uma mesma escola, sem que esta escola exija requisitos para o ingresso e não selecione os alunos, mas, sim uma escola que garanta o acesso e a permanência a todos os seus alunos” (SANTOS, 2008, p. 18). Para que isso ocorra, Mantoan (2003, p. 16) destaca a necessidade de “uma

mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral”. A inclusão escolar é um direito de todos os cidadãos, para que possam frequentar o ensino regular, com oportunidades iguais em que a diversidade e a aprendizagem sejam valorizadas.

Na “U2 – Dificuldades”, a maioria ($\cong 57,14\%$) dos participantes informou que teve dificuldades, tais como: de comunicação, por não dominar Libras; de compreender como o estudante surdo assimila os conceitos; de adaptação de conteúdos; do material não estar disponível para a aula e de elaborar as avaliações.

Tais apontamentos convergem com os resultados de uma pesquisa realizada por Lima, Souza e Bruce (2013, p. 388). Segundo os autores, “o principal empecilho para a inclusão dos alunos surdos é a falta de formação docente. Os professores não se sentem capacitados para atender os alunos surdos”. É insuficiente o ensino de Libras nas licenciaturas e até mesmo nos cursos de capacitação ofertados aos professores.

Por outro lado, aproximadamente 42,85%, 2 participantes relataram que não tiveram dificuldades. O P01, por exemplo, explanou: “*Já utilizo metodologia diferenciada*”. E o P03 justificou: “*A professora intérprete de Libras faz um ótimo trabalho junto a aluna*”, por isso não foi difícil ministrar aulas para uma estudante surda.

Em que pese, para que a inclusão seja uma possibilidade de aperfeiçoamento escolar, sendo um benefício de todos, deve-se ter “[...] uma disponibilidade interna para enfrentar as inovações” (FUMEGALLI, 2012, p. 21). A inclusão é, portanto, uma inovação. Por isso, é imprescindível uma formação que oportunize o conhecimento teórico-prático para atuar com estudantes que necessitam de AEE ou não.

Para Lima, Souza e Bruce, “para os professores não basta que seja oferecido apenas curso básico de Libras, e sim cursos de metodologia de segunda língua, principalmente para os professores de Língua Portuguesa, e também curso de confecção de materiais visuais específicos para o aluno surdo” (2013, p. 387). É imprescindível a busca por novas estratégias e metodologias de ensino, para além da formação inicial docente.

No que refere à “U3 – Métodos/Metodologias” evidenciou-se que não há um único método e/ou metodologia utilizada pelos docentes. Dentre os elencados estão:

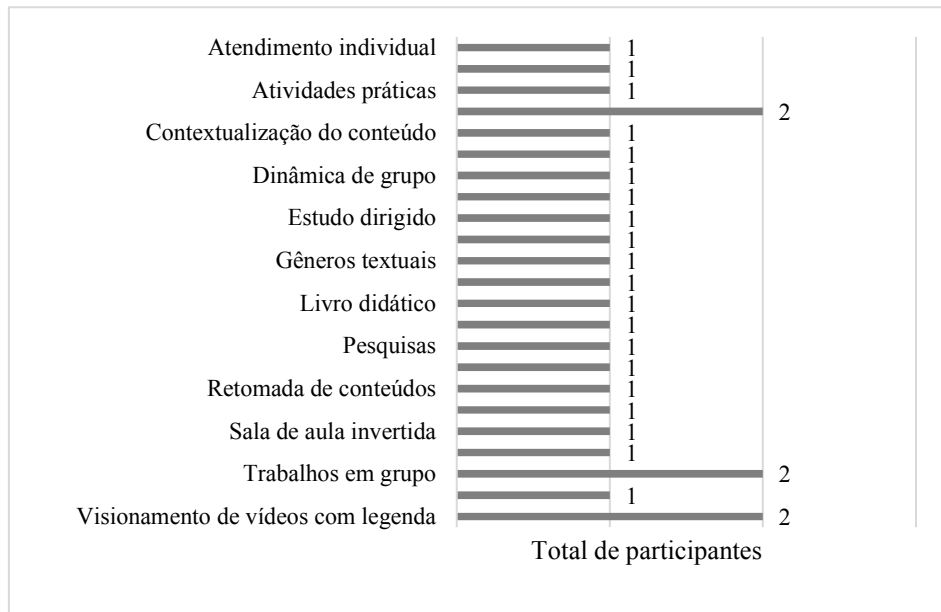


Gráfico 1 – Métodos/Metodologias. Fonte: As autoras.

Cabe esclarecer que “metodologias são grandes diretrizes que orientam os processos de ensino e de aprendizagem e que se concretizam em estratégias, abordagens e técnicas concretas, específicas e diferenciadas” (BACICH; MORAN, 2018, p. 4), tendo em vista a eficácia e a qualidade de tais processos. Já os “métodos de ensino são as ações do professor pelas quais se organizam as atividades de ensino e dos alunos para atingir objetivos do trabalho docente em relação ao conteúdo específico” (LIBÂNEO, 1994, p. 152). Logo, é uma ação intencional e “não há método único de ensino, mas uma variedade de métodos cuja escolha depende dos conteúdos da disciplina, das situações didáticas específicas e das características socioculturais” (LIBÂNEO, 1994, p. 152) e de desenvolvimento dos estudantes.

O P04, por exemplo, comentou que trabalha com “*Dinâmicas de grupos e trabalhos individuais*”. E o P02 disse que ministra “*Aulas expositivas*”, além de outros métodos. Para Libâneo (1994, p. 161), entre as formas de exposição pode-se adotar “a exposição verbal, a demonstração, a ilustração e a exemplificação”.

Quanto à classificação dos métodos, esta ocorre segundo os aspectos externos e internos. Assim, os externos são: “método de exposição pelo professor, método de trabalho relativamente independente do aluno, método de elaboração conjunta (ou de conversação) e método de trabalho em grupos [...]”. E os internos são: “[...] passos ou funções didáticas e procedimentos lógicos e psicológicos de assimilação da matéria” (LIBÂNEO, 1994, p. 161).

Em relação à “U4 – Ações e Propostas de Atividades”, os docentes indicaram:

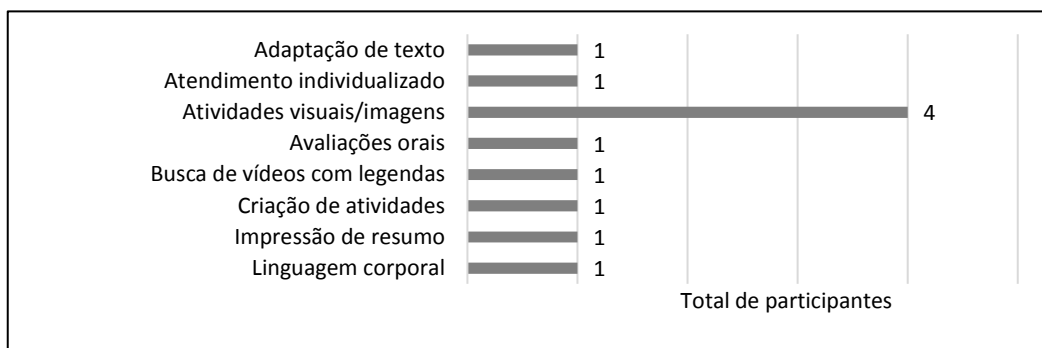


Gráfico 2 – Ações e Propostas de atividades. Fonte: As autoras.

Independente do método e/ou metodologia de ensino utilizada pelo docente, Mantoan (2001, s/p) indica que “o que faz a diferença é o modo como este planeja as atividades e como seleciona o material didático, de forma que possam servir a objetivos mais amplos e importantes”. As possibilidades de aprendizagem de todos devem ser desafiadas com estratégias de ensino que se adequem às necessidades dos estudantes com deficiência ou não.

Foi questionado se houve necessidade de adaptação das aulas para o atendimento de estudantes com necessidades especiais. Aproximadamente 71,42% dos participantes responderam que sim. O P05 relatou: “*para atender aluno com surdez utilizei atividades mais visuais*”. Com isso, buscou adequar suas aulas às necessidades do estudante surdo.

Por outro lado, dois participantes disseram que não foi preciso adaptar suas aulas. A P01 argumentou: “*Já utilizo métodos diferenciados com alunos com TDHA, TDA e outros transtornos*”. Por conseguinte, ao trabalhar com as diferenças, privilegiam-se pessoas com necessidades educacionais especiais ou não, por meio de um ensino de qualidade, com uso de metodologias e recursos didático-pedagógicos adequados (FUMEGALLI, 2012).

Para tanto, as escolas deverão propor “[...] adaptações de currículos, a facilitação das atividades e os programas para reforçar aprendizagens, ou mesmo para acelerá-las, em casos de defasagem idade/série escolar” (MANTOAN, 2003, p. 33-34).

Posterior à análise dos resultados obtidos por meio do questionário on-line, percebeu-se que embora os docentes compreendam a importância da inclusão escolar, muitas vezes não estão preparados para receber pessoas com necessidades educacionais especiais em sua sala de aula. Para que isto seja superado, deve-se repensar a formação inicial, bem como a continuada destes profissionais da educação, de modo que a matriz curricular seja composta por disciplinas que trabalhem tanto o conhecimento teórico quanto o metodológico. Haja vista que as dificuldades enfrentadas pelo docente perpassam tanto pela falta de domínio da Língua Brasileira de Sinais, bem como pela falta de conhecimento metodológico para atender às peculiaridades do estudante surdo.

De acordo com Lima, Souza e Bruce (2013, p. 388), “para o verdadeiro desenvolvimento da inclusão faz-se urgente um novo modo de pensar e fazer educação em sala de aula, uma nova forma de planejar e de avaliar o ensino de forma que o professor”. E este ocorrerá por meio do aperfeiçoamento de sua ação, ao garantir que os interesses e as necessidades dos estudantes sejam considerados nos processos de ensino e de aprendizagem.

No que diz respeito à escolha de um método e ou de uma metodologia de ensino, esta deverá estar em consonância com o objetivo proposto para um determinado conteúdo. Além disso, o docente deverá utilizar métodos e metodologias que propiciem a efetivação dos processos de ensino e de aprendizagem, seja de modo individual ou coletivo. Destarte, a proposição de ações que visem à melhoria da qualidade dos referidos processos devem ser subsidiadas por uma formação teórico-metodológica e por respaldos legais.

6. Considerações finais

Diante das múltiplas facetas da formação docente, o conhecimento teórico-metodológico que abarque os pressupostos de uma educação inclusiva é pertinente. Nesse sentido, o presente estudo buscou responder à indagação: De que forma tem ocorrido o ensino de uma estudante surda em um curso de Formação Docente em nível médio? Para respondê-la foram analisadas as percepções de professores que atuaram em uma turma de Ensino Normal, na qual havia uma estudante surda. Além disso, foi realizada uma revisão bibliográfica acerca do processo de formação docente, bem como do processo de inclusão escolar de estudantes surdos e de possíveis estratégias para a inclusão destes estudantes no contexto escolar.

Ainda que o Brasil tenha uma legislação ampla e atualizada em muitos aspectos, de modo a atender aos padrões internacionais, pode-se dizer que o ensino regular para o estudante surdo é frágil. Por esse motivo, faz-se necessária a compreensão do processo de formação docente para atuar com pessoas com necessidades educacionais especiais e/ou, especificadamente surdo.

Constatou-se por meio da investigação qualitativa que a maioria compreende o processo de inclusão escolar como uma oportunidade de acolhimento, de modo a propiciar o pleno desenvolvimento do estudante. Contudo, no que se referem às dificuldades, estes profissionais admitiram ter dificuldade ao trabalhar com estudantes surdos, pois não têm domínio da Libras ou não têm material adequado, sendo preciso adaptar conteúdos e avaliações. Apenas 02 participantes alegaram não ter dificuldades, pois as aulas são ministradas por meio de estratégias diferenciadas, de tal modo que todos têm possibilidade de aprender.

Em relação aos métodos e metodologias, verificou-se que não há uma padronização, mas sim uma variedade que perpassa por: aulas expositivas; atendimento individual; uso de imagens e vídeos com legenda; atividades práticas; esquemas explicativos; trabalhos individuais e grupais, entre outros. Quanto às ações e propostas de atividades, evidenciou-se que a maioria (05 participantes) faz adaptação para atender às especificidades de estudantes surdos. Dentre

as sugestões estão: adaptação de texto; atendimento individualizado; atividades visuais; avaliações orais, vídeos com legendas; criação de atividades. Destaca-se que dois participantes informaram que não é necessário, pois utilizam estratégias diferenciadas com a turma como um todo.

Por fim, ressalta-se que é fundamental que haja respeito para com as peculiaridades, necessidades e interesses de cada estudante, de modo que haja a oportunidade de aprendizagem por meio de um ensino de qualidade. Isto requer uma transformação da escola, para que ocorra a verdadeira inclusão escolar.

7. Referências

- ALBRES, N. A. *A educação de alunos surdos no Brasil do final da década de 1970 a 2005: análise dos documentos referenciadores*. 2005. Dissertação de Mestrado
- ALVES, C.; FERREIRA, J. P.; DAMÁZIO, M. F. M. *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: Abordagem Bilíngue na Escolarização das Pessoas com Surdez*. Brasília: MEC/SEESP/UFC, 2010.
- BACICH, L.; MORAN, J. (Orgs.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394, 20 de dezembro de 1996*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 05 jul. 2019.
- BRASIL. *Lei Federal n. 10.436 de 24 de abril de 2002*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 05 jul. 2019.
- BRASIL. *Decreto Federal n. 5.626 de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Orgs.). *Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 13-37.
- FUMEGALLI, R. C. A. *INCLUSÃO ESCOLAR: o desafio de uma educação para todos? Monografia Especialização – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ)*, 2012. Disponível em: <http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/716/ritamonografia.pdf?sequence=1>. Acesso em: 05 abr. 2019.
- GARCÍA, R. M. C. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 18, n. 52, 2013. p. 101-119. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n52/07.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2019.

- LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez Editora, 1994.
- LIMA, M. A. S.; SOUZA, M. F. N.; BRUCE, C. C. Aluno surdo X Professor ouvinte: retrato do processo de inclusão dos surdos na rede regular de ensino do município de Cruzeiro do Sul-Acre. *In: VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial*. Londrina, 2013. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2013/AT01-2013/AT01-036.pdf>. Acesso em 05 abr. 2019.
- MANTOAN, M. T. E. *Caminhos Pedagógicos da Inclusão: contornando e ultrapassando barreiras*. 2001. Disponível em: http://www.lite.fe.unicamp.br/papet/2003/ep403/caminhos_pedagogicos_da_inclusao.htm. Acesso em: 05 abr. 2019.
- MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.
- MIRANDA, T. G.; ROCHA N. S.; SANTOS, P. A. A Educação Especial no Marco do Currículo Escolar. *In: Anais [...]*. Universidade Estadual de Londrina. Londrina, p. 2107- 21,16 nov. 2009, (CDROM).
- MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. *Ciência & Educação*, v. 9, n. 2, 2003. p. 191-211.
- OLIVEIRA, A. A. S. Adequações curriculares na área da deficiência intelectual: algumas reflexões. *In: OLIVEIRA, A. A. S.; OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M. (Org.) Inclusão escolar: as contribuições da educação especial*. São Paulo: Cultura Acadêmica, Marília: FUNDEPE, 2008.
- PARANÁ. *Proposta Pedagógica Curricular*. CE, 2017.
- PASTOR, C. G.; TORRES, M. J. G. Uma Visión Crítica de las Adaptaciones Curriculares. *In: XV Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial*. Ovideo, Espanha 1998.
- QUADROS, R. M. de. *Alfabetização e o ensino da língua de sinais*. Textura, Canoas, n.3, 2000. p. 54.
- QUADROS, R. M. *O tradutor e intérprete da língua brasileira de sinais e língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEESP, 2002.
- REIS, D. S. *Formação docente e educação de surdos: um encontro com a diferença, cultura e identidade surda*. 2013.
- SÁ, N. R. L. de (Org.). *Surdos: qual escola?* Manaus: Editora Valer e Edua, 2011.
- SANTOS, I. A. *Educação para a diversidade: uma prática a ser construída na Educação Básica*. Universidade Estadual do Norte do Paraná. Campus de Cornélio Procópio. Cornélio Procópio, 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2346-6.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2019.
- SASSAKI, R. K. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 4 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- VIGOTSKI, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VITALIANO, C. R.; MANZINI, E. J. A formação inicial de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. *In: VITALIANO, C. R. (Org.). Formação de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.* Londrina: EDUEL, 2010.

Recebido em: 03 de junho de 2019

Modificado em: 15 de julho de 2019

Aceito em: 20 de julho de 2019