

ANA LETÍCIA PINHEIRO DA FONSECA FORNECK

**A IMPORTÂNCIA DA LIBRAS NO CURRÍCULO DO CURSO DE
PEDAGOGIA NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO: ATUAÇÃO NO PROCESSO
DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM DA PESSOA SURDA**

GOIÂNIA

2020

ANA LETÍCIA PINHEIRO DA FONSECA FORNECK

**A IMPORTÂNCIA DA LIBRAS NO CURRÍCULO DO CURSO DE
PEDAGOGIA NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO: ATUAÇÃO NO PROCESSO
DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM DA PESSOA SURDA**

Monografia elaborada para fins de avaliação parcial de Trabalho de Conclusão de Curso, do Curso de Pedagogia, da Escola de Formação de Professores e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

Professora Orientadora: Ma. Zélia Maria Borges

GOIÂNIA

2020

ANA LETÍCIA PINHEIRO DA FONSECA FORNECK

A IMPORTÂNCIA DA LIBRAS NO CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO: ATUAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM DA PESSOA SURDA

Apresentação de TCC, na modalidade de Monografia, no Curso de Pedagogia, da Escola de Formação de Professores e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

Prof^a Orientadora: Ma. Zélia Maria Borges _____

Assinatura

Conteúdo: (até 7,0) _____ ()

Apresentação Oral: (até 3,0) _____ ()

Prof^o Convidado: Dr. Renato Barros de Almeida _____

Assinatura

Conteúdo: ((até 7,0) _____ ()

Apresentação Oral: (até 3,0) _____ ()

Nota Final: _____ ()

Goiânia, ___/___/2020

DEDICATÓRIA

À minha querida filha Clarice, que faz florescer o que há de melhor em mim. Ao Bruno e toda a minha família.

À memória de Gigi, que por pouco tempo aqui passou e muito nos deixou.

Aos surdos, que muito me ensinaram e como forma de reconhecer suas lutas e conquistas.

AGRADECIMENTOS

À Adriana Ribeiro de Freitas, responsável por abrir meus olhos ao universo surdo.

À minha família, que me auxiliou e me deu suporte para que eu pudesse me dedicar e concluir esse estudo.



(Autor Desconhecido)

“O surdo não é mudo, não é deficiente, não é alienado mental e também não é uma cópia mal feita do ouvinte. Ele é surdo, humano, autor e ator de inúmeros personagens...”

Marília Cecília de Moura

SUMÁRIO

RESUMO.....	Erro! Indicador não definido.
INTRODUÇÃO	Erro! Indicador não definido.
CAPÍTULO 1 A EDUCAÇÃO E A SURDEZ.....	13
1.1- Surdo: sua cultura e identidade.....	13
1.2 Breve histórico da Educação dos surdos	Erro! Indicador não definido.
1.3 Implicações da surdez no processo de aprendizagem do surdo.....	18
CAPÍTULO 2 LÍNGUA DE SINAIS E SEUS BENEFÍCIOS NA EDUCAÇÃO DOS SURDOS	21
2.1- Características linguísticas das línguas de sinais LIBRAS.....	21
2.2- A legislação e seus avanços.....	Erro! Indicador não definido.
2.3- Educação Inclusiva: proposta bilíngue para a educação da criança surda....	27
CAPÍTULO 3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	31
3.1- O papel do professor na Educação Inclusiva.....	31
3.2 - O currículo do curso de Pedagogia: a formação de professores para a educação dos surdos.....	35
CONSIDERAÇÕES FINAIS	40
REFERÊNCIAS.....	44

A IMPORTÂNCIA DA LIBRAS NO CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO: ATUAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM DA PESSOA SURDA

Ana Letícia Pinheiro da Fonseca Forneck*

RESUMO: esta pesquisa, de cunho bibliográfico, tem como objetivo verificar se o currículo do curso de Pedagogia da PUC-GO proposto, promove e alcança as especificidades da formação da pessoa surda. Este estudo fundamentou-se em teóricos especialistas na área, em artigos científicos e o Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da PUC-GO (2018) desenvolvendo assim, uma pesquisa explicativa, bibliográfica com análise qualitativa. Os resultados encontrados indicam que o papel do currículo do Curso de Pedagogia é necessário na formação do pedagogo para atuar no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem da pessoa surda contribuindo para que a Lei nº 10.436/02 e o Decreto nº 5.626/05 tenham uma eficácia social.

Palavras-chave: Língua Brasileira De Sinais (LIBRAS), Surdo, Formação De Professores, Currículo De Pedagogia, Surdez e Aprendizagem.

* Graduanda do curso de Pedagogia da PUC-GO.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho pretende refletir sobre o processo de inclusão da pessoa surda, bem como verificar a efetivação dessa inclusão na proposta curricular do curso de Graduação em Pedagogia da Escola de Formação de Professores da Pontifícia Universidade Católica de Goiás à luz da legislação referente à promoção e proteção dos Direitos Humanos das pessoas com deficiência. Para tanto, o tema escolhido para o desenvolvimento desta Monografia é: “O currículo da pedagogia, a libras e o ensino da pessoa surda”.

A surdez é diferente da deficiência auditiva. A primeira é de origem congênita, se nasce surdo. Já a deficiência auditiva é um déficit adquirido, há uma perda progressiva devido a lesões ou doenças. De acordo com o conceito trazido pela filosofia, os surdos formam uma comunidade, com cultura e língua próprias. Foi só a partir de 1960, com Stokoe, que a língua de sinais passou a ser vista como língua, e não como mero gesto.

Apesar das diferenças entre a língua portuguesa oral e a língua de sinais, as estruturas apresentam aspectos que interessam às investigações linguísticas por explicarem a natureza da linguagem humana. A Libras possui os mesmos níveis que as línguas orais: morfológico, fonológico, sintático e semântico.

Para se comunicar em Libras é necessário usar o alfabeto manual (representação de cada letra do alfabeto da língua portuguesa com as mãos) ou os sinais. Ao se utilizar os sinais, a comunicação fica mais célere, muito mais prática e, assim, as pessoas surdas usam os sinais e pouco precisam recorrer ao alfabeto manual.

Na gramática da Língua de Sinais não há o uso de artigos ou preposições e as conjugações verbais não acontecem da mesma forma que na língua portuguesa (LP). Tampouco há a necessidade de se seguir a mesma estrutura gramatical da LP, ou seja, o surdo pode fazer os sinais na sequência “Seu nome qual?”. Isso não significa que ela não tenha uma estrutura gramatical, e sim que ela possui uma estrutura gramatical própria.

A aquisição da Libras pela criança surda se dá de forma espontânea, convivendo com surdos e pelo diálogo. A língua oral é aprendida mais lentamente, como segunda língua, uma vez que esse aprendizado necessita de uma sistematização e utilização de recursos e técnicas específicas para suprir a falta do órgão sensorial da audição. O bilinguismo defende que, ao dominar a língua de sinais, o surdo terá mais facilidade para perceber esses aspectos na língua oral.

Em 2002, foi aprovada a Lei Federal nº. 10.436/2002, que reconhece a língua brasileira de sinais – Libras como meio de comunicação oficial dos Surdos, o que foi considerada uma conquista dessa comunidade. Entre outros, ela garante a presença de um intérprete em situações comunicativas e a formação de profissionais nas áreas de educação e saúde para o seu atendimento.

Em 2005, o Ministério da Educação aprovou o Decreto nº. 5.626, que obriga as Instituições de Ensino Superior do Brasil a incluírem o ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores.

Além de ser o maior avanço no campo da educação para efetivar a inclusão das pessoas surdas no Brasil, esse decreto tem como finalidade exigir a preparação do professor para que consiga receber uma criança surda em sala de aula comum e, ainda, visa garantir o direito delas de acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, conforme disposto em seu artigo 14 (BRASIL, 2005).

Apesar dos avanços trazidos pela Legislação, na prática, ainda há uma barreira comunicativa enorme e, como agravante, o desconhecimento das necessidades educativas especiais na escola, gerando muitas dificuldades ao atendimento educacional de alunos surdos. Sendo assim, a discussão do tema dessa monografia é “O papel do currículo do Curso de Pedagogia na formação do pedagogo para atuar no desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem da pessoa surda.”

Diante desse cenário, surgiu o problema que buscaremos resolver no decorrer do desenvolvimento do presente estudo: o curso de Pedagogia da PUC - GO forma o pedagogo para atuar com a pessoa surda na escola regular? Quem são as pessoas surdas? Como o curso de Pedagogia pode/deve promover a

inclusão da pessoa surda? Qual é o amparo da Legislação? Ele é cumprido? Qual é a formação de professores para a educação de pessoas surdas? O currículo do Curso de Pedagogia é suficiente para promover a inclusão da pessoa surda?

Para tanto, nosso primeiro passo será conhecer o histórico da educação dos surdos, compreender suas dificuldades, realizar um resgate cronológico da Legislação e conhecer o currículo do curso de graduação de Pedagogia da PUC-GO para verificar se contemplam a adaptação necessária para essa população.

O estudo se justifica, pois pouco se conhece sobre a educação e a surdez, a cultura, identidade e história da pessoa surda. Diante desse cenário, resolvi aprofundar os meus conhecimentos sobre a aprendizagem das pessoas surdas para conseguir contribuir, enquanto pedagoga, para que o processo de escolarização do surdo se dê de forma efetiva, bem como para que não haja mais uma barreira no processo de formação acadêmica da pessoa surda. Para isso, é necessário entender como os currículos de graduação de Pedagogia contribuem para que a legislação tenha eficácia.

Nesse sentido, o principal objetivo desta Monografia é verificar se o currículo do curso de Pedagogia da PUC - Go proposto, promove e alcança as especificidades da formação da pessoa surda. Além disso os demais objetivos são: conhecer as especificidades culturais, sociais e de aprendizagem das pessoas surdas; pesquisar as formas com que o curso de Pedagogia pode e deve promover a inclusão das pessoas surdas; identificar os direitos da pessoa surda na Legislação vigente; analisar a formação de professores para a educação de pessoas surdas; verificar o currículo do Curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica de Goiás para compreender se na matriz curricular a formação do pedagogo corresponde as necessidades da pessoa surda.

Para tanto, a metodologia utilizada será de cunho bibliográfico, por meio de uma pesquisa explicativa, bibliográfica e qualitativa. Então, será realizada uma busca na literatura disponível em livros, textos e artigos científicos nas bases de dados disponibilizadas pela Biblioteca da PUC-Goiás, pelo Google Acadêmico e portal BVS, a fim de promover um diálogo com os autores que estudam a questão. Assim, temos como base autores como Audrei Gesser (2019), Marcia Goldfeld (2002) e Nídia Regina de Sá (2016), entre outros, todos teóricos que estudam a importância da cultura da pessoa surda e que falam do professor e da sua

formação profissional. Além disso, será pesquisado o currículo do Curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

CAPÍTULO 1

A EDUCAÇÃO E A SURDEZ

Neste Capítulo 1 será realizado um estudo sobre a educação e a surdez, para isso foi realizado um estudo com o intuito de compreender a identidade e a cultura do surdo; um breve histórico da educação dos surdos e as implicações da surdez no processo de aprendizagem do surdo. Os autores que auxiliarão neste estudo são: Ahlgren(1994),Amaral (2019), Brito(, Campos(2013), Chaveiro(2019), Chiari, Ciccone, Fernandes(2003), Freitas(2019), Garolla (, Goldfeld(2002), Gesser(2019), Humphries(, Lacerda(1999), Lopes(2007), Mazzotta(2006), Padden(1988), Peixoto(2013), Pereira(, Quadros(2007), Reis(1992), Sá(2016), Skliar(1988), Soares(1999), Thoma(2006), Wringler(1996).

1.1 Surdo – sua cultura e identidade

O termo “surdo”, como bem descrito por Sá (2016), “é aquele com o qual as pessoas que não ouvem referem-se a si mesmas e a seus pares”, ou seja, uma expressão que supera a perda auditiva e inclui as diferenças culturais e linguísticas dessa população. A pessoa surda é aquela que vivencia um déficit de audição que o impede de adquirir, de forma natural, a língua oral/auditiva usada pela maioria da comunidade e, principalmente por essa diferença, constrói sua identidade utilizando-se de estratégias cognitivas e de manifestações comportamentais e culturais distintas das da maioria das pessoas que ouvem (SÁ, 2016).

A surdez não diz respeito à “deficiência auditiva” ou perda auditiva em um sentido restrito, biológico. Essa é uma visão estritamente biomédica. A surdez, vista como deficiência física, pertence a uma narrativa assimétrica de poder e saber. É uma criação de um grupo hegemônico com a qual os surdos não se identificam em termos sociais, culturais, políticos e históricos (PADDEN; HUMPHRIES, 1988, p. 44). Atualmente, a nossa sociedade valoriza muito mais o fenômeno físico, o que dificulta a compreensão e o respeito à cultura surda.

A surdez, se olhada pelo viés cultural, não é reduzida apenas ao déficit auditivo ou a uma deficiência. Por isso, torna-se importante, quando uma criança surda nasce em lares de pessoas ouvintes, sugerir o convívio com outras crianças surdas ou mesmo adultos surdos, visto que é esse contato com seus pares que pode imprimir outro rumo à sua história, com valores e subjetividades identificados e fortalecidos pelo grupo. Dessa forma, Audrei Gesser (2019, p. 50) afirma que

[...] não há desvantagem na surdez quando se fala em comunicação e em linguagem, visto que não é a *modalidade* da língua que define se estamos em silêncio ou não. Os surdos dançam, apreciam e ouvem música a seu modo, têm sensações de barulho, constroem seus mundos e suas subjetividades *na* e *através* da língua de sinais, enfim, concebem e redefinem seu mundo através da *visão*. (Grifos no original).

Ao encontrar seus pares, os surdos constroem a sua identidade, fundamentada na diferença. Assim, de acordo com Sá (1996, p. 124),

[a](s) identidade(s) surda (s) de surdos não se constrói(oem) no vazio, forma(m)-se no encontro com os pares e a partir do confronto com novos ambientes discursivos. No encontro com os outros, os surdos começam a narrar-se, e de forma diferente daquela através da qual são narrados pelos que não são surdos. Começam a desenvolver identidades surdas, fundamentadas na diferença. Estabelecem, então, contatos entre si e, através destes, fazem trocas de diferentes representações sobre a(s) identidade(s) surda(s). Assim, autoproduzem significados a partir de informações intelectuais, artísticas, técnicas, étnicas, jurídicas, estéticas, desenvolvendo, então, certa cultura; é a partir dessa autoprodução que surgem as culturas surdas.

Assim como os ouvintes, é a partir da socialização dos valores sociais e culturais que as pessoas surdas constroem sua identidade e a consciência de que são integradas a uma comunidade que tem seus valores próprios. Dessa forma, há um fortalecimento do grupo para resistir às imposições das culturas dominantes.

Da mesma forma como acontece com diversos conceitos, o de surdez está passando por mudanças e já se modificou muito no transcurso da história. Assim, Sá (2016, p. 64-65 apud BEHARES, 1993, p. 1) afirma que, atualmente, estamos em um momento de redefinição desse conceito, deixando para trás a tradição médico-terapêutica, que teve muita influência na sua definição até então e considera apenas a lesão orgânica, classificando o déficit auditivo (leve, profundo, congênito, pré-linguístico).

Atualmente, os estudos que se baseiam na abordagem biopsicossocial valorizam a experiência da surdez e os contextos culturais e sociais nos quais a pessoa surda se desenvolve. Assim, a classificação mudou seu foco para o ambiente, sendo ele considerado deficiente ou não, à medida que se encontra adaptado para o pleno desenvolvimento da pessoa surda.

Desse modo, o termo “surdo” compreende, em seu conceito, os aspectos socioculturais da surdez, enfatizando a diferença, e não a deficiência. O surdo é diferente não apenas porque não ouve, mas sim porque desenvolve potencialidades psicoculturais e linguísticas diferentes das pessoas ouvintes (BEHARES, 1993, p. 2). Essa nova forma de compreensão do surdo e da surdez é um avanço importante para essa comunidade, já que há um desconhecimento em relação aos processos e produtos da cultura surda em relação ao teatro, ao brinquedo, à literatura em língua de sinais, à poesia visual e à tecnologia que utilizam para viverem em sociedade (SKLIAR, 1998, p. 28-29).

A língua faz parte de nós mesmos, da nossa personalidade. As Línguas de Sinais, como qualquer outra, nascem a partir da cultura do povo que a utiliza para se comunicar. Sendo assim, não existem línguas universais, nem orais, nem gestuais. O processo de aquisição da língua de sinais é equivalente ao processo de aquisição das línguas faladas.

Desse modo, no que diz respeito às pessoas surdas, a língua é uma importante categoria definidora. “A surdez é um ‘país’ sem um ‘lugar próprio” (SÁ, 2016, p. 78 apud WRIGLEY, 1996, p. 12). Esse entendimento demonstra como as questões biomédicas se distanciam da complexidade da cultura surda em que é enfatizado os aspectos socioculturais.

1.2 Breve histórico da Educação dos surdos

No decorrer da história, o conceito que a sociedade tinha sobre a pessoa surda, apresentava, em sua maioria, aspectos negativos. Os surdos, na Antiguidade, foram percebidos de inúmeras formas, algumas vezes com piedade e compaixão, outras tantas como sendo pessoas castigadas pelos Deuses, enfeitiçadas ou como seres primitivos. Devido a isso, eram abandonadas ou sacrificadas.

Segundo Lacerda (1999), Lopes (2007), Mazzotta (2005), Soares (1999) e Thoma (2006), a referência mais antiga em relação à educação do surdo é do século VI, no Código de Justiniano (Direito Romano), quando houve, pela primeira vez, uma classificação dos surdos, sendo ela: surdo-mudez natural; surdo-mudez adquirida; surdez natural; surdez adquirida; mudez natural ou adquirida.

Até o século XV, as pessoas surdas eram vistas como seres primitivos e incapazes de aprender. Influenciados pelos pensamentos de Aristóteles – para quem a aprendizagem só era possível a partir dos olhos e dos ouvidos e a comunicação só se daria através da escrita e da fala –, os educadores não realizavam nenhum investimento na educação das pessoas surdas até então. Dessa forma, essa comunidade não possuía nenhum direito assegurado e tampouco podia fazer testamento, necessitando de um credor para realizar seus negócios.

No século XVI, o médico italiano Girolamo Cardano (1501 a 1576) interessou-se pela educação dos surdos, acreditando ser “crime não instruir o surdo-mudo” (REIS, 1992).

Ainda nesse século, outro movimento iniciou-se na Espanha, campeado pelo padre Pedro Ponce de Leon (1510 a 1584), que se dedicou ao ensino de quatro surdos, filhos de nobres. Seus alunos eram ensinados a falar, a escrever, a ler, a fazer contas, a orar e a confessar, para que com isso pudessem herdar os títulos e propriedades da família.

Em 1620, no século XVII, Juan Martin Pablo Bonet publicou um livro, que trata da invenção do alfabeto manual, criado por Ponce de Leon (GOLDFELD, 2002, p. 28). As descobertas e curiosidades científicas desse período marcaram a história da surdez. Começaram a questionar os pensamentos de Aristóteles. O escocês George Dalgarno declarou que se os surdos pudessem ser educados, poderiam ter o mesmo potencial que os ouvintes.

O século XVIII foi fundamental, pois houve um aumento do número de escolas e, também, uma melhora qualitativa em relação à língua de sinais. Isso acarretava, aos surdos, uma autonomia, emancipação e cidadania.

Em 1750, o Abade Charles Michel de L' Epée, na França, se aproximou das pessoas surdas que passavam pelas ruas de Paris e aprendeu com elas a língua de sinais. Com isso, criou os “Sinais Metódicos”, que consistiam na combinação entre a língua de sinais, a gramática francesa e o alfabeto digital

(GOLDFELD, 2002, p. 29). Começou, então, seu trabalho com duas crianças surdas e, ao perceber o resultado positivo, transformou sua casa na primeira escola pública para surdos, onde utilizava o método gestualista, ensinando sinais correspondentes a objetos figurativos.

Na Alemanha, nessa mesma época, com Samuel Heinick, surgem as primeiras ideias do que hoje constitui a filosofia educacional oralista, que acredita ser o ensino da língua exclusivamente oral, e a rejeição à língua de sinais, para que o surdo pudesse ser integrado na comunidade geral.

No século XIX, Thomas Hopkins Gallaudet fundou a primeira escola permanente para surdos, nos Estados Unidos da América. Como forma de educação em sala de aula e conversas extra-classe, utilizavam um francês sinalizado, que era a união do léxico da língua de sinais francesa com a estrutura da língua francesa, adaptado para o inglês. Dessa forma, surge uma metodologia que mais tarde será utilizada na filosofia da Comunicação Total (RAMOS; GOLDFELD, 1992).

Em 1821, as escolas passaram a usar as línguas de sinais americanas. Em 1860, fortaleceram o método oral. Muitos profissionais começaram a focar no aprendizado da língua oral pelos surdos e, assim, surgiu a ideia, defendida por muitos profissionais até os dias de hoje, de que a língua de sinais seria prejudicial para a aprendizagem da língua oral (GOLDFELD, 2002, p. 30).

No ano de 1880, realizou-se o Congresso Internacional de surdo-mudez, em Milão, onde foi decidido que o método oral era o mais adequado a ser utilizado pelas escolas de surdos. A língua de sinais foi oficialmente proibida, sob o argumento de que destruía a capacidade de fala dos surdos. O mais importante defensor foi Alexander Graham Bell. Esse congresso foi organizado e conduzido por muitos especialistas ouvintes na área de surdez, todos defensores do oralismo. Na ocasião da votação na assembleia geral, foi negado o direito de voto aos professores surdos.

No século XX, o oralismo dominou o mundo até a década de 1970. William Stokoe publicou um artigo demonstrando que a ASL (língua de sinais americana) possuía todas as características orais. Somado a isso, a grande insatisfação dos resultados do oralismo, que deu início a pesquisas sobre a língua de sinais. Surgiu também a filosofia da comunicação total, que é a utilização de todas as formas de comunicação possíveis na educação dos surdos, pois acreditavam que a

comunicação, e não a língua, precisava ser privilegiada (GOLDFELD, 2002, p. 32).

Em 1980, surge o bilinguismo, ao perceberem que, em algumas situações, o surdo deve utilizar a língua de sinais e, em outras, a língua oral, e não as duas ao mesmo tempo, como estava sendo feito.

No Brasil, em 1855, o professor surdo francês H Ernest Huet chegou ao Brasil, trazido por D. Pedro II. Ele iniciou um trabalho com duas crianças surdas. O Instituto Nacional de Surdos-Mudos, atual Instituto Nacional de Educação dos Surdos (Ines), foi fundado em 1857 e utilizava a língua de sinais.

Seguindo a tendência mundial, em 1911, estabeleceu-se o Oralismo puro em todas as disciplinas e foi proibida a língua de sinais oficialmente em sala de aula. Apesar da proibição, ela sempre foi utilizada, nos pátios e corredores da escola, pelos alunos.

Após a visita de Ivete Vasconcelos, educadora de surdos na Universidade Gallaudet, localizada em Washington, D.C., Estados Unidos, chega ao Brasil a Comunicação Total, no final da década de 1970.

Com base nas pesquisas da professora linguista Lucinda Ferreira Brito sobre a língua brasileira de sinais, na década seguinte começa, no Brasil, o Bilinguismo. A partir de 1994, Brito passou a utilizar a abreviação Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Sendo assim, a história do surdo e da Língua de Sinais sempre enfrentou muitos desafios. Inicialmente, o surdo era visto como uma aberração, depois os ouvintes foram determinando qual a melhor forma de comunicação para o surdo, sem que o surdo se manifestasse, inclusive proibindo a língua de sinais que os surdos utilizavam. Somente depois de muitos estudos, de um espaço do surdo nesse estudo é que chegaram ao bilinguismo.

1.3 Implicações da surdez no processo de aprendizagem do surdo

Inúmeros autores, como Ciccone, Brito, Reis e Fernandes, argumentam que, ao sofrer atraso de linguagem, a criança surda, mesmo que aprenda uma língua de forma tardia, terá sempre como consequência desse atraso problemas emocionais, sociais e cognitivos (GOLDFELD, 2002, p. 47).

Ao considerarem que o atraso de linguagem traz danos, os autores mencionados, explícita ou implicitamente, transparecem estarem utilizando um conceito de linguagem mais amplo, que abrange não só a função comunicativa, mas também a função de organização do pensamento, assumindo um papel essencial para o desenvolvimento cognitivo. Se assim fosse, o atraso de linguagem traria danos apenas às dificuldades comunicativas (GOLDFELD, 2002, p. 47).

A psicologia sociointeracionista, representada por Vygotsky, estuda a linguagem sob a óptica social e em relação à sua influência no desenvolvimento cognitivo do indivíduo. A relação entre o meio social e o indivíduo é dialógica. Não há consciência individual sem o meio social e não há sociedade sem os indivíduos.

A interação com o meio e com o outro proporciona um conhecimento linguístico, contudo, a falta de interação causa um déficit sintático e vocabular que dificulta o alcance de um bom nível de leitura, acarretando uma dificuldade de interpretação da linguagem figurada (GAROLLA; CHIARI, 2003; PEREIRA, 2002 apud FREITAS; AMARAL; CHAVEIRO 2019).

Uma pesquisa feita por Luria com um grupo de pessoas analfabetas, sobre o desenvolvimento cognitivo, exemplifica de modo muito simples a dificuldade das pessoas de saírem do raciocínio concreto e vivencial, não conseguindo analisar a palavra fora do contexto em que é utilizada de forma lógica e abstrata.

Nesse cenário, a Libras assume papel fundamental no processo de ensino e de aprendizagem da criança surda, por ser a língua capaz de lhe possibilitar a ampliação de significados e significantes. Apesar de ser possível o desenvolvimento cognitivo a partir dos estímulos naturais do ambiente, o desenvolvimento da linguagem da pessoa surda ficaria comprometido caso os conteúdos escolares fossem apresentados apenas por meio da língua portuguesa oral e escrita (QUADROS, 2005 apud FREITAS; AMARAL; CHAVEIRO, 2019).

O fato de ouvintes e surdos não compartilharem de uma mesma língua dificulta a comunicação entre eles. Com isso, a escrita possui um papel fundamental na inserção social do surdo. O uso da língua de sinais como língua-mãe, porém, pode acarretar dificuldade na escrita (visto a escassez do uso de categorias gramaticais, de verbos e de preposições em suas produções escritas) e na leitura, uma vez que os textos são apresentados somente na modalidade escrita da língua portuguesa (QUADROS, 2005).

De acordo com a WFD (Federação Mundial dos Surdos, na sigla em inglês), 80% dos surdos de todo o mundo possui baixa escolaridade e problemas de alfabetização. No Brasil, a situação é a mesma, já que a grande maioria dos surdos não tem uma boa compreensão do português e, então, não entendem ou têm dificuldades para ler e escrever. Sendo assim, dependem, exclusivamente, da língua de sinais para se comunicar. Uma das dificuldades de aprendizado da língua portuguesa escrita pode estar ligada a diversos fatores, como a impossibilidade de aprender, através da fonética e do som, a aquisição de linguagem tardia, ou mesmo a diferença de estrutura gramatical entre a Libras e o português.

A escrita é uma habilidade cognitiva que demanda esforço, e assim é para todos. No entanto, a escrita, por ter uma relação fônica com a língua oral, pode e de fato estabelece um outro desafio para o surdo: reconhecer uma realidade fônica que não lhe é familiar acusticamente (AHLGREN, 1994).

O surdo, então, quando necessita de subsídios para adquirir novos contextos e significações, busca na Libras a assistência para elaborar sua escrita. Esse movimento é percebido em suas produções, por não haver conectivos entre palavras e frases, alterações nos usos dos artigos, e também pela falta de flexão de verbos e adjetivos. Todos esses elementos são características estruturais da Língua de Sinais (PEIXOTO; CAMPOS, 2006).

Portanto, além de um ambiente linguístico que desenvolva a linguagem, há também a necessidade de um ambiente pedagógico facilitador de aprendizagem da pessoa surda.

CAPÍTULO 2

LÍNGUA DE SINAIS E SEUS BENEFÍCIOS NA EDUCAÇÃO DOS SURDOS

Neste Capítulo dois será realizado um estudo para compreender sobre a Língua de Sinais Brasileira e seus benefícios na educação dos surdos. Estudarei as características linguísticas da Libras, estudarei a legislação que envolve a Língua de Sinais e os seus avanços e finalizarei o capítulo com o estudo da proposta bilíngue para a educação das crianças surdas. Para isto, os autores que auxiliarão estes estudos são: Chomsky, Fernandes(2003), Gesser(2019), Goldfeld(2002), Guarinello(2007), Karnopp(2004), Pinker(1995), Quadros(2004) e Santos(1988).

2.1 Características linguísticas das línguas de sinais – LIBRAS

O interesse de educadores pela comunicação dos surdos por meio dos sinais é datado na antiguidade, mas somente a partir de 1960, com os estudos sobre a língua de sinais americana (ASL) realizados por William Stokoe, houve um interesse científico por esse sistema linguístico (GUARINELO, 2007).

Atualmente, as línguas de sinais são reconhecidas oficialmente como línguas naturais, visto que nasceram da interação espontânea e permitem expressar qualquer conceito advindo da necessidade humana. São sistemas abstratos de regras gramaticais usadas pelas comunidades de pessoas surdas e assim como as línguas orais-auditivas, as línguas de sinais não são universais QUADROS; KARNOPP, 2004).

Há pelo menos uma língua de sinais usada amplamente na comunidade Surda de cada país, o que comprova que os fatores geográficos e culturais

influenciam na mudança histórica da língua (QUADROS; KARNOPP, 2004). Assim, a Língua de Sinais Brasileira – LIBRAS, foi oficializada no Brasil pela lei 10.436/2002.

Outra característica importante das línguas de sinais é a sua modalidade de produção. Diferente das línguas orais, que são de modalidade oral auditiva, as línguas de sinais têm como modalidade espaço-visual, ou seja, a informação linguística é recebida pelos olhos e reproduzida pelas mãos. Essa modalidade induziu um pensamento equivocado que perdurou por muitos anos, de que elas seriam apenas um desenho no ar do referente que representam. A realização de um sinal pode ser mesmo motivada pelas características do dado da realidade a que se refere, fazendo alusão à imagem do seu significado, mas isso não é uma regra. A maioria de seus sinais são arbitrários, não mantendo relação de semelhança alguma com seu referente (QUADROS; KARNOPP, 2004).

A distinção entre as línguas é caracterizada pela diferença existente entre os sistemas fonológicos (de sons), morfológicos (de formas), sintático (de estruturação frasal) e semântico-pragmático (significação e uso). (FERNANDES, 2003). As línguas de sinais possuem características em todos os planos (fonológico, morfológico, sintático e semântico).

O plano fonológico, nas línguas orais-auditivas, caracteriza-se pela organização de sons vocais específicos, ou fonemas, pelos quais se constroem as formas linguística. No que se refere às línguas de sinais, a fonologia é representada pela querologia (FERNANDES, 2003).

A querologia significa o estudo do movimento das mãos e dos pulsos. Esse sistema é tão complexo quanto o da fonologia. A fonologia é representada por meio dos fonemas de uma língua, que são concretizados pela articulação dos sinais. Ocorre da mesma forma na querologia que é representada pelos quereemas, através da articulação dos sinais (FERNANDES, 2003)

A configuração, a localização do sinal, o movimento das mãos e a orientação da(s) palma(s) da(s) mão(s) compõem o sistema da LIBRAS, caracterizando-a, em relação ao nível fonológico (querológico), como sendo uma língua natural.

A configuração da mão diz respeito à forma da mão. A locação refere-se ao lugar em que a mão estará posicionada, podendo ser realizado em alguma parte do corpo. O movimento pode estar presente nos sinais ou não. A orientação

da palma da mão indica que os sinais têm direção e que sua inversão, em alguns sinais, pode alterar o seu significado.

O falante além de se utilizar das mãos como veículo usado nas línguas de sinais para produzir informações linguísticas, também fazem uso extensivo dos marcadores não manuais. As expressões faciais (movimento da cabeça, olhos, boca, sobrancelha, entre outros) são elementos gramaticais que compõem a estrutura da língua. Sinais, em seu uso, também apresentam traços entonacionais ditados pelo autor, através da forma pela qual o falante compõe o seu sinal (de forma mais rigorosa, mais suave, mais lenta ou mais rápida), fazendo-se acompanhar pela expressão corporal como um todo. (GESSER, 2019)

O plano morfológico caracteriza-se pelo estudo da forma. As línguas de sinais, assim como as línguas orais-auditivas, apresentam um sistema de estruturação e formação, e a divisão das palavras em classes. As línguas de sinais, ao contrário das demais, são sintéticas. Dessa forma, não possuem artigo e não possuem uma lista ampla de preposições e conjunções.

Algumas características da língua de sinais brasileira, de acordo com a guisa de ilustração, são: as palavras são simples ou compostas e não há relação desta descrição com a descrição da língua portuguesa; muitas palavras são representadas por sinais icônicos; há influência da língua portuguesa em palavras da língua de sinais (FERNANDES, 2003).

No plano sintático, a sintaxe é o estudo das inter-relações dos elementos que estruturam a frase e as regras que regem a combinação das sentenças. As línguas de sinais, possuem como característica o sinteticismo. “Das inter-relações dos elementos estruturais e das regras que regem a combinação de sinais apresenta regras próprias e básicas que a caracterizam como língua” Fernandes, 2003, p.43).

Por último, os traços semântico-pragmáticos são determinados, em qualquer que seja a língua, quando em seu uso, ou seja, pelo seu contexto.

Essas características podem ser visíveis por meio de traços prosódicos que se realizam por expressões faciais, manuais ou corporais.

Tanto as línguas orais quanto as línguas de sinais são similares em seu nível estrutural. Ambas são formadas a partir de unidades simples que, combinadas, formam unidades mais complexas. Segundo Noam Chomsky, todas as línguas funcionam como sistemas combinatórios discretos: “Sentenças e frases

são construídas de palavras; palavras são construídas a partir de morfemas; e morfemas, por sua vez, são construídos a partir de fonemas” (PINKER, 1995. P. 162).

O que diferem as línguas orais das línguas de sinais é quanto à forma como as combinações das unidades são construídas. As línguas orais são organizadas de forma sequencial/linearmente, já as línguas de sinais, de uma maneira geral, incorporam as unidades simultaneamente (GESSER, 2019).

2.2 A Legislação e seus avanços

No ano de 1993 começou a ser desenvolvido o projeto de lei para reconhecimento da língua espaço-visual. Porém, somente em 24 de Abril de 2002 foi promulgada a Lei Federal nº 10.436, reconhecendo a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como a língua oriunda das comunidades de pessoas surdas do Brasil. A Lei, que ficou conhecida como “Lei de Libras”, é constituída por 5 artigos.

No primeiro artigo, é reconhecida a Libras como meio legal de comunicação e expressão. Em seu parágrafo único, é explicado que a língua espaço-visual possui estrutura própria, e deve ser classificada como um idioma próprio e independente.

O artigo 2º, diz respeito ao apoio oferecido pelo poder público em geral e concessionárias de serviços públicos na difusão da Libras. O intuito do artigo é de tornar a comunicação dos surdos mais acessível.

O artigo 3º, traz uma questão muito importante para os surdos, pois se refere ao atendimento e tratamento de saúde de forma adequada às necessidades do surdo.

O próximo artigo, traz de forma específica a importância da Lei de Libras referente à formação dos profissionais da educação e da fonoaudiologia.

O último artigo, diz respeito da data em que a Lei entra em vigor, marcando assim um momento muito importante na história da Libras. Com a lei, o surdo passa a ter um reconhecimento que foi motivo de muita luta da comunidade surda.

Após a aprovação da Lei nº10.436/02, houve a sua regulamentação, através do decreto nº 5626 de 22 de Dezembro de 2005. O teor do documento abrange a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação do professor

de Libras e do instrutor de Libras, o uso e a difusão da Libras e da Língua Portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação, a formação do tradutor e intérprete de Libras- Língua Portuguesa, a garantia do direito à educação das pessoas surdas, a garantia do direito à saúde das pessoas surdas e o papel do poder público e das empresas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos, no apoio ao uso e difusão da Libras.

O artigo 3º do referido decreto trata da inserção da Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores e nos cursos de fonoaudiologia. Na íntegra ele dispõe:

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

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

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

Com isso, a lei assegura o acesso da comunidade escolar ao aprendizado da Libras, principalmente na formação de professores. Dessa forma, as instituições de ensino precisam reformular seus projetos pedagógicos para incluir a Libras, como uma disciplina obrigatória em sua matriz curricular nos cursos de licenciaturas. O decreto também determinou o prazo máximo de 10 (dez) anos para que essas providências fossem tomadas em 100% (cem por cento) dos cursos da instituição e observando os percentuais mínimos para cada prazo.

Em decorrência do decreto, as instituições de ensino passaram a ter em seu quadro funcional profissionais para o ensino da Libras com o objetivo de ensinar seus conceitos básicos. Porém, as ementas das disciplinas não são unificadas, sendo então de autonomia da instituição a criação das ementas e do professor a criação de seu plano de ensino para essas disciplinas.

Esse decreto apresenta um avanço muito grande e significativo, pois anterior a ele a exigência de formação era somente técnica, através de cursos de

capacitação para os instrutores que atuavam no ensino de Libras como segunda língua.

A fim de garantir um atendimento educacional especializado e o acesso da pessoa surda ao ambiente escolar, o artigo 14 traz em seus incisos e alíneas direitos da pessoa surda:

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

§ 1º Para garantir o atendimento educacional especializado e o acesso previsto no caput, as instituições federais de ensino devem:

I - promover cursos de formação de professores para:

- a) o ensino e uso da Líbras;
- b) a tradução e interpretação de Líbras - Língua Portuguesa; e
- c) o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas

surdas;

II - ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Líbras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos;

III - prover as escolas com:

- a) professor de Líbras ou instrutor de Líbras;
- b) tradutor e intérprete de Líbras - Língua Portuguesa;
- c) professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua

para pessoas surdas; e

d) professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade lingüística manifestada pelos alunos surdos;

IV - garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos, desde a educação infantil, nas salas de aula e, também, em salas de recursos, em turno contrário ao da escolarização;

V - apoiar, na comunidade escolar, o uso e a difusão de Líbras entre professores, alunos, funcionários, direção da escola e familiares, inclusive por meio da oferta de cursos;

VI - adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade lingüística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa;

VII - desenvolver e adotar mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Líbras, desde que devidamente registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos;

VIII - disponibilizar equipamentos, acesso às novas tecnologias de informação e comunicação, bem como recursos didáticos para apoiar a educação de alunos surdos ou com deficiência auditiva.

§ 2º O professor da educação básica, bilíngüe, aprovado em exame de proficiência em tradução e interpretação de Líbras - Língua Portuguesa, pode exercer a função de tradutor e intérprete de Líbras - Língua Portuguesa, cuja função é distinta da função de professor docente.

§ 3º As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar atendimento educacional especializado aos alunos surdos ou com deficiência auditiva.

As disciplinas que foram introduzidas nos currículos dos cursos de licenciatura, possuem como objetivos identificar e conhecer a cultura dos surdos,

a língua espaço-visual e suas características, a forma como ela é utilizada pela comunidade surda para se comunicar. Para isso, os alunos da disciplina de Libras necessitam conhecer e reconhecer os aspectos da constituição do sujeito surdo como um sujeito que possui uma diferença cultural, uma língua diferente, capacidades e habilidades de aprendizagem e uma percepção e participação no ambiente em que está diferente.

2.3 Educação inclusiva: proposta bilíngue para a educação da criança surda.

O bilinguismo possui como pressuposto básico que o surdo deve ser bilíngue. Dessa forma, ele deve adquirir como língua materna a língua de sinais, ou seja, a língua natural dos surdos e, como segunda língua, a língua oficial do país. Para os bilinguistas, o surdo não possui a necessidade de almejar uma vida semelhante ao ouvinte, podendo aceitar a sua surdez.

Para a filosofia bilíngue, o conceito mais importante é o de que os surdos formam uma comunidade, possuindo cultura e língua próprias. Dessa forma, não possui a necessidade de, a todo custo, tentar aprender a modalidade oral da língua para que se aproxime ao máximo do padrão de normalidade, essa filosofia é rejeitada. Isso não tira a importância da aprendizagem da língua oral para o surdo, ao contrário, este aprendizado é desejado, porém não é percebido como o único objetivo educacional do surdo nem como uma possibilidade de minimizar as diferenças causadas pela surdez (GOLDFELD, 2002).

Atualmente, o bilinguismo está sendo estudado e ocupando um grande espaço no cenário científico mundial. Existem diversas universidades que estão pesquisando a surdez e a língua de sinais sob a óptica da filosofia bilíngue nos EUA, Canadá, Suécia, Venezuela, França entre outros países. Não existe uma unicidade entre profissionais bilinguistas em relação às teorias psicológicas e linguísticas adotadas. Em relação as questões educacionais, os profissionais também não são unânimes, há diversas maneiras de se aplicar o bilinguismo em escolas e clínicas especializadas (GOLDFELD, 2002).

A proposta de uma educação bilíngue se iniciou nas reivindicações das pessoas surdas pelo direito à sua língua e também se baseou nas pesquisas linguísticas sobre as línguas de sinais. Estudos estão apontando que a proposta

bilíngue é a mais adequada no ensino das crianças surdas, pois considera a língua de sinais como natural e se baseia no conhecimento dela para o ensino da língua majoritária. Essa abordagem educacional se propõe a tornar acessível à criança surda duas línguas no contexto escolar (GUARINELLO, 2007).

Na educação bilíngue há duas maneiras distintas, a apresentação simultânea das línguas e a apresentação sucessiva das duas línguas (língua de sinais e língua da comunidade majoritária). No bilinguismo simultâneo, há o ensino da segunda língua concomitante ao ensino da primeira, porém em momentos distintos. A criança surda é exposta as duas línguas com diferentes interlocutores, sendo que a de sinais com interlocutor surdo e a majoritária com ouvintes. Em contra partida, no bilinguismo sucessivo o ensino da língua majoritária só se dará após a aquisição da língua de sinais. Nesse modelo, a criança surda só aprenderá uma segunda língua no momento em que tiver domínio da língua de sinais (GUARINELLO, 2007).

Em relação a modalidade da língua majoritária, pode ser escrita ou falada. Na Suécia a língua majoritária é apresentada na modalidade escrita, pois promove o conhecimento linguístico necessário para que a criança surda construa suas habilidades de língua. Na França, a língua majoritária é apresentada na modalidade oral.

A proposta bilíngue na Suécia passou a ser desenvolvido a partir de 1981. Os suecos aprendem na escola a gramática da língua de sinais, o alfabeto digital e possuem acesso a informações gerais sobre organizações nacionais e internacionais de surdos. Essa proposta resultou em uma melhora na auto-estima do surdo, o nível de leitura e escrita se desenvolveu melhor, e mais do que isso, foi fornecida aos surdos as mesmas oportunidades dadas aos ouvintes (GUARINELLO, 2007).

No Brasil, na cidade do Rio de Janeiro, uma escola pequena – Centro Educacional de Surdos Pilar Velasquez- iniciou um trabalho sistemático em que a língua de sinais é a língua oficial em todas as suas disciplinas escolares (GOLDFELD,2002).

Para que as crianças surdas adquiram a língua de sinais como primeira língua, é necessário que sejam expostas a usuários competentes dessa língua. Ou seja, a adultos surdos fluentes que irão responder tanto pela exposição como também pelo ensino da gramática para as crianças e para seus pais, no caso de

serem ouvintes (90% dos casos, os surdos são uma minoria em sua própria família). As escolas especiais que utilizam a língua de sinais possuem instrutores surdos que respondem pela exposição da criança a essa língua, para que possa ser adquirida o mais cedo possível.

Porém, ao se falar em educação bilíngue, não há como ter apenas a presença de um adulto surdo que atue como interlocutor entre o professor ouvinte e os seus alunos. Identificar um projeto educacional como bilíngue, sem que haja a efetiva atuação do educador surdo, está fora de cogitação (FERNANDES, 2003).

Os princípios que regem o que é defendido por bilinguismo na educação não podem ser confundidos com gramaticalidade, com mera inclusão da língua de sinais na sala de aula, com simples tradução de conteúdo pedagógico para a língua de sinais e tampouco com a mera aquisição de duas línguas no espaço escolar, mas sim uma postura que envolva todo o processo psicossociocultural da educação de surdos (FERNANDES, 2003).

Ao se defender uma educação bilíngue, há que se ter mais do que intérpretes em salas de aulas, uma vez que não estão incluídos nas atividades de planejamento pedagógico, processo educativo e possuem somente o papel de traduzir o conteúdo pedagógico passado pelo professor ouvinte, não participando assim do processo de construção do conhecimento do aluno surdo.

Como defende Fernandes (2003), o bilinguismo vai para além do domínio puro e simples de uma outra língua como forma de instrumento de comunicação. Nessa perspectiva, somente as pessoas integrantes da comunidade surda, podem contribuir, de forma efetiva, para a educação das crianças surdas.

Há que se adquirir novos suportes, tanto teóricos quanto práticos, para que as metas consigam chegar em um bom termo. De acordo com o depoimento de alguns surdos, retirados da dissertação de mestrado de Santos (1988), no que diz respeito à atuação bilíngue na educação, posto que não fosse apenas à presença de duas línguas em sala de aula, mas a uma postura que envolvesse todo o processo psicossociocultural da educação dos surdos, eles disseram:

O monitor vai aprendendo do professor e o professor vai aprendendo o trabalho do monitor. Há uma integração entre essas duas funções. (p. 62)

Quando o professor planeja o que vai ensinar e o monitor observa e orienta que desta forma fica obscuro para o surdo. É... você pode

adaptar, você pode mudar dessa forma e o professor às vezes não sabe e às vezes faz o planejamento e o monitor surdo pode... passar essa experiência para o professor. (p. 62)

Essa liberdade que o professor surdo está tendo que trabalhar na escola. () Essa aproximação que está tendo entre os professores surdos e os professores ouvintes e... que apesar do choque que causa né... que falamos das posições bastante antagônicas mas as aproximações que duas posições oferecem é muito enriquecedora. (SANTOS, 1988, *apud* FERNANDES, 2003, p. 64).

Esses depoimentos apontam os caminhos de uma nova visão na educação da pessoa surda. Essas opiniões são de alguns dos surdos que compuseram o *corpus* de dados da pesquisa, não de forma unânime. Contudo, há que se dar a palavra para que o surdo debata e se posicione em relação à educação bilíngue. **Não podemos cometer o mesmo erro da história, em que os ouvintes decidiram o que era melhor para a pessoa surda e impuseram essas decisões.**

Sendo assim, uma forma de respeitar as diferenças entre surdos e ouvintes, para que haja uma melhor interação e que possibilite pleno desenvolvimento da criança surda, é por meio do bilinguismo e biculturalismo, uma vez que a aquisição da língua de sinais e internalização da cultura surda, é o único modo de evitar que a criança possua um atraso de linguagem e todas as consequências que isso irá acarretar.

CAPÍTULO 3

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Neste Capítulo 3 será realizado um estudo sobre a formação de professores para a educação inclusiva, para isso foi realizado um estudo sobre o papel do professor na Educação inclusiva e o Currículo do curso de Pedagogia: a formação de professores para a educação dos surdos. Os autores que auxiliarão nestes estudos são: Carvalho (), Correia, Mantoan(2006), Martins(2012), O'Donoghue(2000), Pimente(2012)l e Sant'ana(2005).

3.1 O papel do professor na Educação inclusiva

Os ambientes humanos de aprendizagem e de convivência são múltiplos e plurais pela própria natureza, dessa forma, a educação escolar necessita ser pensada e realizada a partir de uma formação integral do aluno, de acordo com suas capacidades e de seus talentos, tendo um ensino participativo, solidário e acolhedor.

Há que se ter um exercício diário da cooperação e da fraternidade, tanto do reconhecimento quanto do valor das diferenças para uma formação de uma geração dentro de um projeto educacional inclusivo. Isso não exclui a interação com o universo do conhecimento em suas diversas áreas, não desconhecendo os conteúdos acadêmicos e nem o conhecimento científico, sistematizado (MANTOAN, 2006).

Para isso, há que se ressignificar o papel da escola com professores, pais, comunidades interessadas e instalando, no seu cotidiano, formas mais solidárias e plurais de convivência. Segundo Mantoan (2006),

[...] é a escola que tem que mudar, e não os alunos, para terem direito a ela! O direito à educação é indisponível e, por ser um direito natural, não faço acordos quando me proponho a lutar por uma escola para todos,

sem discriminações, sem ensino à parte para os mais e para os menos privilegiados. Meu objetivo é que as escolas sejam instituições abertas incondicionalmente a todos os alunos e, portanto, inclusivas (MANTOAN, 2006, p. 8).

A questão primordial para que se consiga ensinar uma turma inteira, sem que haja uma diferenciação entre o ensino para cada aluno ou grupo de alunos, é entender que a diferenciação é feita pelo próprio aluno, ao aprender, e não é feita pelo professor, ao ensinar (MANTOAN, 2006).

O professor que tem como objetivo ensinar a sala toda, não possui como recursos didático-pedagógicos básicos o falar, o copiar e o ditar. Ele partilha com seus alunos a construção, a autoria dos conhecimentos produzido em uma aula. Possui uma aula interativa em que todos constroem ativamente conceitos, valores, atitudes. Esse professor consegue explorar todos os espaços educacionais com seus alunos, para que consiga perceber o que cada um deles consegue apreender do que está sendo estudado e como procedem ao avançar nessa exploração.

Ao participar dessa construção com os alunos, o professor, consegue entender as particularidades, dificuldades e possibilidades de cada um e provocar a construção do conhecimento com maior adequação. Para que se tenha um respeito à diversidade dos educandos, faz-se necessária a preparação de profissionais e educadores. Assim, há como ter o atendimento das necessidades educativas de todas as crianças.

De acordo com Sant'Ana (2005 *apud* O'Donoghue & Chalmers, 2000), em estudos recentes, sobre a atuação do professor em classes inclusivas apontam que o sucesso de sua intervenção depende da implementação de amplas mudanças nas práticas pedagógicas, sendo elas:

A adoção de novos conceitos e estratégias, como a educação cooperativa (O'Connor & Jenkins, 1996); a adaptação ou (re)construção de currículos; o uso de novas técnicas e recursos específicos para essa clientela; o estabelecimento de novas formas de avaliação; o estímulo à participação de pais e da comunidade nessa nova realidade social e educacional (Mantoan, 1997; Mantoan 2001; Mrech, 1998; Pires e Pires, 1998; Westwood, 1997). Depende, além disso, de atitudes positivas frente à inclusão de crianças com necessidades especiais no ensino regular (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000).

Os educadores necessitam estar habilitados para atuarem de forma competente junto aos alunos inseridos, na medida em que a orientação inclusiva implica um ensino adaptado às necessidades individuais. Porém, a implantação da educação inclusiva tem encontrado barreiras, em decorrência da falta de formação de professores para atender às necessidades educativas especiais. Os professores precisam ser instrumentalizados para atenderem às peculiaridades apresentadas pelos alunos.

A formação não se completa somente em cursos que visem mudar sua ação no processo de ensino-aprendizagem. Há que se ir além, o futuro professor precisa em sua formação, ser ajudado a refletir a sua prática, para que compreenda suas crenças em relação ao processo e se torne um pesquisador de sua ação, buscando assim aprimorar o ensino oferecido em sala de aula.

A inclusão não pode ser reduzida apenas a um espaço para sociabilização, ela precisa ser desenvolvida com responsabilidade, compromisso e um olhar atento. Requer professores preparados para atuar na diversidade, compreendendo as diferenças e valorizando as potencialidades de cada aluno, favorecendo assim a aprendizagem. A inclusão é um processo complexo e esta complexidade deve ser respeitada, atendida e não minimizada.

O ensino precisa ser de qualidade para todos, buscando atender suas reais necessidades. Não basta apenas oferecer o acesso à escola. Há que se ter um trabalho pedagógico efetivo atendendo as características de todos os alunos. Para tanto, há que se investir na formação inicial dos professores para atuar com a diversidade dos alunos (PIMENTEL, 2012).

A Resolução nº02/2001, do Conselho Nacional de Educação, instituiu Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Em seu artigo 8º reforça a necessidade de haver a capacitação dos profissionais para que consigam atender as necessidades educacionais do aluno. Além disso, em seu artigo 18 § 1º, a resolução define professores capacitados sendo aqueles que comprovem, em sua formação, que: foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores a fim de perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva; flexibilizam a ação pedagógica em suas diferentes áreas do conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem; avaliam continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de

necessidades educacionais especiais e por último, sabem atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial (MARTINS,2012).

Contudo, apesar das Resoluções do CNE e da Portaria 1793/94, em que diz respeito a necessidade de complementar os currículos de formação docentes, muitas instituições de ensino superior ainda não se estruturaram no sentido de compor em sua matriz curricular disciplinas relativas ao tema “inclusão” nos seus cursos de licenciatura. Outras instituições disponibilizaram de forma precária, colocando como disciplina optativa, com carga reduzida ou ministrada de forma aligeirada, não favorecendo assim a aquisição de conhecimentos, o desenvolvimento de destrezas, habilidades e atitudes relativas ao processo de atendimento à diversidade dos educandos. (MARTINS, 2009). Como bem diz Ramalho e Beltrán Núñez (2011, p. 73) *apud* Martins, 2012, este tipo de formação,

[...] é mais que instrução ou aprendizagem de conhecimentos e formação de habilidades e de competências, pois inclui, entre outras coisas, interesses, necessidades, intenções, motivações, caráter, capacidades, condutas, crenças, atitudes e valores. [...] é o tipo de atividade que o professor se apropria da cultura profissional e modifica [...] elementos chaves do seu agir profissional, de forma a influenciar no desenvolvimento profissional.

A discussão sobre a necessidade de uma formação de professores com vistas à educação inclusiva contribui para que os docentes possam refletir sobre a sua prática, possibilitando condições. Com isso, o professor conseguirá atuar com as diferenças existentes dentro de uma sala de aula. Correia (2008, p. 28, *apud* MARTINS, 2012, p. 33), com vistas a essa perspectiva formativa, destaca:

[...] os educadores, os professores e os auxiliares de ação educativa necessitam de formação específica que lhes permita perceber minimamente as problemáticas que seus alunos apresentam, que tipo de estratégia devem ser consideradas para lhes dar resposta e que papel devem desempenhar as novas tecnologias nestes contextos.

Entende-se que não é só o professor que necessita dessa formação para atuar com o aluno na sala de aula, mas sim de todos os profissionais que atuam no cotidiano da escola.

A deficiência não está na pessoa, mas sim no ambiente, a sala é deficiente, o professor é deficiente (falho). O professor ao não possuir conhecimento sobre as peculiaridades de seus alunos; ou o não reconhecimento de suas potencialidades; ou a não flexibilização do currículo podem obstaculizar a aprendizagem do aluno. Esses são fatores determinantes para que as práticas pedagógicas sejam significativas para as necessidades reais dos alunos. (PIMENTEL, 2012).

3.2 O Currículo do curso de Pedagogia: a formação de professores para a educação dos surdos

O aluno precisa da aprendizagem para se incluir, só ocupar o espaço, a sala de aula não basta, como assinala Machado (2008, p. 78), “pouco adianta a presença de surdos se a escola ignora sua construção histórica, cultural e social”. O professor ao ter conhecimento sobre a identidade surda, seus aspectos históricos, o reconhecimento da Libras, sua necessidade e seus aspectos gramaticais, oportunizará uma maior condição de aprendizagem para o aluno surdo. Dessa forma, a formação do professor está intrinsecamente ligada a inclusão da pessoa surda. Contudo, não significa que dependa somente do professor, porém ele é essencial para que a inclusão seja efetiva.

A fim de ter conhecimento de como a formação de professores está preparando seus alunos para que contribuam para a inclusão de pessoas surdas, analisarei o Projeto Pedagógico do curso de Curso de Pedagogia (PPC) da Escola de Formação de Professores e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica de Goiás em relação à Língua de Sinais (Libras) e a inclusão e a compararei com o decreto nº 5626/2005.

O curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica de Goiás em seu Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (PPC) possui como princípio orientador da formação de professores o,

compromisso social e político com a formação: perspectiva que possibilita a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, **inclusiva**, a fim de **promover a emancipação dos indivíduos** e grupos

sociais, atentando para o reconhecimento e a valorização da diversidade e, por conseguinte, contrária a toda forma de discriminação (PPC da Pedagogia , p. 18-19, grifo meu).

Dessa forma, a PUC-GO tem o compromisso social e político com a formação, se preocupando em possibilitar a inclusão com a finalidade de promover a emancipação dos indivíduos. O aluno para conseguir alcançar uma graduação, ele precisa que a inclusão seja efetiva nas escolas desde os anos iniciais, com uma escola estruturada e preparada, professores capacitados, leis efetivas e que sejam aplicadas na íntegra.

No PPC de Pedagogia de 2018 da PUC-GO, a disciplina de Libras faz parte das disciplinas comuns obrigatórias do curso de Pedagogia, respeitando assim a Lei nº 10.436/02 e o art 3º do Decreto 5626/2005. De acordo com o decreto, “a Libras deve ser inserida como disciplina curricular **obrigatória** nos cursos de formação de professores.”

A disciplina de Libras está inserida no campo curricular de Linguagens e Comunicação em que orienta a formação de professores em seus processos de aprimoramento das linguagens e da comunicação em uma perspectiva crítica, com ênfase na leitura e escrita. A ementa da disciplina de Libras no PPC de Pedagogia, em sua página 25, apresenta:

Inclusão educacional das pessoas surdas. Histórico e abordagens para a educação dos surdos (oralismo, comunicação total e bilinguismo). Inclusão do aluno surdo na perspectiva bilíngue. Libras: os aspectos gramaticais e linguísticos. Introdução às práticas de conversação e noções de tradução e interpretação em Libras. Uso da Libras como instrumento da prática docente.

A disciplina de libras apesar de conter em sua ementa os aspectos gramaticais e linguísticos, dispõe de pouca carga horária (60 horas/aula) não conseguindo desenvolver de forma profunda, apenas superficial sobre o conhecimento acerca da singularidade linguística para aplicar o que consta nos incisos VI e VII da alínea d do artigo 14 do decreto 5626/2005. Sendo eles:

VI - adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa;
VII - desenvolver e adotar mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras, desde que devidamente registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos; (grifo meu).

A partir dos estudos realizados nesta Monografia pode-se afirmar que a disciplina deveria ter uma carga horária maior para que todos os direitos garantidos pelo decreto fossem atendidos. A formação de professores, com essa carga horária, não consegue oferecer todo o conhecimento necessário para garantir o atendimento às necessidades acerca da singularidade linguística dos alunos surdos.

A disciplina de Psicologia da Educação II também é obrigatória, sua ementa está presente na página 90 do PPC do Curso e na íntegra, observa:

O estudo de teorias da Psicologia sobre a aprendizagem humana numa leitura histórico-cultural. Relação entre teorias da Psicologia e a educação. Aprendizagem: teorias, processos e contextos. Dificuldades de aprendizagem e fracasso escolar. **Inclusão: conceito, caracterização, causas e suas implicações no contexto escolar** (grifo meu).

A disciplina de Psicologia da Educação II além de trazer conhecimento sobre o conceito, caracterização, causas e suas implicações no contexto escolar, traz elementos e bagagens para que o professor consiga atuar em uma sala de aula. Apesar dessa disciplina não trazer de forma objetiva a criança surda, ela traz uma compreensão geral sobre a inclusão. Esse conhecimento é necessário para que o professor consiga conduzir da melhor forma a rotina dentro da sala de aula e oportunizar a aprendizagem para todos os alunos de forma igualitária.

O PPC de Pedagogia (2018), traz a disciplina de Educação e Inclusão como eletiva, ou seja, não é obrigatória. Sua carga horária é de 30 horas/aula, a ementa abarca: “Educação inclusiva no Brasil: fundamentos, pressupostos legais e políticas públicas. Papel social da educação inclusiva no contexto escolar.”

A disciplina apesar de não mencionar nada específico em relação a pessoa surda, é um estudo sobre a inclusão na educação e o papel social da educação inclusiva no contexto escolar. Sendo assim, é uma disciplina que contribui para garantir o direito à educação das pessoas surdas.

Apesar do curso de Pedagogia ter inserido a disciplina de Libras como obrigatória, assim como determina o Decreto, ela não é suficiente para conseguir garantir todos os direitos do decreto nº 5.626/2005 e da Lei de Libras nº

10.436/2002, há ainda um grande caminho a ser percorrido para o pleno direito linguístico dos surdos.

A partir da adoção de políticas educacionais inclusivas, o processo de formação de professores precisa se preocupar ainda mais com as diferentes condições de aprendizagem dos alunos que passaram a integrar o sistema de ensino, uma vez que a escola possui o compromisso de oferecer a todos os alunos, de forma igualitária, uma educação de qualidade. Segundo Carvalho e Tavares (2020):

Percebe-se que em nosso país, entre os documentos que compõem o conjunto de leis denominado Políticas Públicas e sua implementação, há um grande fosso. Com as políticas públicas educacionais na área de educação de surdos, não é diferente. Há lei para acessibilidade que garante intérprete de Língua de Sinais/Língua Portuguesa durante as aulas, flexibilidade na correção das provas escritas, materiais de informação aos professores sobre as especificidades do aluno surdo etc. Mas, na prática, o que se percebe, é o aluno surdo mais excluído do que incluído nas salas de aula regulares, enfrentando dificuldades, que, muitas vezes os seus familiares é que tentam minimizar, buscando soluções nem sempre eficientes para ajudá-los. Por outro lado, professores, em sua maioria, sem conhecimento mínimo da Libras e, algumas vezes, subsumido por uma carga horária de trabalho exaustiva, não têm tempo para buscar uma formação continuada na área (CARVALHO e TAVARES 2020, p .3-4)

Hoje a legislação está à frente do que realmente acontece nas escolas, por várias questões e dentre elas a falta de um estudo mais aprofundado da disciplina de Libras e de Inclusão na formação de professores. Com isso, temos uma Lei que não é efetiva, ou seja, há o direito, mas por não produzir efeitos, não há uma eficácia social.

A Libras que é ofertada na formação de professores no percurso da faculdade é muito superficial para que um ouvinte consiga desenvolver um diálogo com uma pessoa surda. O professor, de acordo com o Decreto deverá apoiar, na comunidade escolar, o uso e a difusão de Libras entre professores, alunos, funcionários, direção da escola e familiares. Porém, como o professor irá apoiar o uso da Língua de Sinais e ajudar a difundir, sendo que ele mesmo não possui conhecimento da língua para conseguir sustentar um diálogo? As barreiras comunicativas acabam gerando dificuldades e equívocos no atendimento educacional.

Levando em consideração todos os aspectos analisados no presente trabalho, entende-se que a disciplina de Libras precisa de um maior destaque no

PPC de Pedagogia, para assim possibilitar aos formandos um entendimento sobre a cultura, identidade, histórico, implicações da surdez no processo de aprendizagem, as características linguísticas da Libras, a proposta bilíngue para a educação da pessoa surda e com isso o professor contribuir com a inclusão da pessoa surda.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo analisar uma forma da Pedagogia contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem da pessoa surda. Para tal finalidade, foi necessário um grande estudo sobre suas identidades, culturas, histórico, batalhas e conquistas. Após muita pesquisa, análise e reflexão sobre essa questão, ficou evidente a importância da língua de sinais para as pessoas surdas.

A língua é um dos bens mais importantes de um povo e cada comunidade guarda em sua língua a memória, o passado. Ela diz muito sobre quem é o seu povo. Ao trocar de língua, você troca de cultura, há uma desconexão com sua história e, conseqüentemente, com sua identidade. Essa premissa não é diferente para o surdo, porém, no decorrer da história, sua língua foi negada, proibida, não sendo permitido seu uso nas escolas.

O termo “surdo” compreende, em seu conceito, os aspectos socioculturais da surdez, enfatizando a diferença, e não a deficiência. O surdo é diferente não apenas porque não ouve, mas sim porque desenvolve potencialidades psicoculturais e linguísticas diferentes das pessoas ouvintes (BEHARES, 1993, p. 2)

Com a proibição, os surdos passaram a apresentar mais dificuldades na escolarização e em sua socialização. Como consequência, em certo momento da história, o surdo era visto como incapaz de aprender os conteúdos escolares, como se possuísse um déficit cognitivo. Então, ao tirar a língua de sinais dos surdos, ele não perde somente sua identidade, como também sua capacidade de desenvolvimento cognitivo.

A educação dos surdos ao longo da história sempre se desenvolveu pela perspectiva do ouvinte. Uma corrente muito forte, oralista, foi disseminada e teve como consequência a falta de interesse dos surdos na aprendizagem da língua majoritária oral. Acreditava-se que o uso da língua de sinais atrapalhava a

linguagem oral e, em virtude disso, muitos pesquisadores têm abolido essa visão, afirmando justamente o inverso: é o não uso da língua de sinais que atrapalha o desenvolvimento e a aprendizagem de outras línguas pelo surdo.

A apropriação da língua de sinais é imprescindível para garantir melhores condições nas relações inter e intrapessoais. Essas relações constituem o funcionamento das esferas cognitivas, afetivas e sociais do indivíduo. A educação, quando feita em sua língua materna, garante o respeito à diferença linguística do surdo. Todas as pessoas devem ter o direito de ser educadas em sua própria língua (HORNENBERGER, 1998).

Atualmente, as línguas de sinais são reconhecidas oficialmente como línguas naturais, visto que nasceram da interação espontânea e permitem expressar qualquer conceito advindo da necessidade humana. São sistemas abstratos de regras gramaticais usadas pelas comunidades de pessoas surdas e assim como as línguas orais-auditivas, as línguas de sinais não são universais (QUADROS; KARNOPP, 2004).

Uma característica importante das línguas de sinais é a sua modalidade de produção. Diferente das línguas orais, que são de modalidade oral auditiva, as línguas de sinais têm como modalidade espaço-visual, ou seja, a informação linguística é recebida pelos olhos e reproduzida pelas mãos.

A Libras, mesmo sendo uma língua natural, só foi reconhecida em 2002 por meio da Lei nº10.436, que ficou conhecida como “Lei de Libras”. Esta lei foi um marco, pois reconhece a Libras como um idioma próprio e independente. Além disso, busca tornar a comunicação dos surdos mais acessível, traz um tratamento e atendimento de saúde de forma mais adequada às necessidades da pessoa surda e traz também a necessidade da formação dos profissionais da educação e da fonoaudiologia.

A Lei nº10.436/02 foi regulamentada pelo decreto nº5.626/05. O decreto assegura o acesso da comunidade escolar ao aprendizado da Libras, principalmente na formação de professores. Dessa forma, as instituições de ensino precisam reformular seus projetos pedagógicos para incluir a Libras, como uma disciplina obrigatória em sua matriz curricular nos cursos de licenciaturas com os objetivos de identificar e conhecer a cultura da pessoa surda, sua identidade, a língua espaço-visual e suas características gramaticais, além da forma como ela é utilizada pela comunidade surda para se comunicar.

A educação inclusiva defende a proposta bilíngue para a educação da criança surda. O bilinguismo possui como pressuposto básico que o surdo deve ser bilíngue. Dessa forma, ele deve adquirir como língua materna a língua de sinais, ou seja, a língua natural dos surdos e, como segunda língua, a língua oficial do país. Para os bilinguistas, o surdo não possui a necessidade de almejar uma vida semelhante ao ouvinte, podendo aceitar a sua surdez.

A filosofia bilíngue defende que o surdo não possui a necessidade de, a todo custo, tentar aprender a modalidade oral da língua para se aproximar do padrão de normalidade. Isso não significa que a aprendizagem da língua oral não seja importante, pois é sim desejado, porém não é percebido como o único objetivo educacional do surdo nem como uma possibilidade de minimizar as diferenças causadas pela surdez.

Estudos estão apontando que a proposta bilíngue é a mais adequada no ensino das crianças surdas, pois considera a língua de sinais como natural e se baseia no conhecimento dela para o ensino da língua majoritária. Essa abordagem educacional se propõe a tornar acessível à criança surda duas línguas no contexto escolar.

Para que as crianças surdas adquiram a língua de sinais como primeira língua, é necessário que sejam expostas a usuários competentes dessa língua. Ou seja, a adultos surdos fluentes que irão responder tanto pela exposição como também pelo ensino da gramática para as crianças e para seus pais, no caso de serem ouvintes.

Os princípios que regem o que é defendido por bilinguismo na educação não podem ser confundidos com gramaticalidade, com mera inclusão da língua de sinais na sala de aula, com simples tradução de conteúdo pedagógico para a língua de sinais e, tampouco, com a mera aquisição de duas línguas no espaço escolar, mas sim uma postura que envolva todo o processo psicossociocultural da educação de surdos, uma vez que a aquisição da língua de sinais e internalização da cultura surda, é o único modo de evitar que a criança possua um atraso de linguagem e todas as consequências que isso irá acarretar.

Os educadores necessitam estar qualificados para atuarem de forma competente junto aos alunos inseridos, na medida em que a orientação inclusiva implica um ensino adaptado às necessidades individuais. Porém, a implantação da educação inclusiva tem encontrado barreiras, em decorrência da falta de

formação de professores para atender às necessidades educativas especiais. Os professores precisam ser instrumentalizados para atenderem às peculiaridades apresentadas pelos alunos.

A inclusão não pode ser reduzida apenas a um espaço para sociabilização, ela precisa ser desenvolvida com responsabilidade, compromisso e um olhar atento. O ensino precisa ser de qualidade para todos, buscando atender suas necessidades reais, com professores preparados para atuar na diversidade. Como bem diz Martins (2011), é uma formação que vai além do conhecimento e habilidades, há interesses, necessidades, motivações, valores. O professor se apropria da cultura profissional e modifica alguns elementos do seu agir profissional, influenciando assim o seu desenvolvimento profissional.

Após todo o estudo feito em relação a pessoa surda, reconhecendo sua cultura, sua identidade, seu histórico, suas implicações no processo de aprendizagem, sua Língua tendo suas características linguísticas e gramaticais, o estudo sobre a proposta bilíngue, percebo que, ao analisar o PPC do curso de Pedagogia da PUC-GO e ter cursado a disciplina de Libras, as necessidades colocadas pelas diretrizes são insuficientes. Isso ocorre, pois a carga horária voltada para essa disciplina não consegue abarcar todos esses elementos a fim de qualificar os professores.

A PUC-GO, ao disponibilizar a disciplina de Educação Inclusiva como optativa, oportuniza na formação de professores o conhecimento de alguns elementos essenciais para uma educação inclusiva, porém, ainda sim, não consegue alcançar o objetivo da inclusão da pessoa surda, tampouco garantir a eficácia social da lei.

Portanto, para que o surdo tenha uma igualdade de oportunidade de aprendizagem em sala de aula, o professor precisa, em sua formação, ter acesso a estes conhecimentos trazidos por meio desse estudo. Para isso, há que se reavaliar o PPC de Pedagogia em relação a disciplina de Libras para que o professor consiga envolver todo o processo psicossociocultural na educação da pessoa surda, oportunizando a aquisição da língua de sinais e a internalização da cultura surda.

REFERÊNCIAS

AHLGREN, I. Sign Language as the First Language. *In*: AHLGREN, I.; HYLSTENSTAM, K. (org.). **Bilingualism in Deaf Education**. Hamburg: Signum-Verlag, 1994. p. 55-60.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 05/07/2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei Federal nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 05 de julho de 2020.

BRASIL, Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.394/96**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 05 de julho de 2020.

BRASIL. **Resolução nº2/2001: As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**, Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao2.pdf>. Acesso em: 05 de julho de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria Geral. Centro Nacional de Educação Especial. **Plano Nacional de Educação Especial 1977/1979**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 05 de julho de 2020.

BEHARES, L. E. **Nuevas corrientes en la educación del sordo**: de los enfoques clínicos a los culturales. Santa Maria: UFMS, 1993. v. 1. (Cadernos de educação especial).

CARVALHO, T. S. S.; TAVARES, I. M. S. **Inclusão escolar e a formação de professores para o ensino de Libras (Língua Brasileira de Sinais)**: do texto oficial ao contexto. *In*: Pesquisa em Educação: Desenvolvimento, ética e responsabilidade social, Maceió. V EPEAL, 2010.

FERNANDES, E. **Linguagem e Surdez**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2003.

FREITAS, A. R.; AMARAL, C. M. S. R.; CHAVEIRO, N. O processo de escolarização do surdo usuário de libras e seus desafios: revisão de literatura. **Revista Sinalizar**, Goiânia, v. 4, 2019.

GAROLLA, L. P.; CHIARI, B. M. Protocolo para avaliação da compreensão da leitura em crianças deficientes auditivas. **Pró-Fono: Revista de Atualização Científica**, v. 15, n. 3, p. 325-334, 2003.

GESSER, A. **Libras? Que língua é essa?** Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. 1. ed. São Paulo: Editora Parábola, 2019.

GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. 7. ed. São Paulo: Editora Plexus, 2002.

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

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico do Brasil de 2000**. Rio de Janeiro: IBGE, 2003.

LACERDA, C. B. F. de. **Um pouco sobre a história da educação dos surdos**. **Cadernos do Cedes** (Unicamp), Papyrus, v. 46, p. 68-80, 1999. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000409108>. Acesso em: 05 de Maio de 2020.

LACERDA, C. B. F.; GÓES, M. C. R. **Surdez: Processos Educativos e Subjetividades**. São Paulo: Editora Lovise, 2000.

LAFON, J. C. **A deficiência auditiva na criança**. São Paulo: Manole, 1989.

LANE, H. A máscara da benevolência: **A comunidade surda amordaçada**. Instituto Piaget, 1992.

LOPES M. C. **Surdez & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. (Série Temas e Educação).

MANTOAN, M. T. E.: **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Editora Moderna, 2006.

MAZZOTT, M. J. S. **Educação especial no Brasil história e Políticas Públicas**. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

MOURA, M. C. **O surdo: Caminhos para uma nova identidade**. Rio de Janeiro : editora Fapesp, 2000.

PADDEN, C.; HUMPHRIES, T. **Deaf in America: voices from a culture**. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1988. p. 44.

PEIXOTO, A. C. A.; CAMPOS, L. de A. **Habilidades sociais e educação: O desafio do mutismo seletivo em sala de aula**. Edu.Tec - Revista científica digital da FAETEC, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, 2013. Disponível em: http://www.faetec.rj.gov.br/diretorias/arquivos/diretoria-deeducacaosuperior/edutec-20132-luciana_campos.pdf. Acesso em: 05/07/2020.

QUADROS, R.M.; PERLIN, G. **Estudos Surdos II**. Série Pesquisas. Rio de Janeiro: Editora Arara Azul, 2007.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L.B. **Língua Brasileira de Sinais: Estudos linguísticos**. Porto Alegre: Atmed, 2004.

QUADROS, R. M. **O “bi” em bilinguismo na educação de surdos**. In: FERNANDES, E. **Surdez e bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, 2005. p. 26-36.

RAMALHO, B. L.; BELTRÁN NÚÑES, I. **Diagnóstico das necessidades formativas de professores do ensino médio no contexto das reformas curriculares**. Revista Educação em Questão, Natal, v. 40, n. 26, p. 69 -96, jan./jun. 2011.

RAMOS, C. R.; GOLDFELD, M. **Vendo vozes: Os passos dados na direção da realização de um programa para crianças surdas**. Revista GELES, nº 6, ano 5. Rio de Janeiro: Babel, 1992.

REIS, V. P. F. **A criança surda e seu mundo: o estado-da-arte, as políticas e as intervenções necessárias**. 1992. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 1992.

SÁ, N. L. **Cultura, poder e educação de surdos**. 2. ed. São Paulo: Editora Paulinas, 2016.

SACKS, O. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1990..

SKLIAR, C. Um olhar sobre o nosso olhar acerca da surdez e das diferenças. In: SKLIAR, C. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1988. p. 7-32.

SOARES, M. A. L. **A Educação do Surdo no Brasil**. Campinas: Autores Associados/EDUSF, 1999.

THOMA, A. S. et al. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2006.

THOME, A. S.; LOPES, M.C. organizadoras. **A invenção da surdez: Cultura, alteridade, identidades e diferenças no campo da educação**. Santa Cruz do Sul: Editora EDUNISC, 2005.

WRIGLEY, O. **The politics of deafness**. Washington: Gallaudet University Press, 1996.

