


Educação inclusiva: o papel do professor formador nas licenciaturas

Nayara Araújo Duarte Leitão 

Evangelina Maria Brito de Faria 

Universidade Federal da Paraíba, PB, Brasil.

Resumo

Diante da necessidade de uma nova relação entre a formação do professor e a prática da educação inclusiva nas universidades, o objetivo deste trabalho é observar a formação para a inclusão em cursos de licenciatura, a partir das estratégias metodológicas utilizadas pela professora formadora na disciplina Libras, de uma universidade pública na Paraíba, Brasil. Metodologicamente, partiremos de uma visão interpretativista de dados gerados por dois diários de campo em que foram registradas estratégias metodológicas utilizadas pela professora formadora, durante um semestre letivo. Os dados apontam que a docente busca uma sensibilização através de discussões de textos oficiais que legislam sobre a educação inclusiva e, especificamente, a dos surdos, desempenhando seu papel na formação inclusiva.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Formação de Professores; Língua Brasileira de Sinais.

Abstract

Inclusive education: the role of the training teacher in the licenses

Given the need for a new relationship between teacher training and the practice of inclusive education in universities, the objective of this work is to observe the training for inclusion in undergraduate courses, based on the methodological techniques used by the teacher in the Libras discipline, of a public university in Paraíba - Brazil. Methodologically, it was used from an interpretative view of the data generated by two field diaries in which the methodologies used by the teacher were recorded, during an academic semester. The data pointed to the search for documents raising awareness through discussions of official texts that legislate on inclusive education and, specifically, one of the deaf, playing their role in inclusive education.

Keywords: Inclusive education; Teacher training; Brazilian Sign Language.

Resumen

Educación inclusiva: el papel del profesor de formación en las licencias

En vista de la necesidad de una nueva relación entre la formación del profesorado y la práctica de la educación inclusiva en las universidades, el objetivo de este trabajo es observar la formación para su inclusión en los cursos de pregrado, basada en las estrategias metodológicas utilizadas por el profesor en la disciplina de Libras, desde Una universidad pública en Paraíba - Brasil. Metodológicamente, comenzaremos con una vista interpretativa de los datos generados por dos diarios de campo en los que se registraron las estrategias metodológicas utilizadas por el maestro durante un semestre escolar. Los datos indican que el maestro busca crear conciencia a través de discusiones de textos oficiales que legislan sobre la educación inclusiva y, específicamente, la de los sordos, desempeñando su papel en la educación inclusiva.

Palabras clave: Educación inclusiva; Formación de profesores; Lenguaje de señas brasileño.

Introdução

Atualmente, temos visto uma maior discussão no que diz respeito à relação existente entre o contexto universitário e questões relativas à inclusão. Entendemos que o contexto da inclusão é amplo e complexo, portanto é importante que essas discussões avancem ainda mais na tentativa de se pensar em práticas educativas que atendam, realmente, às demandas dos alunos com necessidades específicas. Neste trabalho, destacamos a comunidade surda.

Do ponto de vista da legislação brasileira, no que diz respeito aos direitos da educação inclusiva e, especificamente, do indivíduo surdo, verificamos um percurso de avanços de dispositivos legais para a comunidade surda nas últimas décadas. Segundo Medrado e Celani (2017), nos últimos anos, foi criada uma gama de dispositivos legais que garantem a inclusão da pessoa com deficiência. Assim, não podemos negar os esforços de pessoas interessadas na área de inclusão e também de grupos governamentais na tentativa de produzir leis, que defendam os direitos da pessoa surda que, muitas vezes, foram esquecidos pela sociedade, especificamente, no que diz respeito às questões educacionais. Contudo, também não podemos afirmar que essas políticas são efetivamente colocadas em prática, pois sabemos que, na dinâmica escolar, ainda são muitas as dificuldades enfrentadas, sejam do ponto de vista político, social, econômico ou até mesmo burocrático. Além disso, é preciso destacar que estar matriculado em escola regular ou especial não significa estar incluído nesse contexto (CORREA et al., 2016; RAMOS, 2013).

Sabemos que as leis¹ da pessoa surda são consolidadas pelo menos a partir de algumas ações efetivas no ambiente escolar, sejam elas: o direito ao acesso à Língua Brasileira de Sinais (Libras) na escola (por meio da obrigatoriedade do intérprete e do reconhecimento da Língua Portuguesa como segunda língua – Educação Bilíngue), a necessidade de um docente que compreenda sua especificidade e a garantia do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Nesse sentido, percebemos que, no que diz respeito às normas no campo da educação muito já se avançou. Também nas universidades, algo já tem evoluído com as

¹ O Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005, que garante a Libras como disciplina obrigatória do currículo dos cursos da formação de professores, foi um importante desdobramento da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 (BRASIL 2002), que reconhece a Libras como língua oficial. O governo instituiu através do Decreto nº 6.571/2008 a criação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na educação básica, revogado e ampliado pelo Decreto nº 7.611/2011.

atualizações dos Projetos Político Pedagógico (PPP) e a obrigatoriedade² da inserção da disciplina Libras em todos os cursos de licenciaturas.

No entanto, na prática, o avanço foi correspondente ao proposto na legislação? Conseguimos implementar nas escolas todas as mudanças previstas? O professor egresso da universidade já compreendeu que deve ser um construtor do processo de inclusão de surdos? Para termos melhor essa compreensão, partiremos da observação na formação inicial, na disciplina de Libras. Iniciemos pelo contexto da inclusão.

O contexto escolar da inclusão

A Libras, desde 2002, foi reconhecida (Lei nº 10.436) (BRASIL, 2002) como a forma de expressão e comunicação oriunda da comunidade surda do Brasil, sendo, portanto, obrigatório que os serviços públicos atendam aos surdos em sua língua.

Os documentos oficiais, desde a Constituição Federal (1988) até os documentos relacionados especificamente à escola – Lei de diretrizes e bases da educação nacional – LDBEN (1996), Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, Diretrizes Nacionais para a Educação Especial (2001), Lei nº 10.436 (BRASIL, 2002), criação da Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos em 2019 etc. – reconhecem e valorizam a diferença linguística como importante para a construção da identidade do surdo e ainda defendem a ideia da inclusão de alunos com deficiência no ambiente da escola regular. Essa nova visão tomou proporção a partir do século XX com políticas destinadas a pessoas com deficiência, principalmente no que diz respeito ao direito à educação e à cidadania (SAMPAIO, 2012; LIMA, 2012).

De acordo com Pereira (2012), nos últimos anos, a Libras vem ocupando um lugar de destaque entre professores e pesquisadores. Além disso, houve um aumento de oferta de cursos de Língua de Sinais, assim como um incremento na formação universitária de surdos, tanto para a docência quanto para qualquer outra profissão.

Diante disso, de acordo com os documentos oficiais, é preciso não apenas incluir o aluno na escola regular, mas também propiciar condições de aprendizagem mediante as suas especificidades, necessitando, portanto, que haja uma reorganização no modelo escolar e na prática do professor (BRASIL, 2001; SAMPAIO, 2012; KELMAN, 2012). Contudo, infelizmente, de acordo com Lima (2012), esse processo

² Conforme o decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005.

de inclusão proposto pelas políticas públicas não veio acompanhado de discussões locais acerca do currículo e das implicações para as condições de trabalho nesses contextos específicos.

É interessante perceber o que Carvalho (2012) afirma sobre a constituição de políticas educacionais:

Um documento de política não se encerra em si mesmo. Após o estabelecimento de finalidades e objetivos, para cujos alcances são apresentadas diretrizes, cabe planejar o que precisa ser feito para que as orientações se sustentem em previsões e provisões de recursos de toda a natureza, com vistas a assegurar e garantir sua efetividade, na prática. (p.42)

Entendemos, portanto, que não é suficiente apenas “a elaboração de determinada política educacional” para que a efetivação aconteça, pois é preciso considerar os contextos específicos e as questões relacionadas à educação, para que os discursos não fiquem apenas registrados no papel e na teoria (CARVALHO, 2012).

Nesse sentido, concordamos com Sampaio (2012) quando afirma que mais importante do que a escola (especial ou regular) que acolhe o aluno surdo é a capacitação necessária para a escola envolvida no processo de ensino-aprendizagem, bem como para todos os envolvidos no processo educacional, de maneira que atenda às necessidades particulares do aluno.

Para tanto, é necessária informação e formação. No campo da educação inclusiva, ainda são escassas as discussões acerca dos enfrentamentos existentes na educação básica, no que se refere ao ensino fundamental II e ensino médio. Diante do contexto da inclusão, percebemos professores angustiados, pois não se sentem preparados para lecionar suas disciplinas de maneira satisfatória. Nesse sentido, questionamos: estamos mesmo incluindo esses alunos no contexto das escolas regulares? Ou estamos excluindo-os?

Concordamos com Ropoli (2010, p. 9, grifo nosso) quando afirma que “A escola comum se torna inclusiva quando reconhece as diferenças dos alunos diante do processo educativo e busca a participação e o progresso de todos, *adotando novas práticas pedagógicas*”. No entanto, também entendemos que apenas dizer para o professor que ele deve adotar novas práticas, não é suficiente. É necessário refletir sobre tais questões, promover uma política para o estabelecimento e práticas inclusivas.

Ou seja, se ainda há um distanciamento entre a teoria e a prática na educação regular, o que dizer da educação inclusiva. Como afirma Carvalho (2012, p. 56),

A verdade é que as narrativas centradas na inclusão e no trabalho na diversidade ainda predominam nos textos escritos e verbais dos gestores e professores da educação especial, apesar de seus evidentes esforços para que seja assumida, espontaneamente, por seus pares, educadores do ensino regular.

Portanto, reflexões sobre o fazer do professor nas suas práticas diárias são sempre renováveis e importantes, visto que os sujeitos sempre estão em constante processo de modificação.

O professor e sua formação no contexto da inclusão

De acordo com Garcez e Schlatter (2017, p. 18), entendemos que a educação tem como princípio geral o exercício da cidadania dos sujeitos envolvidos no processo. Nesse cenário, o professor é considerado como um sujeito autor que participa e interfere de modo responsável e ético na vida em sociedade e na formação de cidadãos. Assim, a formação do professor, seja ela inicial ou continuada, tem um importante papel, uma vez que promove a capacidade de (re)formulação de regras mediante aos diferentes contextos de trabalho, partindo sempre de um arcabouço teórico pré-estabelecido, seja na vida pessoal, acadêmica ou profissional.

Dessa maneira, concordamos com esses autores quando apontam para a necessidade de uma formação baseada na realidade da prática, evidenciando, assim, o protagonismo do professor ou, nas palavras dos autores, o seu lugar de sujeito autor. Sendo assim,

É a partir da vivência concreta da sala de aula, dos desafios singulares que encontram nesse cotidiano, da responsabilidade que assumem ao ter que lidar com situações pedagógicas de modo reflexivo, dialógico e ético que os estudantes começam a caminhada para se tornarem professores-autores nesse contexto de ensino e, a partir dele, refletir sobre as demandas e possíveis resoluções em outros contextos (GARCEZ, SCHLATTER, 2017, p. 25).

No caso da formação acadêmica, os professores formadores devem estar atentos para a necessidade de articular os conhecimentos necessários para a autoria dos docentes frente aos diversos contextos de ensino, ou seja, uma articulação entre teoria e prática, uma vez que a cisão entre essas partes é improdutiva. Para Larrosa (2002), o saber da experiência é individual e singular, impossível de ser repetido, e promove um sujeito crítico e que se compromete com as práticas educativas e ainda afirma que “A experiência é uma relação em que algo passa de mim para o outro e do outro para mim e, nessa passagem, os dois sofremos efeitos: somos afetados” (LARROSA, 2002, p. 113).

Assim, a formação é o produto de diálogos entre teoria e práticas diversas, próprias ou dos outros que são compartilhadas na coletividade. Quanto a isso, Garcez e Schlatter (2017, p. 33) fazem uma afirmação, com a qual concordamos:

Não estamos aqui colocando em dúvida o repertório de conhecimentos teórico-abstratos que a formação inicial tem a oferecer; estamos, isto sim, alertando para o fato de que, sem a dimensão prático-concreta, ela pode fazer pouco sentido, se a nossa aspiração-inspiração for a formação de professores-autores e de professores-autores-formadores.

Segundo Tardif (2007), de modo geral, há um abismo entre o universo escolar e a universidade: de um lado temos os educadores (corpo docente) e do outro temos os pesquisadores (a comunidade científica), ocupando os seus lugares de transmissores de conhecimentos e elaboradores de conhecimentos, respectivamente. Há, assim, segundo o autor, um desprestígio dos saberes construídos pelo professor da educação básica, quando são considerados “meros” transmissores de conteúdos técnicos de matemática, português ou qualquer disciplina, ou seja, o que é valorizado, geralmente, é aquilo que vem da academia, que muitas vezes não tem relação com o que acontece na sala de aula real (TARDIF, 2007). Contudo, esse cenário tem sido modificado, paulatinamente, uma vez que, atualmente, muitas pesquisas têm sido realizadas dentro das escolas, juntamente com os professores, seus relatos e suas práticas, visando aproximar os dois contextos de ensino.

Concordamos com Medrado e Celani (2017, p. 205) quando afirmam que “[...] não há como refletir sobre formação sem considerar práticas que, efetivamente, contribuam para uma escola mais justa e ética”. Nesse sentido, o professor formador tem um papel fundamental, o de proporcionar reflexão para os alunos em formação através de práticas efetivas em salas de aula inclusivas, o que refletirá na possibilidade de elaboração de novas metodologias de ensino que favoreçam os alunos com deficiência e, conseqüentemente, a permanência desses na escola (MEDRADO, CELANI, 2017).

Dessa forma, percebemos que ainda existem muitas dificuldades no que diz respeito ao ensino no contexto da educação inclusiva de modo geral e, especificamente, à inclusão de pessoas surdas na sociedade. Para citar apenas um dos motivos pelos quais acreditamos que isso aconteça é que, apesar dos avanços do ponto de vista legislativo, essas questões ainda são pouco exploradas pelos cursos de formação (inicial ou continuada) de professores da educação básica regular.

Ressaltamos, porém, que o reflexo cultural é muito forte. O debate precisa ser amplo, convocar toda a sociedade. Se olharmos o universo de estudantes que concluem

o nível superior, em 2017, foram registrados 5.052 concluintes de graduação que declararam algum tipo de deficiência (BRASIL, 2019). Desses, quantos farão licenciatura? Colocar todo o peso de uma mudança secular nos ombros de professores que fazem a formação inicial é não conseguir enxergar o todo.

Voltemos para o contexto da sala de aula. Segundo Kelman (2012, p. 50), “De forma geral, o professor não domina os conhecimentos necessários para a compreensão de processos de aprendizado quando a audição está ausente”, ou seja, na maioria dos casos, o licenciado (ou licenciando), ao se deparar com as realidades no contexto escolar, sente-se limitado para desenvolver um trabalho eficaz. Portanto, é urgente a necessidade de discutirmos a questão e, mais que isso, buscarmos construir caminhos possíveis para caminhamos para a superação dessas questões.

Metodologia

Este artigo, que tem por base uma pesquisa maior, apresenta um caráter descritivo-interpretativista, pois o objeto de investigação é alvo de interpretações. Distancia-se, portanto, do paradigma positivista, pois não “se trata de um fenômeno natural rígido, real e externo ao indivíduo” (MOREIRA, CALEFFE, 2008), uma vez que buscamos investigar o processo de formação inicial de professores de cursos de licenciatura, inclusive Letras, a partir das estratégias metodológicas utilizadas pela professora formadora na disciplina Libras, na Universidade Federal da Campina Grande, Paraíba.

Para nossa análise, aqui, tomaremos como objeto o Diário de Campo, gerado a partir da descrição de duas aulas ministradas em uma turma da disciplina Libras para cursos de licenciatura na Universidade Federal de Campina Grande. A turma é composta por 44 alunos de diferentes licenciaturas, a saber: Letras (Língua Portuguesa e Língua Inglesa), Química, Física e Ciências Biológicas, com idades que variam entre 18 e 29 anos de idade.

O Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande, atualmente, é composto por nove cursos de licenciatura de diferentes Unidades Acadêmicas, são eles: Pedagogia (Unidade Acadêmica de Educação); Letras com habilitação em Língua Portuguesa e Letras com habilitação em Língua Inglesa (Unidade Acadêmica de Letras); História (Unidade Acadêmica de Ciências Sociais); Ciências Biológicas, Física, Química e Matemática (Unidade Acadêmica de Ciências

Exatas e da Natureza) e Geografia (Unidade Acadêmica de Geografia). A Instituição é uma referência para a formação acadêmica de diversas áreas do conhecimento, pois tem prestado serviços bastante significativos para a região do sertão paraibano e ainda regiões fronteiriças de estados como Ceará e Rio Grande do Norte, principalmente no que se refere à formação de professores.

No total foram registradas seis aulas, entre elas algumas de avaliação, porém a análise aqui apresentada é referente a duas aulas. A observação não foi iniciada no início de semestre, pois, pelo caráter do projeto, foi necessário que este fosse submetido ao comitê de ética da Universidade Federal da Paraíba para a obtenção de um parecer³ para execução da pesquisa, sendo este aprovado. Portanto, a primeira aula observada foi no dia 03 de setembro de 2018 e, a última, no dia 10 de dezembro de 2018. Além disso, enfrentamos algumas dificuldades de dias letivos sem aula (por causa de feriados, pleito eleitoral, eventos acadêmicos) o que reduziu bastante a quantidade de aulas observadas. Contudo, foi possível perceber determinados direcionamentos dados pela docente à disciplina.

É importante também caracterizar, brevemente, aqui a professora formadora a qual acompanhamos em pesquisa. A professora é ouvinte, possui duas graduações – uma em Pedagogia e outra em Letras Libras – e duas especializações, uma em Educação Especial e outra em Educação Especial voltada para o AEE. Além disso, possui vários cursos de Formação de Intérprete da Libras e de Técnicas de Interpretação.

Análise e discussão dos resultados

Descrição e análise das aulas

Antes de começarem as observações, tivemos um momento de conversa particular com a professora da disciplina, quando ela pode nos descrever, de modo geral, seu planejamento e perspectiva adotada para o curso. Segundo ela, a disciplina era compreendida não como um curso de formação de intérprete Libras – Língua Portuguesa ou da Libras em si, mas sim um curso de formação de professores que poderiam, em algum momento de sua profissão, precisar mobilizar saberes discutidos na disciplina. Além disso, para ela, a disciplina dispunha de um tempo muito curto (apenas um semestre – 60 h/aula – distribuído, no semestre da observação, em apenas um

³ Parecer consubstanciado do CEP número 2.981.086, aprovado em 25 de outubro de 2018.

encontro semanal) para abordar todos os aspectos linguísticos e pedagógicos de uma língua em toda a sua complexidade.

Sendo assim, a professora nos informou que, inicialmente, ela gostava de trabalhar com os alunos, logo no início da disciplina e por algumas aulas, alguns aspectos legislativos da Libras, como leis, decretos, orientações curriculares, ou seja, documentos oficiais que regem e direcionam o ensino voltados para a comunidade surda. Para tanto, na primeira aula analisada, ela dividiu o tempo em dois momentos: o primeiro ela abordava com explicações e exemplos os documentos específicos de lei, previamente lidos pelos alunos; e, em seguida, ela abordava aspectos linguísticos da Libras, com os sinais de temáticas diversas (datilologia, cumprimentos, números etc.). Na aula observada o assunto foi números.

Verificamos, portanto, um importante posicionamento da professora frente à disciplina por ela ministrada, uma vez que a ementa proposta pela Instituição traz o seguinte texto:

Noções gerais sobre os aspectos linguísticos, sociais e culturais da Libras. Uso do alfabeto digital. A Libras na educação bilingue-bicultural de surdos. Introdução ao aprendizado da Libras, através de vivências interativas, com enfoque em seus aspectos gramaticais, textuais e culturais.

Na observação, percebemos que ela coloca em ênfase, num primeiro momento, além de aspectos linguísticos gerais, também os aspectos políticos que envolvem a língua e a legislação envolvida nesse contexto de inclusão. Nessa postura da professora, vemos que ela assume o lugar de sujeito ator reflexivo na sua prática docente, uma vez que (re)configura sua prática de acordo com as necessidades percebidas ao longo da experiência docente.

A dinâmica da primeira aula observada foi exatamente como a professora tinha relatado. No primeiro momento, a discussão do texto do Decreto nº 5.625/2005, iniciou com base na seguinte pergunta norteadora: “Qual é o efeito da legislação na escola?”. A discussão contou com a participação dos alunos, mas também com momentos expositivos feitos pela professora, com a explicação de cada um dos artigos do decreto, bem como suas implicações (ou falta dela) na escola e na sala de aula.

Após a discussão, a professora foi esclarecer, mais uma vez (pois já tinha feito isso em aula anterior), uma atividade de pesquisa que deveria ser feita em grupos e que geraria um relatório. Tal atividade consistiu em visitas a escolas da região, que recebem crianças surdas. Os alunos deveriam observar, na visita, como era o

funcionamento da escola, se a escola dispunha de estrutura física e de profissionais qualificados para o trabalho etc. O que chamou bastante atenção foi que, em entrevista⁴ posterior, a atividade repercutiu na fala de praticamente todos os licenciandos, como o momento mais importante da disciplina, visto que eles puderam vivenciar experiências escolares reais. Nesse sentido, concordamos com Tardif (2007) quando ele afirma que “os saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiana parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissionais, pois essa experiência é, para o professor, a condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais” (p. 21). Nesse sentido, o convite da professora para eles visitarem escolas e conhecerem a realidade mostra como estamos caminhando no aprofundamento da relação universidade e escola.

A aula seguiu com a apresentação do sistema numérico em Libras, diferenciando-o por suas categorias (cardinais, ordinais e quantitativos). Chamou-nos atenção que, após a parte expositiva da aula, a professora envolvia os alunos em questões feitas por ela em Libras para que eles respondessem através dos sinais, com o conteúdo trabalhado anteriormente. Percebemos que, apesar de os alunos não dominarem todos os sinais, eles se sentiram motivados e envolvidos na atividade, de modo que a comunicação e a interação se estabeleceram. A professora nos alertou para a nota atribuída aos alunos no momento de interação, mas não nos ocorreu ver, na participação ativa dos alunos, a causa dessa motivação. O interesse deles apresentava uma satisfação de algo novo que tinham adquirido.

Na segunda aula observada e trazida para esta análise, a proposta foi diferenciada, atendendo a uma demanda local: no dia da aula foi comemorado o dia do professor e, por esse motivo, muitas prefeituras não enviaram seus ônibus, o que prejudicou a ida de muitos alunos⁵. Sendo assim, diante da situação e para não prejudicar os alunos ausentes, a professora optou por não avançar com conteúdo programático e propôs uma aula diferente com três narrativas literárias.

Para tanto, num primeiro momento, a professora apresentou dois vídeos de narrativas em Libras: o primeiro foi “Fábula da Arara e do Macaco” e o segundo,

⁴ As entrevistas foram feitas mediante a TCLE, conforme parecer já mencionado, e serão utilizadas como corpus da pesquisa de doutorado completa.

⁵ Faz parte da realidade do *campus* contar com grande parte do seu alunado vindo de cidades circunvizinhas, inclusive dos estados vizinhos (Ceará e Rio Grande do Norte) sendo assim, esses alunos dependem diretamente de transportes públicos disponibilizados por suas cidades.

“Bolinha de Ping Pong”. A professora inicialmente reproduziu o vídeo, através de *datashow*, sem nenhuma legenda e pediu que os alunos ajudassem a construir o enredo a partir da compreensão individual. Foi, portanto, uma atividade coletiva, através da qual os alunos puderam estabelecer sentidos para a leitura.

Num segundo momento, a professora reproduziu novamente os vídeos (um por vez e depois repetiu toda a atividade novamente com o segundo vídeo), agora pausando-os, para que os alunos pudessem observar mais detalhes que passaram despercebidos. A professora auxiliou na construção dos sentidos do texto através de perguntas orais, destacando alguns elementos nos vídeos no que dizia respeito à sinalização. Foi interessante perceber que os alunos foram construindo sentidos pertinentes aos textos propostos, pois como sabemos, leitura é uma atividade na qual o leitor constrói, juntamente com o autor, sentidos para o texto. Sendo assim, foi possível verificar esse princípio com um texto visuoespacial.

É importante ressaltar que a professora demonstrou uma preocupação em transpor os assuntos discutidos em sala de aula para o contexto escolar. Nesse sentido, após o processo de interpretação dos textos, ela conduziu o olhar dos alunos para refletir de que maneira aquelas atividades poderiam ser trabalhadas na sala de aula. Observamos aqui o que afirmam Garcez e Schlatter (2017, p. 25) na citação destacada anteriormente neste trabalho: as reflexões geradas a partir de atividades cotidianas e situações pedagógicas, neste caso, hipotéticas, mas que podem ser levadas às práticas concretas de sala de aula.

Assim, além da leitura, outro aspecto ressaltado pela professora, o qual acreditamos ser de suma relevância destacar aqui, foi a importância de trabalhar com a maior diversidade de textos possível em sala de aula. Sabemos que o ensino de Língua Portuguesa, na perspectiva dos gêneros textuais, é algo relativamente consolidado na área, podemos ver esse direcionamento nos documentos oficiais (PCN, Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – OCEM etc.). Nesse contexto, a professora fez questão de chamar a atenção dos alunos para essa importância também no contexto da surdez, inclusive, através da atividade, ela quis demonstrar que é possível levar um texto em Libras para uma turma inclusiva e fazer com que alunos surdos e ouvintes compartilhem de um mesmo texto na língua de sinais, o que é mais incomum para nossa realidade escolar. Essa proposta nos explicita a inclusão presente na metodologia para o ensino de surdos. Também para eles devem ser oferecidos vários textos, numa clara alusão ao letramento. Pode mudar a forma,

aliás, deve, mas o conteúdo e as exigências de desenvolvimento de língua devem ser as mesmas para surdo e ouvintes.

Para finalizar a aula, a professora trabalhou com um livro de literatura infantil chamado de “A Casa Sonolenta” de Audrey Wood. É um livro de ficção e apresenta um enredo acumulativo, que narra as ações dos personagens, que dormem na mesma cama. O destaque é para a linguagem visual, pois as cores se modificam de acordo com as ações dos personagens. É um convite para uma educação do olhar. A leitura da gradação das cores induz à percepção de que a vida de uma casa está relacionada com a vida das pessoas que nela habitam. A professora traduziu em Libras toda a história para os alunos e depois pediu que os alunos em grupos representassem cada etapa da história, através dos sinais, conforme ela havia feito antes.

Além de ser divertida a atividade, por causa das repetições, foi eficaz do ponto de vista linguístico, porque os alunos passaram a dominar os sinais básicos da narrativa. Com a atividade, a professora enfatizou a possibilidade desse tipo de trabalho na sala de aula regular, com alunos da Educação Básica, tendo ou não alunos surdos nas turmas.

Retomamos aqui Medrado e Celani (2017), pois identificamos a postura da professora formadora em proporcionar para os licenciandos experiências que, além de trazer reflexão do ponto de vista linguístico, direciona o olhar dos futuros professores para a criação/reprodução de novas metodologias de ensino no contexto da inclusão, trazendo também reflexão do ponto de vista didático-metodológico a partir de práticas efetivas e possíveis em salas de aula.

Considerações finais

Nesse artigo, buscamos discutir o papel do professor formador no contexto da Educação Inclusiva. Para tanto, objetivamos investigar o processo de formação inicial de professores de cursos de licenciatura no que diz respeito à formação para inclusão, através da análise de diários de campo gerados a partir das observações de duas aulas, nos quais foram registradas as ações da professora formadora na disciplina Libras, no Centro de Formação de Professores, da Universidade Federal da Campina Grande, Paraíba.

Constatamos, então, que a professora demonstra interesse não só por uma formação da Libras para os alunos no nível linguístico, mas busca, sobretudo, uma

sensibilização através de discussões de textos oficiais que legislam sobre a educação inclusiva dos surdos.

Verificamos, também, que a professora procura deixar claro para os alunos as relações existentes entre o que está sendo discutido/trabalhado como conteúdo em sala de aula e a realidade do ensino regular, seja numa escola inclusiva ou não, trazendo para o contexto universitário não apenas teorias que fomentam a inclusão e o conhecimento linguístico da Libras, mas exemplos possíveis e reais da teoria com a prática. Essa conduta revela uma professora formadora reflexiva e consciente da sua função dentro da Universidade.

Acreditamos que a prática da professora em questão contribui efetivamente para a formação inicial dos alunos de graduação em licenciatura não apenas como futuros professores das suas disciplinas e áreas do conhecimento, mas como cidadãos conscientes das demandas de uma sociedade complexa e diversificada.

Diante do que foi observado, podemos nos perguntar: Por que a aprendizagem dos surdos não se dá de forma eficiente no Ensino Fundamental e Médio? Será o pouco tempo dedicado à prática da inclusão na formação inicial e na continuada? Será a falta de condições de intérpretes em sala de aula? Será a ausência de apoio da gestão na dinâmica diferenciada que uma sala de aula especial requer? Serão mais recursos necessários para uma formação continuada contínua? São muitas questões a serem respondidas, que ficarão para uma próxima pesquisa.

Reiteramos que a temática da inclusão é muito ampla e pertence a toda a sociedade civil organizada. Não podemos colocar todo o peso de uma mudança cultural nos ombros de professores da Formação inicial, como também não descartamos sua parcela de responsabilidade no processo.

Esperemos que outros professores dos cursos aqui mencionados também defendam a inclusão, que os pais, presentes nas escolas, compreendam e motivem seus filhos para interagirem com crianças surdas, que os governos implementem condições reais nas escolas para a real inclusão, enfim, que haja uma transformação cultural na sociedade.

Para concluir, lembrando Tardif (2007) sobre diminuir a distância entre universidade e escola, podemos ver que há iniciativas em processo e as práticas aqui descritas apontam para essa perspectiva.

Referências

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a língua brasileira de sinais, libras e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, 25 abr. 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. *Censo da educação superior 2017: resumo técnico*. Brasília, DF, 2019. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2017.pdf>. Acesso em: 16 out. 2019.

_____. *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2018.

_____. Parecer CNE nº 17, de 3 de julho de 2001. Diretrizes nacionais da educação especial na educação básica. *Diário Oficial da União*, 17 ago. 2001.

CARVALHO, R. E. *Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico*. 5. ed. Porto Alegre, RS: Mediação, 2012.

CORREA, A. M. S.; NASCIMENTO, A. J. B.; VIEIRA, M. L. A. A avaliação do aluno surdo na escola regular. *Revista de Pesquisa Interdisciplinar*, Cajazeiras, v. 1, n. esp, p. 20-9, set./dez. 2016. <https://doi.org/10.24219/rpi.v1iEsp.64>

GARCEZ, P. M.; SCHLATTER, M. Professores-autores-formadores: princípios e experiências para a formação de profissionais de educação linguística. In: MATEUS, E.; TONELLI, J. R. A. (Orgs.). *Diálogos (im)pertinentes entre formação de professores e aprendizagem de línguas*. São Paulo, SP: Blucher, 2017. p.13-36

KELMAN, C. A. Multiculturalismo e surdez: respeito às culturas minoritárias. In: LODI, A. C. B.; MÉLO, A. D. B.; FERNANDES, E. (Orgs.). *Letramento, bilingüismo e educação de surdos*. Porto Alegre, RS: Mediação, 2012. p. 87-103.

LIMA, N. M. F. Inclusão escolar de surdos: o dito e o feito. In: LODI, A. C. B.; MÉLO, A. D. B.; FERNANDES, E. (Orgs.). *Letramento, bilingüismo e educação de surdos*. Porto Alegre, RS: Mediação, 2012. p. 303-32.

MEDRADO, B. P.; CELANI, M. A. A. A lei brasileira de inclusão: as antigas e novas demandas para a formação de professores de línguas. In: MATEUS, E.; TONELLI, J. R. A. (Orgs.). *Diálogos (im)pertinentes entre formação de professores e aprendizagem de línguas*. São Paulo, SP: Blucher, 2017. p. 203-20.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Lamparina, 2008.

PEREIRA, M. C. C. Papel da língua de sinais na aquisição da escrita por estudantes surdos. In: LODI, A. C. B.; MÉLO, A. D. B.; FERNANDES, E. (Org.). *Letramento, bilingüismo e educação de surdos*. Porto Alegre, RS: Mediação, 2012. p. 235-46.

RAMOS, D. M. *Análise da produção acadêmica constante no banco da CAPES segundo o assunto educação de surdos (2005-2009)*. 2013. 80fls. Dissertação (Mestrado em educação escolar) — Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP, 2013.

ROPOLI, E. A. et al. *A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010.

SAMPAIO, M. J. A. *Um olhar sobre a efetivação das políticas públicas na educação de surdos: foco na produção textual*. 2012. 165fls. Tese (Doutorado em Linguística) — Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, 2012.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

Submetido em: 15/07/2020

Aceito em: 25/09/2020

Sobre as autoras

Nayara Araújo Duarte Leitão: possui graduação em Letras pela Universidade Federal de Campina Grande (2010), quando foi bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET); mestrado pelo Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino na Universidade Federal de Campina Grande (2013), quando foi bolsista REUNI na mesma IES. Atualmente, é doutoranda no Programa de Pós-graduação em Linguística na Universidade Federal da Paraíba (Início em 2017). Foi professora de Língua Portuguesa na Educação Básica na rede Estadual de Ensino do Estado da Paraíba em turmas de Ensino Fundamental e Médio. É professora EBTT de Língua Portuguesa no Instituto Federal da Paraíba, campus Cajazeiras. Atua, principalmente, na área de Linguística Aplicada com trabalhos focalizando o ensino de língua portuguesa, leitura e escrita e formação do professor.

duartenay15@gmail.com

Evangelina Maria Brito de Faria: possui graduação em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (1982), mestrado em Língua Portuguesa pela Universidade Federal da Paraíba (1993) e doutorado em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco (2002). É professora Titular da Universidade Federal da Paraíba, membro da Pós-Graduação de Linguística (PROLING) da UFPB, atuando na área de Aquisição da Linguagem. Interessa-se pelos processos de aquisição e desenvolvimento da fala e da escrita. É líder do Núcleo de Estudos em Alfabetização em Linguagem e em Matemática, cadastrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil do CNPq. Faz parte do banco de Avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES).

evangelinab.faria@gmail.com