

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO
AMAZONAS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E INOVAÇÃO
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO TECNOLÓGICO – MPET

SUELEM MAQUINÉ RODRIGUES

PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA E ALUNOS SURDOS DO ENSINO
MÉDIO INTEGRADO DO IFAM/CMC: CONSIDERAÇÕES ACERCA DO
PROCESSO INCLUSIVO

Manaus – AM
2020

SUELEM MAQUINÉ RODRIGUES

PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA E ALUNOS SURDOS DO ENSINO
MÉDIO INTEGRADO DO IFAM/CMC: CONSIDERAÇÕES ACERCA DO
PROCESSO INCLUSIVO

Dissertação apresentada à banca de avaliação do Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas- IFAM, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Ensino Tecnológico.

Linha de Pesquisa 1: Formação de Professores para o Ensino Tecnológico.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Lúcia Tinoco Pacheco

Manaus – AM
2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

R696p Rodrigues, Suelem Maquiné.

Professores de língua portuguesa e alunos surdos do ensino médio integrado do IFAM/CMC: considerações acerca do processo inclusivo. / Suelem Maquiné Rodrigues. – Manaus, 2020.

143 p. : il. color.

Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico). – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, *Campus* Manaus Centro, 2020.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Lúcia Tinoco Pacheco.

1. Ensino tecnológico. 2. Língua portuguesa - ensino. 3. Formação de professores. 4. Orientações – didáticos pedagógicas. I. Pacheco, Maria Lúcia Tinoco. (Orient.) II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. III. Título.

CDD 371.33

SUELEM MAQUINÉ RODRIGUES

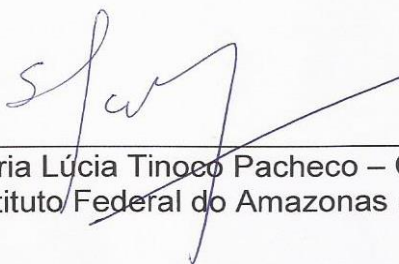
PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA E ALUNOS SURDOS DO ENSINO
MÉDIO INTEGRADO DO IFAM/CMC: CONSIDERAÇÕES ACERCA DO
PROCESSO INCLUSIVO

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino Tecnológico.

Linha de Pesquisa: Processos Formativos de Professores no Ensino Tecnológico

Aprovada em 19 de fevereiro de 2020.

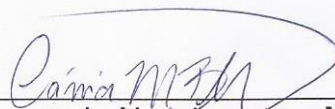
BANCA EXAMINADORA



Dra. Maria Lúcia Tinoco Pacheco – Orientadora
Instituto Federal do Amazonas (IFAM)



Dra. Lucilene da Silva Paes – Membro Titular Interno
Instituto Federal do Amazonas (IFAM)



Dra. Cássia Maria Bezerra do Nascimento – Membro Titular Externo
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

AGRADECIMENTOS

Acredito que essa parte da dissertação seja a mais prazerosa e, também, uma das mais importantes, pois se fosse permitido escreveria em subtítulo a palavra: gratidão. Durante o período de curso do mestrado, enfrentei grandes e poderosas tempestades, parecia que o mundo estava voltando-se contra mim, foi quando resolvi voltar-me para o dono do mundo: Jesus. Portanto, o maior agradecimento é ao meu bom Jesus e a minha doce mãe Maria Santíssima. Agradeço ao meu grupo de oração Cenáculo Mariano composto, principalmente, por mulheres que sabem que a fé é o princípio de todas as vitórias. Agradeço também a todos os membros da minha igreja católica que entregaram seu tempo e oração para me ajudar.

O mestrado oportunizou-me grandes aprendizados acadêmicos e de saberes docentes, por isso agradeço aos membros do MPET (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico) e a todos os colegas de turma, em especial a minha primeira orientadora Dra. Elaine Maria Bessa Rebelo Guerreiro.

Agradeço de forma muito fraterna a minha orientadora Dra. Maria Lucia Tinoco Pacheco que, além de usar seus saberes acadêmicos, utilizou toda sabedoria de ser humano, de cristã e, em especial, de mulher. Conduziu nossas orientações de maneira amorosa, serena e empática. Certa vez, sonhei com a professora Lucia me acalmando, tamanha foi sua generosidade e presença de espírito. Um carinhoso agradecimento a minha turma e professores do Letras-Libras (2014), turma Pioneiros, da UFAM (Universidade Federal do Amazonas), em especial às minhas amigas Sara Magalhães e Nara Neiva

Agradeço a toda minha família: meus pais-avós (Maria Ilça e Tarcísio Valério in memoriam), meu pai José Rodrigues de Melo, a minha mãe Sônia Rodrigues Maquiné e irmãos: Fernando, Talita, Robson, Paula Mariana e Yuri Gabriel.

Agradeço e também dedico essa dissertação aos meus filhos Victor Hugo e Amábil Maria, que são a minha fortaleza e inspiração diária.

RESUMO

Este trabalho pretende tratar da experiência do IFAM/CMC no processo de inclusão de alunos surdos do Ensino Médio Integrado no Instituto de Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM) – *Campus* Manaus, na perspectiva das aulas de professores de Língua Portuguesa que atuam nessa modalidade. Sabe-se que, em uma sociedade predominantemente oral, as pessoas surdas enfrentam, dificuldades constantes de comunicação, o que afeta tudo o que dela decorre. No ambiente escolar, o quadro não é diferente. A construção do seu universo linguístico é feito por meio do campo visual-espacial da sua primeira língua (L1), a Libras (Língua Brasileira de Sinais). Já a Língua Portuguesa, por ser oral-auditiva, é adquirida tardiamente na modalidade escrita, sendo representada como sua segunda língua (L2). Portanto, esse aluno possui uma situação linguística diferenciada. A entrada desse alunos no universo escolar tanto quanto nos permite compreender que ele é um sujeito imerso numa realidade bilíngue desde cedo, também implica que o professor que o recebe em sala de aula compreenda essa sua condição ímpar e busque estratégias de trabalho para suprir ou amenizar as dificuldades que se apresentam em sala de aula durante o processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, perceberemos que o fazer docente, bem como sua formação, confrontam-se com a realidade encontrada, tornando-se necessário repensar esta formação e reconstruí-la por meio do enfrentamento dos desafios encontrados no cotidiano. Diante desse cenário, nosso trabalho problematiza a experiência desse professor de Língua Portuguesa, que, por vezes, é desafiado a entender a realidade do aluno surdo, para quem a Língua Portuguesa é uma língua não materna (LNM). Traçando um panorama histórico do processo de inclusão da pessoa com deficiência no IFAM/CMC, e tratando da formação desses profissionais para o atendimento de uma clientela diferenciada, essa pesquisa procura refletir sobre quais práticas pedagógicas estão sendo desenvolvidas por esses professores relacionadas aos alunos surdos, mediadas por um intérprete de Língua de Sinais, como também a relação de ensino desses professores com seus alunos surdos, com ênfase nos aspectos linguísticos. Como resultado do processo de investigação, buscar-se-á tecer considerações sobre como vem se dando no IFAM o processo inclusivo desse público com base na observação das aulas de Língua Portuguesa, apontando-se os desafios para a formação. A pesquisa terá um enfoque qualitativo, utilizando-se de uma abordagem etnográfica no campo educacional. Utilizamos como instrumentos pontuais um questionário no modelo de entrevista presencial com roteiro semiestruturado e o diário de campo da pesquisa. A dissertação acompanha, como fruto da investigação feita, um produto educacional em forma de um caderno de orientações que poderá ser empregado por todo e qualquer professor, independentemente da disciplina e da comunidade escolar na qual o aluno surdo se encontra.

Palavras-chave: Ensino da Língua Portuguesa. Formação de professores. Surdos. Orientações Didático-Pedagógicas.

ABSTRACT

This paper intends to deal with the experience of IFAM / CMC in the process of including deaf students from Integrated High School at the Institute of Science and Technology of Amazonas (IFAM) - Manaus, in the perspective of the classes of Portuguese language teachers who work in this modality. It is known that in a predominantly oral society, deaf people face constant communication difficulties, which affects everything that results from it. In the school environment, the picture is no different. The construction of your linguistic universe is done through the visual-spatial field of your first language (L1), Libras (Brazilian Sign Language). Since the Portuguese language, being oral-auditory, is acquired late in written form, being represented as its second language (L2). Therefore, this student has a different linguistic situation. The entry of these students into the school universe as much as it allows us to understand that he is a subject immersed in a bilingual reality from an early age, also implies that the teacher who receives him in the classroom understands his unique condition and seeks work strategies to supply or mitigate the difficulties that arise in the classroom during the teaching-learning process. In this sense, we realize that teaching, as well as their training, are confronted with the reality found, making it necessary to rethink this training and reconstruct it by facing the challenges encountered in daily life. Given this scenario, our work problematizes the experience of this Portuguese language teacher, who is sometimes challenged to understand the reality of the deaf student, for whom the Portuguese language is a non-native language (LNM). Tracing a historical panorama of the inclusion process of people with disabilities in IFAM / CMC, and dealing with the training of these professionals to serve a differentiated clientele, this research seeks to reflect on what pedagogical practices are being developed by these teachers related to deaf students, mediated by a sign language interpreter, as well as the teaching relationship of these teachers with their deaf students, with an emphasis on linguistic aspects. As a result of the research process, we will seek to make considerations about how the inclusive process of this public has been taking place at IFAM based on the observation of Portuguese language classes, pointing out the challenges for training. The research will have a qualitative focus, using an ethnographic approach in the educational field. We used as questionnaires a questionnaire in the face-to-face interview model with a semi-structured script and the research field diary. The dissertation accompanies, as a result of the investigation, an educational product in the form of a guideline in order to subsidize both the teaching work with this audience, which can be employed by any and every teacher, regardless of the discipline, and the school community in which the deaf student finds himself.

Keywords: Portuguese Language Teaching. Teacher training. Deaf. Didactic-Pedagogical Guidelines.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Ações similares do período 2007-2020	57
Figura 2. Texto inicial do aluno surdo	64
Figura 3. 1º Jornal Surdo-Bilíngue - Escola Augusto Carneiro dos Santos	65
Figura 4. Capa da sequência didática do projeto PRALER	66
Figura 5 - Percurso da pesquisa.....	68
Figura 6. Pesquisadora (21/11/2018).....	74
Figura 7. Momento da pesquisa (21/11/2018)	75
Figura 8. Sujeitos da pesquisa (27/11/2018).....	77
Figura 9. Sujeitos da pesquisa (14/11/2018).....	77
Figura 10. Observação de campo (21/11/2018)	79
Figura 11. Sala de aula inclusiva (20/02/2019).....	81
Figura 12. Texto inicial da aluna surda (20/02/2019)	82
Figura 13. Texto da aluna surda após orientação (20/02/2019)	83
Figura 14. Avaliação	84
Figura 15. Pesquisadora, professora e aluna surda (27/11/2018).....	85
Figura 16. Pesquisadora, aluna surda, intérprete e professora (27/11/2018)	85
Figura 17. Sala de aula - pesquisa de campo (21/03/2019).....	86
Figura 18. Modelo de Cruzamento de dados para discussões	98
Figura 19. Professor A.....	99
Figura 20. Professor B.....	106
Figura 21. Professor C.....	110
Figura 22. Página do produto com foco no aluno surdo, versão Defesa	115
Figura 23. Capa do produto educacional, versão Defesa.....	118
Figura 24. Eixos Principais do produto educacional.....	119
Figura 25. Linguagem usada no caderno, versão Defesa.....	119
Figura 26. Texto-base para o produto.....	120
Figura 27. Segunda Versão do produto.....	121
Figura 28. Terceira Versão do produto.....	122
Figura 29. Versão do produto na Defesa.....	122
Figura 30. O aviso, o aluno surdo e o intérprete.....	123
Figura 31. Avaliação de alunos surdos.....	124

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Quadro de variáveis.....	71
Quadro 2. Questões selecionadas para a pesquisa.....	95
Quadro 3. Pontos de referência.....	97

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 UM BREVE PANORAMA HISTÓRICO SOBRE A DOCÊNCIA E A EDUCAÇÃO VOLTADA PARA SURDOS	18
1.1 Sobre o Ensino de surdo: história, marcos e formação docente	19
1.2 A importância histórica e filosófica do Congresso de Milão para a educação de surdos.....	32
1.3 A formação docente e alguns de seus desafios	38
2 O LÓCUS E A PESQUISA.....	45
2.1 Por que a abordagem etnográfica no contexto da nossa pesquisa?.....	47
2.2 O locus da pesquisa e o caminhar metodológico	52
2.3 A pesquisa e eu: um caminhar etnográfico	61
2.3.1 A vivência com os professores	75
2.3.2 As vivências em sala de aula	78
3 O QUE A PESQUISA NOS PERMITIU “VER” E PROPOR.....	87
3.1 Os Instrumentos de pesquisa.....	88
3.1.1 O questionário.....	88
3.1.2 O diário de campo	91
3.2 Sistematização e Análise dos dados	92
3.2.1 O campo e a redefinição de parâmetros	92
3.2.2 A docência e a surdez.....	98
3.2.2.1 Professora A	98
3.2.2.2 O Professor B	106
3.2.2.3 O Professor C	109
3.3 Sobre o produto educacional.....	113
3.3.1 Da pesquisa ao produto	113
3.3.2 Dos parâmetros e requisitos adotados.....	116
3.3.3 O produto, as versões e as proposições.....	120
CONSIDERAÇÕES FINAIS	126
REFERÊNCIAS	129
APÊNDICES	134
APÊNDICE A – Questionário do professor.....	134
APÊNDICE B – Diário de campo	138
APÊNDICE C – Termo de consentimento livre e esclarecido - tcle.....	141
APÊNDICE D – Termo de autorização de uso de imagem.....	143

INTRODUÇÃO

O debate sobre a temática da educação especial não é recente. Politicamente é um tema que se adensa desde 1960. No Brasil, a primeira legislação educacional específica para educação das pessoas com deficiência deu-se por meio do Decreto Imperial nº 1. 426, de 1854, que deu origem à Fundação Imperial Instituto dos Meninos Cegos (hoje Instituto Benjamin Constant – IBC). Logo após três anos, veio a criação da Fundação do Imperial Instituto de Surdos-mudos (hoje Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES), pela Lei nº 839, de 26 de setembro de 1857.

É também nesse período, segundo a Diretoria Geral de Estatística -DGE, (1876), no censo demográfico de 1872, que se realiza uma das primeiras coletas de dados sobre a pessoa com deficiência, denominada ali como grupo “Defeitos físicos”. Depois de um longo silenciamento, esse público reaparece no Censo de 1991 o qual identificou, à época, 1,7 milhão de pessoas com deficiência no país. No censo de 2010, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística -IBGE, o número chega a 46 milhões de brasileiros, isto é, cerca de 24% da população brasileira possui alguma deficiência. Destes, 9,8 milhões de brasileiros possuem deficiência auditiva, ou seja, são 2,6 milhões de surdos e 7,2 milhões com dificuldade acentuada para ouvir, o que representa 5,2% da população brasileira.

Esse número significativo de pessoas com deficiência (PcD), desde a época da colônia, vai conquistando espaço desde os anos 90, mas é sobretudo no Brasil dos anos 2000, que esse público adquire grande visibilidade, com a entrada significativa na agenda social do governo federal. Antes do Censo 2010, ocorreram nos anos 2006 e 2008, a I e II Conferência Nacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (com edição em 2012 e 2016 também), as quais definiram as diretrizes para a política de valorização da pessoa com deficiência, acordada pelo governo e pelo CONEDE, responsável pela Política Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.

Muito dos instrumentos legais, que culminaram nos progressos no campo da inclusão como a acessibilidade, a instituição da Língua Brasileira de Sinais –

Libras, a regulamentação da profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais, a implementação da tecnologia assistiva, a política da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, por exemplo, são oriundos dessa agenda. Também as conferências foram importante para definir eixos nos quais era preciso avançar mais, dentre eles, a educação e o trabalho.

O Instituto de Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas/IFAM, à época ainda CEFET-AM, como partícipe dessa agenda, em 2002, por meio da Portaria de nº 180- GDG/ CEFET-AM, institui o Núcleo de atendimento as pessoas com necessidades educacionais especiais (NAPNE). O NAPNE, desde o princípio de sua implementação, no contexto da educação profissional, desempenha papel fundamental no processo de consolidar o direito à aprendizagem e à profissionalização de estudantes que possuem algum tipo de limitação permanente, denominados PcD, dentre os quais, os estudantes surdos.

O Projeto Curupira, selecionado por edital específico do Programa Incluir do governo Federal, no ano de 2007, apresentado pelo NAPNE *Campus* Manaus Centro, contribuiu definitivamente para a ampliação do processo inclusivo do público-alvo da educação especial, construindo uma história na instituição e, por conseguinte, na Rede Federal de Educação Profissional. A experiência exitosa do Incluir se ratifica mais tarde, em 17 de novembro de 2011, por meio do Decreto nº 7.611, que dispõe sobre a educação especial, sobre o atendimento educacional especializado e dá outras providências. No referido dispositivo, em seu Art. 5º, § 2º, no item VII, acentua-se como uma das providências dos sistemas educacionais, a estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior (BRASIL, 2011).

Dos desafios enfrentados pela rede pública, em se insere também o IFAM-CMC, no que se refere à educação especial na perspectiva da educação inclusiva, uma delas é seguramente a educação de surdos em virtude, sobretudo, da questão comunicacional. Tal problemática, apontada nesse contexto, torna a Língua Portuguesa como uma das disciplinas mais desafiadoras para esses alunos (RIBEIRO, 2013).

No IFAM-CMC, a disciplina Língua Portuguesa no Ensino Médio, como ocorre em quase todos os sistemas de ensino, abarca três direções, a saber:

redação, literatura e estudos da língua. Tomada como língua oficial do sistema educacional brasileiro, amparada por uma política linguística da maioria, a Língua Portuguesa constitui-se um dilema bastante complexo para os estudantes surdos. Sendo um problema a ser enfrentado pelos alunos, o ensino da língua portuguesa, no caso da ensino de surdos, torna-se também um desafio de igual tamanho para seus professores.

Vivendo em uma sociedade de comunicação predominantemente oral, os alunos surdos enfrentam dificuldades nos estudos de Língua Portuguesa, já que, para eles, trata-se de uma Língua Não Materna (LNM). A construção do seu universo linguístico é feita por meio do campo visual-espacial da sua primeira língua (L1), a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Já a Língua Portuguesa, por ser oral-auditiva, é adquirida por eles tardiamente, na modalidade escrita, apresentando-se como uma segunda língua (L2). Dada a situação linguística diferenciada desse público, portanto, a preocupação com o processo inclusivo, as questões de acessibilidade e a necessidade de formação do professor nesta área fizeram com que o ensino de Língua Portuguesa para surdos ganhasse espaços amplos de discussão: da escola do bairro às instituições educacionais, dos ambientes acadêmicos às políticas governamentais.

O debate permitiu pensar, dentre outros pontos importantes, sobre a situação *sui generis* do surdo em relação ao universo linguístico em que se encontra. Ressalte-se que, embora o surdo possua sua língua reconhecida oficialmente, o sistema educacional ainda apresenta significativas lacunas para seu atendimento. Tomando de exemplo o ensino de língua portuguesa, uma das lacunas é a questão da Literatura, de como deve ser contemplado seu ensino aos discentes surdos, posto que nos documentos oficiais todas as normativas ainda são voltadas para o ensino do texto e gramática.

Neste sentido, percebemos que formação docente, bem como sua prática, confrontam-se com a realidade encontrada, tornando-se necessário repensar esta formação e reconstruí-la por meio do enfrentamento dos desafios encontrados no cotidiano. Existem aspectos ainda silenciados, mas urgentes a serem abordados, tanto em pesquisas que se direcionam a promover a acessibilidade em seus amplos aspectos, quanto as que se realizam voltadas para a formação de

professores que atendem essas demandas. Desta forma, são indispensáveis as pesquisas voltadas para uma formação docente contextualizada e inclusiva, fenômeno este a ser compreendido nesta proposta de pesquisa.

Cientes deste contexto, no caso do IFAM/CMC, que já recebe alunos surdos no sistema regular, sobretudo nos últimos 4 anos, marcadamente no ensino médio integrado, qual a complexidade desse desafio e qual sua implicação para o exercício da docência dos professores de língua portuguesa? A fim de responder à problemática de pesquisa, nosso trabalho traçará um percurso pautado na abordagem etnográfica para a educação, sob a perspectiva de estudo de caso, tomando como sujeitos centrais da pesquisa, os professores de Língua Portuguesa e em consonância com a participação, não menos importante, dos intérpretes de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) e alunos surdos e ouvintes.

Para tanto, foram utilizados os seguintes instrumentos na investigação: o diário de campo e o questionário, no modelo de entrevista presencial, com roteiro semiestruturado, os quais visaram perpassar aspectos relevantes no cotidiano dos professores de Língua Portuguesa que ministram aulas para alunos surdos.

Como objetivo geral, a pesquisa se propôs a investigar, a partir do ambiente escolar de sala de aula, os conhecimentos e as práticas de professores de Língua Portuguesa em face da presença de alunos surdos em salas de aula, problematizando o contexto de educação especial sob a perspectiva inclusiva. Pensada a partir da formação de professores, a pesquisa procurou gerar reflexões que pudessem contribuir com o trabalho docente do professor de Língua Portuguesa na educação de surdos.

Considerando-se o objetivo central, adentramos o universo da pesquisa qualitativa, sob a perspectiva etnográfica, com o intuito de desenvolver percepções sobre o funcionamento da cultura escolar, sobre a sala de aula inclusiva com a presença de alunos surdos. Assim, procuramos traçar reflexões de como os docentes exercem sua prática, estendendo-se a outras questões existentes na sala de aula, como: comportamentos, organização do espaço físico, interação, relação do docente com os alunos surdos e ouvintes, intérprete de Libras, relação entre os alunos surdos e ouvintes, metodologias e recursos utilizados, observações e reflexões da pesquisadora.

A escolha do viés metodológico não foi concomitante ao interesse pela temática. Surgiu após o processo de qualificação e aprofundou-se após a ida ao campo. As ideias iniciais giravam em torno das dificuldades que o professor enfrentava ao ministrar a disciplina de Língua Portuguesa, porém visavam estabelecer, a partir das questões linguísticas, procedimentos metodológicos para o ensino da disciplina.

É importante ressaltar essa proposição inicial, pois ela revela uma preocupação pautada em uma percepção mais generalizada sobre a temática da pesquisa, com uma preocupação mais voltada para a metodologia, não constituindo-se num problema de pesquisa, de fato. A proposição inicial revelava mesmo um viés mais positivista para a problemática apresentada pela pesquisa, no sentido de que a preocupação primeira centrava-se em buscar métodos, recursos e técnicas para resolver ou minorar as dificuldades apontadas e vivenciadas pelo professor no contexto da pesquisa, objetivando apresentar resultados práticos sob um aspecto mais tecnicista.

Acreditamos que esta mudança de viés metodológico do nosso trabalho trouxe contribuições mais significativas para a problemática investigada, uma vez que deslocamos o nosso olhar para questões anteriores à prática docente em sala de aula. Compreender a estrutura social que orienta uma sala de aula inclusiva é ir muito além de questões metodológicas, é adentrar em uma cultura de grupo que já está junto há algum tempo, constituída por meandros sociais anteriores a práticas metodológicas, que possui relações, de certo modo, cristalizadas, muitas vezes, com posturas, linguagem, padrões de comportamento e escolhas que passam despercebidas aos olhos dos atores dessa estrutura social.

Portanto esse trabalho pretende levar o docente e demais interessados na área da educação especial e na educação inclusiva a pensar sobre a surdez em amplos aspectos, construindo um caminho de sensibilidade para as questões investigadas.

Por isso optamos por uma pesquisa que fizesse uma espécie de “fotografia panorâmica” da educação inclusiva de surdos no IFAM-CMC a fim de proporcionar uma imersão no contexto investigado, a partir da junção de vários

elementos que contribuíssem para o melhor entendimento e percepção sobre os componentes que envolvem a cultura da sala de aula inclusiva da qual faz parte professores, intérpretes e alunos surdos.

Partindo do ensino de língua portuguesa e da condição linguística do aluno surdo, outras características se desdobrarão, seja no caminhar do professor chamado a incluir, seja no caminhar do aluno que transita nessa diversidade de linguagens que influencia diretamente aspectos familiares, socioculturais, grupos sociais e, certamente, educacionais.

Desse modo, a hipótese que norteia a nossa pesquisa é que há questões que são anteriores a questões metodológicas que estão intrínsecas à cultura de sala de aula e que são tão relevantes e indispensáveis quanto aos conhecimentos relacionados a aspectos metodológicos, recursos, materiais criados e adaptados para o ensino de surdos. Apontar elementos que constituem a cultura da sala de aula e refletir sobre eles implica compreender de que maneira ocorrem as relações no lócus escolhido para a pesquisa.

Para esclarecer a respeito dessas questões, podemos citar os estudos de Bourdieu (1971) que trazem uma reflexão sobre como as pessoas são frutos da incorporação da estrutura social, da posição que ocupam, de suas origens familiares, ou seja, seus múltiplos ambientes nos quais o sujeito foi socializado. O *habitus* do indivíduo que consiste em uma organização sobre suas disposições com o mundo será traçado por meio de suas origens sociais, as quais nortearão o lidar desse indivíduo com o mundo. Cada sujeito interage com o mundo, mobilizando suas trajetórias de vida.

Mobilizamos esse pensamento para entender de que forma a cultura da sala de aula é repleta de historicidades pessoais e sociais que irão influenciar diretamente na rotina escolar, em alguns momentos de forma mais direta e em outros momentos de forma mais subjetiva.

Na busca por traçar uma pesquisa que lançasse esse olhar acerca da problemática em estudo, delineamos nosso caminhar da seguinte maneira:

O Capítulo 1, cujo título é “Um breve panorama sobre a docência e a educação de Surdos”, procura por meio de uma linha temporal, trazer marcos significativos sobre a educação especial, a surdez, buscando relacioná-los à

formação docente. Também, nesse capítulo, para apropriação devida do conhecimentos acerca dos direitos e deveres das PcD, elencamos dispositivos legais voltados para a Educação Especial, a Educação Inclusiva e a Educação de Surdos. Por fim, dialogamos sobre a formação docente e alguns dos desafios enfrentados pelo professor no contexto da temática pesquisada.

O Capítulo 2, “O lócus e a pesquisa”, tem como proposta fazer uma “fotografia panorâmica” do lócus e do percurso da pesquisa. Nele, procuraremos mostrar as motivações para a pesquisa, o início e as mudanças operadas no trajeto, inclusive no âmbito metodológico. Esclarecemos, também, que a escolha por uma abordagem etnográfica para a nossa pesquisa deveu-se ao fato, de no processo, ter ficado claro nossa maior pretensão, que era buscar compreender como ocorre o processo de inclusão escolar de alunos surdos no ambiente IFAM.

A interpretação da experiência, isto é, os resultados a que chegamos não processo de pesquisa estão descritos no Capítulo 3. Neste capítulo descrevemos, a partir do diário de campo e do questionários dos professores, o que percebemos sobre a cultura de inclusão. Nesse ponto do trabalho, lançamos um olhar compreensivo e investigador sob a perspectiva etnográfica a respeito da realidade do professor de Língua Portuguesa no contexto da sala de aula inclusiva, em busca de compreender melhor a cultura da sala de aula. Também detalhamos a interpretação dessa experiência, por meio de categorias, advindas dos instrumentos empregados.

A proposta de produto e sua elaboração é também descrita no capítulo 3. Tomado como um instrumento que visa contribuir com os docentes e pessoas interessadas na temática da educação de surdos, o produto preocupa-se em descrever aspectos relevantes para a promoção de cultura inclusiva a partir do contexto da sala de aula. Preocupa-se com uma educação inclusiva de qualidade e igualitária, conforme apregoa a política de 2008, que acolha os alunos surdos e, que, ao mesmo tempo, proporcione ao docente adentrar no universo social desse aluno, iniciando sua incursão pelos aspectos linguísticos, para que possa promover um ensino com base numa visão mais holística sobre a condição do aluno surdo.

Como parte importante da compreensão do que encontramos na sala de

aula, foram descritos direcionamentos aos docentes que contemplam três eixos: aspectos linguísticos, sociais e didáticos voltados para o atendimento do aluno surdo. No produto também serão indicados recursos (sites, aplicativos, vídeo aulas, materiais, dentre outros), que possam auxiliar os professores de alunos surdos.

É importante ressaltar que a busca pela compreensão da cultura da sala de aula inclusiva muito tem a dizer sobre as representações e as construções em torno dos alunos que possuem deficiência. Skliar (2005) traz sempre em pauta nos seus estudos reflexões a respeito de como a sociedade significa a surdez como diferença.

Então nos propomos a entender um pouco mais sobre como essa diferença é constituída dentro da sala de aula. Pretendemos com o nosso trabalho, para além das questões de pesquisa, contribuir com o processo inclusivo, na compreensão da diversidade, e na produção da empatia, cujo resultado é o acolhimento do diferente.

1 UM BREVE PANORAMA HISTÓRICO SOBRE A DOCÊNCIA E A EDUCAÇÃO VOLTADA PARA SURDOS

Não há como tomar a surdez enquanto tema de investigação deslocando-a de sua relação com a deficiência. É preciso pontuar, portanto, que tratar da deficiência significa dizer que historicamente a compreensão do que ela é passou por diferentes estágios, momentos em que muitas concepções sobre ela foram construídas – religiosos, simbólicos, sociais e científicos. E independentemente da deficiência, fosse ela física, intelectual, visual, auditiva, dentre outros, tais concepções tornaram-se paradigmas no trato com a pessoa com deficiência.

Compreender esse processo permite-nos visualizar uma trajetória cheia de percalços a que foi submetida esse sujeito diferente. Isso inclui desde sua adoração, quando tomados como interlocutores divinos no Egito (3000 a.C.) quanto sua eliminação por meio de morte em rios e penhascos por motivos religiosos e estéticos, situações comuns nas Antigas Grécia, Roma e Constantinopla. Também não devemos esquecer que, mesmo naquele período, como hoje, já havia tratamento diferenciado em função de várias situações. Ou seja, a questão financeira ou meritória, também marcou a história de muitas PcD.

É da compreensão dos direitos humanos e a partir “[...] do conceito de cidadania fundamentado no reconhecimento das diferenças e na participação dos sujeitos” (Brasil, 2008, s.p), em escala mundial, que a história da humanidade, em que se insere também a pessoa com deficiência, que adentramos a era da inclusão. Nela a educação, vista como garantia de acesso ao trabalho e à cidadania, torna-se eixo relevante.

Esta seção pretende trazer contribuições nesse sentido: rememorar o processo histórico na educação da pessoa com deficiência, a formação de professores e o processo de inclusão em que hoje nos encontramos.

1.1 Sobre o Ensino de surdo: história, marcos e formação docente

Para Silva e Campos (2014), “os primeiros registros da existência de surdos datam de 1500 a.C., na Palestina, no Período do Bronze Recente. Naquela época, foram escritos os mandamentos da Lei Moisés dirigidos ao povo hebreu.” O livro de Levítico, datado dessa época, no capítulo 19, versículo 44, faz um registro sobre surdos e cegos, reafirmando sobre o primeiro a necessidade de não amaldiçoá-lo. De onde se supõe, já entre os povos do lugar e, à época, o estranhamento em relação a pessoa com deficiência, e, por conseguinte, o surdo.

Na Antiguidade, como sublinhamos anteriormente, a pessoa com deficiência teve diferentes tratamentos dadas as concepções. No Ocidente, aquelas pessoas com deficiência cuja família tivessem posse não recebiam o mesmo destino de outro. O mesmo ocorria com os feridos de guerra (SCHEWINSKY, 2004), para os quais o acolhimento era uma forma de reparação social, o que mais tarde vem a subsidiar o argumento do assistencialismo.

No entanto, no caso da surdez, são os estudos de Aristóteles sobre linguagem e pensamento, nos quais, a linguagem enquanto expressão do pensamento é aquilo que, em essência, transforma o homem em humano e em ser político, que repousam os maiores paradigmas do mundo ocidental sobre a pessoa surda, marginalizando-as ainda mais. Desprovido da fala, da palavra fonada, o surdo não comprovava haver nele pensamento; logo, não poderia cumprir o seu papel de cidadão (GUARINELLO, 2007).

O advento do Cristianismo, que torna toda e qualquer pessoa à imagem e semelhança de Deus, apresenta-se como possibilidade de mudança de um novo paradigma para a PCD. Ainda que a Igreja considerasse a deficiência como sinônimo visível de pecado, as pessoas com deficiência tinham alma, e por isso, foi dado a elas um outro status, o de humano. No entanto, vivendo nos conventos e seminários, sob a tutela de padres e freiras, fazendo tarefas ali para sua sobrevivência, essas pessoas ficam sujeitas ao assistencialismo. Não deixava de ser uma situação de aprisionamento.

Nesse mesmo período, surgem as primeiras indagações em torno de um

sistema de comunicação com os surdos. Santo Agostinho acreditava que uma pessoa poderia se comunicar de diferentes formas e que o gesto poderia substituir as palavras, logo, mesmo que a surdez fosse uma marca do pecado era possível que o surdo chegasse a conhecer o divino por meio da gesticulação.

Mas é somente em 700 a.C., que se tem registro de uma primeira experiência comunicativa com um surdo, o qual foi ensinado a falar. A atividade foi creditada ao Arcebispo John Beverley. Nascia ali o oralismo.

Saindo do processo de exclusão, a Idade Média tanto quanto o início da idade moderna, são períodos que submetem as pessoas com deficiência, dentre elas, o surdo, ao segregacionismo. No entanto, trazem também mudanças para a comunicação com surdos.

Na Idade Média, Pedro Ponce de Leon foi uma das personalidades que mais contribuiu nessa fase. Segundo Braga e Tinoco Pacheco (2018, p.4), ele inaugurou na Espanha tanto a primeira escola para surdos quanto para professores de surdos. Também, influenciado por Girolamo Cardano, “criou códigos voltados para as pessoas surdas para que tivessem condições de ler e escrever”. E “aperfeiçoou o método de ensino, transformando-o no alfabeto manual que até hoje é utilizado para os interessados em aprender a língua” dos surdos.

Segundo Aranha (1995), nesse período, depois de tomada como castigo, a deficiência passa a ser olhada também dentro de um modelo de produção, isto é, as PcD eram improdutivas, portanto, pesadas para a sociedade. Além disso, com os avanços da medicina, a deficiência passa a ser caracterizada como doença, e assim as pessoas passam a ser tratadas em asilo e hospitais psiquiátricos. Ficaram mais evidentes os “guetos”, posto que elas viviam somente em espaços que lhes eram permitidos, e, no caso de surdos, alijados inclusive de direitos que outras PcD podiam ter.

Ressalte-se que uma das leis, a de herdeiro, afirmava que só podia herdar as posses da família aquele que soubesse ler e escrever; tal lei, não alcançava o surdo. Assim, os filhos surdos de nobre e burgueses tinham melhor destino, já que, por meio de ensino individualizado, eram trabalhados de forma a escrever e a falar para manter os bens na família. O mesmo não acontecia com os mais

pobres.

Em 1750, o abade *LÉ'peé* muda definitivamente o ensino de surdos e sua educação. Credo que os gestos e o alfabeto manual não eram suficientes para ensinar esse público, o abade ignora o ensino individual e adota, em um ensino coletivo para os surdos, muitos dos quais eram moradores das ruas de Paris, sinais metódicos, produzindo a primeira experiência com a língua de sinais. Na contramão, na Alemanha, outras pesquisas fundavam bases exitosa no oralismo.

Nos séculos IX e XX, como resultado do Congresso de Milão (1880), o oralismo se sobrepõe à Língua de Sinais. O pensamento vigente à época foi decisivo para a proibição do uso da língua de sinais. Na Escócia, Graham Bell funda uma escola oralista para os surdos a fim de que o aprendizado da língua falada não fosse prejudicado. A partir de 1970, em função dos resultados negativos da experiência com o oralismo, pautado no princípio de que comunicar é o mais importante, independentemente da forma, entra em cena o método da Comunicação Total, que inclui todos os modelos: gestual, sinais e oralismo.

O Brasil, conforme assinalado anteriormente, começa sua incursão no atendimento à pessoa com deficiência ainda no período monárquico, quando cria, “[...] o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro.” (BRASIL, 2008).

De modo igual, no processo de comunicação com o surdo, o país passou também por todas as fases e experiências comunicacionais já descritas. Atualmente, no sistema educacional brasileiro, dada a política de 2008, há uma proposta voltada para o bilinguismo. Para tanto, o processo de ensino de surdos tem-se dado por meio da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e da Língua Portuguesa. A Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) é, como em outros países, um língua reconhecida.

Em 2002, a promulgação da Lei nº 10.436 (BRASIL, 2002), em conjunto com o Decreto de nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005), reconhece a Libras como a segunda língua no Brasil. A legitimação desses e de outros instrumentos vão ao encontro da agenda social do governo, à época, e impactaram diferentes

espaços, dentre eles, o escolar. A política de inclusão no Brasil, que vinha se materializando no campo educacional, no que se refere à pessoa com deficiência, era também resultado de um conjunto de ações advindas de acordos com organismos internacionais como a Organização das Nações Unidas (ONU), do qual o país é signatário. A necessidade da formação de professores, a reformulação dos currículos dos graduandos em formação, o aparelhamento técnico, os subsídios econômicos, dentre outras ações, marcam esse período, de grande mudança social.

No que refere à surdez, a partir do reconhecimento legal da Libras, houve uma legitimação do direito linguístico e um fortalecimento da política educacional para os surdos, e isso permitiu a essa comunidade o suporte para buscar sua inclusão no universo social e político, espaços ainda fechados para ela. O reconhecimento da Libras garantiu a esse público uma identidade, afirmando-se, cada vez mais, como um grupo social que valoriza a sua língua e a sua cultura.

Estabelecido que a Libras é a primeira língua (L1) dos surdos brasileiros, respeitando-se a condição física, a Língua Portuguesa será, então, a sua segunda língua (L2), adquirida de maneira natural pelos surdos, por meio de outros sujeitos sinalizadores. A Libras, sua primeira língua, é que se tornará referência, nesse sentido, para o aprendizado e aquisição da L2, ou seja, para o surdo a Língua Portuguesa dependerá diretamente do domínio da primeira língua. Desse modo, a L2 poderá ser trabalhada de maneira sistemática, para que busque cumprir os objetivos do ensino formal.

É importante destacar que nosso trabalho busca pontuar a ação afirmativa de alguns direitos já debatidos por meio de dispositivos legais, na área educacional. Por esse motivo, para compreendermos o ganho com a lei de libras, precisamos retroceder, no caso brasileiro, para marcos anteriores ao Decreto de nº 5.626/2005. Tomamos de partida, as Constituições Brasileiras, de 1824 a 1988, as quais tratam da educação.

Salientamos que, para legisladores e pesquisadores, a Constituição de 1891 e a de 1937 foram apontadas como aquelas que menos contribuíram para a conquista dos direitos sociais. No que se refere à pessoa com deficiência e de uma educação voltada para ela, além da Constituição Cidadã, a de 1988, marco

principal da conquista em prol dos direitos, destacam-se também: a Constituição de 1934 que explicita o auxílio a alunos necessitados; a Constituição de 1946 que adensa a questão dos direitos educacionais e a necessidade da formação de professores, período no qual são criadas escolas para esse fim; e, por fim, a Constituição de 1967, cujas Emendas de nº 1 e nº 12 trazem, pela primeira vez, o uso da nomenclatura “deficiente”, bem como o emprego do termo educação especial associado à pessoa com deficiência. Essa constituição abre um amplo debate, assegurando direitos educacionais às pessoas com deficiência e reformula a formação de professores.

As décadas de 60 e 70, com base já na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 7 4.024/61, inserem novo capítulo a essa trajetória. Denominados “excepcionais”, às PcD é assegurado o direito à educação no sistema geral de ensino, com a recomendação de tratamento especial em caso de atraso escolar e superdotação.

Saindo das constituições, uma vez que a Constituição de 1988, como bem dissemos, foi o norteador das ações vindouras no que se refere à promoção dos direitos sociais, um novo marco, nesse percurso, foi a política da educação especial, publicada em junho de 1994, apresentada pela antiga Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação e do Desporto (SEESP/MEC), e elaborada durante o ano de 1993. No documento de 94, a SEESP definia política como:

[...] a ciência e a arte de estabelecer objetivos gerais e específicos, decorrentes da interpretação dos interesses, necessidades e aspirações de pessoas portadoras de deficiências, condutas típicas (problemas de conduta) e de altas habilidades (superdotadas), assim como de bem orientar todas as atividades que garantam a conquista e a manutenção de tais objetivos. A Política Nacional de Educação Especial compreende, portanto, o enunciado de um conjunto de objetivos destinados a garantir o atendimento educacional do alunado portador de necessidades especiais, cujo direito à igualdade de oportunidades nem sempre é respeitado (BRASIL, 1994, p. 7).

A política de 94 afirmava que para atender os alunos surdos (definidos ali como portadores de deficiência auditiva), em consonância com o *Bureau International d'Audiophonologie / BIAP*, havia a necessidade de se construir “[...] métodos, recursos didáticos e equipamentos especiais para correção e desenvolvimento da fala e da linguagem.” (BRASIL, 1994, p. 14). Ainda que a

palavra inclusão, enquanto processo, ainda não tomasse acento no vocabulário dessa política – encontraremos apenas integração –, ela trouxe contribuições significativas para pensar a educação e o ensino.

Em certa parte do texto, o documento traz, por exemplo, a ideia de centrarmos nosso olhar sobre o desenvolvimento das potencialidades de pessoas portadoras de deficiências; também considera a educação especial como parte integradora do sistema educacional vigente, além de instituir a figura do professor itinerante, do docente especializado, tratando ali da diferença entre o professor da classe comum e o do atendimento especializado, o qual terá lei específica somente em 2008.

O documento também aponta, para além das conquistas, as barreiras que a educação especial encontra, à época. Dentre elas, interessa-nos destacar, posto que dizem respeito diretamente a nossa pesquisa a (o):

[...] Falta de divulgação das informações e esclarecimentos relativos às necessidades educacionais de portadores de deficiências, condutas típicas e altas habilidades, gerando desinteresse e resistência da maioria das escolas da rede regular de ensino para aceitar esse alunado. [...]

- Despreparo dos docentes e técnicos das escolas regulares para atender o alunado da educação especial, provocado pela inadequação curricular dos cursos de formação de magistério, a níveis de 2o e 3o Graus. [...]

- Carência de técnicos para orientação, acompanhamento e avaliação da programação pedagógica a ser desenvolvida com o aluno.

- Inadequação dos currículos desenvolvidos pelos professores da educação especial com os alunos portadores de necessidades educativas especiais.

- Desinformação da sociedade e da comunidade escolar sobre as necessidades especiais do alunado da educação especial, gerando atitudes inadequadas, que prejudicam a sua integração (BRASIL, 1994, p. 30, 31, 32,33).

No âmbito internacional, é importante ressaltar que a Declaração de Salamanca, também do mesmo período, antecipa-se à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBen de 1996, sinalizando uma formação para os professores, voltada para educação de pessoas com deficiência. Na Declaração de Salamanca, em consonância com as “regras padrões sobre equalização de oportunidades para pessoas com deficiência” da ONU, os delegados da conferência assumem um compromisso com a educação especial, conforme afirmam:

Nós, os delegados da Conferência Mundial de Educação Especial,

representando 88 governos e 25 organizações internacionais em assembleia aqui em Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994, reafirmamos o nosso compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino e re-endossamos a Estrutura de Ação em Educação Especial, em que, pelo espírito de cujas provisões e recomendações governo e organizações sejam guiados (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p.1).

Na declaração, o uso do termo “necessidades educacionais especiais” desloca o olhar não mais para a pessoa com deficiência, mas para todo e qualquer aluno, em qualquer idade, cuja situação de aprendizagem seja peculiar. Esse deslocamento se encaminha para a compreensão de educação inclusiva, com pauta na diversidade, em que se encontra também a pessoa com deficiência.

No mesmo ano, em dezembro de 1994, destaca-se ainda a Portaria nº 1.793, do Ministério de Estado da Educação e do Desporto – MEC, a qual, considerando a necessidade de complementar o currículo dos professores em formação e de outros profissionais que lidam com a pessoa com deficiência, resolve:

Art.1º. Recomendar a inclusão da disciplina “ASPECTOS ÉTICO-POLITICO-EDUCACIONAIS DA NORMALIZAÇÃO E INTEGRAÇÃO DA PESSOA PORTADORA DE NECESSIDADES ESPECIAIS”, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas;

Art.2º. Recomendar a inclusão de conteúdos relativos aos aspectos–Ético–Políticos– Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais nos cursos do grupo de Ciência da Saúde (Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Nutrição, Odontologia, Terapia Ocupacional), no Curso de Serviço Social e nos demais cursos superiores, de acordo com as suas especificidades.

Art.3º. Recomendar a manutenção e expansão de estudos adicionais, cursos de graduação e de especialização já organizados para as diversas áreas da Educação Especial (BRASIL, PORTARIA Nº 1.793, 1994).

Mais tarde, em 1996, a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB reafirma a necessidade dessa formação, no âmbito da docência, para o trabalho com esse público.

A Lei nº 9.394/96, no capítulo V, que trata especificamente da educação especial estabelece em seu artigo 59, III, que os sistemas de ensino devem assegurar ao público da educação especial “[...] professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem

como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (BRASIL, 1996, p.1)”.

O referido artigo, portanto, assinala a especialização do professor na educação especial como parte de um conjunto de direitos da pessoa com deficiência, que se estende aos alunos surdos. Ao mesmo, aponta que essa formação é necessária aos professores, quer sejam para a atuação deles em serviço especializado ou quer em salas comuns.

Apesar de, muitas vezes, essas ações depararem-se em descontinuidades que prejudicam o caráter dinâmico de todo aprendizado, as formações devem possuir características dinâmicas e contínuas, devendo-se fazer presente por todo caminho profissional docente. Nesta profissão, não deverá perdurar formações engessadas, mas, sim, algo que vá ao encontro do saber, algo social, singular, que busque dialogar sempre com o contexto social no qual está inserido, em dinamicidade.

A Lei nº 9.394/96 ressalta ainda no artigo supracitado como parte de ações para o atendimento do público-alvo da educação especial, “[...] currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades.” Lido por outro ângulo, o dispositivo aponta para um sistema educacional que deve tanto fomentar a formação humana, quanto empregar subsídios na aquisição de materiais, para que a educação especial se torne uma realidade vivenciada, seja por meio de formação docente, ou por meio das novas tecnologias.

A Lei da acessibilidade 10.098/2000 traz novos desafios. E ainda que não trate especificamente de educação, destaca no conjunto de enfrentamento das barreiras existentes o uso de novas tecnologias e, no campo da comunicação, sublinha o emprego de linguagens e língua acessível. O Braille e a Libras são citadas tanto no artigo 2º, no inciso III, do Capítulo I, nas Disposições Gerais quanto no Capítulo VII, Da Acessibilidade nos Sistemas de Comunicação e Sinalização.

No bojo das discussões sobre as novas tecnologias e a acessibilidade, o Conselho Nacional de Educação, via Resolução CNE/CP nº1, de 18 de fevereiro de 2002, compreende que, à formação de professores, deveriam ser atrelados

outros procedimentos, como “[...] II - o acolhimento e o trato da diversidade; [...] VI - o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores” (RESOLUÇÃO CNE/CP 1, 2002, Art. 2º, p.1).

O mesmo documento assevera que, na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes, no conjunto de competências, devem ser observados conhecimentos que levem os professores em formação a se inserirem:

[...] no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando: I - cultura geral e profissional; II - conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas (RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, 2002, p.3).

A lei de Libras, Lei 10.436/2002, é gestada nesse percurso. Mas é somente no Decreto nº 5.626 de 2005, que se estabelece, no âmbito da surdez, tanto a formação do professor de libras, como a do instrutor de libras. Ao mesmo tempo, o decreto estabelece a formação bilíngue para o atendimento ao aluno surdo.

Art. 4º A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua. [...] Art. 5º A formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue (BRASIL, 2005).

Também é de 2005 o Documento Subsidiário à Política de Inclusão. O documento trata de uma série de questões sobre a inclusão nos sistemas educacionais de ensino. No contexto dessa inclusão, além de tratar da educação especial, define o aluno com deficiência aquele que apresenta necessidades educacionais especiais. Apesar de ser um documento específico e sucinto, ele traz uma reflexão importante em relação à formação de professores, destacando a importância do conhecimento e da experiência prévia que cada professor constrói em sua prática, no fazer diário. Até então esse tipo de conhecimento, de autoformação no chão da escola era algo silenciado nas formações.

No contexto dos avanços da políticas públicas para a educação,

compromissos da agenda social do governo federal, em 2008, chegamos à Política da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, de onde utilizamos a concepção de inclusão para nossa pesquisa. Essa política traz avanços significativos para o público da educação especial, sobretudo, porque comparada à anterior, a de 1994, despe-se da integração institucional e se dirige ao processo inclusivo, preenchendo várias lacunas em relação às leis que cuidavam do ensino e da educação da pessoa com deficiência.

A política, dentre outras questões, aponta para necessidade da articulação entre modalidades educacionais, como a educação profissional, assim como para o estabelecimento de interface com outras tipologias educacionais que ampliem a inclusão da pessoa com deficiência:

Desse modo, na modalidade de educação de jovens e adultos e educação profissional, as ações da educação especial possibilitam a ampliação de oportunidades de escolarização, formação para ingresso no mundo do trabalho e efetiva participação social.

A interface da educação especial na educação indígena, do campo e quilombola deve assegurar que os recursos, serviços e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos (BRASIL, 2008, p. 12).

O processo de inclusão de alunos surdos no sistema regular de ensino é descrito no capítulo VI, que trata das Diretrizes da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, no qual também discorre sobre a importância da formação do professor tanto para atuar na sala comum quanto no Atendimento educacional especializado (AEE), que por sua vez, deve ser [...] realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, do Soroban [...] (BRASIL, 2008, p.12)

No mesmo ano, o AEE é regulamentado pelo Decreto Nº 6.571, de 17 de setembro, o que era esperado dada a sua importância ímpar para a política de 2008. Ressalta-se também que é resultado desse processo, a inserção de novas profissões no sistema educacional como o cuidador, o leitor/transcritor, tradutor e interprete de Libras. Para este último, a regulamentação, enquanto nova profissão no contexto educacional, deu-se por meio da Lei 12.319/2010. Aguardam ainda

regulamentação, por meio de projetos de leis propostos em 2010 e 2019, as profissões de Cuidador (PL 8014/2010) e a de Ledor/Transcritor (PL 3513/2019).

O Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, em consonância com o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite (Decreto 7612, publicado na mesma data), dá prosseguimento à ação inclusiva, empregando agora, com muita propriedade, o termo “sistema educacional inclusivo” e rede de apoio:

Art. 1º O dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes:
I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades;

Art. 2º A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011).

E no quesito da formação, o mesmo dispositivo traz uma noção bastante esclarecedora, designando-a como continuada e apontado sua relevância para a proposta de uma educação bilíngue nos sistemas. O Art. 5º, no III, recomenda que haja [...] formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braille para estudantes cegos ou com baixa visão”.

Diante da legitimidade dos marcos regulatórios do processo de inclusão da pessoa com deficiência no contexto educacional, exposto até aqui, e cuja ratificação se faz na aprovação de outros instrumentos legais mais amplos como a Lei nº 12.764/2012 (Pessoa autista) e a Lei nº 13146/2015 (Estatuto da pessoa com deficiência), é importante refletir sobre o fazer docente, bem como sua formação, que confronta-se com a realidade encontrada, tornando-se necessário repensar esta formação e reconstruí-la por meio do enfrentamento dos desafios encontrados no cotidiano e pela implementação contínua de políticas públicas.

Nas propostas bilíngues para os surdos, busca-se garantir que o ensino de Língua Portuguesa promova o acesso ao conhecimento, uma vez que, mesmo instituída a Libras, a L2 é a língua dominante nos ambientes escolares. Logo, o processo de aquisição da L2 e o bilinguismo na área da surdez precisa fazer parte da agenda da formação de professores por conta, sobretudo, dos mecanismos

que demandam o aprendizado de duas línguas.

Tomando-se apenas de exemplo o caso de crianças surdas, Quadros (1997) esclarece mais sobre essa complexidade:

A criança surda deverá adquirir uma L2 que se apresenta numa modalidade linguística diferente da sua L1, isto é, ela deverá aprender uma língua GRÁFICO-VISUAL enquanto a sua L1 é VISUAL-ESPACIAL. Os estudos sobre o ensino de L2 partem do pressuposto de que a criança estará adquirindo uma L2 na mesma modalidade linguística de sua L1. Dessa forma, o ensino da L2 – língua portuguesa – para surdos apresenta questões mais complexas que exigem mais investigação. O processo de aquisição de uma L2 em crianças surdas depende de, no mínimo dois, pré-requisitos: (a) a garantia de um processo natural de aquisição de L1 e (b) a aquisição da língua escrita, isto é, da alfabetização (QUADROS, 1997, p.111).

É importante que o professor de Língua Portuguesa tenha conhecimento das características linguísticas dos seus alunos surdos, para favorecer educação e letramento eficazes. Reconhecida essa singularidade, torna-se indispensável selecionar materiais adequados às possibilidades de aprendizagem dos alunos, considerar seus conhecimentos prévios, habilidades, bem como definir as condições adequadas que promovam o ensino significativo da Língua Portuguesa.

Sendo o sujeito surdo um indivíduo bilíngue, entende-se que ele está imerso em dois sistemas linguísticos distintos, com signos e modalidades diferentes:

A língua de sinais é o sistema mediador do surdo por excelência, e a semiose é o conceito que melhor descreve essa atividade de mediação entre as percepções e sua transformação em conceitos mentais. Em uma perspectiva semiótica, a língua de sinais deve ser observada não apenas como a língua de uma minoria linguística, mas por sua natureza e peculiaridades de estruturação e representação que são próprias de um sistema significante distinto da linguagem verbal articulada (FERNANDES, CORREIA, 2012, p.221).

Nessa perspectiva, defende-se o uso natural dos dois sistemas linguísticos:

[...] o percurso de aprendizagem da língua portuguesa buscará inferir novas representações sígnicas próprias de seu universo psicossociocultural e, por isso mesmo, em muitos aspectos diversos até então concebidas por um usuário de língua de sinais (FERNANDES, CORREIA, 2012, p.221).

O surdo desenvolve, portanto, uma cultura e uma identidade que são reflexos da sua condição linguística. Interage com o mundo, utilizando uma linguagem visual-espacial, apreendida pela percepção visual, sem o uso de consciência fonológica.

A presença de um aluno com deficiência, em sala de aula, certamente, é já um grande desafio para um professor. A presença de um aluno surdo, no entanto, implica desafio mais complexo para a docência à medida que o primeiro ponto a ser superado é o da comunicação, que no processo educacional, é o ato instaurador para que ocorra a aprendizagem.

Ainda que esse profissional se esforce para atender às demandas dos alunos, dada sua diversidade, mobilizando-se no sentido de promover o aprendizado, para alcançar o êxito em seu fazer profissional, é preciso que se pense na sua formação e no contexto no qual está inserido, equilibrando-se o fazer acadêmico e o social. Sobre a profissão docente, Imbernón (2011, p.30) destaca que:

A profissão docente comporta um conhecimento pedagógico específico, um compromisso ético e moral e a necessidade de dividir a responsabilidade com outros agentes sociais, já que exerce influência sobre outros seres humanos e, portanto, não pode nem deve ser uma profissão meramente técnica de “especialistas infalíveis” que transmitem unicamente conhecimentos acadêmicos.

Nas salas de aulas inclusivas com alunos surdos, o professor irá atender um sujeito que carrega consigo uma cultura visual e que se expressa por meio de uma linguagem visual-espacial, ou seja, a língua de sinais. Por mais que o intérprete de língua de sinais esteja presente em sala de aula, para intermediar a comunicação, é fundamental que o professor possua a consciência das características linguísticas do aluno.

Essa consciência refletirá nas atitudes do professor e metodologias adotadas em sala de aula. Porém, compreender o aluno surdo vai além de compreender suas características linguísticas, como demonstra Ribeiro (2013, p.37):

O uso da língua de sinais é uma das peculiaridades da pessoa surda, mas não é a única. Ao conhecer sujeitos surdos, com cultura e identidade surda, percebe-se que eles apresentam outras características que os diferenciam, notadamente a forma de interagir e interpretar o mundo à sua volta através de experiências que são unicamente visuais. Essas pessoas integram um contingente chamado “povo surdo”.

São muitas as situações com as quais os professores de Língua Portuguesa precisam lidar ao se depararem com o aluno surdo. Nem todos possuem formação na área de língua de sinais, nem são conhecedores das

características linguísticas e da cultura próprias do surdo. Outro fato relevante é que nem todos os professores de Língua de Portuguesa possuem o conhecimento de que, para o aluno surdo, eles estarão ministrando aulas de L2, já que a L1 do aluno surdo é a língua de sinais.

Ainda nos dias atuais, alguns alunos surdos sofrem com atraso no desenvolvimento escolar, devido a processos históricos vivenciados pela comunidade surda ao longo dos séculos. Muitas dessas dificuldades estão relacionadas ao preconceito e à falta de reconhecimento da sua língua materna.

No Brasil, conforme afirmamos anteriormente, a Libras foi reconhecida somente em 2002, com a promulgação da Lei nº 10.436. Esse reconhecimento recente carrega um atraso histórico que atinge tanto o aluno surdo quanto o professor que trabalha com ele. O tardio reconhecimento da língua sinais também gerou lacunas na formação docente para lidar com esse alunado. Para Ribeiro (2013, p.41), “[...] O que se constata, a partir desses estudos, é que a formação dos professores não tem dado conta de atender suas necessidades de orientação didática.”

Nesse sentido, é importante, dentre outras questões, construir atitudes formativas para o ensino de surdos, para vencer as barreiras resultantes dos atrasos históricos vivenciados por esses sujeitos.

1.2 A importância histórica e filosófica do Congresso de Milão para a educação de surdos

A história e a ciência andam “de mãos dadas”. Por trás de um posicionamento científico há que se considerar todo um contexto sócio-histórico, que se pauta em processos ideológicos e filosóficos. Para Arana (2007, p.47), “A ciência pode ser também vista, o visto, pode ser também o alvo e o objeto de nossos pronunciamentos, de nossas leituras, de nossas interpretações – inclusive filosóficas[...]”. Isto é, a ciência pode ser o lugar de onde vemos o mundo e tomamos nossos posicionamentos políticos e sociais.

Para tratarmos de atrasos históricos e sua repercussão no ensino e educação de surdos, ainda que pareça digressão, voltamos para o Congresso de

Milão(1880). Entendemos que esse fato histórico na educação de surdos, para nossa pesquisa, ajuda-nos a promover a reflexão sobre como um pensamento, forjado sob uma tese de argumento científico, pode influenciar diretamente a vida e as decisões educacionais das pessoas.

O Congresso de Milão(1880) ocorreu entre os dias 6 e 11 de setembro de 1880, na cidade de Milão, Itália, e foi organizado por Alexander Graham Bell. Esse congresso que objetivava tratar da educação de surdos, praticamente, não contou com a participação do surdo. A preocupação estava em decidir qual seria a educação ideal para os surdos, pois durante o século XVII e XIX, conforme vimos, surgiram duas tendências bem divergentes na educação de surdos: o gestualismo, que estava associado à língua de sinais, e o oralismo que defendia o uso exclusivo das línguas orais, inclusive pelos surdos.

O congresso foi patrocinado e organizado por ouvintistas, o que certamente fez com que o oralismo puro fosse defendido com veemência. O modo como a Língua de Sinais fora tratada no Congresso de Milão remete a um pensamento que coloca os interesses da ciência acima das especificidades dos seres humanos. À ciência foi designada a decisão sobre o percurso de um grupo, de um povo, de sujeitos sociais, e o uso da sua língua.

Dito de uma outra forma, as ideias difundidas durante o Congresso de Milão apresentaram forte caráter positivista. Entendemos Positivismo aqui como aquele método que busca, sobretudo, construir leis gerais regidas por tudo aquilo que fora observável, numa busca constante por constituir regras e métodos, com um forte apelo para as ciências naturais. Segundo Arana (2007, p.55),

Conhecemos as coisas, diz o positivismo, como aprendemos no conjunto de nossa experiência. Ou seja, o modo como as coisas se apresentam ao sujeito depende, em parte pelo menos, do sujeito ao qual as coisas aparecem (percepções, condicionamentos culturais de toda sorte, escolha e recortes do objeto, montagens experimentais...), do sujeito que ativamente delas se apropria na complexa relação do conhecimento.

Graham Bell realizou diversos experimentos que atestavam que a maioria dos surdos não possuía alterações nas cordas vocais e aparelho fonador. Ele tentava comprovar que seria possível a todos os surdos a capacidade de falar, caso recebessem as técnicas e métodos adequados para adquirirem a fala.

O estudioso tomou como pressuposto o que Chalmers (1993) chamou de “indutivismo ingênuo”, o qual parte de uma realidade, caso ou condição particular para generalizar. Os indutivistas também propunham que toda ciência parte da atitude de observar. “De acordo com o indutivista ingênuo, a ciência começa com a observação. O observador científico deve ter órgãos sensitivos normais e inalterados e deve registrar fielmente o que puder ver, ouvir etc.” (CHALMERS, 1993, p. 19).

Para os indutivistas, o conhecimento científico era concebido da seguinte maneira:

Conhecimento científico é conhecimento provado. As teorias científicas são derivadas de maneira rigorosa da obtenção dos dados da experiência adquiridos por observação e experimento. A ciência é baseada no que podemos ver, ouvir, tocar etc. Opiniões ou preferências pessoais e suposições especulativas não têm lugar na ciência. A ciência é objetiva. O conhecimento científico é conhecimento confiável porque é conhecimento provado objetivamente (CHALMERS, 1993, p. 18).

Proibir o uso de uma língua em função de experimentos é uma atitude de positivismo extremo.

O Congresso de Milão foi um acontecimento decisivo no fortalecimento da surdez como uma patologia que resulta na incapacidade de ouvir e falar, comprometimento cognitivo, incapacidade laboral, defasagem escolar, dentre outros prognósticos. Isso refletiu em decisões que norteariam o percurso sócio-histórico do povo surdo e das línguas sinais, refletindo em aspectos de caráter linguístico, educacional, político, social, dentre outros. Skliar ressalta que:

Ainda que seja uma tradição mencionar seu caráter decisivo, o Congresso de Milão, de 1880 - onde os diretores das escolas para surdos mais renomadas da Europa propuseram acabar com o gestualismo e dar espaço à palavra pura e viva, à palavra falada- não foi a primeira oportunidade em que se decidiram políticas e práticas similares.[...] Apesar de algumas oposições, individuais e isoladas, o referido congresso constituiu não o começo do ouvintismo e do oralismo, mas sua legitimação oficial [...] o ouvintismo, ou o oralismo, não pode ser pensado somente como um conjunto de ideias e práticas simplesmente destinadas a fazer com que os surdos falem e sejam como os ouvintes. Convivem dentro dessas ideias outros pressupostos: os filosóficos - o oral como abstração, o gestual como sinônimo de obscuridade do pensamento; os religiosos - a importância da confissão oral, e os políticos - a necessidade da abolição dos dialetos, já dominantes no século XVIII e XIX (SKLIAR 2010 *apud* BAALBAKI, CALDAS, 2011, p. 1890).

Durante o congresso, os cientistas procuraram comprovar de diversas formas que a maioria dos surdos não possuía nenhum tipo de comprometimento no aparelho vocal, e isso impulsionou a crença de que os surdos poderiam utilizar as línguas orais normalmente. Bastava receber tratamento adequado para tal feito.

Nessa ocasião ficou demonstrado que os surdos não tinham problemas fisiológicos em relação ao aparelho fonador e emissão de voz, fato esse do qual derivou a premissa básica: os surdos não têm problemas para falar. Baseando-se nessa premissa, a comunidade científica da época impôs que as línguas de sinais, ou linguagem gestual, conforme eram conhecidas, fossem definitivamente banidas das práticas educacionais e sociais dos surdos. Adotou-se o método de oralização (BAALBAKI, CALDAS, 2011, p.1885).

Nesse sentido, a influência de Graham Bell foi decisiva, pois sua fama já era notória naquela época.

O congresso contava com maioria de participantes a favor do oralismo, os poucos conferencistas que apoiavam as línguas de sinais não foram ouvidos, suas propostas não foram levadas em consideração. Como consequência da discussão sobre esses diversos temas, foram adotadas as seguintes resoluções:

- I. [...] Declara: Que se deve dar preferência ao Método Oral ao invés do método de sinais para a educação e ensino do surdo-mudo.
- II. [...] Declara: Que se deve dar preferência ao Método Oral Puro.
- III. [...] Recomenda: Que os governos tomem as medidas necessárias para que todos os surdos-mudos possam receber educação.
- IV. [...] Declara:
 1. Que o meio mais natural e efetivo, pelo qual os surdos que falam possam adquirir o conhecimento da linguagem, é através do método "intuitivo", que consiste em expor primeiro pela fala e, posteriormente, pela escrita os objetos e os fatos que ocorrem diante dos olhos dos alunos.
 2. Que durante o período inicial ou maternal o surdo-mudo deve ser conduzido à observação das formas gramaticais por meio de exemplos e de exercícios práticos e que, na etapa seguinte, ele deve ser auxiliado a deduzir as regras gramaticais, expressas com a máxima simplicidade e clareza, a partir desses exemplos.
 3. Que os livros, escritos com palavras e numa linguagem conhecida pelo aluno, possam ser por ele manuseados a qualquer momento.
- V. [...] Recomenda: Que os professores, que utilizam o sistema oral, devam dedicar-se à publicação de obras especiais sobre o assunto.
- VI. [...] Declara:
 1. Que os surdos-mudos, que aprenderam pelo Método Oral Puro, não esquecem os conhecimentos adquiridos, mesmo após ter deixado a escola, continuando a progredirem ainda mais pela conversação e pela leitura facilitadas.

2. Que, na conversa com pessoas ouvintes, os surdos- mudos utilizam exclusivamente a fala.
 3. Que a fala e a leitura labial são desenvolvidas através da prática, sendo um conhecimento que não se perde.
- VII. [...] Declara:
1. Que a idade mais favorável para o ingresso de uma criança surda na escola é entre oito e dez anos.
 2. Que o período escolar se deve estender, no mínimo, por sete anos. Entretanto recomendam-se oito anos.
 3. Que nenhum professor consegue efetivamente transmitir ensinamentos pelo Método Oral Puro a uma classe com mais de dez alunos.
- VIII. [...] Recomenda:
1. Que os alunos que ingressaram mais recentemente na escola devam formar uma classe à parte, na qual o ensino deva ser efetuado por meio da fala.
 2. Que esses alunos iniciantes devam ficar completamente separados, até o término da escola, daqueles alunos adiantados, educados por meio da língua de sinais, sendo tardio o ensino pela fala.
 3. Que a cada ano seja formada uma nova classe oralizada até que todos os alunos antigos, que aprendem por meio de sinais, tenham concluído a educação escolar (ATAS DO CONGRESSO DE MILÃO, 1880, p. 8-13).

Após o Congresso de Milão, as línguas de sinais foram proibidas na grande maioria das instituições educacionais para surdos, e os professores surdos afastaram-se das atividades docentes. Nesse período, o discurso patológico acerca da surdez fortaleceu-se. Muitas próteses, aparelhos auditivos e vários tipos de recursos tecnológicos foram criados para auxiliar os surdos a ouvirem, porém não se levava em consideração os tipos de surdez, e que nem todos os surdos teriam condições clínicas de serem auxiliados por esses aparelhos.

Nesse período, as línguas de sinais foram utilizadas numa condição de clandestinidade, em pequenos grupos, nas instituições, famílias de surdos, associações, resistindo e preservando a cultura do povo surdo.

O precursor dos estudos linguísticos sobre a língua de sinais é William Stokoe (1919-2000), que apresentou uma análise linguística descritiva da língua de sinais americana, contribuindo significativamente para o início da quebra do paradigma biológico da surdez enquanto patologia e a proibição da língua de sinais. “Abandonar o paradigma é deixar de praticar a ciência que este o define” (KUHN, 1998, p.55). É importante ressaltar que os rompimentos de paradigmas não são universais, podem ser dirigidos a uma comunidade específica:

[...] as revoluções científicas iniciam-se com um sentimento crescente, também seguidamente restrito a uma pequena subdivisão da comunidade científica, de que o paradigma existente deixou de funcionar adequadamente na exploração de um aspecto da natureza, cuja exploração fora anteriormente dirigida pelo paradigma (KUHN, 1998, p.126).

Foram quase cem anos de retrocesso no que tange ao direito de os surdos utilizarem a língua sinais. Somente a partir de 1960, começam a surgir estudos que reconhecem a legitimidade da língua de sinais como língua. Reconheceu-se também que obrigar os surdos a serem oralizados era uma atitude de violência que estava repercutindo negativamente, especialmente, no nível educacional dos mesmos.

Quando a comunidade linguística reconhece os surdos e sua língua, inicia-se uma mudança histórica nas percepções sobre os temas, rompe-se um paradigma, contribuindo para mudanças em outras esferas.

Ao falar do reconhecimento das línguas de sinais, não podemos excluir todo seu percurso histórico, estudos e estudiosos anteriores sobre o tema. “Qualquer definição do cientista, que exclua os membros mais criadores dessas várias escolas, excluirá igualmente seus sucessores modernos” (KUHN, 1998, p.33). Portanto, sempre é importante o estudo e a compreensão de paradigmas anteriores, isso será importante para a formação do pensamento científico.

Há cerca de mais de um século iniciaram-se tentativas na área da educação voltadas ao trabalho desenvolvido com estudantes surdos. Ainda assim os estudos na Educação de Surdos ainda são considerados pertencentes a um campo recente nas pesquisas educacionais. Muito já foi descoberto e até modificado, mas ainda há a necessidade da continuidade nos estudos.

A ciência é, ao mesmo tempo, uma enorme caixa de ferramentas, um saber de como se fazem as ferramentas. O uso das ferramentas científicas que já existem pode ser ensinado. Mas a arte de pensar é a ponte para o desconhecido. Assim, tão importante quanto o uso das ferramentas existentes – coisa que se pode aprender mecanicamente – é a arte de construir ferramentas novas (ALVES, 2005, p.11).

Assim, pesquisas e práticas diferenciadas foram acontecendo, fazendo hoje ser possível visualizar avanços em resultados favoráveis ao surdo, a partir de olhares focados em suas potencialidades, girando em torno da diferença.

Pensar na educação de surdos e nos sujeitos da aprendizagem como um

grupo com forma de apreensão do mundo diferenciada é considerá-los não como um grupo minoritário que necessita entrar em qualquer que seja a normalidade que a sociedade o cobra por tanto tempo. É essa forma de olhar que pode fazer grande diferença na prática pedagógica com estudantes surdos.

Foram mais de cem anos de práticas engeguecidas pela tentativa de correção, normalização e pela violência institucional; instituições especiais que foram reguladas tanto pela caridade e pela beneficência, quanto pela cultura social vigente que requeria uma capacidade para controlar, separar e negar a existência da comunidade surda, da língua de sinais, das identidades surdas e das experiências visuais, que determinam o conjunto de diferenças dos surdos em relação a qualquer outro grupo de sujeitos (SKLIAR, 2005, p.7).

O Congresso de Milão findou não colaborando para a concretização de práticas educacionais em favor deste grupo de sujeitos durante um bom tempo, visto que na realidade o que os diferencia no trabalho educacional em relação aos ouvintes é a forma de apreensão do mundo, vinculada à língua de sinais como língua natural, logo, sua cultura.

Os estudos de Stokoe, certamente, foram essenciais para a quebra do paradigma da surdez, pois comprovou por meio de seus estudos linguísticos que a Língua de Sinais Americana era uma língua humana tão complexa quanto qualquer outra língua oral. Suas pesquisas tornaram-se referência para os estudos de outras línguas de sinais, que, hoje também ganharam reconhecimento.

Porém os prejuízos causados à comunidade surda pelo Congresso de Milão ainda repercutem na atualidade. Portanto, há um longo caminho a ser percorrido em busca da quebra de outros paradigmas que ainda, de alguma forma, prejudicam a comunidade surda. Um deles centra-se na formação de professores.

1.3 A formação docente e alguns de seus desafios

Desde que iniciamos a nossa vida escolar, enquanto alunos, estabelecemos relações com os professores ao longo de nossas vivências. Acumulamos, nesse processo, experiências e opiniões a respeito de como

ministrar aulas. Desse modo, aqueles que escolhem ser professores têm uma relação muito precoce com a sua profissão.

Ao iniciar uma graduação, portanto, o aluno de licenciatura já viveu pelo menos doze anos em contato com a profissão que pretende exercer. Nesse trajeto, ao longo de sua vida escolar, por meio das suas experiências como aluno, ele adquiriu um histórico de modelos, anterior à formação acadêmica, que também será relevante na sua formação em sentido mais amplo.

Sendo o magistério uma das profissões mais antigas do mundo, nascida na Antiguidade, interessa para nosso estudo situá-la no contexto da sociedade moderna, na qual a formação do professor vai além do ensino e de atualizações científicas e didáticas, buscando também o desenvolvimento de uma capacidade reflexiva para lidar com as mudanças e diversidade encontradas em sala de aula, principalmente, diante da realidade que são as salas de aula inclusivas.

Para obter êxito em seus propósitos em sala de aula, o professor necessita procurar uma prática que vá ao encontro da realidade na qual está inserido, na promoção de um aprendizado significativo e útil, facilmente aplicado à realidade. Nesse sentido, Imbernón (2011, p.14) destaca que:

A especificidade dos contextos em que se educa adquire cada vez mais importância: a capacidade de se adequar a eles metodologicamente, a visão de um ensino não técnico, como transmissão de um conhecimento acabado e formal, e sim como um conhecimento em construção e não imutável, que analisa a educação como um compromisso político peneira de valores éticos e morais [...].

Nessa busca por formações que ajudem a estabelecer reflexões sobre a prática contextualizada, o pensamento docente deve ultrapassar as paredes das instituições e ir em busca da realidade social, traçando fazeres investigativos que priorizem dados qualitativos. Todas as profissões constroem-se, aprimoram-se e edificam-se em virtude das investigações e pesquisas em torno delas. É importante que, cada vez mais, haja pesquisas preocupadas na investigação do fazer docente.

No caso da educação profissional, que não é especificamente o objeto de nossa investigação, mas é contexto em que se insere o IFAM, há uma carência de pesquisas relacionadas aos professores que atuam nessa área. Segundo Pena (2011, p.112):

Evidencia-se a necessidade e relevância de se voltar o olhar sobre a formação docente para a educação profissional, não somente por tratar-se de um campo ainda pouco pesquisado, mas também pelas possibilidades que estudos nessa direção podem oferecer para a ampliação do conhecimento sobre o processo de formação e atuação dos professores nessa modalidade de ensino, bem como para o entendimento nessa realidade específica.

Por nos depararmos ainda com essa realidade no âmbito de formação de professores na educação profissional, a inclusão dos surdos, nessa modalidade de ensino, no sistema regular, torna-se ainda mais desafiadora. Tendo em vista que a educação especial perpassa outros sistemas e os alunos surdos estão inseridos em um modelo que dispõe de mais disciplinas curriculares, horário integral, dentre outros aspectos que requerem muito dos estudantes e dos professores a tarefa da inclusão se mostra mais complexa.

Priorizar a formação de um professor reflexivo, para que esse profissional seja instigado a traçar novas análises, caminhos e investigações que propiciem condições para uma educação de qualidade e igualitária é um caminho. Moura (2008, p.30) propõe que “[...] Nesse processo educativo, o professor deve assumir outra atitude, forjada a partir de outro tipo de formação que deve ser crítica, reflexiva e orientada pela responsabilidade social.” Quando o fazer docente assume esse propósito, o estudante será levado a vivenciar uma nova perspectiva na sua própria educação.

De acordo como mesmo autor (2008, p.30), o estudante surdo deve ser levado a ser: “[...] agente do processo ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, da (re)construção do próprio conhecimento e, assim, de sua formação no sentido mais amplo.” É nesse sentido que se busca uma formação sob a perspectiva de melhorar as condições de vida dos coletivos sociais, como também das minorias.

Segundo Imbernón (2011, p.48), o desenvolvimento profissional vai além da formação, posto que ela atua também como espaço de mudança social, ou seja, para ele, “Significa também analisar a formação como elemento de estímulo e de luta pelas melhorias sociais e profissionais e como promotora de estabelecimento de novos modelos relacionados na prática da formação e das relações de trabalho”. Capacitar-se para melhor atender os alunos surdos é lutar

por inclusão e melhorias sociais para as minorias.

Os professores são agentes sociais importantes, que atuam politicamente em suas instituições, ultrapassando barreiras físicas, indo além de meras instruções técnicas. São formadores de opinião; logo, sua formação deverá estar atrelada a questões de desenvolvimento humano, pois é um profissional que costuma ajudar a percorrer os caminhos do aprendizado, do respeito às diferenças, da equidade de oportunidade, dentre outros fatores importantes para uma educação igualitária e de excelência.

Tal constatação nos conduz à seguinte perspectiva em Lima (2010, p.18):

Essa visão obriga a superar a concepção de saber escolar como conjunto de conhecimentos eruditos, valorizados pela humanidade (ou seja, um saber de classe), para aderir à perspectiva, mais complexa, da formação do cidadão nas diversas instâncias em que a cidadania se materializa: democrática, social, solidária, igualitária, intercultural e ambiental.

A natureza dinâmica da humanidade coloca a formação docente em estado construtivo e em construção. Para Lima (2010), esse processo se inicia antes mesmo de esse sujeito entrar na graduação, uma vez que na condição de pessoas, alunos ou não, em estágios anteriores, em espaços escolares e não escolares, estes já possuem ideias e experiências de aprendizado.

Na graduação busca-se aprender a ensinar. Em seguida, vem a prática, que sozinha não será suficiente, pois também é necessário reflexão sobre a prática, a qual tende a viabilizar ações dialéticas.

Um ponto primordial a ser abordado na temática de formação de professores é o ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos como L2 em salas de aula inclusivas. Essa questão deve ser repensada, pois são raros os casos em que os professores receberam apoio teórico-metodológico durante a graduação sobre essa realidade. Há uma carência eminente dessa formação, como também discussões dentro do espaço acadêmico, que viabilizem a união em conjunto do conhecimento linguístico, conhecimento didático e conhecimento teórico-metodológico, a fim de minorar as dificuldades do professor de Língua Portuguesa ao ministrar aulas para alunos surdos.

Essa formação, se centrada no campo linguístico, poderia ser abordada sob a perspectiva da Linguística Aplicada (LA), em função das especificidades

que a caracterizam. Segundo Moita Lopes (1996, p.19), a LA:

Trata-se de pesquisa: a) de natureza aplicada em Ciências Sociais; b) que focaliza a linguagem do ponto de vista processual; c) de natureza interdisciplinar; d) que envolve formulação teórica; e) que utiliza métodos de investigação de base positivista e interpretativista.

Alguns estudos e conceitos relativos à LA nos levam a considerar a possibilidade de ela poder subsidiar o ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos. Dentre esses, cabe destacar três pontos importantes:

a) Há uma relação íntima entre os estudos linguísticos e as Ciências Sociais.

Nessa conjuntura, a língua é parte constitutiva do ser social; Entendida na sua relação com as Ciências Sociais, é possível compreendê-la em uma dinâmica social, discursiva, praticada por seus falantes. Para Moita Lopes (1996, p.20),

A LA é uma Ciência Social, já que seu foco é em problemas de uso da linguagem enfrentados pelos participantes do discurso no contexto social, isto é, usuários da linguagem (leitores, escritores, falantes, ouvintes) dentro do meio de ensino/aprendizagem e fora dele (por exemplo, em empresas, no consultório médico, etc.).

Nessa perspectiva, a dificuldade de compreensão do aluno surdo nas aulas ministradas em Língua Portuguesa, como também nas atividades escritas, mesmo com a presença de intérprete de Língua de Sinais, seria objeto de estudo da LA. Da mesma maneira, essa problemática apontada seria também posta em análise na formação dos professores de línguas, como L1 ou L2.

b) O ensino de uma língua oral para surdos deve ser contemplado por pesquisas que tratam a linguagem como um processo.

Moita Lopes (1996, p.20) também esclarece que “[...] a teoria linguística que interessa ao linguista aplicado deve dar conta dos tipos de competências e procedimentos de interpretação e produção linguística que definem o ato de interação linguística.”. Significa dizer que, sob esse enfoque, deve-se priorizar o modelo linguístico sob a perspectiva do usuário. E, adentrando-se nas práticas educativas, é importante ressaltar que já não cabem modelos fechados.

O professor de Língua Portuguesa também deve estar atento que o ensino da língua não deverá prender-se às normas gramaticais, mas, sim, no

universo que abrange os múltiplos usos da língua. Ainda sob essa perspectiva, devemos considerar qual o modelo linguístico que o aluno surdo possui e quais as melhores abordagens para contemplar seu aprendizado.

c) A LA trabalha sob modelo interdisciplinar e sobre essa sua singularidade.

Moita Lopes (1996, p.20) nos explica que é uma das tarefas da LA, “[...] no percurso de uma investigação mediar entre o conhecimento teórico advindo de várias disciplinas (por exemplo, psicologia, educação, linguística, etc.) e o problema de uso da linguagem que pretende investigar.”

Entendida sob essa forma, o modelo permite-nos o aprofundamento de questões que nos ajudem a compreender a situação *sui generis* do surdo, como por exemplo, a incursão na história da surdez. Considerar o caráter interdisciplinar da LA em relação à língua do surdo significa tratar sua situação linguística de forma não isolada. Conforme nos afirma Ribeiro (2013, p. 53): “Importa destacar que a educação de surdos implica atentar não apenas para peculiaridades linguísticas, mas também para características culturais historicamente construídas.”. A discussão proposta pela autora só encontraria espaço numa perspectiva interdisciplinar. Desde o reconhecimento das línguas de sinais, essa questão cultural sobre os surdos vem sendo amplamente debatida.

Sob a perspectiva desses três pontos envolvendo a LA, entendemos que existem amplas possibilidades de ela ser uma proposta viável no campo de formação de professores cuja atividade esteja voltada para o ensino de surdos.

Destes três, vale voltar ainda para a relevância de se discutir o terceiro ponto, em que a cultura se mostra como uma categoria importante para pesquisa, já que partindo-se do reconhecimento de língua, temos um povo que é seu usuário, logo, possuidor de uma cultura própria, de identidade linguística que vai ao encontro de uma visão antropológica sobre o surdo no momento atual.

Entendemos, dessa forma, que tudo que permeia as relações e o interesse da identidade e tudo que há em volta, como as influências, também fazem parte das características que constroem a identidade cultural. Alguns escritos sobre o sujeito surdo na sociedade atual expressam um pensamento acerca de uma

identidade surda a partir de ideias de ouvintes, com tendências homogeneizadoras.

Segundo Perlin (2013, p.52), há um “jogo político educacional em cena tentando garantir maior proximidade com a identidade cultural surda”. Tratar os surdos como um grupo homogêneo é negar a existência de seres diferentes. A realidade é que os surdos não são iguais, apresentam suas diferenças em diversos aspectos; o que apresentam em comum de certo é a surdez, que os definem como sujeitos inseridos na cultura surda.

Ao tratarmos de cultura, reconhecemos ser ele um termo extremamente complexo que sofreu diversas oscilações de definição com o passar do tempo. Etimologicamente é um conceito que remete a um significado derivado da natureza, a “lavoura” ou “cultivo agrícola”. Muito tempo se passou até a modernidade, e a palavra fez seu percurso semântico acompanhando as mudanças históricas da própria humanidade. Eagleton nos leva a refletir sobre esse conceito ambivalente:

Se a palavra “cultura” guarda em si os resquícios de uma transição histórica de grande importância, ela também codifica várias questões filosóficas fundamentais. Neste único termo, entram indistintamente em foco questões de liberdade e determinismo, o fazer e o sofrer, mudança e identidade, o dado e o criado (EAGLETON, 1943, p.4).

Cultura, sob essa compreensão, é aquilo que nos acompanha na nossa trajetória de vida, do momento em que nascemos até o momento que morremos, até mesmo enquanto dormimos. Está intimamente ligada ao inconsciente, pois sempre será uma espécie de “pano de fundo” dos nossos pensamentos e atitudes.

Traçar essa reflexão acerca da cultura nos leva também ao encontro de uma outra característica de LA: a possibilidade de formular teorias. Para Moita Lopes (1996, p.21):

Além de operar com conhecimento teórico advindo de várias disciplinas, [...] a LA também formula seus próprios modelos teóricos, podendo colaborar como avanço do conhecimento não somente dentro de seu campo de ação como também em outras áreas de pesquisa.

Ao trazer essa perspectiva, pretendemos que o surdo seja visto sob um olhar mais amplo que não o restrinja, somente, a um ser que não ouve.

Por fim, ainda pontuando as possibilidades da LA na formação de professores, empregando metodologias de pesquisa que fazem uso de investigações norteadas por princípios positivistas e interpretativistas, destacamos que, segundo Moita Lopes (1996, p. 21), ela “[...] centra-se na análise do produto final do usuário (ou seja, a análise da produção escrita e oral e do desempenho em compreensão escrita e oral.”

Essa base é muito importante no sentido de que coloca o professor sob o olhar empírico da sala de aula. Esse exercício é valioso para que o professor entenda como funciona a escrita do Português escrito do aluno surdo e suas múltiplas relações com o universo linguístico. A partir dessa melhor compreensão será possível elaborar práticas de ensino e até mesmo mecanismos avaliativos que irão ao encontro do aprendizado do aluno surdo.

Tais mecanismos também só serão melhor compreendidos e aplicados a partir de uma observação do modo de vida dos sujeitos surdos e sua cultura, no contexto da sala de aula. A compreensão desse contexto deverá ser abordada em formações de professores, que, certamente contribuirão com o seu fazer docente.

2 O LÓCUS E A PESQUISA

A educação é um dos temas que constantemente passa por grandes mudanças, novas abordagens, diferentes pontos de vista, dentre outros aspectos mutáveis que, muitas vezes, os próprios profissionais da educação não conseguem acompanhar a contento, por isso, cada vez mais são adotadas diferentes metodologias para compreendê-la.

Diante desse contexto educacional complexo, torna-se um desafio a busca de uma metodologia que melhor atenda aos objetivos das pesquisas educacionais. E foi a partir das primeiras vivências em sala de aula, conversas com profissionais e outras observações no lócus da pesquisa, IFAM, *Campus* Manaus Centro-CMC, que atentamos para a complexidade de elementos com os quais estávamos envolvidos, tanto quanto nos compreendemos como

participantes do processo investigativo.

Desse modo, depois de inicialmente nos depararmos com a possibilidade de estabelecermos uma investigação a partir da pesquisa-ação, foi no senso interpretativo da Etnografia, dado o contexto social da pesquisa, em constante diálogo com a cultura da sala de aula e a formação dos professores, destacando-se o seu viés proeminentemente qualitativo, a que nosso trabalho foi atrelado.

Nossa pesquisa, cujo objetivo principal é “investigar conhecimentos e práticas culturais inclusivas dos professores de língua portuguesa em face da presença de alunos surdos em sala de aula, a partir da experiência do IFAM/CMC”, estabeleceu três outros objetivos como forma de alcançar nossa proposição primeira.

Assim, buscamos, ao longo da pesquisa:

a) Historicizar o ensino de surdos na sua relação com a formação de professores, em âmbito geral e específico;

b) Problematizar o ensino de língua portuguesa para os discentes surdos e o trabalho do professor da disciplina;

c) Trazer reflexões que possam contribuir com o trabalho docente, a partir do que fora observado nas aulas de Língua Portuguesa, para o ensino de surdos.

Serviu-nos de espaço para observação três turmas de ensino médio integrado, IFAM, no *Campus* Manaus-Centro, nas quais havia alunos surdos. O *campus* fora escolhido porque, sendo o primeiro a implantar um núcleo de atendimento às pessoas com necessidades especiais, no Amazonas, ainda em 2002, na rede federal de ensino, tornou-se referência no estado para a inclusão de pessoas com deficiência no campo educacional, como também referência na área da acessibilidade comunicacional.

A escolha das aulas da disciplina Língua Portuguesa se deu em função de três critérios: a) por ser um mestrado profissional que visa pesquisa de temáticas e processos que atendam a demanda mercado de trabalho, em que se insere o profissional. E nesse sentido, a pesquisadora é uma profissional da área da Língua Portuguesa; b) ainda no campo profissional, o fato de a pesquisadora atuar na educação especial como intérprete da Língua de Sinais; e c) Por a disciplina de língua portuguesa, no âmbito do ensino médio, trazer uma

complexidade esboçada nos discursos dos alunos, sendo eles ouvintes ou surdos.

Participaram diretamente da pesquisa três professores de Língua portuguesa do Ensino médio Integrado. Os docentes permitiram a entrada da pesquisadora na sala de aula em seus tempos de aula, para registro das observações no diário de campo, e também se dispuseram a responder o questionário, no modelo de entrevista presencial com roteiro semiestruturado, instrumentos que embasaram esse trabalho.

2.1 Por que a abordagem etnográfica no contexto da nossa pesquisa?

Ao realizarmos nossas leituras e estudos acerca da educação e ensino de surdos, entendemos o quanto é importante uma análise holística e dialética dessas múltiplas relações no contexto educacional e escolar, no qual, na maioria das vezes, há uma troca de experiências, saberes e valores culturais que são desnudados.

De acordo com Mattos (2011, p. 50), “[...] a cultura não é vista como um mero reflexo de forças estruturais da sociedade, mas como um sistema de significados mediadores entre as estruturas sociais e as ações e interações humanas”. Portanto, ainda partilhando da opinião de Mattos (2011), entendemos os sujeitos da pesquisa como atores sociais que constroem significações e evidenciam as estruturas sociais em seus processos interacionais.

Se nos voltarmos para o contexto de nossa pesquisa, a forma como os professores recebem seus alunos surdos em sala de aula evidencia muitos aspectos sociais, não somente questões educativas, linguísticas, inclusivas... há muitas relações sociais imbricadas que implicam comportamentos, posturas, escolhas. É isso que vem sendo buscado por nosso trabalho: construir e entender os significados que permeiam o universo pesquisado para gerar reflexões e reestruturações que se apresentem necessárias.

A etnografia “[...] Compreende o estudo pela observação direta e por um período de tempo, das formas costumeiras de viver de um grupo particular de

peças: Um grupo de pessoas, associadas de alguma maneira[...]” (MATTOS, 2011, p. 15). Por isso, essa metodologia que busca encontrar os significados por meio da interpretação das ações contribuirá de maneira determinante para o desenvolvimento da nossa pesquisa.

A origem da etnografia está nos livros de viagem do século XXI e XX, que descrevem os modos de vida de sociedades desconhecidas. Mattos (2011) enfatiza que o objeto da etnografia é a construção e entendimentos dos significantes que estão no contexto da pesquisa sempre associados às questões culturais. “É a escrita do visível”, segundo Mattos (2011, p. 54), que nos permite compreender melhor o significado do que está invisível. Compreendendo o significado contextual das relações será possível pensar no desenvolvimento amplo do contexto, envolvendo os atores sociais.

A partir dos pressupostos metodológicos da etnografia será possível conceber percepções e compreensões acerca do microcosmo de uma sala de aula inclusiva com alunos surdos, durante as aulas de Língua Portuguesa e atentar-se para o tipo de organização sociocultural nela existente. Também é importante para nossa pesquisa compreender a formação desse professor e como ela reflete na sua postura de trabalho, na sua personalidade.

A etnografia vem nos despertar para a questão de que onde há um grupo de pessoas há, também, uma ordem social. Isso é algo inerente às organizações sociais. Para Mattos (2011, p. 58), “[...] Existe uma ética de organização e um significado que é peculiar a este grupo especificamente [...]” e é em busca desse entendimento que buscamos delinear nesse trajeto.

Cientes desse desafio, buscamos compreender que questões norteadoras estavam presentes em nossa pesquisa e iniciamos nossos estudos acerca da etnografia, cuja

[...] abordagem de investigação científica traz algumas contribuições para o campo das pesquisas qualitativas, em particular para os estudos que se interessam pelas desigualdades sociais, processos de exclusão e situações sócio-interacionais, por alguns motivos entre eles estão: Primeiro, preocupa-se com uma análise holística ou dialética da cultura, isto é, a cultura não é vista como um mero reflexo de forças estruturais da sociedade, mas como um sistema de significados mediadores entre as estruturas sociais e as ações e interações humanas (MATTOS, 2011, p.50).

Ainda, segundo Mattos (2011), a etnografia caracteriza-se nos seguintes aspectos: Observação participativa; dados interpretativos; pesquisa hermenêutica; questões propostas pelo pesquisador; trabalho de campo no contexto social da pesquisa.

Sob essa perspectiva, a etnografia curva-se holisticamente à problemática investigada, uma vez que “[...] O objetivo é documentar, monitorar, encontrar o significado da ação” (MATTOS, 2011, p.51). A referida pesquisadora esclarece que as origens da etnografia situam-se no final do século XIX, início do século XX, nos cadernos de viagem, descrevendo lugares, modos de vida dos povos e comportamentos.

Sobre a origem da palavra, têm-se:

Etnografia - Grafia vem do grego graf(o) significa escrever sobre, escrever sobre um tipo particular - um etn(o) ou uma sociedade em particular. Antes de investigadores iniciarem estudos mais sistemáticos sobre uma determinada sociedade ele escreviam todos os tipos de informações sobre os outros povos por eles desconhecidos. Etnografia é a especialidade da antropologia, que tem por fim o estudo e a descrição dos povos, sua língua, raça, religião, e manifestações materiais de suas atividades, é parte ou disciplina integrante da etnologia é a forma de descrição da cultura material de um determinado povo (MATTOS, 2011, p.53).

Nesse sentido, a etnografia poderá contribuir de forma significativa para o exercício de compreensão dos processos educativos.

É importante esclarecer que “se o foco de interesse dos etnógrafos é a descrição da cultura (práticas, hábitos, crenças, valores, linguagens, significados) de um grupo social, a preocupação central dos estudiosos da educação é com o processo educativos” (ANDRÉ, 2008, p.25). Logo, o que deverá ocorrer são adaptações e contribuições da etnografia enquanto ciência para o campo educacional.

Segundo André (2008), a etnografia exige uma longa permanência do pesquisador em campo, estudos amplos de categorias sociais envolvidas, mais adequados a estudos educacionais. Diz André (2008, p.25), que “O que se tem feito, de fato, é uma adaptação da etnografia à educação o que me leva a concluir que fazemos estudos do tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito” Portanto, a nossa pesquisa possui, na verdade, uma abordagem etnográfica.

Na proposta dessa abordagem, o pesquisador é participante, pois busca a

interação com a situação em estudo. Nesse contexto, “[...] Isso implica uma atitude de constante vigilância, por parte do pesquisador, para não importo seus pontos de vista, crenças e preconceitos[...].” (ANDRÉ, 2008, p. 26).

O pesquisador deverá assumir uma postura empática e ética, aguçando seus sentidos em busca de “[...] tentar ver e sentir, segundo a ótica, as categorias de pensamento e a lógica do outro[...].” (ANDRÉ, 2008, p. 27), por meio de uma ação característica das mais importantes na pesquisa etnográfica que é a coleta de dados. Nela,

[...] O pesquisador se aproxima das pessoas e com elas mantém um contato direto por meio de entrevistas, conversas, enquetes. Registra, em seu diário de campo, descrição de pessoas, eventos e situações interessantes; opiniões e falas de diferentes sujeitos; tempo de duração de atividades; representações gráficas de ambientes. Além disso, recolhe documentos formais e informais, legais e pessoais, fotografa, grava em áudio e em vídeo (ANDRÉ, 2008, p. 27).

As pesquisas etnográficas educacionais possuem a duração que demandam os objetivos, priorizando a natureza descritiva da metodologia etnográfica em busca do significado atribuído às ações.

Os significados podem ser diretamente expressos pela linguagem ou indiretamente pelas ações. Em toda sociedade as pessoas usam sistemas complexos de significados para organizar seu comportamento, para entender a si próprias e aos outros e para dar sentido ao mundo em que vivem (ANDRÉ, 2008, p. 28).

O articulador da construção desses significados será o pesquisador. Como observador e agente da coleta de dados, este procurará descrevê-los e analisá-los, de modo a construir seus significados.

Finalmente, como na pesquisa etnográfica o pesquisador é o instrumento principal na coleta e análise dos dados, é possível manter um esquema aberto e flexível que permita rever os pontos críticos da pesquisa, localizar novos sujeitos, se necessário, incluir novos instrumentos e novas técnicas de coleta de dados, aprofundar certas questões, ainda durante o desenrolar do trabalho (ANDRÉ, 2008, p.28).

O pesquisador deve transcender a sua visão na “[...] possibilidade de compreender o outro passa pela capacidade dele de abrir-se para manifestar a própria experiência de estar sendo[...].” (GHEDIN, FRANCO, 2008, p. 181).

Nesse sentido é necessário gerar a habilidade de compreender o outro. “Portanto, a pesquisa, mais do que descrever o mundo do outro, precisa explicá-lo para poder compreender os significados contidos em cada gesto e ação

realizadas por um sujeito particular ou por ações coletivas[...]" (GHEDIN, FRANCO 2008, p. 182).

O pesquisador usará suas habilidades de olhar, escutar, ler. Assim, tenderá a usar entrevistas e observações, estudar em arquivos e documentos, observar comportamentos não verbais e interpretar medidas não obstrutivas (GHEDIN, FRANCO 2008, p. 191).

Portanto nossa pesquisa buscou delinear-se sob uma abordagem etnográfica de estudo de caso, pois pretende desenvolver um aprendizado por meio desse caso. Estudamos a inclusão de alunos surdos no IFAM – CMC, a fim de entender uma situação mais abrangente por meio dessa realidade específica descrita, que é o processo de inclusão e os sujeitos que dele fazem parte.

André (2008, p.18) propõe que se entenda que fazer uma "[...] Descrição significa que o produto final de um estudo de caso é uma descrição "densa" do fenômeno em estudo[...]", transitando na complexidade que é entender a singularidade de um caso particular, segundo Stake (1995). Desse modo, o "[...] estudo de caso educacional é quando muitos pesquisadores, usando estudos de caso estão preocupados não com teoria social nem com julgamento avaliativo, mas com a compreensão da ação educativa[...]" (ANDRÉ, 2008, p.21).

Pretendemos compreender, por meio desta pesquisa, quais elementos compõem e compreendem essa cultura de sala aula do *locus* em estudo. Partindo do particular, porém "[...] atento ao seu contexto e às suas inter-relações, enquanto um todo orgânico e a sua dinâmica enquanto um todo orgânico e à sua dinâmica enquanto um processo, uma unidade em ação[...]" (ANDRÉ, 2008, p.24).

É sempre importante retomar a motivação dessa pesquisa que se deu a partir de um contexto específico descrito pela pesquisadora, algo que durante anos estava sempre presente no discurso de professores que a rodeavam, exatamente contemplando uma das principais características da abordagem etnográfica educacional no estudo de caso. "Antes de tudo, há que atender ao princípio básico etnográfico, que é a *relativização*, para o que se faz necessário o *estranhamento* e a *observação participante* [...]" (ANDRÉ, 2008, p.25).

Nesse sentido é indispensável colocar-se no lugar do professor da sala de aula investigada, distanciando-se de uma visão predominantemente julgadora e

passando a uma investigação de “estranhamento” a práticas já consideradas comuns. É o que André (2005) chama de “afastamento tático” por parte do pesquisador. Nessa condição específica, traçamos o nosso estudo de caso:

O caso pode ser escolhido porque é uma instância de uma classe: por exemplo, entre todas as escolas que incluem alunos com deficiência em turmas regulares, escolhe-se uma para estudo sistemático do processo de inclusão (ANDRÉ, 2005, p. 24).

2.2 O lócus da pesquisa e o caminhar metodológico

É importante entender o universo contextual que envolve a pesquisa. Para isso, realizaremos uma breve retomada histórica do IFAM, pois entendemos que é indispensável compreender a natureza da instituição, acompanhar seu percurso histórico para melhor compreender o presente.

Segundo Nunes de Mello (2009), as raízes do ensino técnico e tecnológico brasileiro estão na criação do colégio de fábricas, que ocorreu por meio do decreto do Príncipe Regente D. João VI, após a proibição de indústrias manufatureiras no Brasil, iniciando-se, de fato, em 1816, quando foi proposta a fundação da Escola de Belas Artes.

A partir de 1840 foram construídas 10 Casas de Educandos e Artífices em capitais da província brasileira, sendo a primeira em Belém – PA. Em 1854, surgem estabelecimentos especiais para menores abandonados, chamados de Asilos da Infância dos Meninos Desvalidos, que ensinavam as primeiras letras e encaminhavam os egressos para oficinas públicas e particulares, através do Juizado de órfãos (NUNES DE MELLO, 2009, p.19).

A pesquisadora também acentua o caráter fortemente assistencialista dos fundamentos da Educação Profissional que tinha como principal objetivo amparar órfãos e desvalidos, isto é, “[...] atender àqueles que não tinham condições sociais satisfatórias para que não continuassem a praticar ações que estavam na contramão dos bons costumes [...]” (NUNES DE MELLO, 2009, p.19).

Ressalta-se que no entrelaçamento da educação profissional no atendimento à pessoa com deficiência tem importante destaque nesse período a criação do Instituto Benjamin Constant e do hoje Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES. Após a inauguração, em ambas as instituições, iniciaram-se

oficinas de profissionalização para o público PcD. Segundo Mazotta (1996, p.29), foram ofertados “[...]oficinas de tipografia e encadernação para os meninos cegos e de tricô para as meninas; oficinas de sapataria, encadernação, pautação e douração para os meninos surdos[...]”.

As grandes e significativas mudanças para a educação profissional serão consolidadas a partir dos anos iniciais do século XX, quando o país carecia, cada vez mais, de formação técnica e industrial.

Um “Congresso de Instrução” apresentou ao Congresso Nacional um projeto de promoção do ensino prático industrial, agrícola e comercial, a ser mantido por esforço conjunto do Governo da União e dos Estados. Esse projeto previa a criação de campos e oficinas escolares onde os alunos dos ginásios seriam habilitados como aprendizes, no manuseio de instrumentos de trabalhos (NUNES DE MELLO, 2009, p.19).

Ao descrever as origens do Ensino Técnico e tecnológico, Nunes de Mello (2009) afirma que a transformação no contexto da profissionalização se dá durante o governo de Afonso Pena, sendo concretizado por seu vice-governador, após seu falecimento em 1909.

[...] Nilo Peçanha, Vice-presidente, que assume o cargo, criar as primeiras instituições oficiais públicas de Ensino Técnico industrial no país através do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, o qual institui 19 escolas de aprendizes artífices que, inicialmente, eram vistas como instrumento de capacitação ou “adestramento” para atender ao crescente desenvolvimento industrial e ao ciclo de urbanização. Tinha caráter assistencialista em relação à massa trabalhadora (NUNES DE MELLO, 2009, p.20).

Sobre a historicidade do Ensino Técnico e Tecnológico no Brasil, é possível perceber a dimensão da sua importância, porém também é perceptível que não é descrita uma preocupação com o caráter pedagógico, voltando-se, realmente, para oferecer uma profissionalização útil aos desvalidos, mas de grande importância para o país:

As Escolas de Aprendizes Artífices podem ser consideradas como o primeiro sistema educacional de abrangência nacional, uma vez que apresentam uma novidade em relação à estrutura do ensino, com legislação específica que as diferenciava das demais instituições de ensino profissional já existente no país, normalizadas através de Decretos, Leis, portarias, regulamentos e subordinadas administrativa e pedagogicamente a uma mesma autoridade emanada do poder central (NUNES DE MELLO, 2009, p.21).

Desde o início, a Educação Profissional no Brasil esbarra em dificuldades. Por ser considerada uma educação voltada para as classes mais baixas, não

recebia investimento necessário para o cumprimento de seus objetivos, o que implicava as condições para um desenvolvimento digno e igualitário dos seus estudantes. Havia, portanto,

[...] desde o início de seu funcionamento, as dificuldades para implantação dessas escolas, uma vez que as instalações se davam em prédios fornecidos pelos governos estaduais e prevalecia a improvisação em espaços não projetados para finalidade a que se propunham (NUNES DE MELLO, 2009, p.22).

É, pois, no contexto da educação profissional no país, que chegamos ao lócus da nossa pesquisa: o IFAM.

Em meados de 1910, o Amazonas ainda usufruía das glórias do ciclo da borracha. Mas, logo em seguida, o estado passou por uma drástica mudança econômica quando começou a sofrer a concorrência da borracha extraída dos seringais da Ásia. O comércio local enfrentou uma dura decadência.

A decadência da borracha assusta a comunidade amazonense e provoca estagnação da economia. Manaus, que chegou a ser uma das cidades mais modernas do país, começa a decair, sendo o ensino duramente atingido com a crise (NUNES DE MELLO, 2009, P.22).

Nessa conjuntura histórica e econômica que foi criada a Escola de Aprendizizes Artífices do Amazonas. Segundo Nunes de Mello (2009), o IFAM é fruto de um extenso trabalho que tem suas raízes no início do século passado. Tudo começou há mais de 100 anos, quando a Escola de Aprendizizes e Artífices do Amazonas iniciou suas atividades em 1º de outubro de 1910, período que marca o fim do ciclo da borracha, o que fez com que muitos trabalhadores procurassem aperfeiçoamento de técnicas e conhecimento para buscar novos espaços de trabalho. O primeiro diretor da Escola de Aprendizizes foi Saturnino Otávio Santa Cruz de Oliveira.

Em seus primeiros anos de funcionamento, a Escola de Aprendizizes não teve um local fixo para desenvolver seus trabalhos, situação que só mudou em 10 de novembro de 1941, quando o então presidente Getúlio Vargas veio a Manaus, para oficializar a inauguração de um local definitivo. O espaço utilizado foi a antiga Praça do Rio Branco, localizada na Avenida Sete de Setembro.

A oficialização de tudo ocorre com o lançamento do Decreto Lei Nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942, nascendo assim as Escolas Industriais e Técnicas. A

Escola de Aprendizizes passa a se chamar Escola Técnica Federal de Manaus, que qualificava profissionais em nível secundário e posteriormente dava o direito aos técnicos ingressarem no nível superior, no curso que englobava a sua área.

Durante o governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961), vamos ter mais uma mudança: em 1959, a Escola Técnica de Manaus passa a ser Escola Técnica Federal do Amazonas (ETFAM). Essa mudança atende diretamente ao projeto Zona Franca de Manaus, de 1957, que é um marco para a ampliação e surgimento de diversos cursos técnicos na instituição, visando ampliar o número de trabalhadores especializados para atender de forma significativa a linha de produção das fábricas.

Em 26 de março de 2001, a ETFAM transforma-se no Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas (CEFET – AM), passando a oferecer cursos superiores de Licenciatura e Tecnologia, estendendo-se também em unidades descentralizadas. Em 2002, cria-se, na unidade principal do CEFET-AM, localizada à rua Sete de Setembro, no centro de Manaus, o Núcleo de Atendimento às Pessoas com necessidades especiais (NAPNE). A criação do núcleo visava à implementação do Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais específicas, conhecida como ação TECNEP.

Essa ação, apresentada ao MEC em 1999, pela Secretaria de Ensino Médio e Educação Tecnológica (SEMTEC)- hoje Secretaria de Educação Profissional Tecnológica (SETEC)- que contou com a parceria da extinta Secretaria da Educação Especial do Ministério da Educação (SEESP-MEC) por meio de Termo de Compromisso assinado entre ambos em abril de 2001, torna-se um marco da inserção do público PCD no contexto da educação profissional na rede federal.

Em 2008, por meio da adesão ao Decreto Lei Nº 11.892/08, assinado pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, o CEFET-AM sofre outra mudança e sua unidade principal transforma-se no *Campus* Manaus Centro (CMC). Juntamente com as unidades descentralizadas e escolas agrotécnicas, que também receberam nova denominação, o CMC passa a compor a estrutura pluricurricular e *multicampi* do agora Instituto Federal de Educação, Ciência e

Tecnologia do Amazonas (IFAM), o qual se insere pela referida lei, na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Nascia, assim, o IFAM, composto atualmente de 15 *campi* que atendem o estado do Amazonas.

Nessa passagem CEFET-IFAM, o NAPNE do *campus* Manaus Centro, por meio de participação em editais, sobretudo do Incluir/MEC-SESU, foi se constituindo referência quanto à inclusão de pessoas com deficiência no estado e na Rede Federal. Ao mesmo tempo, na conjuntura do IFAM, foi auxiliando os outros *campi* a instituírem também um núcleo. Em 2015, o NAPNE passou a ser disciplinado pela Resolução nº.45-CONSUP/IFAM, de 13 de julho, a qual estabeleceu um NAPNE sistêmico, no âmbito da reitoria e, um outro, no contexto dos *Campi*.

Atualmente o NAPNE do IFAM-CMC, subsidiado pela resolução referenciada anteriormente, e em consonância com outros instrumentos legais que tratam da pessoa com deficiência no território brasileiro no que tange à educação, presta suporte pedagógico aos alunos, público-alvo da ação da educação especial na perspectiva inclusiva, dos quais fazem parte os alunos surdos, sujeitos também da nossa pesquisa.

Para compreendermos com maior clareza a realidade da educação especial naquele *campus*, no interesse de nosso trabalho, buscamos compor um histórico de ações para a inclusão efetivada no Instituto no período de 2002 a 2019, período que tem como marco a criação do NAPNE, e o fechamento da pesquisa. Para tanto, foi feito um levantamento por meio de análise documental de relatórios, realizado em 2019 no CMC, junto ao Núcleo de Tecnologia Assistiva do IFAM, denominado APOEMA.

Instituído pelo Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011, esse núcleo é hoje o detentor dos arquivos de projetos de inclusão, financiados por editais, voltados para a pessoa com deficiência, realizados pelo NAPNE e pelo próprio núcleo, os quais se projetam até o ano de 2020. Dentre suas ações, o APOEMA realiza, em especial, a produção de obras didáticas e paradidáticas relacionadas ao tema da inclusão, com uso de recursos de acessibilidade. Em sua grande maioria, esse material é voltado para cegos e surdos, e, por isso, geralmente o

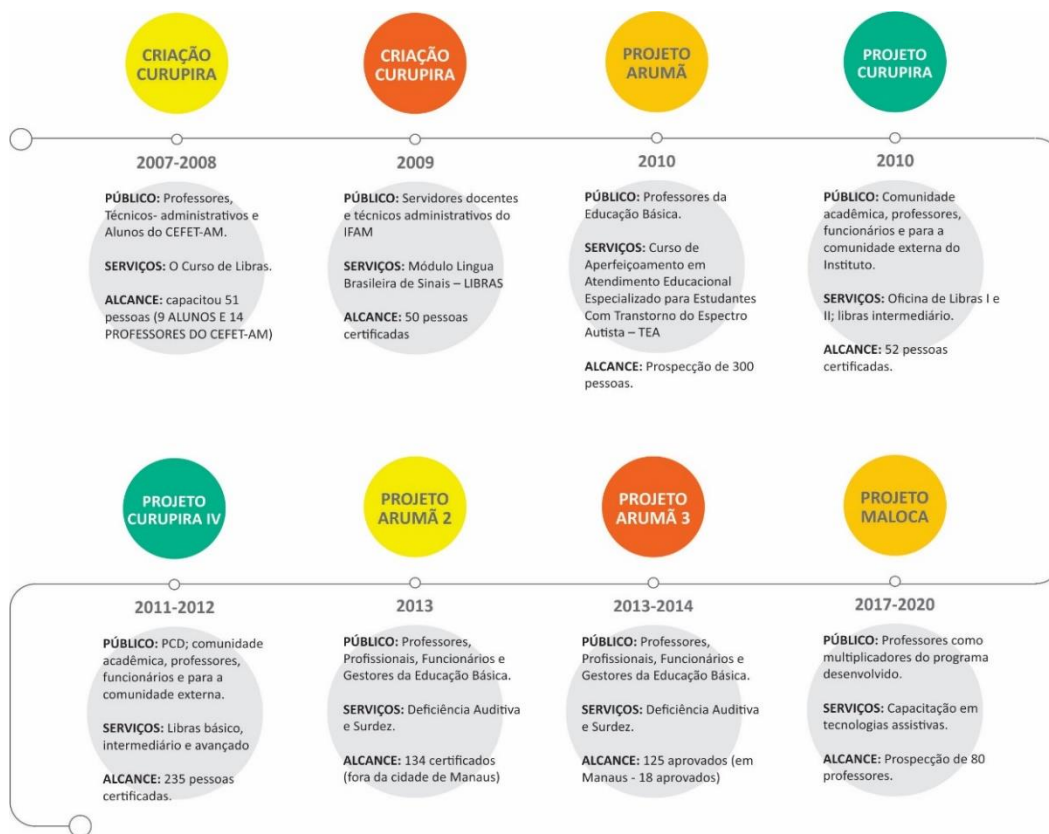
produto vem acompanhado de uma mídia (DVD) com tradução em Língua de Sinais e audiodescrição.

Após a análise minuciosa dos relatórios disponibilizados pelo APOEMA, que abrangiam várias ações e projetos voltados para a Educação especial e Educação Inclusiva, selecionamos os projetos, delimitando-os à temática da formação de professores, já que é para esse público que está voltada a nossa pesquisa.

A partir do recorte temporal proposto, verificamos haver um conjunto de ações voltadas para a inclusão, desde a criação do NAPNE em 2002, que atendia a um público variado, dentre eles, o de professores. No entanto, notamos também, que foi sobretudo a partir do ano de 2007, com a implantação do Projeto Curupira, aprovado via edital nº003/2007, pelo Programa Incluir/MEC-SESU/SECADI, que as ações inclusivas com foco na formação de professores se tornaram mais pontuais.

Diante desse dado importante e a fim de justificar o novo marco temporal, o ano de 2007, mas ainda centrados no tema da formação de professores, elaboramos uma linha temporal das ações (figura 1) voltadas para o atendimento da educação especial no IFAM, a qual descreve, além delas, o público, os serviços e o alcance.

Figura 1. Ações similares do período 2007-2020



Fonte: Autoria própria.

Nessa linha temporal, consideramos além das ações que apontam para uma formação dos docentes, também o cruzamento dos tópicos “Língua de Sinais”, “Deficiência auditiva” e “Surdez”, apresentado aí uma relação com o objeto de interesse dessa pesquisa e traçando um panorama de como a educação especial, voltada para o público surdo, emerge nas ações do IFAM, no *campus* Manaus Centro.

Como já dissemos, o critério principal para o mapeamento das ações se deu no contexto da formação dos docentes, dentre eles, um público do próprio instituto. No entanto, ao analisarmos a conclusão dos relatórios, não havia dados específicos de quantos professores da instituição efetivaram e concluíram a capacitação. Somente a primeira versão do projeto Curupira (2007-2008) aponta que, das 51 pessoas que realizaram a formação, 14 eram professores do CEFET-AM.

A ausência desses dados gera uma lacuna quando nos voltamos a

questionar qual a real participação de docentes nesse tipo de capacitação. Outra questão a ser destacada é que nenhum dos professores da nossa pesquisa, que respondeu ao questionário, no modelo de entrevista presencial com roteiro semiestruturado, no período de 2018 e 2019, realizou formação voltada para os alunos surdos, porém as formações que contribuem para o atendimento desse público vêm sendo oferecidas sistematicamente desde 2007 pelo *campus* IFAM-CMC.

Por outro lado, foi extremamente importante perceber que desde a implantação do Projeto Curupira, o IFAM-CMC vem realizando ações que, de alguma forma, fomentam a educação de surdos, contribuindo com a inclusão escolar desse público, em busca de rompimento de paradigmas e indo ao encontro do que propõe Skliar (2005) sobre a educação de surdos:

A mudança registrada nos últimos anos não é, e nem deve ser, compreendida com uma mudança metodológica dentro do mesmo paradigma da escolarização. O que está sendo mudado são as concepções sobre o sujeito surdo, as descrições em torno da sua língua, as definições sobre as políticas educacionais, análise das relações de saberes e poderes entre adultos e ouvintes, etc (SKLIAR, 2005, p.7).

Diante desse contexto e do caráter investigativo da nossa pesquisa é importante traçar uma reflexão sobre os dados que apontam para uma continuidade no formato e características dos cursos oferecidos que pretendem contribuir com a educação de surdos. Esses cursos são majoritariamente curso de Libras, na forma de cursos de línguas, na modalidade instrucional: básico, intermediário e avançado.

Não há dúvida de que esses cursos são importantes, posto que por meio deles muitas barreiras linguísticas são rompidas e, cada vez mais, a Língua Brasileira de Sinais ganha usuários e a comunidade surda se fortalece. Porém sabemos que as questões que envolvem a surdez, a docência e a educação inclusiva vão muito além das questões do que um curso de língua instrumental pode alcançar.

“A temática da surdez, na atualidade, se configura como território de representações que não podem ser facilmente delimitadas ou distribuídas em ‘modelos sobre a surdez’ [...]” (SKLIAR, 2005, P.9). Por isso é importante pensar nas representações que se constituem em torno do indivíduo surdos e que

reverberam dentro da cultura de sala de aula.

Skliar (2005) também adverte que essas representações jamais estarão separadas das práticas discursivas e dos dispositivos pedagógicos e escolares. Não há como objetivar a surdez. Nesse sentido, o mesmo autor esclarece ainda sobre o modelo clínico e antropológico relativo à surdez no qual “[...] A língua de sinais é, para ambos os casos, um meio eficaz para resolver a questão da oralidade dos surdos, mas não, por exemplo, um caminho para construção de uma política das identidades surdas” (SKLIAR, 2005, p.10).

Portanto, uma formação voltada para docência não pode fugir da responsabilidade de se buscar compreender a cultura da sala de aula, que se pretende inclusiva, devendo abordar questões que contribuam para compreensão da surdez como deficiência e construção visual, que, segundo Skliar (2005), sempre será conduzida por uma dimensão política.

Skliar (2005) também enfatiza uma questão muito relevante para nossa pesquisa que é a importância de incluir a Educação de Surdos em contexto discursivo, como já vem sendo feito com a Educação Indígena, Educação de Gênero, dentre outras. Tal tomada de atitude aproximaria esse público de questões ligadas a situação linguística, comunitária, social e de políticas públicas. Porém, o pesquisador adverte que:

[...] a apropriação de termos, significados e sentidos, que provêm de outras linhas de estudo em Educação, não deve ser passiva e sim crítica, não pode ser apenas um decalque das formas de análise que se referem a todas e a cada uma das diferenças existentes (SKLIAR, 2005, p.14).

É importante pensar na educação de surdos por esse prisma, pois entendemos que a sala de aula inclusiva é um microcosmo repleto de atores sociais. E estes devem ser compreendidos criticamente pelos docentes e por toda a comunidade escolar, para, assim, entendermos realmente, como se constitui a educação inclusiva voltada para os alunos surdos.

Para a concretização dessa educação de surdos, que proporciona uma interface com outras áreas de estudo, Skliar (2005, p.15) propõe quatro níveis de reflexão:

- Um nível de reflexão sobre os mecanismos de poder/saber, exercidos pela ideologia dominante na educação dos surdos – o oralismo ou,

- melhor ainda, o “ouvintismo” – desde suas origens até os dias atuais;
- Um nível de reflexão sobre a natureza política do fracasso educacional na pedagogia para os surdos, visando a uma redefinição do problema;
 - Um nível de reflexão sobre a possível desconstrução das metanarrativas e dos contrastes binários tradicionais na educação dos surdos;
 - Um nível de reflexão acerca das potencialidades educacionais dos surdos que possa gerar a ideia de um *consenso pedagógico*.

A partir dessa proposição de Skliar (2005), interessa-nos pensar quais os níveis já atingidos pelo IFAM-CMC e seus professores rumo tanto a uma educação quanto ao ensino desse público que tem adentrado suas salas de aulas.

2.3 A pesquisa e eu: um caminhar etnográfico

Nessa seção da pesquisa, usaremos o discurso em primeira pessoa. Justifico essa mudança tendo em vista que nossa pesquisa está delineada sob a perspectiva etnográfica e a motivação inicial de interesse pela temática tenha surgido das experiências profissionais e acadêmicas da autora, conforme explicitado anteriormente. Também porque vai ao encontro do entendimento de que “[...] A Etnografia é um processo guiado preponderantemente pelo senso questionador [...] (MATTOS, 2011, p. 50).”, sendo que esse último não se altera em face de uma escrita autoral.

Sou graduada em Letras - Língua Portuguesa e Literatura Portuguesa e Brasileira pela Universidade Federal do Ceará, desde o ano de 2006. Em 2014, quando passei a residir em Manaus – AM, e iniciei minha graduação em Letras – Libras pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Faço parte da primeira turma presencial de Letras-Libras da UFAM. Considero essa segunda graduação um verdadeiro divisor de águas na minha vida profissional e na forma de enxergar a educação.

Antes, voltada para uma realidade de cursos pré-vestibulares, gramáticas normativas e salas de aulas de caráter homogêneo, agora me deparava, então, com uma realidade bem diferente de ensino de língua, na qual ganhava espaço a

educação de surdos e o aprendizado de uma nova língua na modalidade visuoespacial, a Libras.

Logo no primeiro semestre, fomos levados a conhecer a realidade da educação de surdos na cidade de Manaus. Incentivados por uma professora do curso, fomos convidados a conhecer a Escola Estadual Augusto Carneiro dos Santos, que, em 2014, localizava-se na Rua Joaquim Nabuco, 2274, no bairro Praça 14 de Janeiro. A escola passava por um processo que buscava implantar a educação bilíngue para surdos.

Na turma de graduação, pioneira na área como já pontuei, somente um discente conhecia e sabia Libras. O restante, em torno de 25 alunos, não conhecia nem Libras, muito menos a educação de surdos. Envoltos de curiosidade e desejo de fazer parte da comunidade surda, fomos provocados pela professora a desenvolver algum trabalho dentro da escola. Proposto o desafio, saímos em busca de identificar quais eram as maiores dificuldades.

Questionamos diversos profissionais e alunos sobre qual a disciplina mais complexa ou a maior dificuldade que os alunos surdos enfrentavam no ensino-aprendizagem. A turma de alunos surdos, que se compunha em torno de 16 discentes, afirmou que a maior dificuldade estava na Língua Portuguesa. De imediato, fui movida pela vontade de mostrar para aqueles alunos que aprender Língua Portuguesa era algo que poderia ser fácil e prazeroso. Porém, é importante destacar, que eu ainda não possuía conhecimento, nem a real dimensão da condição linguística, didática e social dos alunos surdos.

Ainda estava muito enraizado, na minha percepção de educadora, o que Skliar (2005) nos coloca sobre como o mundo ouvinte historicamente vê o surdo, ou seja, que “[...] Dentro desta concepção a inserção do surdo no âmbito social só ocorre com a superação da condição da surdez através do aprendizado da língua oral [...]”. (SKLIAR, 2005, p.127)

Dito de outra forma, esse mundo do qual eu também fazia parte e era uma representante no campo educacional, entendia que o aluno surdo só se superaria quando, a partir do parâmetro dos falantes, tivesse domínio da modalidade da língua oral, entendido nesse contexto como uma “vitória” sobre a própria surdez.

Hoje consigo perceber que, apesar daquela vontade legítima de querer

ajudar os alunos surdos, havia também uma concepção pouco esclarecida e mesmo equivocada sobre a educação de surdos. Como professora, eu situava a resolução do problema dos alunos surdos no aprendizado e no domínio da Língua Portuguesa Normativa no mesmo campo dos alunos ouvintes, isto é, projetava um modelo construído em um contexto para uma realidade completamente diferente, que não comportava essa transposição.

É interessante pontuar essa constatação minha, porque mesmo me considerando uma educadora que sempre lutou pelas minorias, não consegui perceber que o modo como eu desejava minimizar a problemática, estava pautado não somente na falta de conhecimento sobre as implicações geradas em torno da condição linguística do aluno surdo, mas sobretudo, advinda de uma visão eurocêntrica e impregnada de preconceito linguístico, que [...] está ligado, em boa medida, à confusão que foi criada, no curso da história, entre língua e gramática normativa” (BAGNO, 2007. p.9).

Ignorava, assim, o que Marcos Bagno (2007) afirma sobre a gramática normativa: que ela é apenas uma parte da língua, com seus méritos, porém não pode ser autoritariamente aplicada a todo o resto da língua, nem imposta arbitrariamente aos falantes, àqueles que, de fato, dão vida a ela. Assim, sem perceber, à época, tomava arbitrariamente padrões de uma realidade linguística sobre uma outra completamente diferenciada.

Ainda que faltasse-nos essa compreensão, colocamos em prática nossos projetos na instituição selecionada. E ressaltamos que sempre fomos muito bem acolhidos pela escola Augusto Carneiro dos Santos, sobretudo por sermos a primeira turma de Letras-Libras da UFAM. Era perceptível que éramos vistos como prováveis contribuintes da educação de surdos no Amazonas, e quem sabe, precursores de um novo ensino.

Após dialogar com a professora da disciplina IHL002, Leitura e produção textual em língua portuguesa da UFAM, com a professora de Língua Portuguesa da escola e os demais alunos da turma, propus realizarmos a “Oficina de Gêneros Textuais Jornalísticos para o 9º ano do Ensino Fundamental”. A escolha pelo tema de gêneros textuais jornalísticos foi intencional, pois gostaríamos de trabalhar algo da atualidade.

O primeiro fato marcante que chamou atenção foi que a maioria dos alunos nunca tinham folheado um jornal, muito menos conhecia os gêneros textuais que o compunham.

Figura 2. Texto inicial do aluno surdo

ESCOLA ESTADUAL AUGUSTO CARNEIRO DOS SANTOS

Nome: [REDACTED]
Turma: [REDACTED] Série: 9^a A1
Professora: [REDACTED]

OFICINA JORNALÍSTICA / ENTREVISTAS

VANESSA, Professora da escola

1- Vanessa ensinar aprender palavras?
R- eu quero futuro ensinar palavras
for estudar precisa muito

2- Vanessa precisa desmembrar palavras?
R- precisa claro que precisa muito, eu
quero muito estudar, mas aprender
palavras, Vanessa ajudar português
muito estudar.

3- Vanessa ajudar aprender português
crianças?
R- marcos estudar muito bom estudar
simil palavra criança desenvolver
muito obrigado ajudar muito bom português.

Fonte: Autoria própria

Os textos foram escritos pelos alunos surdos com a ajuda dos acadêmicos, projetados no quadro para serem corrigidos pela professora de Língua Portuguesa em conjunto com alunos. E trago à memória de todos de que a professora utilizava a Libras para se comunicar com alunos, pois tratava-se de uma escola para surdos. Após a correção, os alunos reescreviam seus textos.

A oficina estava prevista para durar quatro semanas, porém demorou quase três meses para ser finalizado. Foi o primeiro grande ensinamento que adquiri: o ensino de Língua Portuguesa para surdos precisava de outra abordagem e o tempo para realizar atividades em Língua Portuguesa para surdos era bem diferente do que o tempo que se calculava para ouvintes.

Ao finalizarmos os textos, elaboramos o jornal e marcamos o lançamento e publicação (figura 3). Assim, os alunos poderiam autografar seus textos e entregar o jornal aos seus familiares.

Figura 3. 1º Jornal Surdo-Bilíngue - Escola Augusto Carneiro dos Santos



Fonte: Autoria própria

O jornal foi um sucesso e acabou sendo matéria de um jornal impresso que circula na cidade de Manaus. Essa primeira experiência foi decisiva para despertar o meu interesse sobre o ensino de Língua Portuguesa para surdos e norteou as minhas pesquisas posteriores.

Outra experiência marcante para o delinear do meu percurso de pesquisadora foi a participação no projeto de extensão PRALER – L2 (Ensino de Língua Portuguesa para Surdos), que consistia em um grupo de pesquisa o qual buscava metodologias e recursos para o ensino de Língua Portuguesa para surdos.

O projeto PRALER-L2 para surdos veio atender a um desejo antigo de unir a Língua Portuguesa aos estudos sobre o povo surdo e a Libras (Língua Brasileira de Sinais). As leituras iniciais pautaram-se no objetivo de entender as características linguísticas do surdo, como também desmistificar visões inadequadas e pré-conceitos sobre essa comunidade linguística.

Também nos debruçamos sobre os estudos relacionados aos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, que constituem o documento norteador da prática pedagógica, a fim de construir uma base sólida para o nosso projeto.

Esse aprendizado colaborou para um melhor planejamento prático-pedagógico, destacando a escrita em uso, auxiliando o aprendizado dos surdos por meio dos gêneros textuais, possibilitando a eles interações e discussões. Na perspectiva de L2, contribuimos para o desenvolvimento linguístico dos alunos, e, como processo subsequente, promovíamos sua participação ativa na sociedade.

A preocupação e o objetivo inicial das pesquisadoras destinava-se a traçar estratégias metodológicas para elaboração de um material adequado e inovador de Língua Portuguesa que atendesse às necessidades e às peculiaridades dos surdos, estabelecendo um diálogo com o universo linguístico do surdo, ou seja, com características espaço-visuais e a Língua Portuguesa, na modalidade escrita. Isto foi concretizado por meio da elaboração de sequências didáticas (figura 4).

Figura 4. Capa da sequência didática do projeto PRALER

SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE LÍNGUA PORTUGUESA

Criação: Equipe do Projeto de Extensão "PRALER: L2 PARA SURDOS" (UFAM - 2016/01)
Coordenação: Prof. Me. Laura Frydrych e Prof. Esp. Elizandra Silva
Integrantes: Aline Souza, Rhana de Souza, Suelem Rodrigues e Vivian Araújo



Fonte: Projeto de extensão PRALER – L2 para Surdos – UFAM- Letras - Libras

Após ser aprovada no concurso do IFAM para o *campus* de Presidente Figueiredo, continuei minha graduação em Letras-Libras na UFAM e sempre procurei realizar pesquisas e, em particular, aquelas que envolviam a educação e o ensino de surdos.

Certa vez, ao participar de um evento com outros professores de Língua Portuguesa do IFAM, que tratava da educação de surdos, um professor de Língua Portuguesa, que leciona no IFAM – CMC, manifestou em poucas palavras sua inquietação e necessidade:

- É muito difícil entender os alunos surdos, deveria ter um manual.

Aquela frase ficou gravada em mim e me acompanhou no processo dessa pesquisa que ora se configura. Mas por quê? Havia certa angústia ali. O que o professor havia dito resumia, com extremada clareza, a dificuldade dos professores ouvintes em ministrar aulas para alunos surdos. A afirmação apontava para aquela problemática como uma situação ainda não resolvida, e ainda presente no cotidiano da sala de aula.

Ao decidir elaborar um projeto para submeter-me ao processo seletivo para o mestrado, fui movida por esse desejo de contribuir com essa realidade a partir do que fora esboçado naquela fala. Inicialmente, as inquietações estavam

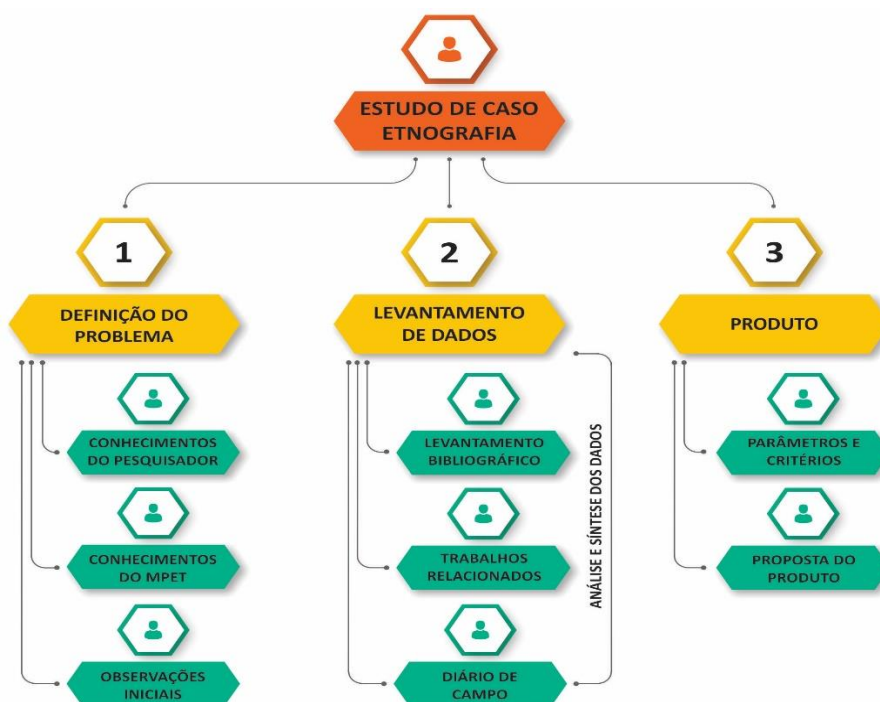
voltadas para o ensino da disciplina de Língua Portuguesa, motivadas pelas questões descritas anteriormente.

No processo de reconstrução do projeto inicial, essa foi a questão principal: em diálogo com o professor da disciplina, aos moldes do que já vinha desenvolvendo, iria, havendo a necessidade, procurar propor um processo formativo que permitisse ao professor planejar aulas para os surdos, como as sequências didáticas.

Porém, indo ao campo da pesquisa, como parte da pesquisa proposta ao mestrado, outras questões anteriores à ministração de aulas de língua portuguesa se mostraram mais urgentes e indispensáveis para uma reflexão em torno do processo inclusivo de alunos surdos na sala de aula e no ambiente escolar como um todo. Não estavam apartadas do problema apontado.

Essas questões se mostraram, como disse, no processo de ida ao lócus de pesquisa. A mudança se deu entre os níveis um e dois do fluxograma (figura 5) que ilustra o percurso da minha caminhada pela pesquisa. Destaco que tanto as observações quanto as anotações no diário de campo foram essenciais para que o trajeto fosse refeito, o que se reflete na proposição final do produto educacional.

Figura 5 - Percurso da pesquisa



Fonte: Autoria própria

A pesquisa de campo ocorreu no Instituto Federal do Amazonas - *Campus* Manaus Centro, no período que compreende os anos de 2018 e 2019.

Durante o segundo semestre de 2018 e o primeiro semestre de 2019, nos turnos matutino e vespertino, foram selecionados para responderem ao questionário, no modelo de entrevista presencial com roteiro semiestruturado, três professores de língua portuguesa em cujas aulas havia alunos. O diário de campo trouxe anotações oriundas da observação que fiz em dois períodos: o segundo semestre de 2018, em uma turma de 1º ano – Ensino Médio Integrado – Química, no turno vespertino; e no primeiro semestre de 2019, com a mesma turma, que cursava então o 2º ano do Ensino Médio, no turno matutino.

Como já mencionamos, a preocupação inicial da pesquisa situava-se no contexto do ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos, em salas de aula inclusivas; portanto, o primeiro momento foi voltado para os professores de Língua Portuguesa que já atuaram ou estavam atuando com alunos surdos. A delimitação nos levou à seleção de três professores.

Assim como para Albres (2010, p. 151), “[...] a Língua Portuguesa escrita para surdos sempre foi um caminho obscuro, um problema geralmente sem resposta precisa [...]”, essa também fora, digamos, a questão primeira de pesquisa, a que mais saltava aos meus olhos, antes de ir a campo, na fase de pesquisa no mestrado.

A parte mais objetiva de coleta ocorreu, pois, período do segundo semestre de 2018 e no primeiro semestre de 2019. Nesse tempo, além da entrada na sala de aula, em momentos distintos se deu igualmente a ida ao NAPNE e ao APOEMA, e a outros espaços do IFAM-CMC.

A duração do preenchimento do questionário, no modelo de entrevista presencial, com roteiro semiestruturado, variou entre 30 minutos a uma hora, a depender da disponibilidade do professor selecionado. Porém, houve outros momentos de diálogo, com esses mesmos professores, com outros três professores de Língua Portuguesa do IFAM – CMC, como também conversa com a coordenadora do NAPNE – CMC, que realizava acompanhamento dos intérpretes e dos alunos surdos.

Com o uso do instrumento questionário, aplicado aos professores que aderiram à pesquisa, objetivávamos, a partir dele, traçar um perfil profissional desse docente e suas múltiplas percepções sobre o aluno surdo. Nessa parte da pesquisa, salientava-se sempre a questão linguística do aluno surdo, buscando compreender as percepções dos docentes acerca da língua:

No processo de aquisição da língua escrita, estão envolvidos vários aspectos como: linguísticos, cognitivos, orgânicos e ambientais, os quais devem se apresentar dentro dos padrões de normalidade, para que a pessoa, utilizando suas experiências, possa se apropriar da língua escrita (ALBRES, 2010, p. 152).

Foram formuladas perguntas aos docentes a respeito de sua idade, do tempo de docência, sua formação, sobre o ensino de Língua Portuguesa para surdos e metodologias, sobre seus conhecimentos sobre surdez e Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), suas dificuldades e percepções a respeito dessa realidade específica.

O segundo momento da pesquisa em campo se deu na sala de aula, no Ensino Médio Integrado, por meio da vivência em sala, durante as aulas de Língua Portuguesa com a presença de alunos surdos. Essa atividade também ocorreu no segundo semestre de 2018 e no primeiro semestre de 2019.

Nesse outro momento posterior, a atenção foi voltada para a prática docente em relação aos alunos surdos. Intentava-se compreender como esse docente transitava nesse universo e quais os desdobramentos de sua prática na cultura escolar.

É importante escutar, acolher e analisar também os discursos de um dos profissionais chamados a participar dos processos de construção de uma escola inclusiva, qual seja o(a) professor(a). Esses discursos devem ser examinados, articulados com o contexto de formação e produção do exercício da docência (NOVAIS, 2010, p.186).

Com um diário de campo sistematizado, ou seja, organizado de maneira a observar os pontos importantes para a pesquisa a fim de nos determos às características e aos eventos que deveriam ser mapeados por meio das variáveis, procuramos manter a atenção sobre aspectos relevantes na sala de aula.

Consideramos, por exemplo, o número de alunos surdos e ouvintes, a faixa etária da turma, participação, interação, presença do intérprete de Libras, metodologia, recursos empregados e as múltiplas relações estabelecidas naquele

contexto que compreendia a turma de Ensino Médio Integrado – Química, no segundo semestre de 2018, do 1º ano, na qual havia duas alunas surdas.

Já no primeiro semestre de 2019, a turma contava apenas com uma aluna surda e um aluno deficiente auditivo. O restante da turma era composto de alunos ouvintes. Essa turma teve uma professora de Língua Portuguesa em 2018, denominada na nossa pesquisa de **Professora B** e outra professora em 2019, denominada **Professora A**. A turma de 2018 e 2019 contou com o trabalho de mediação do mesmo intérprete de LIBRAS. O número de alunos ouvintes oscilou entre 18 e 30 alunos, geralmente presentes durante as aulas.

As observações em sala de aula foram feitas entre novembro de 2018 e março de 2019.

Foi importante documentar o cotidiano dessa realidade, pois durante esse processo de obtenção de dados foi possível observar algumas atitudes dos docentes que deram visibilidade a aspectos, muitas vezes, silenciados no processo de inclusão de alunos surdos em sala de aula regulares, os quais iremos explicitar mais adiante, como o acolhimento ao aluno surdo e a preocupação com as metodologias utilizadas.

Tanto um momento, quanto o outro, exigiu um eixo norteador inicial. Consideramos, para tanto, os instrumentos de coleta empregados na pesquisa e, por meio deles, compusemos um quadro de variáveis observadas no processo, que apresentamos a seguir, por meio do quadro 1, a seguir:

Quadro 1. Quadro de variáveis.

VARIÁVEIS	
Primeiro momento	Segundo momento
Momento individual com o professor	Momento em sala de aula
I – Dados gerais do entrevistado;	I – Identificação da turma;
II– Dados referentes à capacitação;	II– Observações sistemáticas sobre a participação de alunos surdos e ouvintes;
III– Entendimentos sobre as características linguísticas do aluno surdo;	III– Conduta do professor diante dos alunos surdos;
IV– Percepções e metodologias com o aluno surdo;	IV– Conduta dos alunos surdos e ouvintes relacionada a interação entre si;
V – Diálogo com os professores sobre	V– Interlocutores: a presença do

suas vivências em sala de aula com alunos surdos, destacando particularidades, desejos, dificuldades e desafios.	intérprete de Libras;
	VI – Metodologias;
	VII – Recursos;
	VIII – Reflexões da pesquisadora.

As variáveis que compuseram o primeiro momento foram selecionadas mediante orientações iniciais da professora Dra. Elaine Maria Bessa. As variáveis procuraram mapear dados relevantes para a pesquisa, no que se pensava até então como uma investigação no contexto da pesquisa-ação.

Após a qualificação, sob nova orientação, o trabalho, que assumiu a característica de estudo de caso, sob uma abordagem etnográfica, delineou outras variáveis, que se fizeram presentes no segundo momento da pesquisa, e que nos ajudaram a sistematizar as observações feitas em sala de aula.

E como o nosso lócus de pesquisa era um instituto federal de ensino, sendo observadas turmas de ensino integrado, com foco nos professores de Língua Portuguesa, a possibilidade de escolha pelo estudo de caso mostrou-se cabível. Por isso, consideramos a afirmação de Stake (1994, p.236) na qual ele enfatiza que o “[...] Estudo de caso não é uma escolha metodológica, mas uma escolha do objeto a ser estudado.”.

Ressalta-se ainda que o estudo de caso, dada a sua natureza, expõe uma particularidade de um fenômeno a ser estudado pela importância do que representa, permitindo a investigação de problemas práticos que surgem no cotidiano, isto é, foca em uma situação particular a fim de se compreender e adentrar uma realidade maior e mais complexa, descrevendo o fenômeno em estudo.

Nesse sentido, constituía-se um caso, em nossa pesquisa, o ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos em turmas de Ensino Médio Integrado, no curso de Química em uma instituição conhecida por sua trajetória na inclusão de PcD.

Para Merriam (1988), o conhecimento construído por meio do estudo de caso nos leva a realizar uma pesquisa que destaca os seguintes aspectos:

Mais concreto – configura-se como um conhecimento que encontra eco

em nossa experiência porque é mais vivo, concreto e sensório do que abstrato; Mais contextualizado – nossas experiências estão enraizadas num contexto, assim também o conhecimento nos estudos de caso. Esse conhecimento se distingue do conhecimento abstrato e formal derivado de outros tipos de pesquisa; Mais voltado para a interpretação do leitor – os leitores trazem para o estudo de caso as suas experiências e compreensões, as quais levam a generalizações quando novos dados são adicionados aos velhos; Baseado em populações de referência determinadas pelo leitor – ao generalizar, os leitores têm certa população em mente. Assim, diferente da pesquisa tradicional o leitor participa ao estender a generalização para populações de referência (MERRIAM, 1988, p. 14-15).

A abordagem etnográfica vai se justificando em nossa pesquisa, pois nosso trabalho busca entender, numa maneira mais abrangente, embora em um universo mais fechado que é a sala de aula, a instituição escolar da qual fazem parte também, tanto quanto os alunos, os professores de Língua Portuguesa.

Nesse sentido, a abordagem escolhida nos permitiria, no uso dos instrumentos selecionados, dialogar sobre suas práticas, hábitos, crenças, valores, linguagens, percepções, dificuldades, metodologias e significados. Assumida a abordagem etnográfica, teríamos, na condição de pesquisador, de nos aprofundarmos na realidade, pois conforme nos explica André (2008, p. 27), na etnografia

[...] O pesquisador se aproxima das pessoas e com elas mantém um contato direto por meio de entrevistas, conversas, enquetes. Registra, e seu diário de campo, descrição de pessoas, eventos e situações interessantes; opiniões e falas de diferentes sujeitos; tempo de duração de atividades; representações gráficas de ambientes. Além disso, recolhe documentos formais e informais, legais e pessoais, fotografa, grava em áudio e em vídeo (ANDRÉ, 2008, p. 27).

Além disso, nessa perspectiva de investigação, a duração do contato direto é traçado de acordo com as necessidades vigentes do estudo, o que devemos considerar como ponto importante. Um aspecto relevante pelo qual norteamos nossa escolha foi o fato de que, a ida a campo, ao IFAM, fosse na sala de aula, nos departamentos, ou nos espaços de circulação dos sujeitos da pesquisa, não haveria artificialismo, produção de outra realidade.

[...] Não há modificação do ambiente natural dos participantes: os eventos, as pessoas, as situações são observados em sua manifestação cotidiana, o que faz com que alguns autores também considerem essa pesquisa como naturalística ou naturalista (ANDRÉ, 2008, p. 27).

Como nossa motivação principal era compreender o significado que as

peças, ou grupos - no caso os professores - atribuem às suas ações e ao contexto no qual estavam inseridos não havia como não considerar a etnografia. E entendemos tal qual André (2008, p. 28) que:

Os significados podem ser diretamente expressos pela linguagem ou indiretamente pelas ações. Em toda sociedade as pessoas usam sistemas complexos de significados para atender a si próprias e aos outros e para dar sentido ao mundo em que vivem.

Por isso, a escolha dos instrumentos como o questionário e o diário de campo é ponto relevante nessa abordagem, uma vez que nossa pretensão era descrever, a partir da problemática da língua portuguesa, as percepções e entendimentos dos professores a respeito dos seus alunos surdos, de modo que um e outro pudessem compreender a perspectiva de cada um.

No entanto, destacamos que nesse método, o instrumento principal de articulação é o **PESQUISADOR**, que coleta e realiza a análise dos dados, de forma que visa flexibilizar, selecionar pontos críticos, selecionar novos sujeitos, adequar instrumentos, e instituir novas formas de coletar dados.

Portanto, a imersão que realizei no contexto inclusivo do IFAM foi o grande diferencial para constituir-me enquanto pesquisadora (figura 6) e docente diante desse cenário de educação inclusiva:

Figura 6. Pesquisadora (21/11/2018)



Fonte: Autoria própria.

A realidade na qual a pesquisa está inserida solicita do pesquisador um

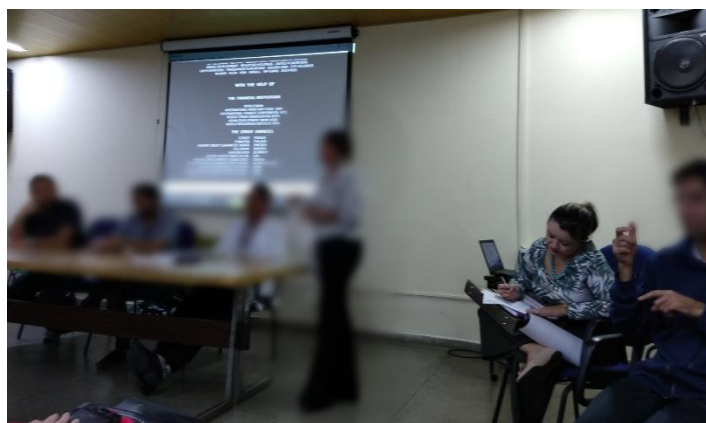
olhar crítico e holístico sobre a problemática da pesquisa, explorando aspectos significativos do caso, criando interpretações plausíveis e embasadas a fim de gerar dados que contribuam com os sujeitos da pesquisa.

É importante aqui argumentar a favor do reconhecimento do papel dos sujeitos nos processos de comunicação e das particularidades de cada um destes sujeitos para a formulação e o desenvolvimento de práticas educativas inclusivas (NOVAIS, 2010, p. 198).

Também a **sensibilidade** é indispensável ao pesquisador, no processo de escolha do estudo de caso etnográfico. André (2008, p. 40) explica que “[...] Ele precisa usar a sua sensibilidade especialmente no período de coleta de dados quando deve estar atento às variáveis relacionadas ao ambiente físico, às pessoas, aos comportamentos, a todo contexto que está sendo estudado.”

O uso da sensibilidade implica sair do universo das aparências e adentrar o universo dos significados, que se revela de muitas formas. Por isso André (2008) fala da importância dos gestos, expressões, linguagem verbal e não verbal, espaços em que se utilizam sentidos, intuições, percepções, experiências a fim de tornar o mais proveitoso possível o trabalho de campo. São construções que se dão no espaço temporal da pesquisa (figura 7).

Figura 7. Momento da pesquisa (21/11/2018)



Fonte: Autoria própria.

2.3.1 A vivência com os professores

O momento de trabalho de campo, de forma mais direta, com os professores de Língua Portuguesa ocorreu durante o segundo semestre de 2018. Teve como objetivo dialogar com docentes de Língua Portuguesa que estavam

ministrando aulas para alunos surdos em salas de aula inclusivas, naquele semestre, no IFAM - *Campus* Manaus Centro.

Os encontros começaram com um diálogo sobre a pesquisa e o preenchimento do questionário. É importante salientar que o questionário seguiu de forma semiestruturada para dar liberdade à fala do professor.

Nos primeiros contatos com os docentes foi perceptível a satisfação desses ao encontrarem-se em uma realidade específica na qual estavam imersos. Estes docentes revelaram seus interesses, inquietações e desejos ao depararem-se com alunos surdos em sala de aula, um novo grupo de discentes completamente distintos daqueles com os quais vinham trabalhando em anos anteriores.

Necessário se faz dizer que foi a partir dos anos 90, que cresceu o movimento em favor da inclusão. Isso gerou uma pressão sobre diferentes instituições e professores para se adequarem às novas demandas. Ribeiro (2013), esclarece que uma instituição inclusiva só se constitui como tal diante de mudanças.

Por esse viés, pode-se identificar uma escola inclusiva por seus processos de adaptação às necessidades individuais de aprendizagem de pessoas com deficiência. Essa abordagem privilegia uma pedagogia da diferença em seus objetivos, processos metodológicos e de avaliação, propiciando não só o acesso, mas a permanência na educação (RIBEIRO, 2013, p. 23)

Os três professores entrevistados demonstraram ser apoiadores da inclusão, porém relataram as dificuldades que vivenciam diante dessa realidade no Instituto, especialmente na esfera da formação inicial, já que todos eles possuíam mais de 15 anos de formação. Externaram a necessidade de formações contínuas para melhor executarem ações que beneficiassem os alunos surdos, apontando a necessidade de suporte institucional a fim de promoverem aulas mais inclusivas.

Nessa parte da pesquisa, foi necessário desenvolver bastante sensibilidade para deixar os professores à vontade para externar suas crenças, entendimentos, insatisfações, discorrendo sobre a forma de como gostavam de trabalhar ou desejavam trabalhar sem expor nenhum tipo de julgamento.

Para esse momento da pesquisa, o objetivo maior foi acolher o docente para que ele se sentisse envolvido pela proposta de trabalho a fim de gerar novos dados. André (2008, p. 41) esclarece que “[...] nesse momento o pesquisador vai fazer uma leitura interpretativa dos dados[...]”, essa troca possibilitou gerar novos conhecimentos. É importante também salientar que todas as falas são permeadas de posicionamentos pessoais que revelam pontos de vista políticos, ideológicos, até mesmo filosóficos.

Durante os momentos de aproximação com os professores, buscou-se usar de empatia para desenvolver um bom trabalho de campo para melhor compreender os sujeitos entrevistados e ganhar abertura e confiança para se estabelecer o diálogo necessário sobre o objeto observado. André (2008) aponta para a importância de se estabelecer confiança com os sujeitos da pesquisa (figuras 8 e 9) para que sejam explorados os pontos de vista diversos.

Figura 8. Sujeitos da pesquisa (27/11/2018)



Fonte: Autoria própria.

Figura 9. Sujeitos da pesquisa (14/11/2018)



Fonte: Autoria própria.

Nessa etapa da investigação em curso, primamos pelo acolhimento de pessoas e de ideias que nortearam a efetiva construção da pesquisa e seu aprimoramento final. Entendemos que, muitas vezes, é mais importante ouvir mais e falar menos e, nesse sentido, colocar-se no lugar do outro é imprescindível.

2.3.2 As vivências em sala de aula

As vivências em sala de aula, que compuseram o preenchimento do diário de campo, ocorreram no segundo semestre de 2018 e primeiro semestre de 2019, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, *Campus* Manaus Centro.

A turma escolhida, a do Ensino Médio Integrado em Química, no ano de 2018, contava com duas alunas surdas que cursavam o primeiro ano do Ensino Médio. Essa mesma turma foi acompanhada até o início do primeiro semestre de 2019, ano em que havia apenas uma aluna surda em sala de aula, já que a outra foi reprovada por falta e acabou indo para uma escola regular. Segundo nos foi informado, ela faltava bastante e não realizava a contento as atividades e avaliações.

Na pesquisa, denominamos as alunas da turma por meio de

números(figura 10). A aluna número 1, tem idade de 19 anos, foi reprovada no 1º ano do Ensino Médio e decidiu mudar para a escola E.E.E. M. Frei Silvio, localizada no centro de Manaus/Am. A aluna número 2 tem idade de 16 anos, foi aprovada para o 2º ano do Ensino Médio, e permaneceu no IFAM – CMC, em 2019.

Figura 10. Observação de campo (21/11/2018)



Fonte: Autoria própria.

Nos dois anos mencionados, as professoras responsáveis pelas aulas de Língua Portuguesa e Literatura na turma, juntamente com o intérprete de Libras, apresentaram-me à turma. Explicaram que se tratava de uma aluna do mestrado e que estava realizando uma pesquisa envolvendo professores de Língua Portuguesa e alunos surdos.

Fui bem acolhida pelas professoras regentes que demonstraram bastante interesse em contribuir com a pesquisa. Também foram muito acolhedores os alunos ouvintes e os intérpretes de Libras. Em nenhum momento foi observado algum tipo de empecilho ou constrangimento por parte dos sujeitos envolvidos no contexto da sala de aula.

É importante ressaltar esse aspecto positivo do acolhimento da pesquisadora e da pesquisa:

Nessa perspectiva, as vivências escolares e os sentimentos decorrentes das mesmas; as escolhas; os dilemas; os modos dos sujeitos aproximarem-se dos conteúdos dos currículos escolares; o emaranhado de relações de gênero, raça/etnia, classe, etc, que envolvem as pessoas, ocupam lugar central (NOVAIS, 2010, p. 199).

As observações diretas de sala de aula deram-se início durante um evento

promovido pela professora de Língua Portuguesa e Literatura da turma, denominada de **Professora B**, em nossa pesquisa. A exibição do documentário “Green” ocorreu no dia 21 de novembro de 2018, no mini auditório III, às 13 horas. Teve duração de quatro horas com amplo debate sobre o meio ambiente e sustentabilidade. Contando com a presença de aproximadamente 80 ouvintes e duas alunas surdas.

O evento tratava-se de uma mesa-redonda com o professor Paulo Simonetti, engenheiro químico. O documentário Green, que é bastante visual, ilustrava por meio de vídeo, e ao mesmo tempo explicava problemas do meio ambiente e alternativas de sustentabilidade. O vídeo também possuía legenda, recurso que facilitou a compreensão do mesmo pelas alunas surdas e chamou a atenção de todos os alunos.

Ao dialogarmos com a professora B, ela afirmou que buscava diversificar suas atividades, principalmente quando tinha alunos surdos. O curioso foi que ela afirmou que “de forma alguma” se sentia preparada para ministrar aulas para alunos surdos. Novais (2010) expõe sobre a personalidade na formação docente.

Reconhecer a personalidade na formação implica considerar que esta formação poderá criar condições para que o(a) professor(a) elabore conhecimentos acerca das instituições educacionais e seus contextos, bem como sobre si mesmo(a) provando novas configurações de saberes profissionais (NOVAIS, 2010, p. 199).

A atividade de mesa-redonda, organizada pela professora B, foi aberta ao público e contou com a participação de diversos cursos subsequentes integrados e superiores do IFAM-CMC, principalmente alunos da Licenciatura em Ciências Biológicas. Depois da exibição do filme, houve a mesa-redonda com a participação dos professores.

Uma das alunas surdas fez uma pergunta, o intérprete traduziu, e seu questionamento foi respondido pelo palestrante. Nesse evento, havia um único intérprete de Libras, que interpretou e traduziu durante três horas.

No dia 27/11/2018, iniciavam-se as observações em sala de aula. A professora B estava desenvolvendo a estrutura de um projeto de pesquisa, atividade que foi realizada por um grupo de quatro e cinco alunos. Os alunos ouvintes socializaram as mudanças com a aluna surda e solicitaram a sua

participação.

Não houve uso de recurso visuais, apenas um material impresso extra. Nas aulas seguintes, os alunos resolveram um simulado de Língua Portuguesa em dupla. Juntaram uma aluna surda e uma aluna ouvinte, e elas realizaram a atividade com o auxílio de um intérprete.

Já no primeiro semestre de 2019, com a turma cursando o segundo ano do Ensino Médio Integrado, as observações iniciaram-se no dia 20/02/2019 (figura 11), agora com outra professora de Língua Portuguesa e Literatura, identificada em nossa pesquisa como **Professora A**.

Figura 11. Sala de aula inclusiva (20/02/2019)



Fonte: Autoria própria.

Na turma havia uma aluna surda e um aluno deficiente auditivo que verbalizava. Faziam parte da turma, 18 alunos: 16 alunos ouvintes, uma surda e um deficiente auditivo. A professora A explicou sobre o tema Romantismo e fez a leitura em voz alta, utilizando como suporte o seu celular.

A aluna surda acompanhou o intérprete. Não houve contato da aluna surda com a Língua Portuguesa escrita. Considerando-se que a aquisição da língua escrita mobiliza diversas esferas, ela acompanhou a aula sem nenhum material escrito, restando prejudicado esse processo de apropriação, conforme nos explica Albres (2010, p. 152), a seguir:

No processo de aquisição da língua escrita, estão envolvidos vários aspectos, como: linguísticos, cognitivos, orgânicos e ambientais, os quais devem se apresentar dentro dos padrões de normalidade, para que a pessoa, utilizando suas experiências, possa se apropriar da língua escrita.

Nessa mesma sala de aula, em outro momento, a professora A solicitou um texto dissertativo sobre o Romantismo. Estavam em sala 17 alunos ouvintes, uma aluna surda e um aluno deficiente auditivo. Os alunos ouvintes tiraram suas dúvidas com a professora. O intérprete solicitou que a professora escrevesse os comandos para a produção textual na lousa.

Para o ensino de surdos, é de extrema relevância que o professor escreva e ofereça, detalhadamente, por meio de material escrito, as instruções para a execução das atividades, o que amplia também a inclusão já que delas dependem também os alunos ouvinte. Ressaltamos que se as instruções são repassadas apenas verbalmente corre-se o risco de que elas fiquem vagas e soltas, dificultando a compreensão da atividade que deve ser executada pelos alunos, sejam eles surdos ou ouvintes.

O encontro com as instruções, com sua leitura, permite ao professor a percepção do grau de compreensão em que o aluno se encontra, isto é, “[...] As análises dos textos demonstram que as condições de letramento de cada sujeito têm uma correlação direta com as práticas de linguagem vivenciadas em seus contextos de vida.” (ZAQUEU; ALVES; SILVEIRA, 2019, p. 15).

Sem os comandos iniciais escritos no quadro sobre a atividade solicitada pelo docente que ministrava a aula na ocasião, a aluna surda realizou primeiramente a escrita do texto (figura 12), que mesclava diferentes tipologias textuais, o que não cumpria o critério pretendido.

Figura 12. Texto inicial da aluna surda (20/02/2019)

Relação distorção
 tema: Romantismo: Puxa

iracema é uma índia, filho do pajé araquim. nasce e criado um tribo os campo tabajara. A jovem vigiava as floresta até um dia ataque aquele que pensava ser invasor.

A escrava e isaura: A protagonista do romance bernardo querquês é uma escrava de pele branco, filho do um encontra um português - o feitor miguel - com uma escrava negra.

Romantismo
 A romantismo foi um movimento que artística política ou e filosofia surgido ultimas década europa durou um grande a partir XV III

Fonte: Autoria própria

Com a nova orientação da professora A, que registrou os comandos, a aluna surda escreveu um novo texto (figura 13).

Figura 13. Texto da aluna surda após orientação (20/02/2019)

Romantismo

A romantismo foi um movimento ^{artístico} política ou e filosofia surgido ultimas década europa durou um grande a partir XV III período século XIX nacionalismo, e nos nacionalismo e o iluminista ou é um busca estados nacionais Europa. inicialmente, a romantismo e poema: um paixão, apaixonado, felicidade, sonhos, triste, Saldade, depressão e alergia.

Fonte: Autoria própria

No primeiro momento, se bem observarmos, a aluna surda confundiu o tipo textual narrativo com o dissertativo.

Em outro momento, em uma aula mais voltada para produção textual, a professora A optou por realizar orientações para redação dos vestibulares. O tema escolhido para redação foi “Cotas”. Estavam na sala 25 alunos ouvintes, uma aluna surda e um aluno deficiente auditivo.

Os alunos ouvintes emitiram opiniões sobre a temática das cotas. Não houve participação da aluna surda, apesar de a temática envolvê-la. Esse fato nos leva a refletir sobre como a maioria dos professores de sala de aula inclusiva apontam os problemas dos alunos surdos com a Língua Portuguesa.

Para Albres (2010, p.156), “[...] A causa principal que tem sido apontada é a escassa experiência de trocas comunicativas em língua oral, o que ocasiona falta de vocabulário”. Porém, enquanto profissionais da Educação, devemos sempre refletir sobre a competência linguística que vai muito além do registro escrito:

A língua é muito mais que isso, ela é constituída por regras gramaticais e culturais, compreensão de estratégias de coesão e coerência. Assim, a cada signo linguístico há uma porção do significado. Optamos por um determinado significado na interpretação de enunciados de acordo com uma estrutura linguística e a situação vivenciada (ALBRES, 2010, p. 156-157).

Naquela turma, no entanto, as aulas da disciplina seguiram de forma predominantemente oral.

No dia 28/03/2019, foi realizada a avaliação de Literatura (figura 14). As orientações sobre a avaliação foram feitas oralmente. A aluna contou com a ajuda do intérprete para esclarecer as dúvidas que tinha.

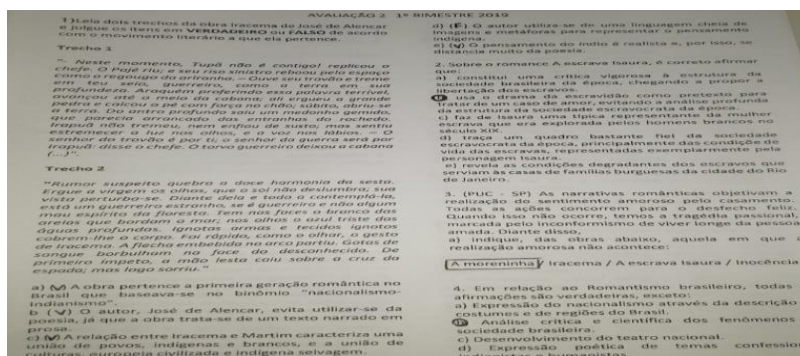


Figura 14. Avaliação

Fonte: Autoria própria

É importante salientar que a análise dos dados obtidos pelos instrumentos de pesquisa, construídos nos momentos de vivência em sala aula (figuras 15, 16 e 17) serão discutidos e analisados posteriormente nos resultados da dissertação a ser apresentada e servirão para a proposta de produto para a formação de professores.

Figura 15. Pesquisadora, professora e aluna surda (27/11/2018)



Fonte: Autoria própria.

Figura 16. Pesquisadora, aluna surda, intérprete e professora (27/11/2018)



Fonte: Autoria própria.

Figura 17. Sala de aula - pesquisa de campo (21/03/2019)



Fonte: Autoria própria.

3 O QUE A PESQUISA NOS PERMITIU “VER” E PROPOR

A pesquisa, conforme vimos pontuando desde o início, desenvolveu-se em dois momentos distintos. Durante o trajeto, utilizamos a técnica da observação além de dois instrumentos (apêndices 1 e 2) para a compreensão da problemática investigada. Centrada no contexto de uma pesquisa qualitativa, a investigação caracterizou-se como um estudo de caso, sob uma abordagem etnográfica.

O que nos permitiu categorizar o trabalho como um caso a ser investigado no contexto educacional foi o fato de o IFAM-CMC, lócus da pesquisa, enquanto instituição centenária na área de educação profissional, tornar-se referência no campo da inclusão no estado do Amazonas, atendendo nos diferentes níveis de ensino e graus, alunos com deficiência, dentre os quais os surdos, grupo cuja presença tem se dado na instituição, marcadamente, no Ensino Médio Integrado.

Esclarecemos mais uma vez que no decorrer do processo, a investigação se pensou inicialmente uma pesquisa-ação, já que se supunha haver uma problemática coletiva para a qual se voltaria a ação, implicando a participação direta do pesquisador e os professores de Língua Portuguesa selecionados. No entanto, ela foi revista e conduzida para uma outra perspectiva, no processo de qualificação, chegando, *a posteriori*, à etnografia.

Mas, ainda que os instrumentos de pesquisa tenham sido concebidos para o atendimento da proposição inicial, quais sejam eles o questionário e o diário de campo, eles nos permitiram, aliados à observação e imersão no campo, produzir percepções importantes sobre o processo de inclusão de alunos surdos nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio Integrado.

Cabe destacar que, no caso do questionário, composto de trinta e um (31) itens ao longo de três (3) variáveis, por conta da abordagem metodológica escolhida pós-qualificação, nem todos os itens mostraram-se de relevância; logo, farão parte dessa análise apenas aqueles que efetivamente trouxeram contribuição para a compreensão do que se pretendeu, e que mostraremos nessa seção.

3.1 Os Instrumentos de pesquisa

3.1.1 O questionário

O questionário foi elaborado com 31 itens inicialmente, a fim de abordar questões que contribuíssem com o objetivo da nossa pesquisa. Realizamos a divisão das perguntas a partir das variáveis que iremos numerar respectivamente:

(1) Dados gerais do entrevistado;

(2) Dados referentes à capacitação; e

(3) Conhecimentos acerca da condição e características linguísticas do aluno surdo.

A variável (1) contemplou as turmas de atuação, faixa etária dos entrevistados, anos de magistério e período de atuação no IFAM.

A variável (2) voltou-se para a graduação e formações realizadas pelos docentes, abordando titulações e participação em formações continuadas com a temática de Educação Especial e Inclusiva direcionadas ou não pelo IFAM. Outro aspecto relevante abordado nessa variável foram as questões relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos e os recursos metodológicos envolvidos nesse processo didático.

A variável (3) abordou as características linguísticas do aluno surdo. Questionou-se juntos aos docentes seus conhecimentos sobre a surdez, sobre a Língua Brasileira de Sinais, sobre o ensino da Língua Portuguesa sob a perspectiva de L1 ou L2, ainda sobre os recursos metodológicos para esse ensino e as dificuldades enfrentadas por esses professores ao ministrarem aulas de Língua Portuguesa para alunos surdos.

Foram selecionados para o preenchimento do questionário três professores de Língua Portuguesa. Sendo duas professoras e um professor. Nomeamos os nossos sujeitos da pesquisa com as letras A, B e C. em ordem decrescente pelo tempo de atuação como docente no IFAM: A (mais de 20 anos), B (11-20 anos), C (1-3 anos).

Todos os docentes estavam em sala de aula inclusivas com alunos surdos entre o segundo semestre de 2018 e primeiro semestre de 2019.

Pelo número de questões escolhidas e por estarem elas no contexto de uma pesquisa qualitativa, trouxemos os resultados da mesma de forma discursiva, os quais mostraremos a seguir:

Em relação à faixa etária, contemplada pela variável (1), A e B possuem mais de 50 anos e C está entre 41 e 50 anos.

Sob a análise da variável (2), os professores A e C são mestres e B possui especialização.

A **professora A** da nossa pesquisa possui mais de 20 anos de magistério, não participou de formação continuada nos últimos três anos. E também não realizou nenhum curso voltado para surdez, Libras e ensino de Língua Portuguesa para surdos, justificando esse fato com “não tive oportunidade”.

No item que questiona a respeito do ensino de Língua Portuguesa diferenciado para surdos, a professora A escreveu: “não nego a necessidade”. E afirmou também que acredita que sua graduação a capacitou a ministrar aulas para alunos surdos, mas escreveu “com a ajuda de intérprete”.

Na variável (3), sobre as características e condições do aluno surdo, acerca dos seus conhecimentos sobre surdez, na questão 23, A marcou a opção “outros”, mostrando, assim, um posicionamento vago. Considera a libras um código e a primeira língua (L1) dos surdos brasileiros, e que a Língua Portuguesa deve ser ensinada aos surdos sob a perspectiva de segunda língua (L2) na modalidade escrita.

Afirma sentir-se preparado para ensinar Língua Portuguesa para surdos utilizando recursos visuais. Quando questionado sobre qual a maior dificuldade que enfrenta ao ministrar aulas para alunos surdos, escreveu: “que preocupação de que o que falo não seja totalmente transcrito na linguagem de sinais”.

A professora B possui mais de 50 anos, mais de 20 anos de magistério e entre 11 a 20 anos de docência no IFAM. Possui mestrado e afirmou ter realizado entre 6 e 11 atividades de formação continuada nos últimos três anos, porém nenhuma voltada para Educação especial ou Inclusiva ou que contemplasse

Libras e ensino de Língua Portuguesa para surdos; não soube responder o porquê de não realizar.

Já sobre a variável (3), afirmou não possuir opinião formada sobre o que realmente a surdez é, diante dos itens da questão 23. Apontou a Libras como a língua dos surdos brasileiros, mas afirmou que a primeira língua de surdos é a língua portuguesa, mas que deve ser exigida somente na modalidade escrita.

O docente fez questão de ressaltar que “de forma alguma” sente-se preparado para ensinar Língua Portuguesa para alunos surdos.

Ao ser questionado sobre as dificuldades que enfrenta ao ministrar aulas para alunos surdos, escreveu: “não saber libras”.

O terceiro sujeito da nossa pesquisa, o **professor C**, é o mais jovem entre os entrevistados. Possui entre 11 a 20 anos de magistério e, no IFAM, atua na docência entre 1 a 3 anos.

Na variável (2), aponta a titulação de mestre. Não participou de nenhuma formação continuada nos últimos 3 anos. Não respondeu à pergunta 18, sobre o ensino de Língua Portuguesa ser ministrada de forma diferente para alunos surdos. E assinalou que não acredita que sua graduação o tenha capacitado para ministrar aulas de Língua Portuguesa para alunos surdos. Afirmou também que nunca realizou curso de Libras, por falta de tempo.

Na variável (3), aponta a surdez como uma condição linguística e a libras como língua reconhecida oficialmente no Brasil. Afirma que a primeira língua do aluno surdo é a Língua Portuguesa (questão 25), mas afirma que deve ser ensinada como segunda língua (L2).

Afirma que sente-se preparado para ensinar língua portuguesa para alunos surdos e escreveu o seguinte comentário sobre a dificuldade nas salas de aula com alunos surdos: “A princípio, a maior dificuldade era a falta de intérprete. A segunda maior dificuldade é a falta de material adequado. A terceira maior dificuldade é o fato de eu mesmo não conhecer LIBRAS”.

Aplicado o questionário, e considerando a mudança metodológica, dos 31 itens, selecionamos, para análise posterior, 11 itens que contemplaram também as variáveis descritas anteriores.

3.1.2 O diário de campo

O diário de campo foi elaborado, considerando a seguinte divisão de variáveis, as quais enumeramos respectivamente:

- (1) Dados de identificação da turma;
- (2) Conduta do professor;
- (3) Conduta dos alunos;
- (4) Interlocutores mediadores do aluno (interprete de libras);
- (5) Metodologia;
- (6) Recursos;
- (7) Reflexões e observações da pesquisadora.

Na variável (1) mapeamos a turma, a data, o local e o horário da observação. Também foi descrita a quantidade de alunos surdos e ouvintes presentes durante as observações. Essa variável principiou por caracterizar e delimitar a turma e a aula observada.

A variável (2) voltou-se para observação da conduta do professor relacionada às interações entre o professor e os alunos surdos e ouvintes. Essa variável foi importante para observar a forma como o professor dirigia-se aos alunos surdos e aos ouvintes e também como solicitava o auxílio do intérprete para mediar a comunicação.

A variável (3) descreveu a conduta dos alunos, avaliando e descrevendo sobre a interação entre os alunos ouvintes, entre os alunos surdos e ouvintes, participação dos alunos surdos e ouvintes nas atividades.

A variável (4) apresenta a presença ou não de intérprete de libras em sala de aula e respectivas observações voltadas a esse profissional, mediador da relação professor-aluno.

A variável (5) trata da metodologia utilizada durante a aula, apontando as seguintes alternativas: aula expositiva, trabalhos em equipe, trabalhos individuais, trabalhos envolvendo toda a classe, seminários e outros.

A variável (6) expõe os recursos utilizados, trazendo como opção para o aluno marcar o livro didático, o Datashow, o quadro branco e o pincel, a lousa digital, o material impresso, o material lúdico, outros.

A variável (7) traz as reflexões da pesquisadora durante o momento das observações em sala de aula.

3.2 Sistematização e Análise dos dados

3.2.1 O campo e a redefinição de parâmetros

Ministrar aulas para alunos surdos ainda se constitui um grande desafio para muitos professores que atuam na docência sob a égide dos diferentes modelos inclusivos educacionais, os quais procuram dar conta de diversos contextos na realidade da escola brasileira.

O desafio maior da nossa pesquisa foi lançar um olhar compreensivo e investigador, sob a perspectiva etnográfica, a respeito da realidade do professor de Língua Portuguesa no contexto do ensino médio integrado, no eixo técnico e tecnológico, de uma instituição denominada inclusiva. Para tanto, voltamo-nos para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos.

Ao iniciarmos a discussão acerca dos dados obtidos a partir dos questionários dos professores e do diário de campo é importante salientar alguns pontos relacionados à nossa pesquisa, defendidos pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008, p.05), a qual reconhece que “O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação”.

Partindo desse pressuposto, a educação inclusiva busca contemplar a concepção básica de direitos humanos que é a luta por uma equidade de oportunidades em todas as esferas sociais, dando à PcD, garantias como:

- Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
- Atendimento educacional especializado;
- Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
- Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
- Participação da família e da comunidade;
- Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação;
- e Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas

(BRASIL, 2008, p.10).

Ainda sobre a educação de surdos, a Política Nacional é bem clara quando aponta como deve ser o ensino de Língua Portuguesa para surdos sob o eixo da educação inclusiva:

Para o ingresso dos estudantes surdos nas escolas comuns, a educação bilíngue – Língua Portuguesa/Libras desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para estudantes surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais estudantes da escola. O atendimento educacional especializado para esses estudantes é ofertado tanto na modalidade oral e escrita quanto na língua de sinais. Devido à diferença linguística, orienta-se que o aluno surdo esteja com outros surdos em turmas comuns na escola regular (BRASIL, 2008, p.12).

Em relação à formação docente, a política reafirma que:

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial (BRASIL, 2009, p.13).

O Brasil possui uma Política Nacional de Educação que determina que ela seja trabalhada na perspectiva da educação inclusiva, sob a condição de igualdade.

Esclarecida essa questão, nossa pesquisa buscou entender parte do percurso da formação docente inicial de três professores de Língua Portuguesa, como também suas formações e continuadas na área da educação inclusiva, buscando estabelecer relações significativas que transparecem seus resultados na sala de aula na busca da realização da educação inclusiva. Buscamos uma maior compreensão do fazer docente e como esse se dá.

Quando procuramos entender esse fenômeno estamos indo ao encontro do que diz Imbernón (2011, p. 31), para quem “[...] A profissão docente

comporta um conhecimento pedagógico específico, um compromisso ético e moral e a necessidade de dividir a responsabilidade com outros agentes sociais”.

Deste modo entendemos que a cultura de sala de aula está atrelada intimamente à formação docente e esse contexto e seus agentes refletem as forças estruturas da sociedade, ou seja, “[...] o conhecimento pedagógico comum existe logicamente na estrutura social, integra o patrimônio cultural de uma sociedade determinada e se transfere para as concepções dos professores[...]” (IMBERNÓN, 2011, p.31). Foi pensando nisso que elaboramos o questionário semiestruturado do professor e o diário de campo.

O questionário composto de trinta e uma questões, conforme explicado anteriormente, subdividiu-se em dados gerais do entrevistado, dados referentes à capacitação e características do aluno surdo, pois inicialmente a pesquisa possuía caráter de pesquisa-ação e abordagem teórica de linguística aplicada, com objetivo de compreender a realidade do docente de língua portuguesa frente ao ensino de alunos surdos em salas de aula inclusivas.

Após a qualificação, entendemos que a pesquisa possuía uma tendência fortemente etnográfica, tendo em vista que se manifestava o caráter questionador diante de várias situações, não somente ligadas às questões linguísticas, mas também outras que se mostravam urgentes, como as questões comportamentais, sociais, didáticas e de acessibilidade.

Desse modo, o questionário já aplicado, manteve-se como instrumento, mas com foco mais definido em questões linguísticas, didáticas e sociais sob uma perspectiva etnográfica, pois esses aspectos devem ser considerados em situações sócio-interacionais que envolvem minorias linguísticas.

No ambiente educacional no qual o aluno surdo está imerso, existe uma cultura escolar que deve ser compreendida para o sucesso do docente e do seu alunado, pois, segundo Mattos (2011) são muitos os atores sociais que participam ativamente do processo de todas as estruturas sociais, portanto identificá-los e compreendê-los é de suma importância para a promoção de melhorias no contexto.

Cientes dessa necessidade e diante do novo percurso metodológico

adotado pela pesquisa, selecionamos onze (11) dos trinta e um (31) itens do questionário aplicado (Quadro 2).

Quadro 2. Questões selecionadas para a pesquisa.

QUESTIONÁRIO	
DADOS DO ENTREVISTADO	<p>5) Há quantos anos atua no IFAM como docente? a) Entre 1 a 3 anos. b) Entre 4 a 10 anos. c) Entre 11 a 20 anos. d) Mais de 20 anos.</p>
DADOS REFERENTES À CAPACITAÇÃO	<p>7) Você participou de alguma formação continuada nos últimos 03 anos? () SIM () NÃO</p> <p>10) Você participou de alguma formação continuada nos últimos 03 anos em Educação Especial ou Educação Inclusiva? () SIM () NÃO</p> <p>14) Já fez alguma capacitação direcionada a alunos que apresentam surdez? () SIM () NÃO</p>
SOBRE AS CARACTERÍSTICAS LINGÜÍSTICAS DOS ALUNOS SURDOS	<p>23) Segundo seus conhecimentos, a surdez é uma: a) Doença/patologia. b) Condição linguística. c) Não possui opinião formada. d) Não sei. e) Outros _____</p> <p>24) A Libras (Língua Brasileira de Sinais) é: a) Uma língua dos surdos. b) Um código. c) Língua oficial no Brasil. d) Língua reconhecida oficialmente no Brasil. e) Uma pantomima.</p> <p>25) Qual a primeira língua do aluno surdo? a) Língua portuguesa. b) Língua Brasileira de Sinais.</p> <p>26) A Língua portuguesa deve ser ensinada ao aluno surdo sob a perspectiva de: a) Primeira Língua (L1). b) Segunda Língua (L2).</p> <p>29) Você se sente preparado para ensinar Língua Portuguesa para alunos surdos? () SIM () NÃO</p> <p>30) Durante as aulas de Língua Portuguesa para alunos surdos, quais materiais e/ou recursos devem ser selecionados de forma prioritária? Obs.: escolha apenas um item. a) Uso de apostilas e/ou livros b) Maquetes c) Seminários d) Recursos visuais (uso de slides, vídeos, filmes, dentre outros)</p> <p>31) Descreva a maior dificuldade que enfrenta ou enfrentou ao ministrar aulas para alunos surdos? (Caso já tenha vivenciado essa experiência)</p>

Ao iniciarmos a análise dos dados, compreendemos que algumas questões não trariam para o momento da análise na relação com o diário e com as observações contribuições significativas que contemplassem o problema investigado na nova perspectiva adotada. Esclarecidas as escolhas por nova seleção de variáveis no questionário, partimos para o diário de campo.

Desse instrumento, utilizamos todos os dados descritos: a identificação da turma, as observações sistemáticas, a conduta do professor, a conduta dos alunos (surdos e ouvintes) os interlocutores mediadores do aluno (intérprete de libras), a metodologia, os recursos e as reflexões. Essas variáveis mostram-se importantes para a apreensão do fenômeno investigado.

Ademais, poderiam nos inserir nos sentidos do espaço investigado. Segundo Mattos (2011, p.59), “[...]O significado local e a organização do significado local para a pessoa estudada constituem, assim como a comparação e a descrição densa, aspectos importantes a serem observados no trabalho etnográfico.”

Assim, considerando o olhar construído em sala de aula, a partir do que sensivelmente pudemos experienciar naquele contexto, e no enfoque sobre os professores, concebemos um outro quadro. Nele, estabelecemos pontos de correlação e significados (quadro 3), este quadro ilustra as correlações entre o observado e os dois instrumentos de pesquisa, conforme mostramos a seguir:

Quadro 3. Pontos de referência.

Pontos de Correlação	QUESTIONÁRIO	DIÁRIO
Características da formação do professor	Tempo de magistério no IFAM	Conduta relação do professor com alunos surdos
	Formação continuada nos últimos 3 anos	
	Formação em educação especial ou inclusiva nos últimos 3 anos	
	Capacitação sobre surdez	
Relação do professor com a surdez	Conhecimento sobre a surdez	Separação dos alunos surdos
	Conhecimento sobre a condição linguística do surdo	
Relação do professor com a LIBRAS	Conhecimento sobre a libras	Sinalização ou não por parte do professor.
Relação do professor com o ensino para surdos	Ensino de língua portuguesa para surdos	Metodologia, Recursos e Reflexões
	Sentimento em relação ao preparo da docência para o ensino de surdos	
	Recursos utilizados para o ensino de surdos	
	Desafios pessoais no ensino de surdos	

Esse processo de novo grupamento, por meio do qual procuramos sistematizar os dados, mostrando como se constituíram as relações entre eles, configura-se, portanto, em novo parâmetro para as discussões que faremos dos dados obtidos na pesquisa.

O novo modelo de cruzamento de dados (Figura 18) possibilita-nos gerar múltiplas significações diante do contexto explorado na pesquisa, ou seja, diz respeito à docência e ao cotidiano do aluno surdo em salas de aula inclusivas, dentre outros aspectos que a abordagem etnográfica nos permitiu apropriar-se.

Figura 18. Modelo de Cruzamento de dados para discussões



Fonte: Autoria própria

No que se refere aos professores entrevistados, sujeitos da pesquisa, estes foram identificados por letra, de A à C, de acordo com o tempo de docência no IFAM: professor A (mais de 20 anos), professor B (entre 11 e 20 anos) e professor C (entre 1 a 3 anos).

3.2.2 A docência e a surdez

3.2.2.1 Professora A

Iremos iniciar nossa discussão com os dados obtidos por meio do questionário do professor A (professora A), que possui mais de 20 anos de docência. É importante mencionar também que a maioria das observações e da pesquisa de campo foram realizadas durante sua aula.

Após a análise das respostas mencionadas nos questionários e nos diários de campo resolvemos agrupar os dados da seguinte forma (Figura 19):

Figura 19. Professor A.

Características do professor	Relação do professor com a surdez	Relação do professor com a Libras	Relação do professor com o ensino para surdos	Reflexão do professor A E escreveu como sua principal inquietude: “A preocupação de que o que falo não seja totalmente transcrito na linguagem de sinais”. A palavra “totalmente” que aparece na resposta nos faz questionar: Ela revela uma desconfiança em torno do serviço de tradução? Ela questiona, de certa forma, a própria língua de sinais, ou seja, ela não corresponde à altura de uma língua oral?
<ul style="list-style-type: none"> Especialista; + 20 anos de atuação no Ifam; Nenhuma formação continuada nos últimos 3 anos em educação especial, inclusiva ou surdez. 	<ul style="list-style-type: none"> Não apresentou conceito sobre surdez, assinalando outros. 	<ul style="list-style-type: none"> Não realizou cursos de Libras; Acentua Libras como a língua de sinais dos surdos brasileiros. 	<ul style="list-style-type: none"> A língua portuguesa deve ser ensinada para o surdo sob a perspectiva de segunda língua (L2). 	
Conduta do professor em sala	Conduta do professor com o aluno surdo	Conduta do professor com a Libras	Conduta do professor com o material	
<ul style="list-style-type: none"> Aula predominantemente oral com poucos registros na lousa. 	<ul style="list-style-type: none"> Reporta-se sempre ao intérprete. 	<ul style="list-style-type: none"> Não há tentativa de sinalização. 	<ul style="list-style-type: none"> Não usou recursos visuais durante as aulas; Material impresso somente no dia da avaliação. 	

Fonte: Autoria própria

Associamos as questões do questionário e do diário de campo a fim de dividi-las em eixos temáticos que abordam: as características da formação do professor, relação do professor com a surdez, relação do professor com a Libras e relação do professor com ensino para surdos.

O professor A possui mais de 20 anos de magistério e de atuação no IFAM. Possui especialização e não realizou formação continuada nos últimos 3 anos na área da educação especial ou educação inclusiva. Também nunca realizou nenhuma capacitação na área da surdez. Sabemos que somente a formação inicial não será capaz de oferecer completude a formação docente:

Essa ideia de *continuum* obriga ao estabelecimento de um fio condutor que vá produzindo os sentidos e explicitando os significados ao longo de toda a vida do professor, garantindo, ao mesmo tempo, os nexos entre a formação inicial, a continuada e as experiências vividas. A simples prática não dá conta dessa tarefa, se não for acompanhada de um componente indispensável – a *reflexão*, vista como elemento capaz de promover esses necessários nexos (MACIEL E SHIGUNOV, 2004, p. 19).

Trazemos esse panorama inicial do docente para situarmos a sua experiência e sua vivência profissional frente à prática pedagógica.

Entendemos que esse profissional, além das formações institucionalizadas, possui também uma formação permanente em sala de aula que segundo Imbernón (2011, p. 61) “[...] questionam ou legitimam seu conhecimento profissional posto em prática”.

Desse modo, será “a vivência profissional imediatamente posterior no campo prático educacional que leva à consolidação de um determinado conhecimento profissional [...]” (IMBERNÓN, 2011, p. 61), ou seja, será a formação permanente do professor que ordena, revisa e até combate a teoria adquirida durante a formação inicial.

O professor **A** da nossa pesquisa realizou a sua formação inicial há mais de 20 anos, possivelmente naquele processo não foram contempladas disciplinas que tratassem da educação especial ou educação inclusiva, tampouco sobre a surdez.

Assim, se é verdade que a formação inicial não dá cota sozinha de toda a tarefa de formar os professores, como querem os adeptos da racionalidade técnica, também é verdade que ocupa um lugar muito importante no conjunto do processo total dessa formação, se encarada na direção da racionalidade prática (MACIEL E SHIGUNOV, 2004, p. 20).

Diante desse contexto temporal no que se refere à capacitação do sujeito da pesquisa, enfatizamos a importância de ele realizar atualizações profissionais.

É preciso estabelecer um preparo que proporcione um conhecimento válido e gere uma atitude interativa e dialética que leve a valorizar a necessidade de uma atualização permanente em função das mudanças que se produzem; a criar estratégias e métodos de intervenção, cooperação, análise, reflexão; a construir um estilo rigoroso e investigativo (IMBERNÓN, 2011, p. 63).

A docência implica um compromisso profissional e social por atualizações e busca de novos conhecimentos que contribuam com o seu fazer profissional mediante os contextos que estão inseridos. Nesse sentido, [...] “A profissão docente se moverá [...] em um delicado equilíbrio entre as tarefas profissionais (alguns autores chamam de acadêmicas) e a estrutura de participação social [...]” (IMBERNÓN, 2011, p.30).

Nenhum conhecimento é estático ou absoluto, ele constitui-se e reconstitui-se gradualmente, assim também constitui-se na docência, pois “seja

como for, vimos que a especificidade da profissão está no conhecimento pedagógico” (IMBERNÓN, 2011, p.31).

No contexto da educação inclusiva, faz-se ainda mais clara a necessidade de busca por formações contínuas, pois é uma realidade mais recente que passa por transformações e novos entendimentos continuamente.

Esse conhecimento pedagógico especializado legitima-se na prática e reside, mais do que no conhecimento das disciplinas, nos procedimentos de transmissão, reunindo características específicas como a complexidade, a acessibilidade, a observabilidade e a utilidade social que faz emitir “juízos profissionais situacionais” baseados no conhecimento experimental na prática (IMBERNÓN, 2011, p.32).

O professor de uma sala de aula inclusiva vive um eterno dilema, isto é, “[...] tentar ensinar aprendendo a ensinar. Parece fazer da sala de aula um laboratório de seus experimentos[...]” (RIBEIRO, 2013, p. 39).

O melhor caminho para fugir desse dilema será a construção de uma cultura profissional que busque formações contínuas que alicercem as suas práticas. É preciso deslocar-se do sentimento de angústia, de não sentir-se preparado para o sentimento de desejo de aprender e descobrir.

Não se deve esquecer que a profissão docente se constituiu pela passagem de diversas mudanças, as quais tendem a se adensar:

Percebemos que nas próximas décadas ela deverá desenvolver-se em uma sociedade em mudança, com um alto nível tecnológico e um vertiginoso avanço do conhecimento. Isso implica não apenas a preparação disciplinar, curricular, mediadora, ética, institucional, coletiva, mas também uma importante bagagem sociocultural (Imbernón, 1994) e de outros elementos que até o momento não pertenciam à profissão, como os intercâmbios internacionais, as relações com a comunidade, as relações com a assistência social etc (IMBERNÓN, 2011, p.34-35).

O contexto da educação inclusiva é repleto de desafios e incertezas, e são poucos os fatores realmente explicitados que norteiam a conduta dos professores diante de diferentes contextos inclusivos. A educação inclusiva perpassa por diversas instâncias sociais e solicita do professor interação efetiva com a condição do aluno.

Lembramos que na pergunta “Você acredita que o ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos deve ser feito, de alguma forma diferenciado?”, um dos entrevistados afirmou que “não”, porém justificou-se escrevendo “não

nego a necessidade”. Essa contradição traz à tona um dilema dos professores que percebem que os alunos surdos possuem necessidades escolares diferenciadas, mas não sabem exatamente como acontece essa diferenciação.

Por desconhecer, muitas vezes, a condição linguística daquele sujeito que atende, o professor não consegue elaborar um discurso coerente sobre o ensino e aprendizagem do aluno surdo. Do mesmo modo, a resposta nos permite dizer que o professor também não entende como a surdez constrói identidades, desenha relações e ultrapassa as questões da língua.

O reconhecimento da surdez, nesses moldes, levaria, conseqüentemente o professor a ressignificar o contexto das práticas docentes, em especial no contexto que desenvolvemos a nossa pesquisa em salas inclusivas do Ensino Médio Integrado com alunos na fase da adolescência, os quais que tendem ir em busca da construção e afirmação de personalidades e identidades.

Nesse turbilhão de emoções em que está imerso, o adolescente surdo ainda precisa enfrentar as dificuldades com domínio da língua portuguesa:

Consideramos que o domínio da língua do país está diretamente relacionado com a possibilidade de uma plena participação social, para que haja acesso às informações e que o aluno possa opinar por meio da Língua Portuguesa (ALBRES, 2010, p. 150).

É unânime que é de extrema importância para qualquer cidadão o domínio da leitura, interpretação e escrita de texto para o pleno exercício social, educacional e político. Porém quando relacionamos esse quadro ao aluno surdo, a situação é permeada de incertezas e inseguranças, fato esse demonstrado na resposta do professor A.

Segundo Albres (2010, p.151) “Os surdos em sua maioria não adquirem um nível de leitura que lhes propicie uma participação social, cultural e profissional satisfatória.” E, conforme o mesmo autor, essa não é uma realidade só dos surdos brasileiros:

Pesquisadores de vários países há um bom tempo consideram esse problema como objeto de estudos. Alisedo (1997), professora do departamento de sociolinguística da Universidade de Paris, revelou em suas pesquisas na Inglaterra que ao término do percurso escolar os surdos têm conhecimento de leitura e escrita equivalente à média de crianças de 9 anos e 55% são totalmente iletradas (ALBRES, 2010, p. 151).

Uma questão importante a ser destacada é em relação à escrita em Língua Portuguesa pelos surdos.

Durante os diálogos com professores muitos demonstraram insegurança ao corrigir os textos escritos de alunos surdos. Entendemos que o mais importante é analisar se os elementos centrais das respostas estão registrados no texto escrito. Porém ressaltamos que os erros de português devem ser apontados no texto para verificação, compreensão e aprendizado do aluno surdo.

Albres (2010) explica sucintamente essa questão:

A língua é um fenômeno social que está além da visão, ela é parte do domínio de uma comunidade e se processa na mente das pessoas. Considerando que a escrita é um sistema secundário da linguagem humana, a Língua Portuguesa escrita é um sistema alfabético e representa a produção oral da Língua Portuguesa. Como as crianças que não ouvem não desenvolvem essa língua naturalmente, não têm esse elo para representá-la na escrita (ALBRES, 2010, p. 151).

Também buscamos revelar se o professor sente-se ou não capacitado para ministrar aulas de Língua Portuguesa para alunos surdos. O entrevistado assinalou o “sim”, mas ressaltou a necessidade da “ajuda do intérprete”.

É muito importante destacar que não é somente a presença do intérprete que assegura a capacidade do professor de ministrar aulas para alunos surdos. Ela é indispensável, porém sozinha não será suficiente para assegurar o processo de ensino-aprendizagem.

Na questão 14 do questionário, o professor aponta que ainda não realizou nenhuma capacitação direcionada a alunos que apresentam surdez. Essa é uma realidade bastante comum em salas de aulas inclusivas. O que tem ocorrido é que as iniciativas para incluir pessoas com deficiência têm aumentado o número de alunos com necessidades educacionais específicas nas escolas inclusivas. Em contrapartida, a formação docente tem enfrentado algumas dificuldades para acompanhar tantas mudanças e heterogeneidades.

Desde 2007, o IFAM-CMC realiza ações sistemáticas em torno da surdez e da educação de surdos. Apesar de não serem ações específicas para docentes, são iniciativas que, certamente poderiam contribuir com a formação

docente no contexto inclusivo da educação de surdos, contribuindo para o ensino desse público.

Nota-se aí uma falta de iniciativa do docente também. O professor não toma para si a responsabilidade dessa formação, da sua formação.

Cabe ao professor e ao ambiente escolar proporcionar um conhecimento e uma reflexão sobre essas identidades, não para segrega-las, mas para incluí-las de forma libertadora e não apenas como categoria de análise (RIBEIRO; SEVERO, 2010, p. 264).

Durante as observações feitas no diário de campo, um dos docentes privilegiou a leitura oral, sem o uso de recursos visuais.

O modelo baseado na experiência de ser ouvinte permeia a educação oferecida aos surdos. Por essa razão, são vigentes nas escolas de surdos e nas escolas regulares, onde os estudantes surdos foram ou são alunos, atividades centradas na oralidade, entre elas a leitura oral (BOTELHO, 2005, p. 91).

As questões 23, 24 e 25 estão relacionadas à surdez e à língua de sinais.

Na questão 23, ao analisarmos os conhecimentos sobre o que é a surdez, o professor assinalou “outros”. O conceito de surdez ainda é oscilante. Para tanto é importante citar os dois principais modelos que montam-se a respeito da surdez.

O modelo clínico-terapêutico que colocava a surdez, segundo Skliar (1997) como uma patologia, um tipo de déficit biológico e que, portanto, precisava de estratégias educativas reparadoras e corretivas:

A partir desta visão, a surdez afetaria de um modo direto a competência linguística das crianças surdas, estabelecendo assim uma equivocada identidade entre a linguagem e a língua oral. Desta ideia se deriva, além disso, a noção de que o desenvolvimento cognitivo está condicionado ao maior ou menor conhecimento que tenham as crianças surdas da língua oral (SKLIAR, 1997, p. 79).

O modelo clínico-terapêutico desdobra-se no que Skliar (1997) chama de escola oralista, que buscava transformar a criança surda em um adulto ouvinte:

O modelo oralista fracassou pedagogicamente e contribuiu com o processo de marginalização social no qual se encontram atualmente algumas comunidades de surdos, especialmente aquelas de países em vias de desenvolvimento ou subdesenvolvidos (SKLIAR, 1997, p. 81).

Ainda hoje percebe-se que poucos educadores sentem segurança em

dialogar a respeito da educação de surdos e de como deve ser conduzido o seu ensino de modo que seja contemplado um aprendizado efetivo. Ainda é um território desconfortante para muitos.

As questões 26, 29, 30 e 31 abordam a relação do professor com o ensino para surdos.

O professor A afirma sentir-se preparado para ministrar aulas para surdos; afirma também a Língua Portuguesa deve ser ensinada para o surdo sob a perspectiva de segunda língua (L2) e admite que os recursos visuais devem ser selecionados de forma prioritária para o ensino de alunos surdos. E escreveu como sua principal inquietude: “A preocupação de que o que falo não seja totalmente transcrito na linguagem de sinais”. A palavra “totalmente” que aparece na resposta nos faz questionar: Ela revela uma desconfiança em torno do serviço da tradução? Ela questiona, de certa forma, a própria língua de sinais, ou seja, ela não corresponde à altura de uma língua oral?

Do questionário passaremos a descrever agora algumas questões registradas no diário de campo.

É importante ressaltar que maioria das observações registradas no diário de campo aconteceram durante as aulas do professor A, dentre elas destacamos que:

- a) As aulas ocorreram predominantemente de forma oral, sem recursos visuais;
- b) A interação dos alunos ouvintes com a aluna surda só ocorreu em um episódio.
- c) Também houve pouca interação da docente com a aluna surda, que buscava sua inserção na aula por meio da interação com o intérprete.
- d) O material impresso foi utilizado somente no dia da avaliação.

Essas questões expostas levam-nos a refletir sobre o quanto é importante ações formativas que desdobrem-se em atitudes concretas em sala de aula.

3.2.2.2 O Professor B

O professor **B** (Professora B) possui entre 11 e 20 anos de docência no IFAM-CMC. Relatou que teve muitos alunos surdos no *campus*, porém continua sem sentir-se preparado para ministrar aulas para esse público. Para melhor ilustrar as questões abordadas, elaboramos a associação dos itens no quadro a seguir (Figura 20):

Figura 20. Professor B

Características do professor	Relação do professor com a surdez	Relação do professor com a Libras	Relação do professor com o ensino para surdos
<ul style="list-style-type: none"> Mestre; Entre 11 e 20 anos de atuação no Ifam; Nenhuma formação continuada nos últimos 3 anos em educação especial, inclusiva ou surdez. 	<ul style="list-style-type: none"> Relatou não possuir opinião formada sobre o que é a surdez. 	<ul style="list-style-type: none"> Não realizou cursos de Libras; Acentua Libras como a língua de sinais dos surdos brasileiros; Manifestou como maior dificuldade para lidar com os surdos o fato de não saber Libras. 	<ul style="list-style-type: none"> A língua portuguesa deve ser ensinada para o surdo sob a perspectiva de segunda língua (L2).
Conduta do professor em sala	Conduta do professor com o aluno surdo	Conduta do professor com a Libras	Conduta do professor com o material
<ul style="list-style-type: none"> Metodologias diversificadas; Construção de projetos e palestras. 	<ul style="list-style-type: none"> Reporta-se sempre ao intérprete. 	<ul style="list-style-type: none"> Não há tentativa de sinalização. 	<ul style="list-style-type: none"> Não usou recursos visuais durante as aulas; Utilizou recursos visuais e legendas nas palestras; Material impresso para a confecção dos projetos.

Reflexão do professor B
“Minha maior dificuldade é não saber Libras”

Fonte: Autoria própria

O professor possui mestrado, já realizou algumas formações continuadas nos últimos 3 anos, porém nenhuma em Educação Inclusiva ou Educação de surdos. Afirmou que realizou algumas capacitações solicitadas pelo IFAM.

É importante traçar o percurso docente para compreendermos o contexto formativo do professor. Porém salientamos a importância de ir em busca de formações vinculadas ao contexto em que estão inseridos e que busque uma ação educativa com base nos direitos humanos:

De tal modo, é imprescindível que cada um assuma uma postura diante dessas questões de gêneros, raça/etnia, mudando não apenas os discursos, gestos, posturas, modos de lidar e tratar a diferenças, as particularidades de cada indivíduo, mas também o tipo de formação docente em desenvolvimento (RIBEIRO; SEVERO, 2010, p. 265).

Nas questões 23 e 25 que tratam da relação do professor com a surdez, o professor assinalou não possuir opinião formada sobre o que é a surdez e que a primeira língua do surdo é a Língua Portuguesa.

Em todos os diálogos com os professores, foi notória a insegurança ao abordar a temática, porém Skliar (2005) apresenta-nos um entendimento sobre a surdez que muito nos ajuda a compreender a atitude do professor e corrobora com a abordagem etnográfica da nossa pesquisa. Explica ele que:

A surdez constitui uma diferença a ser politicamente reconhecida; a surdez é uma experiência visual; a surdez é uma identidade múltipla ou multifacetada e finalmente, a surdez está localizada dentro do discurso sobre a deficiência (SKLIAR, 2005, p.11).

O professor reconhece a Libras como “Uma língua dos surdos” na questão 24 e afirma na questão 31 que sua maior dificuldade ao ministrar aulas para alunos surdos é não saber Libras. Sabemos da importância do aprendizado da Libras, porém somente o aprendizado da língua e, certamente, não só por meio dela, é possível resolver as questões em torno da educação e do ensino de surdos.

Aprender a língua de sinais é um diferencial para os professores que ministram aula para alunos surdos. Porém compreender a condição linguística, questões relacionadas à identidade visual, historicidades, e a cultura da sala de aula também são tão importantes quanto saber a língua do outro.

Então a busca pela compreensão de outros elementos da cultura escolar inclusiva é extremamente importante:

Parto da premissa de que a linguagem se constitui na interação com os outros sujeitos e que, para tanto, não basta ensiná-la ao surdo, é necessário inseri-lo em um diálogo, para que, por meio do processo de interação/interlocução, se possa chegar à construção de significados (SILVA, A., 2012, p. 91).

O professor marcou três itens como importantes recursos para o ensino de surdos: seminários, uso de apostilas e/ou livros e recursos visuais.

Durante as aulas do professor B, as metodologias foram diversificadas, como: construção de projetos, palestras e material impresso. Sobre as metodologias, o que incluiu aquelas que o professor empregou, Silva (2012) lança uma reflexão:

Quero também deixar claro que não acredito em fórmulas mágicas, em metodologias universais ou em avanços tecnológicos que funcionam com “milagres” para a questão educacional. Por outro lado, acredito nas relações, nos vínculos que se estabelecem nas relações humanas que acontecem dentro dos muros escolares (SILVA, 2012, p. 91).

Dito de outra forma, embora o professor B demonstrasse sentir-se bastante responsabilizado pelo aprendizado das alunas surdas que estavam em sala, não buscou interação durante as aulas com as discentes, o que era tão importante quanto o uso diversificado de materiais. Entendemos que havia uma busca de minimizar as questões em volta das alunas surdas, mas que ficou no aparelhamento da aula.

A preocupação com a inclusão, com a pessoa a ser incluída, deve ser o diferencial. “A partir dessa perspectiva, a docência incorpora um conhecimento profissional que permite criar processos próprios, autônomos, de intervenção, em vez de buscar uma instrumentação já elaborada.” (IMBERNÓN, 2011, p. 74).

Há uma reflexão importante que Imbernón (2011) descreve como “valor prático”. Ele esclarece que, muitas vezes, apesar de o professor não ter realizado o processo, desenvolve práticas e comportamentos coerentes com a realidade em que está inserido:

O contato com a prática educativa enriquece o conhecimento profissional com os âmbitos: moral e ético (por todas as características políticas da educação); tomada de decisões (discernimento sobre o que deve ser feito em determinadas situações: disciplina, avaliação, seleção, habilitação...) (IMBERNÓN, 2011, p. 75).

A docência consiste também, segundo ele, “[...] na capacidade do professor de formular questões válidas sobre sua própria prática e se prefixar

objetivos que tratem de responder a tais questões.” (IMBERNÓN, 2011, p. 77).

Percebemos durante as nossas vivências com os professores que eles formulavam muitas questões sobre suas práticas e objetivos com os alunos surdos. Mas quando questionados se já tinham buscado alguma formação específica para esse público, a resposta de todos os professores foi negativa.

Ressaltamos mais uma vez que é importante o professor buscar sua formação em consonância com as necessidades da escola.

A formação centrada na escola envolve todas as estratégias empregadas conjuntamente pelos formadores e pelos professores para dirigir os programas de formação de modo a que respondam às necessidades definidas da escola e para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem em sala de aula e nas escolas (IMBERNÓN, 2011, p. 85).

Cada escola é singular e deve ser lugar de formação prioritária, indo ao encontro de formações colaborativas para suprir as demandas da escola.

Abre-se uma nova perspectiva que é ver a instituição educativa como agente de mudança. Pouco a pouco começa-se a abandonar a rigidez do enfoque formal das escolas, vistas a partir de suas estruturas, de seus papéis, seus objetivos e regulamentações oficiais (IMBERNÓN, 2011, p. 88).

A busca por uma formação continuada contextualizada possibilitará a construção de novas habilidades que permitirá, ao docente, intervir no processo inclusivo de qualidade e igualitário. O professor deve ser um agente do direito à igualdade no contexto escolar, até mesmo buscando mudanças estruturais e pedagógicas caso seja necessário.

3.2.2.3 O Professor C

O Professor **C** é o que possui menos tempo de docência no IFAM-CMC, entre 1 a 3 anos. Porém já atua no magistério entre 11 a 20 anos e tem mais de 40 anos. Possui mestrado, e não participou de nenhuma capacitação nos últimos três anos.

No que se refere ao professor C, compusemos um quadro ilustrativo (Figura 21) apenas com as questões do questionário uma vez não foi possível fazer acompanhamento com o professor, por falta de compatibilidade de horário.

Figura 21. Professor C

Características do professor	Relação do professor com a surdez	Relação do professor com a Libras	Relação do professor com o ensino para surdos
<ul style="list-style-type: none">• Mestre;• Entre 1 e 3 anos de atuação no IFAM;• Nenhuma formação continuada nos últimos 3 anos em educação especial, inclusiva ou surdez.	<ul style="list-style-type: none">• Aponta a surdez como uma condição linguística.	<ul style="list-style-type: none">• Entre a questão 25 e 26 há um contrassenso, pois nosso entrevistado aponta como primeira língua (L1) do surdo, a Língua Portuguesa, que, porém, deve ser ensinada sob a perspectiva de segunda língua (L2).	<ul style="list-style-type: none">• A língua portuguesa deve ser ensinada para o surdo sob a perspectiva de segunda língua (L2).

Reflexão do professor C

O docente escreve, o seguinte desabafo: “A princípio a maior dificuldade era a falta de intérprete. A segunda maior dificuldade é a falta de matéria adequado. A terceira maior dificuldade é o fato de eu mesmo não saber LIBRAS”.

Fonte: Autoria própria

É importante ressaltar que uma nova escola só se constitui a partir da edificação de um novo docente.

O conceito de profissão não é neutro nem científico, mas é produto de um determinado conteúdo ideológico e contextual; uma ideologia que influencia a prática profissional, já que as profissões são legitimadas pelo contexto (IMBERNÓN, 2011, p. 29).

A busca por capacitação implica também a relação desta com as problemáticas do contexto escolar. A docência também é um ato político.

Ser um profissional da educação significará participar na emancipação das pessoas. O objetivo da educação é ajudar a tornar as pessoas mais livres, menos dependentes do poder econômico, político e social (IMBERNÓN, 2011, p. 29).

Imbernón (2011) sempre alerta sobre a importância social da docência que sempre transitará entre questões acadêmicas e participação social. Os docentes formam opiniões, tomam decisões e tudo isso em um contexto repleto de políticas que é o ambiente escolar.

O professor pontuou que acredita que sua formação inicial não o capacitou para ministrar aulas de Língua Portuguesa para surdos, o que se justifica uma vez que “[...] A formação inicial deve fornecer as bases para poder construir esse conhecimento pedagógico especializado [...]” (IMBERNÓN, 2011, p.60). Nesse sentido, podemos afirmar que é importante uma boa

formação inicial, mas ela servirá, somente, de base para formações especializadas posteriormente.

Conforme lembra a política de 2008, a atuação na educação especial na perspectiva da educação inclusiva, que perpassa diferentes modalidades de educação, dentre elas, a educação profissional, a formação deve ser corrente, de modo a atender a demanda que ora adentra a sala de aula.

Na questão 23, o professor C foi o único que apontou a surdez como condição linguística. Demonstrou assim, uma visão antropológica sobre a surdez, considerando, como Skliar (1997), a língua como uma marca, ou seja:

A língua de sinais constitui o elemento identitário dos surdos, e o fato de constituir-se em comunidade significa que compartilham e conhecem os usos e normas de uso da mesma língua já que interagem cotidianamente em um processo comunicativo eficaz e eficiente (SKLIAR, 1997, p. 102).

Isso pressupõe que é necessário pensar em uma educação voltada para uma minoria linguística, para grupos distintos, que “[...]desenvolveram as competências linguística e comunicativa – e cognitiva por meio do uso da língua de sinais própria de cada comunidade de surdos.” (SKLIAR, 1997, p. 102).

Entre a questão 25 e 26 há um contrassenso, pois nosso entrevistado aponta como primeira língua (L1) do surdo, a Língua Portuguesa, que, porém, deve ser ensinada sob a perspectiva de segunda língua (L2).

Sobre o ensino de Língua Portuguesa é importante ressaltar que:

O processo de ensino/aprendizagem de língua portuguesa no ensino fundamental e no médio deve pressupor uma visão sobre o que é linguagem escrita. Ela se caracteriza como construção humana e histórica de um sistema linguístico e comunicativo em determinados contextos (RIBEIRO, 2013, p. 54).

Está estabelecido nas normativas da educação voltada para os surdos que a Língua Portuguesa deve ser ensinada a eles sob a modalidade de segunda língua (L2). Porém sabemos que a cultura escolar, muitas vezes, constitui-se de outra maneira.

Nem todos os docentes estão preparados ou dispõem-se para ministrar suas aulas de modo a contemplar esse público diferenciado.

Organizar o ensino a partir da compreensão dos múltiplos elementos que a comunicação humana comporta e que a língua materna

exterioriza é uma forma de garantir eficiência e eficácia ao processo de ensino e aprendizagem (RIBEIRO, 2013, p. 56).

Ainda sobre a visão antropológica da surdez, pressupõe-se que:

Sendo o ouvinte usuário de uma língua oral-auditiva, no Brasil, a língua portuguesa, que é sua língua materna, considera-se que esse sujeito aprende a língua de sinais como sua segunda-língua, como uma língua estrangeira. O mesmo acontece na aprendizagem da língua portuguesa para os surdos por ser este sujeito usuário da língua visuo-gestual-espacial, a língua de sinais. No contexto de aprendizagem na escola, isso representa dificuldades para os surdos (RIBEIRO, 2013, p. 62).

O contrassenso apontado entre a questão 25 e 26 é perigoso, pois só será exitoso se tiver uma forte base na primeira língua:

Para os ouvinte, o professor que adota em sua prática a abordagem da linguística contrativa precisa ter profundo conhecimento dos fenômenos linguísticos relativos às duas línguas de contraste: a língua materna e a segunda língua. O aluno irá basear-se nos significados que domina em sua língua materna para compreender as relações linguísticas na aprendizagem da segunda-língua (RIBEIRO, 2013, p. 64).

O professor C é o mais novo dos entrevistados no contexto da pesquisa e que possui formação inicial mais recente. No entanto, afirma na questão 29, não se sentir preparado para ministrar aulas para alunos surdos. O docente escreve, na questão 31, o seguinte desabafo: “A princípio a maior dificuldade era a falta de intérprete. A segunda maior dificuldade é a falta de material adequado. A terceira maior dificuldade é o fato de eu mesmo não saber LIBRAS”.

Percebemos que o professor descreve e enumera as mesmas dificuldades da maioria dos docentes que ministram aulas para alunos surdos em salas inclusivas, independentemente da área em que atuam, se exatas, biológicas, ou humanas. Muita vez a relação entre professor e aluno necessita de um mediador, outras vezes os materiais disponíveis não tem acessibilidade para o atendimento de um determinado público, e, por fim, a inclusão esbarra na própria formação de professor.

Ainda que o professor C não tivesse participado do segundo momento da pesquisa, sua fala nos mostra que o processo de inclusão, para o professor, na condição de quem atende diretamente o aluno, é de extrema complexidade. Parece-nos, diante da entrevista com o professor, que a ideia de incluir nas

escolas, de modo geral, resume-se à entrada dos alunos no sistema educacional, à presença do intérprete na sala de aula, no caso do aluno surdo, e no emprego de materiais e técnicas.

Para todos os professores entrevistados, é patente a necessidade de um aparelhamento na escola para o atendimento do público a que se destina a educação especial, que pode ser lido como investimento em formação, contratação de profissionais de apoio e compra de material.

Mas, ainda que consideremos também essas medidas de extrema relevância para o processo inclusivo, as quais devem ser contínuas, pontuais e de acordo com as realidades, entendemos, sobretudo pelo que observamos em campo, que no caso do IFAM, dada sua caminhada, muitas dessas medidas estão em processo. À exceção da falta de um domínio da Libras por parte de professores, as outras questões tem sido tratadas.

Chamamos atenção, no entanto, que o entendimento sobre o processo inclusivo está aquém do aparelhamento físico, arquitetônico ou das competências linguísticas que precisamos ter. Durante a pesquisa de campo, e não foram poucas as vezes, deparamo-nos com questões comportamentais, as quais de tão naturalizadas no cotidiano passam despercebidas.

Todos se mostraram preocupados com as condições para o atendimento do aluno surdo. No entanto, não foi pontuada a dimensão humana do professor como uma competência a ser construída. Por fim, o que queremos pontuar é que a inclusão inicia seu processo na desconstrução da barreira atitudinal.

Incluir é, antes, um ato de acolhimento do outro, do diferente. Era necessário, portanto, apresentar uma proposta que buscasse essa compreensão.

3.3 Sobre o produto educacional

3.3.1 Da pesquisa ao produto

Notamos, no momento da imersão do campo, que a ideia inicial sobre um produto pautado em sequência didática seria uma ação importante para os professores de Língua Portuguesa, caso os professores entrevistados, por

fazerem parte de uma instituição de ensino inclusiva, tivessem o domínio sobre certas questões de educação especial e da condição do aluno surdo.

Percebemos, na dinâmica da sala de aula, e no espaço do IFAM-CMC, para além da sala de aula, o que incluía a relação desse alunos com os outros sujeitos sociais e destes com os alunos, a necessidade de pensar um outro produto que propusesse aos professores e à escola comum, que recebem surdos, modos de acolher esse público a partir da dimensão humana da diferença.

Assim, embora a questão da Língua Portuguesa ensinada pelo professor e a condição linguística do aluno surdo nos tivesse motivado a pensar na sequência didática, consideramos que o aprendizado do professor em face de uma proposta de sequência teria validade se outras questões ligadas à educação especial em relação ao surdo tivessem avançado, hipótese essa que consideramos inicialmente.

Voltando-nos para a questão inicial de nossa pesquisa que se centra na complexidade do desafio de inserir alunos surdos nas salas comuns, considerando sua implicação para o exercício da docência dos professores de língua portuguesa, compreendemos que a complexidade não estava somente no ensino da L2.

Ainda que a L2 seja um desafio, ela não diz respeito a um enfrentamento que seja travado somente pelo professor de Língua Portuguesa e pelo aluno surdo, mas antes, deve ser travado pelo sistema educacional, que precisa se repensar a partir de uma proposta acerca do bilinguismo, como propõe a política de 2008.

No IFAM-CMC, a entrada significativa dos alunos surdos no último quadriênio, no sistema regular de ensino, mostrou-se um desafio mais complexo, que ultrapassa o ensino da disciplina Língua Portuguesa e alcança toda a comunidade escolar. Com a entrada sistemática desse alunos e para o processo inclusivo destes, mostra-se com maior urgência saber acolher esse público, antes de deslocar-se para as técnicas e metodologias de ensino.

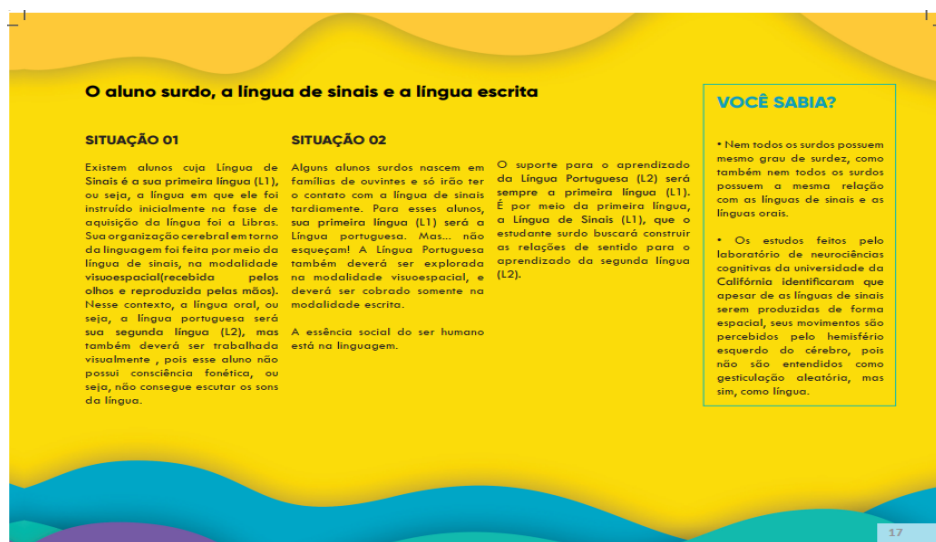
Dito de uma outra maneira, antes dos métodos, como disse o professor de Língua Portuguesa do IFAM: é preciso "... entender os alunos surdos"; é

preciso compreender sua natureza, suas possibilidades, suas especificidades, para a partir daí avançar em outras questões.

No caso do IFAM-CMC, realidade que certamente é vivida por outras instituições e por muitas escolas que já recebem alunos surdos, há a necessidade primeira de se desconstruir mitos em torno da surdez, frutos ainda de uma cultura ouvintista e oralista. A partir desse passo, é que há de se postular as bases para a construção de uma cultura inclusiva e diversa na qual o surdo seja um dos sujeitos visibilizados.

Nesse sentido, deslocamos nossa preocupação, que era a de construir especificamente um material para os professores de Língua Portuguesa, para o atendimento da singularidade do aluno surdo, pontuando principalmente sua condição linguística (Figura 22).

Figura 22. Página do produto com foco no aluno surdo, versão Defesa



Fonte: Autoria própria

O produto educacional que propusemos, pode e deve fazer parte de uma formação de professores que contemple a educação especial. Servirá, sobretudo, àqueles que pouco ou nada conhecem sobre a condição do aluno surdo, mas que, no âmbito educacional, um dia será chamado a inseri-lo em sua aula.

Poderá ser trabalhado nas formações com professores, especialmente,

naquelas em que rodas de conversa sejam possíveis, já que o produto propõe-se para além da leitura, a reflexão em torno da inclusão. Poderá também ser empregado como material de trabalho junto a outros atores da comunidade escolar.

3.3.2 Dos parâmetros e requisitos adotados

A lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 dispõe sobre a língua brasileira de sinais e suas providências. Esta lei, também chamada de Lei de Libras, reconhece como meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda brasileira a Língua Brasileira de Sinais:

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

A lei também traz a normativa sobre o atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditiva:

Art. 3º As instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde devem garantir atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditiva, de acordo com as normas legais em vigor (BRASIL, 2002, p.1).

Em consonância com a lei de libras, foi publicado o Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005, que a regulamenta. O capítulo IV trata “do uso e da difusão da Libras e da Língua Portuguesa para o acesso das pessoas surdas à Educação”. O art. 14 descreve que:

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 Libras;
- b) a tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa; e
- c) o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas [...] (BRASIL, 2005, p.1).

Sobre avaliação para alunos surdos, o decreto:

[...] d) professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos;
[...] 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; [...] (BRASIL, 2005, p.1).

A importância da dialogicidade entre a Língua Portuguesa é pontuada pelo art. 15 do decreto.

Art. 16. A modalidade oral da Língua Portuguesa, na educação básica, deve ser ofertada aos alunos surdos ou com deficiência auditiva, preferencialmente em turno distinto ao da escolarização, por meio de ações integradas entre as áreas da saúde e da educação, resguardado o direito de opção da família ou do próprio aluno por essa modalidade (BRASIL, 2005, p.1).

Esses foram os principais parâmetros normativos que delinearão a confecção do nosso produto.

O produto educacional, enquanto fruto de uma pesquisa realizada no Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico do IFAM-MPET, busca gerar uma aplicação direta do conhecimento adquirido durante o percurso acadêmico no curso, oferecendo como resultado um retorno prático e aplicável à sociedade.

Nesse caso, apresentamos um produto educacional voltado para a inclusão, no contexto do ensino e educação de surdos com foco na formação de professores.

Os resultados obtidos nos instrumentos empregados proporcionaram elaborar um produto que buscasse ajudar a minorar as necessidades e inquietudes expostas durante os diálogos com os docentes e ajudá-los também a compreender a condição linguística do aluno surdo e suas questões culturais e identitárias, identificadas em sala de aula pela pesquisadora.

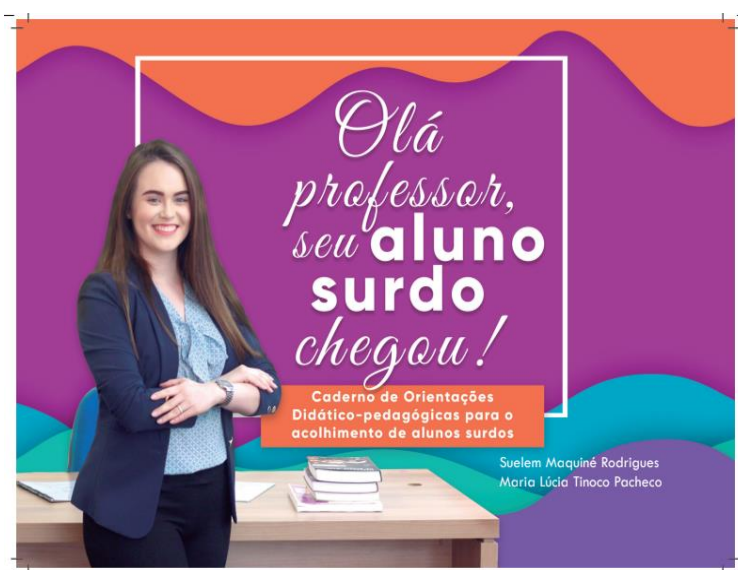
Ao utilizar o produto, poderemos compreender e aprender como melhor lidar com as questões de ensino para o aluno surdo, adentrando em questões linguísticas, sociais e didáticas que permeiam esse processo.

O público-alvo do nosso material, conforme acentuamos, são professores da educação básica e superior e também de cursos de línguas adicionais, como Libras. No entanto, o produto se estende a outras pessoas, que possuam

interesse pela temática, inclusive fora do eixo profissional, já que traz questões de sociabilidade em relação à pessoa surda.

A fim de apresentar um material com certa abrangência, procuramos apresentar um produto educacional que guardasse as relações com o ambiente escolar, e que, ao mesmo tempo, trouxesse à memória as anotações importantes que fizemos durante a pesquisa. Daí porque denominamos o produto de *Caderno* (Figura 23), um artigo singular, comum a esses ambientes, e não manual ou guia.

Figura 23. Capa do produto educacional, versão Defesa

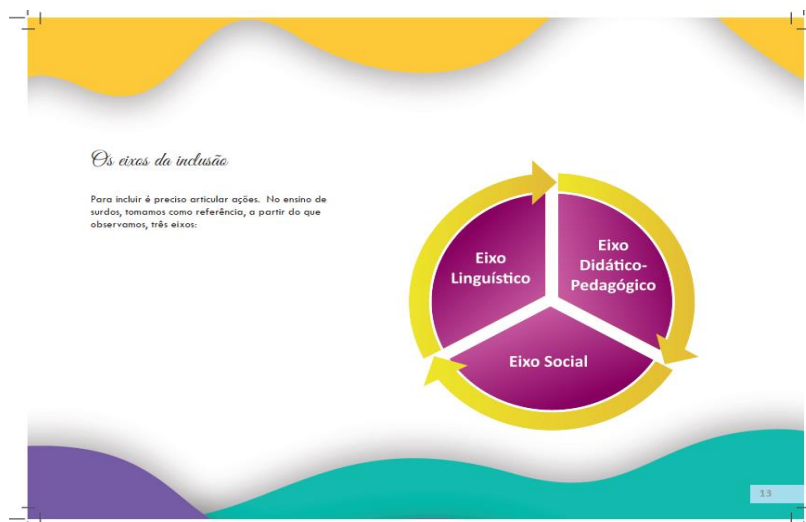


Fonte: Autoria própria

No que se refere propriamente ao conteúdo, consideramos as situações com que nos deparamos na pesquisa de campo, na qual verificamos, quanto ao acolhimento do aluno, a necessidade de pontuarmos desde sua condição linguística até sua sociabilidade.

Seguindo essa proposta, organizamos estruturalmente o caderno em torno de três eixos principais: linguístico; didático-pedagógico; e social (Figura 24).

Figura 24. Eixos Principais do produto educacional.

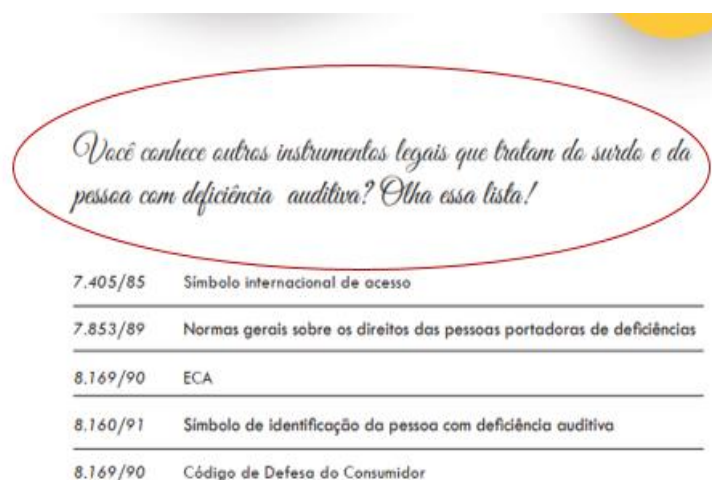


Fonte: Autoria própria

Os eixos foram assim elencados, porque entendemos ser essa uma forma de familiarizar o docente com questões intrínsecas à condição do aluno surdo, considerando que tal compreensão pudesse contribuir com sua prática docente em salas inclusivas nas quais se façam presentes alunos surdos.

Ressaltamos também que embora seja fruto de um longa pesquisa de mestrado, cuja linguagem é marcadamente formal, optamos por empregar no produto uma linguagem mais próxima do público-leitor (Figura 25).

Figura 25. Linguagem usada no caderno, versão Defesa.



Fonte: Autoria própria

O efeito de sentido esperado na escolha dessa linguagem era que seu emprego se revelasse um convite ao professor e a todos aqueles interessados em adentrar o universo da educação de surdos.

3.3.3 O produto, as versões e as proposições

O produto elaborado visa contribuir com os docentes ou pessoas interessadas na temática da educação de surdos. Esse trabalho preocupou-se em descrever aspectos relevantes para uma educação inclusiva de surdos de qualidade e igualitária.

Buscou-se, por meio do produto educacional proposto, principalmente proporcionar ao docente um processo de imersão no universo social do aluno surdo, por meio inicialmente de sua condição linguística para depois fazer uma incursão assim proporcionar um ensino que promova um diálogo mais holístico sobre a condição do aluno surdo.

O produto, enquanto resultado de uma pesquisa qualitativa voltada para professores que possuem alunos surdos em salas de aula inclusivas de ensino médio integrado no eixo de ensino técnico e tecnológico, configurou-se a partir de um texto-base (Figura 26).

Figura 26. Texto-base para o produto

Olá Professor (a),

Seu aluno(a) surdo(a) chegou!

Frases para uso no material:

O resultado mais sublime da educação e a tolerância. Helen Keller

Quem não compreende um olhar, tampouco entenderá uma longa explicação. Provérbio Árabe- frase de efeito

“Uma língua é um lugar donde se vê o mundo e em que se traçam os limites de nosso pensar e sentir”. Vergílio Ferreira – Frase de efeito

“ Sem a linguagem, o pensamento é uma nebulosa vaga, inexplorada”. Ferdinand de Saussure – Frase de efeito

Descrição Técnica do Produto

- Nível de ensino a que se destina o produto:

Fonte: Autoria própria

Do texto-base, primeira versão, contabilizamos até a defesa, quatro (4) versões, que foram incluindo além das correções teóricas e redacionais, preocupações com a apresentação, formatação e linguagem.

Cada uma das versões (Figura 27, Figura 28, Figura 29) procurou tornar mais clara a proposta do caderno, que era subsidiar o professor quanto à inclusão do aluno surdo, dando objetividade às informações.

Figura 27. Segunda Versão do produto.



• Eixo Social

Nesta seção procuramos orientar todos aqueles que fazem parte da comunidade escolar, inclusive pais e professores, descrevendo comportamentos e atitudes corretos, no relacionamento com os alunos surdos, de forma a construir uma cultura escolar que valorize o respeito, a igualdade e a inclusão.

Ao Professor e à comunidade escolar

Quando estiver sentado, próximo a um surdo:

É errado:

- Deslizar a mão sobre a perna, principalmente se o aluno surdo for do sexo oposto.

É certo:

- Dar um leve toque no ombro; dessa forma, o ouvinte estará chamando atenção da pessoa surda.

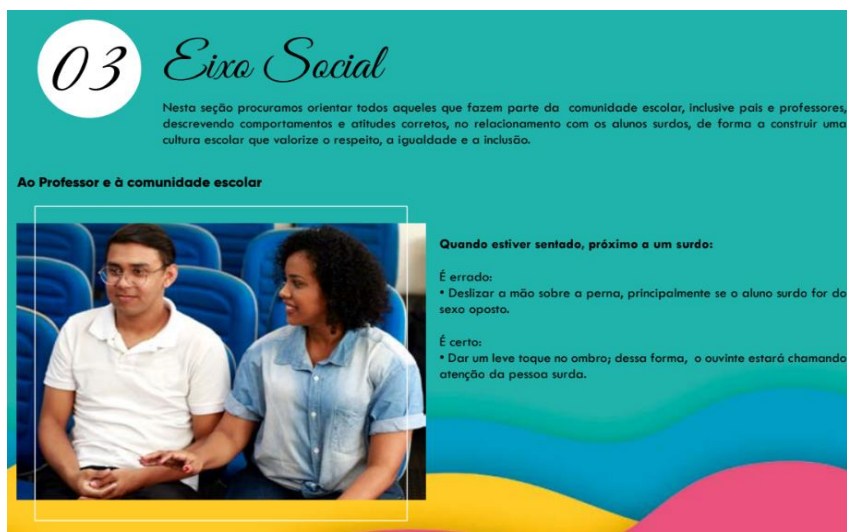
Quando estiver em pé, próximo ao surdo:

É errado:

- Tocá-lo pelas costas subitamente: ele pode se assustar.
- Catecá-lo pelas costas ou pelos lados para chamar sua atenção, com objetos. Além de desrespeitoso, pode machucá-lo.

Fonte: Autoria própria

Figura 28. Terceira Versão do produto.



Fonte: Autoria própria

Figura 29. Versão do produto na Defesa.



Fonte: Autoria própria

Como a pesquisa mapeou dados obtidos por meio de questionário semiestruturado e diários de campo, escritos durante as aulas com a presença de alunos surdos, foi possível observar muitas situações para as quais devíamos chamar atenção no produto. Vimos, por exemplo, um auxiliar de aluno dar uma aviso verbalizado na turma em que o surdo se encontrava, sem que o intérprete estivesse presente.

Em outro momento, deparamo-nos com determinado posicionamento

espacial do professor na sala de aula, que dificultava a visão do aluno em relação ao quadro e ao intérprete. O produto procurou, portanto, trazer informações (Figura 30) sobre várias dessas questões, importantes para a inclusão.

Figura 30. O aviso, o aluno surdo e o intérprete.



Fonte: Autoria própria

Diante desse contexto, foi que procuramos trazer direcionamentos aos docentes que contemplassem um conjunto de categorias em relação à condição do aluno surdo. E muito embora centrem-se nos aspectos linguísticos, sociais e didáticos-pedagógicos como vimos pontuando, elas igualmente se ocupam de trazer informações outras, relevantes para o processo inclusivo.

Nesse produto, por exemplo, preocupamo-nos além de indicar recursos que pudessem auxiliar os professores durante suas aulas, quando estes contarem com a presença de alunos surdos, também trazer reflexões em torno dos processos avaliativos (Figura 31), questões sobre as quais repousam muitas dúvidas dos docentes.

Figura 31. Avaliação de alunos surdos

Sobre a avaliação

- O ENEM desde 2018 traz provas em Libras e disponibiliza tradutores intérpretes para os alunos surdos. Pense sobre isso!
- A avaliação é parte do processo do ensino-aprendizagem. Como o aluno surdo é avaliado? São consideradas suas características singulares? Sua "prova" é acessível?
- A organização frasal, mas, sim, se a apresentação dos elementos centrais e indispensáveis para atender a resposta.
- As avaliações orais sempre serão intermediadas pelo intérprete de língua de sinais.
- A negociação do tempo adicional nas avaliações é prevista em lei, faz parte dos direitos dos alunos surdos. TEMPO DE ADIÇÃO.
- Os critérios de correção para as avaliações escritas de conteúdos descritivos devem ser considerar as ideias centrais do conteúdo para mensurar a correção das respostas, não priorizando como critério principal a ortografia e

Todo o conteúdo didático para estudos que possam ser avaliados por meio de provas, devem ser disponibilizados de forma impressa, vídeos com legendas ou em mídias acessíveis com informações claras e diretas para seu estudo.

<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/enem/enem-em-libras>

Fonte: Autoria própria

No campo social, há uma seção importante que trata dos hábitos dos surdos, muitas vezes desconhecidos dos ouvintes, mas de grande importância para a promoção do acolhimento da pessoa surda na sociedade.

Todas essas orientações procuraram ser descritas de forma dialógica, utilizando uma linguagem direta e informal, com alguns exemplos práticos que pudessem ser facilmente compreendidos por docentes, alunos e pessoas envolvidas no processo de inclusão de pessoas surdas.

O caderno que propusemos, portanto, pretende contribuir para que a inclusão da pessoa surda se dê no processo de acolhimento de sua diferença no ambiente escolar, desde sua passagem pela portaria, até sua entrada e permanência em sala, contado com uma aula inclusiva e acolhedora.

Por isso, o produto que passou por diferentes versões se propôs a partir dos eixos estabelecidos trazer tópicos centrados no ato dessa ação: a instituição inclusiva, o professor inclusivo, a sala de aula inclusiva, os recursos inclusivos.

Mais que um adjetivo, ser inclusivo significa ser responsável por uma

condição de cidadania, ação com a qual a instituição escolar precisa contribuir.

Deslocar a educação de surdos de uma condição de obscuridade e desconhecimento e trazê-la à luz da compreensão e da empatia, por meio de uma visão guiada pela pesquisa etnográfica, foi o que norteou a concepção do produto educacional intitulado “Olá professor, seu aluno surdo chegou! - Caderno de Orientações Didático-pedagógicas para o acolhimento de alunos surdos”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso de uma pesquisa é repleto de inquietações e descobertas. No caso da nossa pesquisa esses fatos foram demarcados claramente. Partimos de uma inquietação verificada constantemente no discurso de professores de Língua Portuguesa que estavam em salas de aula inclusivas com alunos surdos.

Inicialmente, a pesquisa foi motivada por questões que envolviam somente o ensino de língua portuguesa para o público de discentes surdos, logo, o foco inicial girava em torno de se buscar compreender um fenômeno e, *a posteriori*, contribuir com essa realidade, vislumbrando priorizar questões linguísticas e metodológicas.

Porém, após a qualificação a pesquisa tomou base na abordagem etnográfica e, já em campo, descobriu-se que havia questões anteriores às questões linguísticas e metodológicas que eram indispensáveis para a educação de surdos, tomando de partida as suas características linguísticas as quais iriam refletir, diretamente, no seu processo de inclusão e, por conseguinte, na educação inclusiva.

O nosso trabalho, nessa perspectiva, buscou contribuir para um melhor atendimento de alunos surdos em salas de aula, no ambiente escolar como um todo e até mesmo em sociedade. Compreendemos que ao atendermos as diferenças individuais no sistema educacional, promovemos a inclusão desse grupo na mesma medida com que possibilitamos uma igualdade de oportunidades.

Primando por dialogar com a singularidade dos estudantes surdos, buscamos ir ao encontro das diferenças a fim de contemplá-las para, assim, contribuir com uma cultura de sala de aula mais inclusiva, na qual as práticas escolares, o convívio e o ensino-aprendizagem passam a ser ressignificados tendo em vista as particularidades desses mesmos sujeitos.

Promovendo-se de maneira dialógica uma educação de qualidade e igualitária, amplia-se o conceito de inclusão para além de métodos e recursos, uma vez que priorizam-se as relações humanas na cultura da sala de aula e no

cotidiano sob a égide de uma educação inclusiva. Como resultado, a educação afasta-se de processos excludentes que sempre estiveram presentes na vida da PcD, na vida da pessoa surda.

Mas para se chegar a compreender esse cenário é preciso antes fazer um exercício de interlocução com o outro, de partilha de conhecimento, de leitura de mundo. A pesquisa exige do pesquisador um debruçar-se sobre as realidades construídas, em processo contínuo, até que sejam apresentadas possibilidades de interpretação.

Durante todo o caminhar da nossa pesquisa expandimos nossas percepções para as múltiplas vivências do aluno surdo. Diante dessa perspectiva, acreditamos que nosso trabalho constituiu-se singular, pois propõe uma ampliação do olhar em busca de minorar as problemáticas em torno da educação de surdos, estendendo-se e aprofundando-se em três grandes e relevantes eixos: o linguístico, o social e o didático-pedagógico. Estes eixos são indispensáveis e indissociáveis quando se trata, especialmente, da educação de surdos.

A Educação é, antes de qualquer pressuposto metodológico, o diálogo com o indivíduo, com o seu contexto e com suas historicidades. Dessa forma, buscamos trilhar esse caminho dialógico que foi essencial para o resultado final que está concretizado por meio do nosso Produto Educacional.

O *lócus* explorado pela pesquisa, IFAM-CMC (*Campus* Manaus-Centro), revelou-se um lugar extremamente rico e acolhedor ao explorarmos a temática do nosso trabalho, tendo em vista que já há alguns anos trilha a educação inclusiva de alunos surdos. Destaca-se nesse cenário, em especial, a receptividade dos profissionais envolvidos nesse processo: professores, intérpretes de Libras e os demais profissionais do NAPNE.

Acreditamos que a partir da nossa pesquisa e da divulgação desta, de seus resultados e da proposição de nosso produto, um novo caminho poderá ser trilhado no contexto explorado, desvelando-se ainda mais essa realidade, cada vez mais presente no Instituto e em outros ambientes e esferas escolares e educacionais. Pretendemos, portanto, promover um deslocamento da condição de estranhamento em relação ao aluno surdo para a condição de acolhimento e familiaridade desse discente em uma sala de aula inclusiva.

Ainda, consideramos que essa pesquisa se insere efetivamente no espaço da formação de professores, que deverá ocorrer de modo constante, procurando possibilitar ao docente um diálogo permanente com os contextos diversos por meio de novas ideias e perspectivas. Nesse sentido, a pesquisa tende a ser objeto de uma formação continuada, que entendemos ser indispensável para transformação e aprimoramento docente diante da problemática da inclusão de surdos.

Nossa pesquisa e o nosso produto poderão contribuir com os encontros de formação docente, encontros pedagógicos, formações sobre educação especial, direitos humanos e educação inclusiva. Também poderão ser utilizados como parte de módulos de Libras e disciplinas sobre História, Cultura e Educação de Surdos. Essas são algumas sugestões de contribuições podendo, certamente, estender-se a outras áreas e interesses.

É indispensável ressaltar que um dos maiores aprendizados revelados durante o caminhar da nossa pesquisa ocorreu com a mudança do entendimento sobre a problemática vislumbrada inicialmente, que giravam em torno do ensino do português escrito para alunos surdos. Essa visão, com o passar do tempo, demonstrou-se limitadora e mecanicista, pois resumia a problemática ao âmbito do ensino normativo da língua portuguesa escrita para alunos surdos.

A compreensão de que o caminho a ser percorrido para a efetiva resolução da problemática estava, primordialmente, em realizar uma imersão particular e significativa no universo do aluno surdo e na cultura da sala de aula da qual ele é também parte, foi um das mais profundas revelações com a qual nos deparamos. Foi necessário mergulhar nesse processo para construir sensibilidades e desconstruir opiniões pré-concebidas.

Acreditamos que assim como pudemos por meio da pesquisa perceber nuances dessa realidade, nosso trabalho poderá possibilitar a outros docentes e agentes da inclusão uma experiência importante que lhes permita visibilizar a condição do aluno surdo e conscientizar-se acerca de seu papel fundamental na permanência exitosa desse discente na escola e sua posterior entrada no mundo do trabalho.

Esperamos mesmo que o conjunto desse trabalho realize o nosso grande

desejo, que é o de contribuir com a construção e o aprimoramento de um pensamento crítico acerca da realidade da educação e ensino de surdos.

REFERÊNCIAS

ALBRES, Neiva de Aquino. **Surdos & Inclusão Educacional**. Rio de Janeiro: Editora Arara Azul, 2010.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 3ª edição, 2008.

ARANA, Hermas Gonçalves. **Positivismo**: reabrindo o debate. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção educação contemporânea).

ARANHA, Maria Salete Fábio Aranha. **Integração social do deficiente**: análise conceitual e metodológica. Temas em Psicologia. Nº 2. 1995.

BAALBAKI, Angela; CALDAS, Beatriz. **Impacto do congresso de Milão sobre a língua dos sinais**. In: Cadernos do Congresso Nacional de Linguística e Filologia, Rio de Janeiro. 2011.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. Edições Loyola, São Paulo, Brasil, 1999.

BOTELHO, Paula. **Linguagem e letramento na educação dos surdos – Ideologias e práticas pedagógicas**. 1. Ed., 2. Reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BOURDIEU, Pierre. Reprodução cultural e reprodução social. In: BOURDIEU, Pierre. **A Economia das trocas simbólicas**. Tradução de Sérgio Miceli. São Paulo: Perspectiva. 1971.

BRAGA, Waldeilson Martin; TINOCO PACHECO. Sobre o ensino de surdo e a literatura surda: possibilidades de inclusão. In: ANAIS DO 8º CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2018, São Carlos. **Anais eletrônicos...** Campinas, GALOÁ, 2018. Disponível em: <<https://proceedings.science/cbee/cbee-2018/papers/sobre-o-ensino-de-surdo-e-a-literatura-surda%3A-possibilidades-de-inclusao>>. Acesso em: 24 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.793**, de dezembro de 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf>>. Acesso em: 24 set. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 15 out. 2016.

BRASIL. Ministério da Ação Social. **Declaração de Salamanca**. Sobre princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educacionais Especiais. Brasília, DF: CORDE, 1997.

BRASIL. **Lei n.º 10.098**, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10098.htm>. Acesso em: 15 out. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP 1**, de 18 de fevereiro de 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em: 24 set. 2018.

BRASIL. **Lei n.º 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: 15 out. 2016.

BRASIL. **Decreto n.º 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: 15 out. 2016.

BRASIL. **Decreto nº 6.571**, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007.

BRASIL. **Decreto-Lei Nº 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.

BRASIL. **Decreto n.º 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: 24 set. 2018.

BRASIL. **DECRETO Nº 7.612**, de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm Acesso em: 24 set. 2018.

CAMPOS, Mariana. Educação Inclusiva para Surdos e as Políticas Vigentes. In: LACERDA, Cristina; SANTOS, Lara. **Tenho um aluno Surdo, e agora?** São Carlos: EDUFScar, 2013.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO AMAZONAS. **Portaria de nº 180- GDG/ CEFET-AM**, de 15 abril 2002. Dispõe sobre a criação do núcleo de atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais. Manaus,

2002.

CHALMERS, Alan Francis; FIKER, Raul. **O que é ciência afinal?** São Paulo: Brasiliense, 1993.

Diretoria Geral de Estatística - DGE, 1876. Disponível em <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/monografias/GEBIS%20-%20RJ/Recenseamento_do_Brazil_1872/Imperio%20do%20Brazil%201872.pdf>.

EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura.** 2ª edição. São Paulo: Editora Unesp, 1943.

FERNANDES, Eulália e CORREIA, Claudio Manoel de Carvalho. Bilinguismo e surdez: a evolução dos conceitos no domínio da linguagem. In. LODI, Ana Claudia Balieiro; MELO, Ana Dorziat Barbosa de e FERNANDES, Eulália (Org.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos.** Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 201-224.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação.** São Paulo: Cortez, 2008.

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

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 9ª edição. São Paulo: Cortez, 2011.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS. **Resolução** nº 45-CONSUP/IFAM, de 13 de julho de 2015. Aprova as Normas que tratam do Regimento Interno do Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais – NAPNE, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. Manaus, 2015.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas.** Ed. Perspectivas S.A. São Paulo, 1998.

LIMA, Priscila Augusta. **Educação inclusiva:** indagações e ações nas áreas da educação e saúde. São Paulo: Avercamp, 2010.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura; NETO, Shigunow Alexandre, et al. **Formação de Professores:** passado, presente e futuro. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2011.

MATTOS, CLG. A abordagem etnográfica na investigação científica. In MATTOS, CLG., and CASTRO, PA., orgs. *Etnografia e educação: conceitos e usos* [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. pp. 49-83. ISBN 978-85-7879-190-2. Available from SciELO Books .

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez Editor, 1996.

MOITA LOPES, Luiz Paula da. **Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos professores de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

MOURA, Dante Henrique. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. In. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. v. 1, n. 1, jun. 2008. Brasília: MEC, SETEC, 2008. p. 23-38. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/rev_brasileira.pdf>. Acesso em: 15 out. 2016.

NOVAIS, Gercina Santana. In: NOVAIS, Gercina Santana. CICILLINI, Graça Aparecida (Org.). **Formação docente e práticas pedagógicas: olhares que se entrelaçam**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Belo Horizonte, MG: FAPEMIG, 2010, p. 185-208.

NUNES DE MELLO, Maria Stela Vasconcelos. **De Escolas de Aprendizes Artífices a Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Amazonas: cem anos de história**. Manaus: Editora, 2009.

PENA, Geralda Aparecida de Carvalho. Formação docente e aprendizagem da docência: Um olhar sobre a Educação Profissional. In. **Educação em Perspectiva**. Viçosa, v. 2, n.1, p. 98-118, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoemperspectiva/index.php/ppgeufv/article/viewFile/122/51>>. Acesso em: 15 out. 2016.

PERLIN, Gladis. **Identidades surdas**. In: SKLIAR, Carlos (Org.). A surdez: um olhar sobre as diferenças. 6ª edição. Porto Alegre: Mediação, 2013.

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2019.

QUADROS, Ronice Muller de. **Educação de Surdos - A aquisição de linguagem**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1997.

RIBEIRO, Mônica Luiz de Lima. SEVERO, Rafael Adriano de Oliveira. GÊNERO, RAÇA/ETNIA: DESAFIOS À FORMAÇÃO DOCENTE. In: NOVAIS, Gercina Santana. CICILLINI, Graça Aparecida (Org.). **Formação docente e práticas pedagógicas: olhares que se entrelaçam**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Belo Horizonte, MG: FAPEMIG, 2010, p. 249-267.

RIBEIRO, Veridiane Pinto. **Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: percepções de professores sobre adaptação curricular em escolas inclusivas**. Curitiba: Editora Prismas, 2013.

SCHEWINSKY, S. R. **A barbárie do preconceito contra o deficiente**: todos somos vítimas. Acta Fisiatr. 2004.

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

SILVA, Edvaldo Feliciano da Silva; Campos, Marineide Furtado. O percurso dos surdos na história e a necessidade da libras para a inclusão dos sujeitos na escola. **Encontro Internacional de Jovens Investigadores-JOIN**. Edição Brasil, 2014. Disponível em https://www.editorarealize.com.br/revistas/joinbr/trabalhos/TRABALHO_EV081_M D1_SA144_ID1281_12092017192714.pdf. Acesso em: 15 out. 2016.

SKLIAR, Carlos (Org.). **A Surdez**: um olhar sobre as diferenças. Ed. Mediação. Porto Alegre. 2005.

SKLIAR, Carlos (Org.). **Educação & exclusão**: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário do professor

MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO TECNOLÓGICO – MPET/IFAM

Pesquisa de campo será realizada no *Campus* Manaus - Centro do Instituto Federal do Amazonas – IFAM. Acerca da formação dos professores de Língua Portuguesa, no contexto de ensino para alunos surdos. Esse instrumento faz parte do projeto intitulado: ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA ALUNOS SURDOS: PROPOSTA DE UMA FORMAÇÃO CONTINUADA POR MEIO DA PESQUISA-AÇÃO

1. DADOS GERAIS DO ENTREVISTADO

1) Qual seu nome, sigla ou código? Sexo: F () M ()

2) Quais cursos e turmas trabalha no IFAM?

3) Qual a sua faixa etária?

- a) Até 30 anos.
- b) Entre 31 a 40 anos.
- c) Entre 41 a 50 anos.
- d) Mais de 50 anos.

4) Há quantos anos atua no magistério?

- a) Entre 1 a 3 anos.
- b) Entre 4 a 10 anos.
- c) Entre 11 a 20 anos.
- d) Mais de 20 anos.

5) Há quantos anos atua no IFAM como docente?

- d) Entre 1 a 3 anos.
- e) Entre 4 a 10 anos.
- f) Entre 11 a 20 anos.
- g) Mais de 20 anos.

6) Qual a sua titulação máxima?

- a) Graduação.
- b) Especialização.
- c) Mestrado.
- d) Doutorado.
- e) Pós Doutorado.

- 7) Você participou de alguma formação continuada nos últimos 03 anos?
 SIM NÃO
- 8) Se sim, quantas atividades de formação continuada você participou no período mencionado?
a) 01 atividade.
b) 02 a 05 atividades.
c) 06 a 10 atividades.
d) Mais de 10 atividades.
- 9) Essa capacitação foi solicitada pelo IFAM?
 SIM NÃO
- 10) Você participou de alguma formação continuada nos últimos 03 anos em Educação Especial ou Educação Inclusiva?
 SIM NÃO
- 11) Se sim, quantas atividades de formação continuada com a temática Educação Especial você participou no período mencionado?
a) 01 atividade.
b) 02 a 05 atividades.
c) 06 a 10 atividades.
d) Mais de 10 atividades
- 12) Essa capacitação foi realizada mediante uma necessidade sua?
 SIM NÃO
- 13) Essa capacitação foi realizada mediante necessidade da instituição?
 SIM NÃO
- 14) Já fez alguma capacitação direcionada a alunos que apresentam surdez?
 SIM NÃO
- 15) Caso ainda não tenha feito alguma formação continuada voltada para o ensino de Língua Portuguesa para surdos, como L2, gostaria de fazer?
 SIM NÃO
- 16) Se sim, qual seria o horário mais adequado para participar?
a) Manhã.
b) Tarde.
c) Noite.
- 17) Qual o período mais adequado para participar?
a) Durante a semana.
b) No fim de semana.
- 18) Você acredita que o ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos

deve ser feito, de alguma forma, diferenciado? Por quê?

SIM NÃO

19) Você acredita que a sua formação/graduação o capacitou para ministrar aulas de Língua Portuguesa para alunos surdos? Justifique sua resposta.

SIM NÃO

20) Marque a (s) metodologia (s) que você acha que poderia (m) ser empregada (s) num curso de formação continuada que contribua no ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos.

- a) Uso de apostilas.
 - b) Maquetes
 - c) Aulas com slides.
 - d) Apresentação de vídeos.
 - e) Apresentação de filmes temáticos.
 - f) Seminários.
 - g) Dinâmicas em grupo.
 - h) Visitação a uma escola voltada para alunos surdos.
 - i) Outra (s) metodologia (s).
-

21) Já fez algum curso de Libras (Língua Brasileira de Sinais)?

SIM NÃO

22) Caso não tenha feito, esse fato deu-se por quê?

- a) Não tenho interesse.
- b) Não tive oportunidade.
- c) Não disponho de tempo.
- d) Não sei.

2. SOBRE AS CARACTERÍSTICAS LINGUÍSTICAS DO ALUNO SURDO.

23) Segundo seus conhecimentos, a surdez é uma:

- a) Doença/patologia.
 - b) Condição linguística.
 - c) Não possuo opinião formada.
 - d) Não sei.
 - e) Outros
-

24) A Libras (Língua Brasileira de Sinais) é:

- a) Uma língua dos surdos.

- b) Um código.
- c) Língua oficial no Brasil.
- d) Língua reconhecida oficialmente no Brasil.
- e) Uma pantomima.

25) Qual a primeira língua do aluno surdo?

- a) Língua portuguesa.
- b) Língua Brasileira de Sinais.

26) A Língua portuguesa deve ser ensinada ao aluno surdo sob a perspectiva de:

- b) Primeira Língua (L1).
- c) Segunda Língua (L2).

27) A Língua portuguesa deve ser exigida do aluno surdo:

- a) Na modalidade oral.
- b) Na modalidade escrita.

28) Durante as aulas com a presença de alunos surdos, sempre há presença de intérprete? (Caso já tenha ministrado aulas para alunos surdos).

- a) Sim, sempre.
- b) Não, nunca.
- c) Às vezes.
- d) Nunca dei aula para alunos surdos.

29) Você se sente preparado para ensinar Língua Portuguesa para alunos surdos?

SIM NÃO

30) Durante as aulas de Língua Portuguesa para alunos surdos, quais materiais e/ou recursos devem ser selecionados de forma prioritária? Obs: escolha apenas um item.

- a) Uso de apostilas e/ou livros
- b) Maquetes
- c) Seminários
- d) Recursos visuais (uso de slides, vídeos, filmes, dentre outros)

31) Descreva a maior dificuldade que enfrenta ou enfrentou ao ministrar aulas para alunos surdos? (caso já tenha vivenciado essa experiência).

APÊNDICE B – Diário de campo

1. DE IDENTIFICAÇÃO DA TURMA

- 1.1 Data: _____ Início da observação: _____
Término da observação: _____
- 1.2 Sala: _____ Série: _____ Turno: _____
- 1.3 Professor: _____
- 1.4 Número de alunos ouvintes: _____
- 1.5 Número de alunos surdos: _____
- 1.6 Idade e sexo dos alunos surdos
() FEMININO () MASCULINO
Faixa etária: _____

Obs.:

2. CONDUTA DO PROFESSOR

- 2.1 Houve interação do professor com os alunos ouvintes?
() SIM () NÃO () PARCIALMENTE

Obs.:

- 2.2 Houve interação do professor com os alunos surdos?
() SIM () NÃO () PARCIALMENTE

Obs.:

3. CONDUTA DOS ALUNOS

- 3.1 Houve interação entre os alunos ouvintes?
() SIM () NÃO () PARCIALMENTE

Obs.:

3.2 Houve interação entre os alunos surdos e ouvintes?

SIM

NÃO

PARCIALMENTE

Obs.:

3.3 Os alunos surdos participam das atividades?

SIM

NÃO

PARCIALMENTE

Obs.:

3.4 Houve interação entre os alunos surdos e ouvinte?

SIM

NÃO

PARCIALMENTE

Obs.:

3.5 Os alunos ouvintes participam das atividades?

SIM

NÃO

PARCIALMENTE

Obs.:

4. INTERLOCUTORES MEDIADORES DO ALUNO

4.1 Houve presença de intérprete na aula?

SIM

NÃO

Obs.:

5. METODOLOGIA

Aula expositiva

Trabalhos em equipe

Trabalhos individuais

Trabalhos com a classe toda participando juntos

Seminários

Outros: _____

6. RECURSOS

Livro didático

Datashow

Quadro-branco e pincel

Lousa digital

Material impresso extra

Material lúdico (jogos, brincadeiras, imagens etc.)

Outros: _____

7. REFLEXÕES

APÊNDICE C – Termo de consentimento livre e esclarecido - tcle

Prezado (a) Professor (a), de Língua Portuguesa do *Campus* Manaus-Centro;

Estamos convidando o (a) Senhor (a) a participar, de forma voluntária, de uma pesquisa de campo da aluna *Suelem Maquiné Rodrigues* do Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico/IFAM, intitulada: ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS: PROPOSTA DE UMA FORMAÇÃO CONTINUADA POR MEIO DA PESQUISA-AÇÃO, sob a supervisão da *Prof.^a Dr.^a Maria Lúcia Tinoco Pacheco*, cujo objetivo é contribuir para a formação dos professores de Língua Portuguesa que ministram aulas para alunos surdos ou que, eventualmente, possam ter alunos surdos, com intuito de promover a educação inclusiva de qualidade nas instituições de ensino técnico e tecnológico. O resultado irá subsidiar a construção de proposta de caminhos formativos e/ou estratégias (produto) que contribuam para a prática docente no ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos em Instituições de Ensino Técnico e Tecnológico. Queremos ouvi-lo (a) para que sua experiência alimente nossa investigação e juntos possamos influir positivamente no processo de inclusão de alunos surdos, contribuindo com a formação continuada dos professores de Língua Portuguesa, em especial nas Instituições de Ensino Técnico e Tecnológico. É importante informar que o (a) senhor (a) não terá nenhum tipo de despesa, sua participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional e caso haja necessidade com gasto de tempo, transporte e alimentação, será prevista uma compensação financeira que será calculada de acordo com gastos reais do participante ou acompanhante. A pesquisa apresentará riscos mínimos para os sujeitos envolvidos, pois será uma pesquisa envolvendo seres humanos, com pessoas que serão convidadas e não obrigadas a participar, e que responderão somente as perguntas que quiserem para evitar constrangimento. Os envolvidos na pesquisa não sofrerão nenhum constrangimento e violação de seus direitos. E seguirá todas as diretrizes e as normas regulamentadoras pela instituição pesquisada e, ainda atender aos fundamentos éticos e científicos exigidos na Resolução de nº 466/2012 do CNS. Esse trabalho será desenvolvido através da aplicação de um questionário com V. S^a., o qual encontra-se anexo a esse Termo de Consentimento. Sua identidade será mantida em sigilo e as informações concedidas serão divulgadas através da dissertação do mestrado, diante da banca para defesa do mesmo e posterior publicação. Caso tenha alguma dúvida sobre esse trabalho, pode entrar em contato com Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, Av. Carvalho Leal, 1777, Chapada, Cep: 69050030, telefone (92) 3305-1181, ramal: 2004, e-mail: cep.uea@gmail.com, ou com a profa. Orientadora Maria Lucia Tinoco Pacheco, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, na Av. Sete de Setembro, Mestrado Profissional de Ensino Tecnológico por meio da secretária Larissa Barreto de Araújo, telefone 92 3621-6792, e-mail: sec.mpet.ifam@gmail.com e/ou, com pesquisadora Suelem Maquiné Rodrigues através dos números (92) 982424663 ou do e-mail suelemacademico@gmail.com.

Eu, _____, me considero informado (a) sobre o trabalho e minha participação. Minhas perguntas e dúvidas foram respondidas e após assinar este Termo de Consentimento para participar voluntariamente da entrevista, também receberei uma cópia do documento.

_____ Manaus, ____/____/____

Assinatura do (a) Participante Voluntário (a)

_____ Manaus, ____/____/____

Assinatura do pesquisador (a)

APÊNDICE D – Termo de autorização de uso de imagem

Eu, _____,
nacionalidade _____, estado civil _____, portador da
Cédula de identidade RG nº. _____, inscrito no CPF/MF
sob nº _____, residente à Av/Rua
_____, nº. _____, município de
_____/Amazonas. AUTORIZO o uso de minha imagem em todo e
qualquer material entre fotos, documentos, depoimentos e vídeos, para serem
utilizados no projeto “Olá professor, seu aluno surdo chegou! Caderno de
orientações didático-pedagógicas para acolhimento de alunos surdos”, sendo este
produto educacional fruto da dissertação “Professores de Língua Portuguesa e
alunos surdos do Ensino Médio Integrado do IFAM/CMC: considerações acerca
do processo inclusivo” da aluna do MPET, Suelem Maquiné Rodrigues e da
orientadora Professora Doutora Maria Lúcia Tinoco Pacheco. Ambos os trabalhos
serão destinados à divulgação ao público em geral.

A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da
imagem acima mencionada em todo território nacional e no exterior, das
seguintes formas: (I) folhetos em geral (encartes, mala direta, catálogo, etc.); (II)
folder de apresentação; (III) anúncios em revistas e jornais em geral; (IV) home
page; (V) cartazes; (VI) mídia eletrônica (painéis, vídeo-tapes, televisão, cinema,
programa para rádio, entre outros). Por esta ser a expressão da minha vontade
declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a
título de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer outro, e assino a
presente autorização em 02 vias de igual teor e forma.

_____, dia _____ de _____ de _____.

(assinatura)

Nome:

Telefone para contato: