UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE LETRAS

DEPARTAMENTO DE LINGUÍSTICA, PORTUGUÊS E LÍNGUAS CLÁSSICAS

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES BILÍNGUES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA DE ESTUDANTES SURDOS NO DISTRITO FEDERAL: UMA PROPOSTA

JOSÉ VICENTE RODRIGUES DA SILVA

Brasília, DF, Brasil

2019

TERMO DE APROVAÇÃO

JOSÉ VICENTE RODRIGUES DA SILVA

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES BILÍNGUES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA DE ESTUDANTES SURDOS NO DISTRITO FEDERAL: UMA PROPOSTA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação em Língua de Sinais Brasileira - Português como Segunda Língua, como requisito parcial à obtenção do Grau de Licenciado pela Universidade de Brasília.

Orientadora: Profa. Dra. Sandra Patrícia de Faria do Nascimento

Banca examinadora:

Profª. Dra. Sandra Patrícia de Faria do Nascimento (UnB/LIP-IL)

Presidente da Banca

Prof. Mestre Messias Ramos Costa (UnB/LIP-IL)

Membro Interno

Aprovado em: 10 de julho de 2019.

DEDICATÓRIA

A todos aqueles que, diretamente ou indiretamente, trabalham com a educação das pessoas surdas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha família por compreender a ausência nesse período de reflexão e produção de materiais para concluir o curso.

Agradeço à Universidade de Brasília, por me proporcionar conhecimentos que vão além das disciplinas exigidas pela grade curricular do curso de Língua de Sinais Brasileira-Português como Segunda Língua (LSB-PSL).

Em especial, agradeço à Professora Doutora Sandra Patrícia, por me orientar neste trabalho, pois sem suas orientações eu não conseguiria avançar nesta pesquisa.

Reconheço os esforços dos coordenadores, professores, servidores, alunos e colaboradores para implantar e dar continuidade ao curso de LSB-PSL, que é tão importante para a formação de profissionais aptos a trabalharem na educação de pessoas surdas.

RESUMO

Este trabalho insere-se numa proposta de Política Linguística voltada ao Ensino Bilíngue de pessoas surdas, com ênfase nas políticas públicas de formação de docentes bilíngues, na modalidade de Libras e Português-Escrito para a Educação Básica. O estudo teve o intuito de verificar a evolução e o cumprimento da base legal que regulamenta a educação de surdos; identificou o desenvolvimento da formação de professores para esta demanda no Distrito Federal; aferiu qualitativamente o nível dessa formação; e buscou identificar como é o processo de seleção desses docentes aptos para ensinar estes alunos com o nível adequado de formação, comprometimento, proficiência em Libras e disposição para criar e atuar sob uma proposta eficiente e eficaz de acessibilidade linguística e acadêmica. Um dos instrumentos desta pesquisa chamou nossa atenção, a partir de uma pergunta feita a professores que trabalham com educação de surdos na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, qual seja: a formação de professores bilíngues Libras Português-Escrito é suficiente para garantir a qualidade de uma formação bilíngue para os estudantes surdos da educação básica? A maioria das pessoas entrevistadas respondeu negativamente. Por isso, nossa pesquisa é permeada de reflexões acerca dessa pergunta. Pretende-se, com isso, contribuir por meio de uma proposta de formação de professores bilíngues para as Comunidades Surdas, que reivindicam junto ao poder público direitos a uma escola que contemple seus anseios e atendam às suas reais e especificas necessidades. Além disso, foi mapeado o andamento da política de implantação de escolas bilíngues com Libras e português-escrito, no Distrito Federal, de acordo com o "Projeto Escola Pública Integral Bilíngue (Libras Português-Escrito)", proposto pela Federação Nacional de Educação Integração dos Surdos (Feneis). Esta pesquisa desenvolveu-se no Distrito Federal, por meio de entrevistas com professores que trabalham com educação de surdos, análise de documentos oficiais da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, que tratam da educação de estudantes surdos, observações nas escolas que ofertam este ensino: questionários semiestruturados e literaturas voltada para a educação da pessoa surda.

PALAVRAS-CHAVE: formação de professores, educação bilíngue de e para surdos, Educação Básica, Português Escrito, política linguística/política pública.

ABSTRACT

This work is part of a proposal for a Linguistic Policy focused on Bilingual Education of deaf people, with emphasis on public policies for the training of bilingual teachers, Libras and Portuguese-Written for Basic Education. The purpose of this study was to verify the evolution and compliance with the legal base, which regulates the education of the deaf, identified how teachers are trained for this demand in Distrito Federal Brasil-DF , qualitatively assessed the level of this training and sought to identify how the process is selection of these teachers able to teach these students with the appropriate level of training, commitment, proficiency in Pounds and willingness to create and act under an efficient and effective proposal of linguistic and academic accessibility. One of the tools of this research draws attention to one of the questions asked to teachers who work with deaf education in the (Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal) Is the training of bilingual Portuguese-written Pound teachers enough to guarantee the quality of a bilingual education for deaf students in basic education? - most of the people interviewed said no, so this research is permeated with reflections on this question. The intention is to contribute through a proposal of bilingual teacher training for Deaf Communities that claim from the public power, their rights to a school that contemplates their wishes and meet their real and specific needs. In addition, he mapped the progress of the policy for the implantation of Portuguese and written bilingual schools in the Federal District, according to "The Bilingual Public School Project (Portuguese-written Pounds) proposed by the National Federation of Education Integration of the Deaf)". This research was developed in the Federal District, through an interview with teachers who work with deaf education, analysis official documents that deal with this subject, observations in schools that offer deaf teaching, similar questionnaires and literature aimed at the education of the deaf person.

KEYWORDS: teacher training, bilingual education for and from the deaf, Basic Education, Portuguese Writing, language policy / public policy.

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

CF	Constituição Federal de 1988
DF	Distrito Federal
FENEIS	Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
GDF	Governo do Distrito federal
INES	Instituto Nacional de Educação dos Surdos
L1	Primeira Língua
L2	Segunda Língua
LSB	Língua de Sinais Brasileira
LSB-PSL	Língua de Sinais Brasileira-Português Como Segunda Língua
PSL	Português como Segunda Língua
RA	Região Administrativa
SEDF	Secretaria de Estado de Educação de Educação do Distrito Federal

Sumário

APRESENTAÇÃO....12

MEMORIAL ACADÊMICO....13

INTRODUÇÃO....18

Objetivo geral....19

Objetivos específicos....19

CAPÍTULO 1....21

LÍNGUA DE SINAIS BRASILEIRA: BREVE HISTÓRICO....21

1.1 ORALISMO....22

1.2 COMUNICAÇÃO TOTAL....23

1.3 BILINGUISMO....24

1.4 LÍNGUA E DISCURSO....25

CAPÍTULO 2....27

POLÍTICA VOLTADA À EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL....27

2.1 LEGISLAÇÃO E DIRETRIZES: OS DIREITOS EDUCACIONAIS DOS SURDOS....27

CAPÍTULO 3....31

A ESCOLA QUE NÓS SURDOS QUEREMOS....31

3.1 A TEMÁTICA "NADA SOBRE NÓS SEM NÓS"....31

3.2 A IMPORTÂNCIA DE A POLÍTICA RESPEITAR A VOZ DOS SURDOS....32

CAPÍTULO 4....35

LÍNGUA DE SINAIS BRASILEIRA: RECONHECIMENTO....35

4.1 PROFESSOR BILINGUE: DESAFIOS PARA O NOVOS TEMPOS....36

4.2 A EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA ESTUDANTES SURDOS NO DF....37

4.3 LEVANTAMENTO DA FORMAÇÃO DE DOCENTES PARA A EDUCAÇÃO BILÍNGUE..38

4.3.1 METODOLOGIA DA PESQUISA....38

4.3.2 OS DADOS....39

CONCLUSÃO....46

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....48
APÊNDICES.....53

APRESENTAÇÃO

Este trabalho é resultado de minhas experiências no curso de Língua de Sinais Brasileira Português como Segunda Língua - LSB-PSL, da Universidade de Brasília, bem como da experiência profissional no serviço público do Distrito Federal, de participações em cursos de ensino de Libras e, igualmente, de participações na Comunidade Surda, nomeadamente no Instituto Nossa Senhora do Brasil (INOSEB, de observação em um curso preparatório para o vestibular da UnB e exame do ENEM, ambos oferecidos nessa instituição e, por fim, de estudos, observações em cursos da Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos (APADA), de Brasília e leituras de artigos, livros referente a este assunto.

Antes de adentrar na pesquisa compartilhamos um breve memorial da vida escolar. Nele, apontamos as razões da escolha do curso e do tema deste trabalho. Tais razões motivaram-me a um questionamento, em especial, tornou-se o escopo inicial desta pesquisa, a saber: "A formação de professores é suficiente para garantir a qualidade de uma educação bilíngue para os estudantes surdos da Educação Básica do Distrito Federal?″. Todo este trabalho foi desenvolvido no Distrito Federal por meio de: (i) análise de documentos que tratam da educação de surdos, (ii) observações, (iii) conversas informais com pessoas que trabalham com libras, e/ou na educação de surdo (iv) leituras sobre o tema.

MEMORIAL ACADÊMICO

Em 11 de outubro de 1967, na cidade de Ibiapina, no Ceará, dei início ao meu processo de aprendizagem, pois acredito que é ao nascermos que começamos a aprender. Mesmo muito dependentes como somos na primeira infância, damos os primeiros passos rumo à construção da nossa identidade, buscando liberdade de conhecimento para dar continuidade à vida. Por isso, minha história de aprendizagem, em sentido primeiro, é pautada por um conjunto de experiências, valores e saberes necessários para administrar a vida. Meus primeiros educadores e cuidadores foram mamãe, Idelzuíte Rodrigues; papai, João Vicente, avôs maternos, Maria Francisca e Francisco Rodrigues, e meus avôs paternos, Joaquim Vicente e Mariana Francisca. Essas pessoas são minhas referências de educação, orientação, cuidado, carinho, por considerar o ensino informal um alicerce para a iniciação da carreira acadêmica. Com as orientações dessas pessoas fui desenvolvendo meus conhecimentos, sempre ouvindo dos meus pais: "meu pai dizia isso, minha mãe pensava assim". Por essa razão, eles foram meus primeiros educadores. Sou o filho mais velho de nove irmãos. Nossa mãe foi minha alfabetizadora, foi ela quem me ensinou as primeiras letras, os números, a elaborar frases, a pensar logicamente, como uma espécie de *Homeschooling* (Educação Domiciliar).

Quando eu tinha 7 anos de idade, meus pais resolveram vir para Brasília buscar uma condição de vida melhor para educar os filhos. Mas, infelizmente, nosso pai não conseguia pagar aluguel em Brasília. Então mudávamos muito procurando um lugar mais acessivel. Nessa condição itinerante, eu não conseguia dar continuidade a meus estudos em escolas da Rede Oficial de Ensino. Então, em 19 de abril de 1979, fomos morar e trabalhar em um sítio de uma família portuguesa. Essa família foi muito importante na minha educação, inclusive na acadêmica. Lá não pagávamos aluguel, havia muitas árvores frutíferas, diversos animais, rio, lago, peixes e lugar para nadar e para brincar. Tudo isso em meio ao cerrado, perto do pequeno Núcleo Habitacional Valparaíso, composto de 864 casas, e que, naquela época, pertencia à cidade de Luziânia, em Goiás. Hoje, entretanto, trata-se do Município de Valparaíso de Goiás. Foi nessa cidade onde estudei pela primeira vez em uma escola formal, o Colégio Estadual Valparaíso. Lá cursei o primeiro ano do Ensino Fundamental, aos 12 anos de idade.

Nessa escola estudei até o segundo ano. Foi muito difícil esse começo, porque além de eu estar com idade avançada para o tempo escolar, morava em zona rural, tornando difícil a minha adaptação. Por tantos problemas enfrentados, voltamos para o lugar onde eu nasci, e lá continuei meus estudos, em 1981, na Escola Municipal de Primeiro Grau. Fiz a 3° série do

primeiro grau lá e foi tranquilo, pois era uma escola rural, bastante acolhedora, mas que só atendia até o 3° ano do Ensino Fundamental. Por essa razão, matriculei-me na Escola de 1° grau Mons. Melo, em Ibiapina, Ceará, bem distante do sítio em que eu morava. Nessa condição, tinha que andar mais de uma hora para chegar à escola. Assim sendo, interrompi meus estudos durante um ano para poder trabalhar e comprar uma bicicleta para ir à escola. Nessa Instituição, aos 16 anos de idade, estudei a 4° série. Nela voltei a passar por situações complexas, pois o Ensino Fundamental da época era para estudantes de 7 a 12 anos. A educação Brasileira nessa época era dividida em Fundamental e Supletiva. O Fundamental tinha duração de 4 anos, e mais um ano de preparação para o exame de admissão ao ginasial.

Em 1984 consegui estudar na Escola Profissional Mons. Melo, em Ibiapina, Ceará, no 5° ano ginasial. Época interessante esta, pois eu já era adolescente, já trabalhava, já era economicamente autônomo. Por isso, aos 18 anos, vim trabalhar na construção civil em Brasília, mas não conseguia morar sozinho, trabalhar e estudar. Então, convidei meus pais para voltar a Valparaíso e morar na chácara da mesma família portuguesa. Com essa atitude, voltei a cuidar do sítio, trabalhar de pedreiro e estudar no período noturno na Escola de Valparaíso, até a 8° série. Depois estudei supletivo - Função Suplência - Educação Geral e Profissionalizante, em Nível de 2° Grau, optando pela habilitação de Técnico em Administração. Com esse curso tentei emprego na área de formação, mas só trabalhei como estagiário. Procurei, então, fazer curso superior, mas não tinha condições financeiras para tal naquele momento. Prestei vestibular para a UnB, mas à época, não ofertava cursos no período noturno, o que me inviabilizou de dar continuidade aos meus estudos. Assim, somente a partir de 1994, a Faculdade de Educação iniciou o 1° curso noturno de graduação desta Universidade. Por essa razão, fui estudar para concurso público, morando em Valparaíso, trabalhava o dia na construção como Mestre de Obras, e à noite ia para Brasília fazer cursinho preparatório para concurso público.

Em 12 de setembro de 1994 fui nomeado para trabalhar na Secretaria de Estado e Desenvolvimento Social do Distrito Federal, para atender ao público do Centro de Referência em Assistência Social (CRAS). Nessa unidade de atendimento básico da assistência social, confrontei-me com vários desafios, como orientar, encaminhar pessoas surdas e pessoas cegas, e isso me estimulou a continuar os estudos para melhor atendê-los em suas especificidades. Em 2004 comecei um curso de Pedagogia, no qual me emocionei muito no decorrer das aulas, porque parecia que eu estava revivendo, rememorando, minha trajetória educacional por meio das literaturas do curso, das convivências com os grupos do curso, do compartilhamento de experiências pedagógicas nas rodas de conversa. Desenvolvi as disciplinas de estágio em uma

escola pública de Ensino Fundamental Especial de Taguatinga, no Distrito Federal. Essa experiência foi muito gratificante, envolvente, foi o momento em que me deparei com as teorias estudadas e a prática em sala de aula. Nesse lugar tive muitas experiências que se afinavam com o que tinha aprendido no curso e na minha vida educacional. Nessa escola observei os estudantes com necessidades educativas especiais nos momentos de aulas de Educação Física. Alguns desses estudantes olhavam para os colegas participando das atividades, mas não podiam participar de tudo por causa de suas limitações, as quais não se adaptavam às regras daqueles jogos. Então me estimulei a estudar as técnicas dos Jogos Cooperativos, que têm como objetivo mudar regras, adaptar o jogo ao jogador sem competição, sem discriminação, mas jogando com o outro e não contra o outro. Por isso, meu tema de monografia desse curso foi "A importância dos Jogos Cooperativos para a educação nas Séries Iniciais". Também estagiei numa escola de ensino básico para estudantes de alto poder aquisitivo. Isso me proporcionou conhecimento e experiência para fazer um contraponto entre o ensino público e o privado, no que tange ao processo de inclusão, que sempre foi meu objeto de pesquisa.

Depois que concluí a graduação, em 2006, trabalhei como voluntário na Instituição de Alfabetização Solidária (Alfasol). Esta foi, igualmente, uma experiência inesquecível, trabalhei também no Programa de Erradicação do Analfabetismo no Distrito Federal, Projeto ABC-DF, no Letramento de trabalhadores da Construção em canteiro de obras. Tudo isso foi emocionante, mas o relato de um pedreiro, em especial, eu nunca esqueci. Ele me enviou uma carta que dizia assim: "Professor, muito obrigado por ter me ensinado a ler e a escrever. Agora já não erro mais o transporte, sei pra onde vou, aprendi que o metro que eu uso no meu trabalho é diferente só por causa do acento do chapéu; o metrô é o que eu vou embora para casa. Olhe professor, já estou matriculado na escola de Samambaia, de lá só saio quando aprender tudo como o senhor". Essa correspondência foi uma das maiores retribuições que o curso de pedagogia me proporcionou, que foi ensinar as letras, os números como função social para aqueles trabalhadores!

Entre os anos de 2008 a 2010, animado pelas experiências do período de estágio na educação especial, fiz um curso de Pós-Graduação em Educação Especial e em Educação Inclusiva. Nesse curso aprendi as principais especificidades educacionais por meio das aulas e das leituras bibliográficas do curso. O estágio foi com um grupo de estudantes diagnosticados com Transtorno de Déficit de Atenção (TDAH), e com outro grupo com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Essa experiência me instigou a pesquisar os Jogos Cooperativos no processo de inclusão, por acreditar nos benefícios dessa forma de jogar, que vai além do jogo

clássico, trata-se do jogo da vida é como a transdisciplinaridade no contexto educacional, que dialoga com as outras disciplinas. Tudo isso me levou a fazer o trabalho de término de curso com o tema "A Importância dos Jogos Cooperativos no Processo de Inclusão de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais nas Séries Iniciais". Esse curso proporcionou-me conjugar a prática no meu trabalho com a teoria estudada e, sobretudo, porque em muitos casos, trabalho com pessoas com necessidades especiais. Esses estudos contribuíram para eu atender aos destinatários das políticas públicas da Assistência Social com mais empatia.

No segundo semestre de 2010, matriculei-me em Disciplinas de Mestrado na Universidade Católica de Brasília, onde cursei Política e Gestão da Educação, Fundamentos, Educação e Risco Psicossocial, Violência e Cotidiano, Educação Brasileira, Docência Transdisciplinar, Criatividade e suas Implicações Educacionais, mas não conclui esse estudo.

Em 2012 fui remanejado para trabalhar no Centro de Referência para Pessoas em Situação de Rua de Brasília (Centro Pop Brasília), que acolhe pessoas em estado de vulnerabilidade social. Neste local, por vezes, recebo pessoas surdas e pessoas com outras necessidades especiais. Ao atender pessoas surdas, eu não conseguia entender tudo o que diziam por não saber comunicar em Língua Brasileira de Sinais (Libras), por isso, então, procurei cursos de Libras, sem que minhas necessidades e curiosidades sobre o estudo desta língua fossem atendidas. Eram mais destinadas a aprender sinais, classificadores, alfabeto manual, alguns textos soltos, formas de apresentação pessoal, mas eu queria aprofundar meus conhecimentos sobre a Libras.

Por essa razão, em 2016, entrei no curso de Língua de Sinais Brasileira-Português Como Segunda Língua (LSB-PSL), da Universidade de Brasília, o qual me proporcionou estudar, pesquisar essa língua em perspectiva bilíngue - Libras e Português-Escrito, em todos os contextos, inclusive, no internacional. Outra relevância é que estudam na mesma sala de aula pessoas surdo-cego, surdas e ouvintes, compartilhando experiências culturais, fazendo trabalhos em grupos com a participação de todos os estudantes.

Por causa da dedicação, competência e amorosidade da equipe pedagógica deste curso os estudantes vêm evoluindo e, ao fim do curso, já produziram e produzem conhecimentos valiosos para a educação da pessoa surda, por meio de material didático bilíngue, dicionários bilíngues, publicação de pesquisas. Eu, hoje, já consigo me comunicar com pessoas surdas, o que me proporciona acessibilidade linguística para atender as demandas específicas do meu trabalho. Acredito na importância da formação continuada e reflexiva de profissionais para trabalhar com a educação de/e para pessoas surdas, pois é o professor o

principal interventor nas distorções do processo de ensinar e aprender, também é ele quem percebe as subjetividades e nuances de como ensinar uma segunda língua.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa visa responder a questionamentos e inquietações como os que seguem: (i) as políticas públicas de formação de docentes para o ensino básico de estudantes surdos em perspectiva bilíngue libras-português escrito contempla a Comunidade Surda? (ii) que proposta de formação de professores para a formação bilíngue de estudantes surdos será eficaz e eficiente para um ensino de qualidade? (iii) uma criança surda pode desenvolver-se, academicamente, sem acessibilidade linguística, e em sala de aula com ouvintes que não sabem libras? O ainda, (iv) até que ponto a escassez de políticas públicas de formação de professores para a educação bilíngue pode prejudicar a educação da pessoa surda?

Sabemos da necessidade de constitucionalizar um direito para tornar real e efetivo o atendimento a pessoas especiais, em todas as esferas do poder público. A atual constituição do Brasil tem muitas leis acerca desse assunto, as quais, infelizmente, não conseguem ser cumpridas na íntegra no nosso atual cenário social. Atualmente, só para citar um exemplo, não há professores fluentes em Libras e com qualificação pedagógica para atender a uma possível modalidade de Ensino Bilíngue - Libras Português-Escrito para todos os estudantes que necessitem destas especificidades educacionais, tal como vem sendo uma demanda antiga da comunidade surda no Brasil.

Este trabalho ganha relevância, portanto, quando busca entender a fundo as reivindicações da comunidade surda por um Ensino Bilíngue em Libras e Português-Escrito, em um ambiente educacional, com profissionais fluentes na sua língua, e onde o estudante surdo possa desenvolver seu enorme potencial linguístico, dialogando em LSB. Por outro lado, há dúvidas quanto ao número de profissionais qualificados e disponíveis no mercado para assumir essa função. Assim sendo, essa pesquisa deseja contribuir com dados estatísticos sobre o número de pessoas com formação para atuar na educação de surdos na Educação Básica do Distrito Federal, bem como apontar caminhos para melhorar a qualidade do ensino da pessoa surda. Com isso pretende, igualmente, proporcionar discussões qualificadas, as quais serão significativas para a efetivação de um projeto de educação bilíngue que garanta a formação de professores surdos e ouvintes, em proporção à criação de escolas de ensino e aprendizagem da pessoa surda.

Objetivo geral

A partir dessas reflexões, esta pesquisa tem como objetivo geral: Apresentar uma proposta de formação de professores para melhor atuarem na educação bilíngue de estudantes surdos, a qual atenda, de forma eficiente e eficaz, o processo de escolarização desses estudantes. Espera-se alcançar esse objetivo, tomando como ponto de partida a legislação que marca o início das políticas públicas voltadas aos estudantes surdos, com um enfoque mais linguístico, diferentemente do que havia antes. Mais especificamente, tratamos da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que marca a introdução de políticas de formação de professores para a educação bilíngue, Libras e Português-Escrito, de forma a ser possível identificar os impactos e as influências deste marco legal no desenvolvimento de políticas públicas de formação de professores bilíngues para trabalhar no Ensino Básico, atendendo às pessoas surdas do Distrito

Federal, consoante o documento legítimo a ser retomado nessa discussão, intitulado "A educação que nós Surdos queremos", de 1999.

Objetivos específicos

Entre os objetivos específicos deste trabalho, pode-se citar**:**

1. Descrever a evolução da educação de surdos no Brasil, de 2002 até os dias atuais, considerando as transformações ocasionadas pelas mudanças na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), no Plano Nacional de Educação (PNE) e no Plano Distrital de Educação (PDE);

2. Analisar a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que embasa a educação de surdos no Brasil, e seu impacto nas políticas de formação de professores para o ensino da pessoa surda;

3. Analisar o Decreto n° 5626, de 22 de dezembro de 2005, apontando a influência e o impacto do citado documento na agenda social dos gestores das políticas públicas de educação voltadas para a formação de professore(a)s da educação bilíngue no Distrito Federal;

4. Avaliar se o Projeto Político-Pedagógico do curso de graduação bilíngue em Língua Brasileira de Sinais - Português como Segunda Língua (LBS/PSL), da Universidade de

Brasília, atende aos anseios da comunidade surda e contempla "A Educação que Nós Surdos Queremos", mencionado documento da comunidade divulgado em 1999.

Para atender a esses objetivos, aplicamos um questionário aberto para 50 professores de estudantes surdos do ensino básico da rede pública de ensino do Distrito Federal. Para nosso espanto, grande parte dos professores respondeu negativamente à pergunta idêntica à registrada acima (Se a formação de Professores é suficiente para garantir uma educação de qualidade para a pessoa surda), o que nos imputou a responsabilidade de não nos limitarmos a simplesmente respondermos a essa questão, uma vez que o problema é respondido, de forma geral, reconhecendo a ineficácia da formação dos professores como um elemento isolado no processo. Desta forma, confirmado o problema, de antemão, coube-nos refletir acerca dos meios possíveis para tornar o ensino eficiente e eficaz, uma reflexão que nos leva a uma proposta para a formação de professores bilíngues. Mediante o exposto, pretendemos, com esse trabalho, propor caminhos para minimizar este problema, subdividindo os temas em 4 capítulos, a seguir discriminados.

O primeiro capítulo faz uma análise da educação de surdos no Brasil e no Distrito Federal (DF), em particular, com ênfase nas políticas de formação de professores. Contém o quantitativo de escolas que trabalham com a educação de surdos no DF, os tipos de atendimento, o material didático oferecido para a educação desses estudantes e a legislação distrital que trata deste assunto. O segundo capítulo traz um levantamento da formação de professores para a educação bilíngue no DF e quais as CREs que oferecem Português-Escrito para o estudante surdo. Dados encontrados no 1° e 2° capítulo são fruto de uma primeira etapa da metodologia de pesquisa, que nos levou a campo, a fim de colher os dados apresentados. O terceiro capítulo descreve como a Comunidade Surda trabalha a educação de suas crianças. Por último, o quarto capítulo analisa a história da educação de surdos no DF, os sujeitos, a metodologia e os dados da pesquisa. No desenvolvimento dos capítulos é possível compreender de forma clara a importância deste trabalho, com embasamento nas normas legais, nos teóricos que fundamentam as políticas de educação de surdos. No decorrer dos capítulos da pesquisa as respostas às principais questões deste trabalho vão surgindo.

CAPÍTULO 1

LÍNGUA DE SINAIS BRASILEIRA: BREVE HISTÓRICO

Antigamente, o surdo era taxado como inválido ou incapaz de desenvolver qualquer atividade manual ou intelectual, pelo simples fato de não ouvir ou falar. Cruz e Araújo (2016), destacam que muitas vezes, eram alojados dentro das próprias famílias, que os escondiam por vergonha da sociedade.

> Assim, a comunicação era dificultada, uma vez que os gestos naturais eram proibidos. Se os fizessem, num ato natural e espontâneo para empreenderem a comunicação, recebiam castigos, tais como ter as mãos amarradas. Lamentavelmente, as pessoas surdas eram castigadas por serem consideradas pessoas com problemas mentais. Naquele tempo, seus direitos legais não eram reconhecidos, sequer existiam, sendo impedidos de ter acesso a bens materiais, como heranças, por exemplo (CRUZ e ARAÚJO, 2016, p. 374).

A educação para os surdos se originou em meados do século XVI. O precursor desse trabalho foi o monge Benedito Pedro Ponce de León, que fundou em Valladolid, Espanha, a primeira escola para surdos. De acordo com Cruz e Araújo (2016), seu trabalho ficou reconhecido por enfatizar o ensino da fala aos surdos, e tinha como foco a linguagem escrita, pois acreditava que essa deveria ser a primeira forma de linguagem a ser adquirida por eles.

Já a fala era vista apenas como um instrumento que a traduzia e a complementava.

O surdo, em um dado momento da história, era considerado pela igreja como um “ser sem alma”. Pereira (2008) destaca que há registros da história de que a Igreja Católica proibia os surdos de participarem de missas e batizados. Assim, a história dos surdos começa muda, apagada e triste. Começa semelhante à história de diversos segmentos minoritários de pessoas que se caracterizam por algum tipo de estranheza, como que denunciando a dificuldade que o homem tem de aceitar o diferente, o deficiente, o trabalhoso, o feio, o imperfeito (GESSER, 2012, p.71).

No contexto atual, sobretudo a partir dos marcos legais nacionais e internacionais, a preocupação no tocante ao ensino de língua portuguesa escrita tem sido constante por parte dos educadores de alunos surdos. Por isso, ao longo dos anos, mudanças vêm ocorrendo.

1.1 ORALISMO

A educação de surdos possuía uma predominância oralista, a qual o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa se davam pelo formato oral. Pereira (2014) destaca que, nessa época, os alunos chegavam à escola com fragmentos da língua, tendo o professor a tarefa de conduzir esses alunos ao aprendizado. A leitura oficial e a percepção de seus poucos extratos auditivos eram a forma de aprendizado, uma vez que a língua de sinais era proibida, pois se acreditava que o uso dos sinais pudesse comprometer o possível desenvolvimento da fala.

Goldfeld (1997) ressalta que, pelos moldes da Filosofia Oralista, buscava-se inserir o surdo na sociedade por meio de uma língua oral e que surdez era considerada apenas como uma deficiência, com o objetivo de ser curada.

Paiva (2017) destaca que é visível que as crianças surdas, ao contrário das ouvintes, teriam mais dificuldades para inferir as regras gramaticais da língua oral e, por isso, seria necessário submetê-las à estimulação auditiva precoce, aproveitando os resíduos auditivos. Ou seja, as crianças iniciariam com leitura labial, para depois realizar a oralidade, recepção e emissão de sons, respectivamente. Assim, a sugestão para tal trabalho é que seja iniciado no primeiro ano de vida, perdurando entre oito e doze anos.

Marchesi (1991) aponta que a grande dificuldade para compreender a fala por meio da percepção e da discriminação visual do movimento dos lábios e da face, somada ao pouco conhecimento da língua, resultou em níveis baixos de compreensão e de expressão oral. O resultado eram alunos que conseguiam absorver e assimilar fragmentos da Língua Portuguesa.

O ensino da Língua Portuguesa tinha como predominância, naquela época, a concepção de língua como código. Para Koch (2001), a língua é considerada um sistema de formas fonéticas, gramaticais e lexicais, independentemente de todo ato de criação individual. Assim sendo, ao conhecimento do código, o aluno compreenderia e usaria corretamente a língua. Adotar a concepção de língua como código, dentro da educação de surdos, resultou em um ensino padrão e sistemático da Língua Portuguesa, uma vez que esses alunos surdos chegam à escola ainda sem uma língua constituída.

Com o objetivo do aprendizado da Língua Portuguesa, Pereira (2011), nos aponta que cabia ao professor a exposição inicial das palavras a esses alunos surdos. Eram utilizadas estruturas em forma de frases. Em sequência, formatos mais complexos eram apresentados a esses alunos. A aplicação dessa metodologia se dava pela aplicação de exercícios de fixação e substituição de elementos frasais, cópias entre outros. Esperava-se que os alunos pudessem

memorizar tais estruturas e as usassem. Cabia ao professor o cuidado em elaborar e apresentar textos curtos, com vocabulário coerente ao nível linguístico dos alunos.

Dada ênfase às palavras, o resultado foi que os alunos surdos concentravam o foco em cada palavra, individual, limitando o êxito na compreensão do texto. Isso ocorria por que o sentido entendido era literal, dicionarizado. De acordo com Pereira (2011), o grande número de palavras desconhecidas nos textos provocava desânimo nos alunos surdos, e, além de afastá-los da leitura, contribuía para o estabelecimento de uma representação da leitura como sendo uma atividade muito difícil, e eles se tornando incapazes de ler. Não havia ampliação de conhecimento da Língua Portuguesa, devido a pouca leitura. Isso gerava mais dificuldades para ler, resultando desinteresse pela leitura.

1.2 COMUNICAÇÃO TOTAL

O processo de ensino e de aprendizagem parte do pressuposto de uma prática educacional integrada nos diversos campos do conhecimento. No que tange ao de ensino da Língua Portuguesa escrita, tal prática prevê a disponibilidade de várias situações de uso da linguagem.

Macedo e Matsumoto (2015), afirmam que quando se tem alunos surdos participando de uma classe regular, o processo de ensinamento da aquisição da língua portuguesa escrita é mais complexo, já que a inclusão deste educando é de responsabilidade de toda a comunidade escolar.

Após resultados insatisfatórios obtidos através da prática oral na educação de surdos, por volta da década de 1980, pesquisas em ascensão sobre a língua de sinais apresentaram e comprovaram o alto desempenho das crianças surdas. Com isso, a língua de sinais foi gradualmente inserida na educação de surdos. De acordo com Pereira (2014), a proposta de se usar os sinais como recurso adicional à percepção do uso da língua oral ficou conhecido como Comunicação Total.

Moores (1996) aponta que na comunicação total, a recepção da linguagem se dá por meio da leitura orofacial, da amplificação, dos sinais, do alfabeto digital e a produção se faz por meio da fala, dos sinais e do alfabeto digital. Esses sinais, usados em concomitância com a fala, resultaram no uso dos sinais como forma majoritária. Capovilla (2000) acrescenta que a Comunicação Total percorreu caminhos além do Oralismo, embora o uso simultâneo da língua de sinais como um sistema de sinais, não seria possível devido à natureza distinta da língua de sinais. Conforme o autor:

> Assim, com a comunicação total, embora os sinais tivessem sido admitidos à escola para auxiliar a aquisição das línguas faladas e escritas, e não como uma língua em seu próprio direito, a língua oral sinalizada não parecia mais suficiente para a comunidade que acabava de abrir os olhos à riqueza da língua de sinais (CAPOVILLA 2000, p. 109).

Por essa razão, é de fundamental importância que os professores ali inseridos e envolvidos no processo de aprendizagem tenham a compreensão acerca da aquisição da língua por alunos surdos. É necessário que em alguns momentos seja destinado um tempo de reflexão, envolvendo toda a comunidade escolar, que haja a garantia de apoio específico, e que esse profissional interaja com os outros professores, a fim de adequar o currículo, apresentando técnicas e recursos específicos para aprendizagem de alunos surdos.

1.3 BILINGUISMO

O fator determinante para que a língua de sinais fosse adotada na educação de surdos foi a reivindicação do direito de sua língua e de sua cultura serem reconhecidas. Era uma crítica à Comunicação Total. Essa nova proposta de ensino e de trabalho recebeu o nome de Bilinguismo.

O pensamento de Pereira (2014) aponta que o bilinguismo defende o uso de duas línguas na educação de surdos: a língua de sinais como primeira língua, e a língua majoritária (a Língua Portuguesa, no caso dos surdos brasileiros), como segunda língua. De acordo com o decreto nº5.626/05, o direito dos alunos surdos é assegurado para uma educação que contemple as duas línguas. Pondera o autor:

> Numa proposta bilíngue, a escola deve possibilitar, principalmente no caso de filhos de pais ouvintes, a aquisição da Língua Brasileira de Sinais, o que vai se dar na interação com usuários fluentes desta língua, preferencialmente surdos, os quais, ao usarem e interpretarem os movimentos e enunciados das crianças surdas na língua de sinais, as insiram no funcionamento linguístico-discursivo dessa língua (PEREIRA, 2014, p. 148).

Assim, ao interagir com adultos surdos e tendo contato com a cultura surda, possibilitará a essas crianças o desenvolvimento de uma identidade positiva de surdo, sendo a língua de sinais a primeira língua a ser adquirida:

> Assim como os ouvintes, que têm a Língua Portuguesa como primeira língua e nela se baseiam no aprendizado de outras línguas, os alunos surdos vão recorrer ao seu conhecimento da Língua Brasileira de Sinais no aprendizado da Língua Portuguesa, sua segunda língua. Em outras palavras, o conhecimento de mundo e de língua elaborado na Língua Brasileira de Sinais permitirá que os alunos surdos vivenciem práticas sociais que envolvem a escrita e,

> deste modo, constituam o conhecimento da Língua Portuguesa (PEREIRA, 2011a).

As ideias de Vygotsky e Bakhtin apresentavam a língua como atividade de interlocução, de lugar de interação humana, entendida como espaço no qual a linguagem era produzida e sujeitos eram constituídos. Para Geraldi (1993), a língua não está pronta de antemão, dada como um sistema de que o sujeito se apropria para usá-la, mas é (re) construída na atividade de linguagem.

Assim sendo, ao tratar sobre o bilinguismo, Soares (2013) ressalta a possibilidade de estar diante da representação de uma infinidade de quadros diferentes, que remetem à esfera social, política, econômica, individual, à aceitação e valorização de cada cultura e língua estudada, sua exposição e experiência com a língua, entre outros fatores.

Flory (2009) defende a relevância e necessidade de quem trabalha com bilinguismo considerar a diversidade, seja no contexto acadêmico ou prático, dos possíveis critérios para se classificar a bilingualidade. A autora também ressalta, sob as observações de Soares (2013), que diferentes consequências possíveis em vários campos (como uso de proficiência das diferentes línguas, controle inibitório e seleção de atenção, por exemplo) poderiam ser resultado dos diferentes tipos de bilinguismo.

1.4 LÍNGUA E DISCURSO

Pereira (2014) afirma que produzir linguagem, nessa perspectiva, é produzir discurso. Quando o discurso é produzido há uma manifestação linguística, o texto, produto da atividade oral e escrita que compõe um todo significativo, sejam quais forem as suas extensões. Por isso, Geraldi (1993) afirma que o texto é visto como lugar de interação, e os interlocutores, como sujeitos ativos que, dialogicamente, neles se constroem e são construídos. Assim, a esse entendimento, a leitura se caracterizaria como a compreensão e não como a decodificação letra a letra, palavra por palavra:

> A compreensão é vista como atividade interativa de produção de sentidos, que se realiza com base nos elementos linguísticos presentes no texto e na sua forma de organização, mas que requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes e sua reconstrução no interior do evento comunicativo (PEREIRA, 2014, p. 149).

Os pensamentos de Fulgêncio e Liberato (2001) apontam que o leitor não decodifica cada símbolo que está diante de si; opera com informações que já sabe. Para os autores é esse conhecimento anterior sobre a língua e sobre o mundo que permite ao leitor, à medida que vai montando o sentido do texto, fazer deduções, reduzir o número de palavras viáveis em cada contexto e prever o significado, prescindindo da decodificação de cada elemento do texto.

De acordo com o conceito discursivo de língua, o objetivo do ensino de Língua Portuguesa, seja para os alunos surdos, seja para os alunos ouvintes, é o foco na capacidade e na habilidade de produzir textos, e não tão-somente palavras e frases. Ressalta-se aqui a relevância de trabalhar com afinco o texto, primeiramente na Língua de Sinais Brasileira.

Assim, a tarefa de tradução dos textos e seus fragmentos para a língua de sinais ficam a cargo do professor. Cabe a ele, também, a tarefa de explicar e esclarecer as características sobre a construção dos textos, sob uma ótica contrastiva, focando na similitude entre a Língua Portuguesa e a Língua de Sinais Brasileira.

CAPÍTULO 2

POLÍTICA VOLTADA À EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL

2.1 LEGISLAÇÃO E DIRETRIZES: OS DIREITOS EDUCACIONAIS DOS SURDOS

Vive-se atualmente um novo formato de educação no tocante à inclusão de estudantes com necessidades educativas especiais. Por isso, é de extrema importância que as instituições de ensino estejam em atenção aos novos paradigmas e concepções educacionais, a fim de proporcionar o processo de aprendizagem desses alunos, resultando em uma educação de qualidade, com base nos princípios inclusivos de um aprendizado de qualidade e que respeite as diferenças. Em entendimento com a Política Nacional de Educação Especial, "todos os alunos com algum tipo de deficiência sensorial, intelectual, física, altas habilidades e transtornos do desenvolvimento têm o direito de matricular-se e frequentar o ensino comum como os demais alunos da mesma idade" (BRASIL, 2008).

Os apontamentos feitos por Fernandes (2007), Goldfeld (1997), Quadros (1997) e Skliar (1997), ressaltam que o bilinguismo deve ser a perspectiva a ser defendida no tocante à escolarização dos alunos surdos. Ou seja, de acordo com Gisi e Ziliotto (2017), a primeira língua (L1) seria a língua de sinais, e a língua portuguesa, na modalidade escrita, a segunda língua (L2), o que seria um pressuposto de um ensino bilíngue, em prioridade nas etapas da educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

Foi na década de 1990 que o ideal da escola inclusiva se fortaleceu. Um movimento mundial em prol da inclusão de pessoas com necessidades especiais influenciou as políticas de educação do Brasil, que estabeleceu ao Estado a responsabilidade de efetivar a inclusão dos alunos da educação especial, com a tarefa de subsidiar o sistema educacional, tal como a adoção de medidas de apoio específicas, a fim de garantir as condições necessárias da participação e autonomia destes alunos:

> Constata-se que a legislação educacional brasileira assegura a garantia à educação na Constituição Federal, promulgada em 05 de outubro de 1988, em seu Art 6º, como um dos direitos sociais, garantia fundamental e dever do Estado, e nos Artigos 206 e 208, apregoa a

> igualdade de condições de acesso e permanência na escola, e o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, nº 9394/1996, faz o reconhecimento do direito à educação para todos, propondo um ensino que seja baseado nos princípios de igualdade de condições de acesso, permanência e aprendizagem para todos os alunos. À essa temática inclusiva, cita-se também a Lei Federal nº 10.436/02, cujo Art. 1º reconhece a língua brasileira de sinais – Libras – como meio legal de comunicação e expressão, uma conquista na luta desses grupos. A Libras é considerada, assim: "Um sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil" (BRASIL, 2002).

O Decreto Federal nº 5.626/05 regulamenta a Lei nº 10.436/02, incluindo Libras, Língua Brasileira de Sinais, como disciplina obrigatória na formação de professores, tradutores e intérpretes de Libras nos cursos de Letras, como também a proficiência linguística em Libras, mediante exame nacional para a certificação.

Lodi (2013) reforça que a Libras é a língua de instrução. É responsável por mediar os processos escolares e a escrita do português nos processos educacionais. Decorre da organização pedagógica, na medida em que as atividades, os textos complementares à sala de aula e os livros didáticos indicados para leitura são escritos em português, garantindo também *status* de língua de instrução.

Gisi e Ziliotto (2017) destacam a evidência do decreto nº 5.626/05, que parte do pressuposto de que, ao estar matriculado em escolas da rede regular de ensino, nas etapas finais do ensino fundamental e do ensino médio, o aluno já possa ter um certo domínio da língua de sinais anteriormente adquirida por meio da interação com seus pares surdos em escolas bilíngues, e assim, propõe o serviço de tradutor e intérpretes de Libras para as diferentes áreas do conhecimento. Associado a esta questão, e em seu Art. 23, o decreto nº 5.626/05, destaca a presença em sala de aula de intérpretes de língua de sinais:

> As instituições federais de ensino, de educação básica e superior, devem proporcionar aos alunos surdos os serviços de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa em sala de aula e em outros espaços educacionais, bem como equipamentos e tecnologias que viabilizem o acesso à comunicação, à informação e à educação (BRASIL, 2005).

O Decreto nº 7.611/11 também é um importante dispositivo para a educação inclusiva. Ao dispor acerca da educação especial, reconhece a necessidade da organização do ensino bilíngue aos surdos, e reforça o Decreto nº 5.626/05:

> Traz em seu conteúdo, também, a formação continuada de professores, o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva, a produção e a distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade e aprendizagem, incluindo materiais didáticos e paradidáticos e Língua Brasileira de Sinais – Libras (BRASIL, 2011).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva foi publicada pelo Ministério da Educação, ratificada pelo Brasil por meio dos Decretos n º 186/2008 e nº 6.949/2009, e destaca que a garantia do direito à educação se efetive por meio do acesso à educação inclusiva em todos os níveis.

Gisi e Ziliotto (2017) abordam que, por meio desta política, é proposta uma reorganização educacional brasileira, com diretrizes inclusivas aos sistemas de ensino em consonância com os princípios da democratização da educação, valorizando os processos inclusivos dos alunos sob a responsabilidade do Estado, ao mencionar que isso ocorre "A partir da visão dos direitos humanos e do conceito de cidadania fundamentado no reconhecimento das diferenças e na participação dos sujeitos" (BRASIL, 2008).

Para Ziliotto (2015), este documento desafia as instituições educacionais a repensar o processo pedagógico para atender às necessidades educacionais especiais dos alunos incluídos, propondo mudanças nas concepções curriculares, métodos de ensino e avaliação flexibilizados, bem como o uso de recursos de acessibilidade.

A partir dos apontamentos feitos por Quadros (2006), pode-se dizer que a língua de sinais brasileira é legitimada e assegura o ensino do português escrito como segunda língua, garantindo o direito linguístico ao surdo de ter acesso aos conhecimentos acadêmicos na língua de sinais. A autora salienta que:

> Nesse sentido, a política linguística apresenta a possibilidade de reconhecer, de fato, as duas línguas que fazem parte da formação do ser surdo, mas não somente isso, do estatuto de cada língua no espaço educacional. A língua de sinais passa, então, a ser a língua de instrução e a língua portuguesa passa a ser ensinada no espaço educacional como segunda língua (QUADROS, 2006, p 144).

Ainda em referência ao texto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, Gisi e Ziliotto (2017) destacam que o atendimento educacional especializado na área da surdez 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, numa perspectiva dialógica, funcional e instrumental. Para as autoras, a oferta do atendimento educacional especializado é considerada fundamental para a efetivação da proposta de educação bilíngue estabelecida no Decreto nº 5.626/2005, devendo ser disponibilizados os serviços de tradutor/intérprete e o ensino da língua brasileira de sinais – Libras - para os estudantes.

CAPÍTULO 3

A ESCOLA QUE NÓS SURDOS QUEREMOS

3.1 A TEMÁTICA "NADA SOBRE NÓS SEM NÓS"

Este capítulo tem como objetivo saber o que os Surdos têm a dizer sobre a própria escolarização, identificar como foi a educação básica na escola em que eles estudaram e propor o tipo de educação que querem. Se é educação bilíngue, como deve ser o ensino de português escrito e como seria a formação de professores para ensiná-los nas escolas do DF.

A diretora de Políticas de Educação Bilíngues de surdos do Ministério da Educação, Karin Strobel, trouxe uma contribuição à proposta de educação para os Surdos, ao conceder uma entrevista em LSB em resposta à seguinte pergunta: A formação do professor garante a qualidade da educação de surdo?

> Na minha opinião, somente a formação não resolve. É preciso ter formação, muito estudo para se garantir o aprendizado e o desenvolvimento, prática. A formação não é suficiente. A estrutura da escola bilíngue também é muito importante. Os estudantes surdos precisam ter contato com outros surdos e interagir com eles. O professor precisa ser fluente em Língua de Sinais. É preciso que haja um ambiente/espaço visual com estrutura organizada e materiais didáticos diversos relacionados a diferentes conteúdos. Há muitos quesitos necessários para se garantir uma educação bilíngue de qualidade. Às vezes, o professor tem formação, mas apresenta uma língua de sinais muito falha, não tem contato com os surdos, não utiliza materiais didáticos adequados, a interação com os estudantes ouvintes é falha e, muitas vezes, coloca os estudantes surdos numa posição inferior à dos ouvintes. O contato com culturas diferentes e todos esses fatores são muito importantes. (tradução nossa)

A opinião de Karin Strobel, vai ao encontro dos resultados deste trabalho, pois as entrevistas com os professores de surdos e com estudantes egressos da educação básica demonstram que o ensino de surdos necessita de reforma curricular, material de ensino adequada às necessidades educativas dos estudantes surdos, atualização de práticas por meio de reformulação da didática dos professores para as especificidades dos surdos.

Estes dados, segundo a tabela abaixo mostram a importância da luta do povo surdo por uma educação que os atenda, pois ainda há 752 estudantes surdos que estudam em classe comum,

segundo dados do censo escolar da SEDF, de 2018. Desse total, 74 alunos de Taguatinga são da escola bilílgue. Um quantitativo significativo de estudantes permanece fora das classes bilíngues. O lema "nada sobre nós sem nós" não é somente da Cultura Surda, mas das a convenção é das pessoas com deficiência, pessoas que necessitam de políticas públicas,

3.2 A IMPORTÂNCIA DE A POLÍTICA RESPEITAR A VOZ DOS SURDOS

A tabela abaixo mostra a relevância da luta do povo surdo por escolas bilíngues, pois, segundo dados estatísticos do ano de 2018, somente 151 estudantes surdos estavam matriculados em classes especiais. Esses números reforçam a necessidade de os movimentos surdos continuarem a lutar por respeito aos seus pleitos. É importante pensar que desses alunos vinculados à SEDF, há evasão escolar por falta de acessibilidade linguística e professores com formação inadequada para ensiná-los.

Por causa desses números, a FENEIS, em um ato político, criou o Projeto Escola Pública Integral Bilíngue e Português Escrito, o qual, se implantado em sua integralidade,

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL
SUBSECRETARIA DE PLANEJAMENTO, ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO
COORDENAÇÃO DE SUPERVISÃO, NORMAS E INFORMAÇÕES DO SISTEMA DE ENSINO
DIRETORIA DE INFORMAÇÕES EDUCACIONAIS

QUADRO 501 - PUB

REDE PÚBLICA ESTADUAL

MATRÍCULAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM CLASSE ESPECIAL E EM INSTITUIÇÃO EDUCACIONAL EXCLUSIVAMENTE ESPECIALIZADA, POR DEFICIÊNCIA E/OU TRANSTORNOS GLOBAIS DE DESENVOLVIMENTO, SEGUNDO COORDENAÇÃO REGIONAL DE ENSINO

CENSO ESCOLAR 2018

CRE	VISUAL		AUDITIVA		FÍSICA		INTELECTUAL		TRANSTORNOS GLOBAIS DE DESENVOLVIMENTO/TRANSTORNOS DO ESPECTRO AUTISTA		DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA		TOTAL		TOTAL GERAL
	Classe Especial	Instituição Especializada	Classe Especial	Instituição Especializada	Classe Especial	Instituição Especializada	Classe Especial	Instituição Especializada	Classe Especial	Instituição Especializada	Classe Especial	Instituição Especializada	Classe Especial	Instituição Especializada	
Plano Piloto	1	16	41	-	-	-	59	106	126	81	37	202	**264**	**405**	**669**
Gama	-	-	1	-	-	2	108	119	68	35	10	109	**187**	**265**	**452**
Taguatinga	-	-	70	-	-	-	103	154	98	91	33	121	**304**	**366**	**670**
Brazlândia	-	-	-	-	-	-	15	115	9	23	1	41	**25**	**179**	**204**
Sobradinho	-	-	17	-	-	-	81	30	43	19	24	59	**165**	**108**	**273**
Planaltina	-	-	3	-	-	-	83	68	39	58	16	86	**141**	**212**	**353**
Núcleo Bandeirante	-	-	-	-	-	-	63	-	51	-	40	-	**154**	-	**154**
Ceilândia	-	-	9	-	-	-	312	156	128	60	51	160	**500**	**376**	**876**
Guará	-	-	-	-	-	-	53	62	47	29	9	77	**109**	**168**	**277**
Samambaia	-	9	3	2	-	-	82	87	41	51	5	64	**131**	**213**	**344**
Santa Maria	-	-	-	-	-	-	69	42	33	31	10	73	**112**	**146**	**258**
Paranoá	-	-	4	-	-	-	51	-	29	-	16	-	**100**	-	**100**
São Sebastião	-	-	-	-	-	-	64	-	27	-	33	-	**124**	-	**124**
Recanto das Emas	-	-	4	-	-	-	78	-	25	-	20	-	**127**	-	**127**
TOTAL	**1**	**25**	**152**	**2**	**-**	**2**	**1.221**	**939**	**764**	**478**	**305**	**992**	**2.443**	**2.438**	**4.881**

FONTE: CENSO ESCOLAR - SEIDF

Notas: 1) No total de matrículas não estão incluídos 2.959 alunos do Programa de Educação Precoce, sendo 1.857 nos Centros de Ensino Especial e 1.102 em Instituições de Ensino Regular.

Figura 2 - Matrículas da Educação Especial - Censo Escolar 2018 - SEEDF

representará os anseios da Comunidade Surda. Na página 2 deste documento há uma citação

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL
SUBSECRETARIA DE PLANEJAMENTO, ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO
COORDENAÇÃO DE SUPERVISÃO, NORMAS E INFORMAÇÕES DO SISTEMA DE ENSINO
DIRETORIA DE INFORMAÇÕES EDUCACIONAIS

QUADRO 503 - PUB

REDE PÚBLICA ESTADUAL

MATRÍCULAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM CLASSE COMUM, POR DEFICIÊNCIA, TRANSTORNOS GLOBAIS E ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO, SEGUNDO COORDENAÇÃO REGIONAL DE ENSINO

CENSO ESCOLAR 2018

CRE	Visual	Auditiva	Física	Intelectual	Transtornos Globais de Desenvolvimento	Deficiência Múltipla	Altas Habilidades / Superdotação	TOTAL
Plano Piloto	53	88	131	395	282	35	195	**1.189**

Taguatinga	30	74	164	445	192	25	40	990
Brazlândia	5	21	45	222	18	30	12	353
Sobradinho	19	39	89	313	77	43	28	608
Planaltina	15	56	113	487	93	45	49	858
Núcleo Bandeirante	14	38	78	191	84	43	65	513
Ceilândia	81	152	261	822	217	95	78	1.706
Guará	15	28	81	185	84	29	39	461
Samambaia	27	45	96	223	76	25	47	539
Santa Maria	19	55	115	203	107	50	35	584
Paranoá	20	25	94	303	38	40	15	535
São Sebastião	10	22	62	153	45	16	18	326
Recanto das Emas	26	34	84	207	66	35	19	471
TOTAL	375	752	1.563	4.424	1.527	570	676	9.892

FONTE: CENSO ESCOLAR - SE/DF

Figura 1 - Matrículas da Educação Especial - CENSO ESCOLAR 2018 - SEEDF

OSTA
TO,
lunos
s que
em a
ais e
e tal

> pois essa escola se pautou na colaboração de profissionais engajados na educação de surdos e preocupados com a adequação do ensino para eles, essa escola contempla a realidade dos alunos a quem essa escola se destina, com um grande diferencial, sem romper com o princípio da inclusão social e humana, necessária ao desenvolvimento integral do indivíduo e da sua participação na sociedade (FENEIS, 2011).

O Curso de LSB-PSL, da Universidade de Brasília, comtempla essa proposta quando no seu Projeto Político Pedagógico de Curso (PPPC), capítulo II, da Organização Pedagógica e Contexto Histórico da UnB, dialoga com o documento da FENEIS, pois esse curso tem como objetivo a inclusão com ênfase no estudante surdo em perspectiva bilíngue, com forte viés social, cultural, político, como cita este parágrafo:

> O ensino de graduação constitui a base da formação superior para a construção de uma sociedade inclusiva e de conhecimento diversificado, em que sobressaem o pensamento crítico e a cidadania ativa, a valorização dos direitos humanos e o respeito à democracia. Esse princípio é complementado pela afirmativa de que as licenciaturas devem primar pelo desenvolvimento das competências e das habilidades relativas às diversas áreas do conhecimento, tratadas de maneira interdisciplinar e em perspectiva de educação científica em que o ensino se alie constante e consistentemente à pesquisa, em resposta às demandas da sociedade, e, principalmente, com visão prospectiva dessas demandas (PPPC/ LSB-PSL, 2018).

O corpo docente do curso é composto por surdos e não surdos, que respeitam a Língua de conforto de cada estudante. Prezando pela qualidade da formação acadêmica dos estudantes, onde os princípios metodológicos, por meio das disciplinas, possibilitam aos formados produzirem materiais didáticos paras estudantes surdos e não surdos.

Este modelo de curso é o primeiro no DF, que está em sintonia com as demandas da Comunidade Surda para formar professores bilíngues para surdos. Todavia, há problemas por parte dos estudantes deste curso, com aquisição da LSB para os Ouvintes, e PSL para os Surdos, pois aprender uma segunda língua exige conhecer a cultura e ter empatia para com a cultura do outro, participar do mundo um do outro. Isso, por vezes, com as atribulações da vida, e/ou por falta de interesse, não acontece.

O documento elaborado pela Comunidade Surda, em 1999, e intitulado “A Educação que nós surdos queremos”, é norteador das demandas por Formação de Professores e das Políticas Públicas surgidas para atender esta comunidade. Para efeitos do presente trabalho, destaca-se as seguintes reivindicações, que se coadunam com as respostas obtidas junto aos Professores e Alunos entrevistados, quais sejam:

(i) Escola bilíngues de surdo

(ii) Formação de professor surdo

(iii) Material Didático condizente com as especificidades dos estudantes surdos (iv) Metodologias adequada aos graus de surdez dos estudantes

CAPÍTULO 4

LÍNGUA DE SINAIS BRASILEIRA: RECONHECIMENTO

As pesquisas em relação à cultura surda, abrangendo também a comunidade e a pessoa surda, surdocega, são pertinentes ao nosso estudo, no momento em que permitem a busca por mais entendimento, e proporcionam o desenvolvimento e a aprendizagem da pessoa com surdez. Os estudos de hoje, objetivamente, abordam essa questão através do levantamento de dados para chegar a um entendimento se tais termos apresentam definições estritas, ou encadeamentos de ideias no processo educacional desses indivíduos. No que tange à percepção do contexto auditivo, não há dependência do sujeito surdo em relação ao consentimento educativo e linguístico de quem o assiste.

Castro Júnior (2015) aborda a questão-problema acerca do "audismo", que considera como formas de representação construídas sobre o sujeito surdo ao longo do tempo. De acordo com o autor, têm sido mantidas nas práticas sociais, com implicâncias em várias esferas culturais, políticas, educacionais em que estes sujeitos estão inseridos, principalmente sob a égide da normalização e normatização impregnada nos discursos dos ouvintes:

> Tal conceito do "audismo" baseia-se na ideia de "colonialismo", sob a ótica das relações de poder, desiguais, que se estabelecem entre dois ou mais grupos em que "um não só controla e domina o outro, como ainda tenta impor sua ordem cultural ao(s) grupo(s) dominado(s) (MERY, 1991 apud WRIGLEY, 1996, p. 72).

Assim sendo, a problemática elencada impossibilita, em parte, a total expressão da cultura surda, que se baseia em um agir comunicativo estrito e que é linguístico eminentemente.

As abordagens feitas por Castro Júnior (2015) apontam que o paradigma que concerne a esta questão está relacionado com o fato de que as esferas acadêmicas, bem como os estudos sobre o tema, possuem uma propensão ao ideal Aristotélico, que estabelece uma abordagem educacional voltada à filosofia do oralismo. Estabeleceu uma produção em volta do ponto de vista clínico da surdez, constituindo a fala como uma necessidade de solução da inserção do surdo na sociedade.

Ao longo do tempo, a partir das importantes contribuições linguísticas de Stokoe, na década de 1960, a comunidade surda vislumbra o reconhecimento e legitimidade da língua de sinais. Conquistaram, inclusive, a legitimação e o status linguístico da língua de sinais por meio da Língua de Sinais Americana (ASL). Assim, em 1993, o termo LIBRAS ficou estabelecido em

assembleia, promovida pela Federação Nacional Educação e Integração dos Surdos – FENEIS, sendo adotada pelo Ministério da Educação – MEC e pela World Federation of the Deaf – WFD.

4.1 PROFESSOR BILINGUE: DESAFIOS PARA O NOVOS TEMPOS

A formação de professores para alunos com necessidades especiais, nesse caso os surdos, está cada vez mais presente tanto no cotidiano popular quanto no acadêmico. Isso nos leva a crer que as abordagens pertinentes com relação aos profissionais da educação de surdos estão tomando percursos formativos diversos, constituindo o que está sendo chamado hoje de educação bilíngue. A educação bilíngue possui um percurso constituído pelas práticas discursivas e pelas experiências vivenciadas pelos professores dessa área, aqui se tratando da educação de surdos. As experiências e as práticas que envolvem a educação de surdos desenvolvem esse conceito de educação bilíngue.

De acordo com Machado e Lunardi-Lazzarin (2010), a formação de professores de surdos no campo da inclusão é um dispositivo de governamentalidade dos sujeitos-docentes, já que produz efeitos de verdades específicas nos discursos. Machado (2015) ressalta que a formação docente vem com estratégia precisa na constituição de um corpo de sujeitos-professores interessados e sensibilizados com a causa. A definição de governamento se denomina da seguinte forma, segundo Foucault (2006):

> E com essa palavra quero dizer três coisas: o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer esta forma bastante específica e complexa de poder, que tem por alvo a população, por forma principal de saber a economia política e por instrumentos técnicos essenciais os dispositivos de segurança. A tendência que em todo o Ocidente conduziu incessantemente, durante muito tempo, à preeminência deste tipo de poder, que se chama de governo, sobre todos os outros – soberania, disciplina, etc, e levou ao desenvolvimento de uma série de aparelhos específicos de governo e de um conjunto de saberes (FOUCAULT, 2006, p. 291-292).

Machado (2015) pontua acerca da urgência da formação de um conjunto de saberes político-pedagógicos para a constituição de um corpo de apreciação, a fim de que práticas referentes à propagação dessa política sejam garantidas:

> Assim, os saberes legitimados pela formação de professores refinam o investimento de poder operado pelas instituições escolares, constituindose, nessa engrenagem, como uma estratégia de enquadramento dos sujeitos, especialmente em razão da necessidade de produzir alunos e professores dóceis, maleáveis, administráveis. Nessa paisagem em que se torna indispensável formar um determinado corpo de *experts* e colocar determinadas práticas em funcionamento, a educação especial constitui-se

> como uma *expertise*, um aparato de saber pedagógico emergente no contexto da modernidade para equacionar e continuar produzindo os estranhos - entre eles, os surdos – necessários à dinâmica de ordenamento dessa racionalidade (MACHADO; LUNARDI-LAZZARIN, 2010, p. 23).

Dessa forma, as práticas instituídas ao longo dos anos pela cultura surda resultam na constituição de novos saberes, uma vez relacionada à experiência.

4.2 A EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA ESTUDANTES SURDOS NO DF

Nos últimos anos, a educação dedicada a pessoas surdas, tanto no sentido cultural do termo, quanto com relação as pessoas com necessidades educacionais especiais, apresentou uma transformação considerável. A Lei 10.436/02 e a promulgação do Decreto 5.626/05 proporcionou ao formato educacional desenhado para alunos com surdez, novas configurações, devido à presença da Língua de Sinais na organização do espaço escolar, através da proposta de educação bilíngue. Sob uma perspectiva cultural, Skliar (1997) e Sacks (1998) consideram a surdez um modelo meramente clínico-terapêutico.

Hoje notamos uma maior participação de alunos surdos em escolas comuns, bem diferente de anos atrás, onde esses alunos encontravam-se alocados em seu horário escolar em instituições especiais. Assim, a presença desses estudantes traz um novo desafio ao contexto escolar, que precisa lidar com as diferenças linguísticas, culturais e com a diversidade desses alunos.

Sob essa perspectiva, inúmeras escolas comuns do Brasil começaram a implantar propostas voltadas aos alunos surdos, proporcionando uma nova e importante realidade educacional, marcada pelo uso da Língua de Sinais, proporcionando, em alguns casos, a formação de turmas somente com esses alunos.

Para Nascimento e Costa (2014), o direito linguístico dos surdos de adquirir uma língua de sinais se adequa prontamente às considerações de Quadros, que ressalta a grande relevância de uso de formas diferenciadas à educação de surdos:

> A diferença na modalidade da língua e do acesso a ela implica diferença na forma de aquisição dessa língua. Os surdos privilegiam o visual-espacial e a língua de sinais é visual-espacial. Vários estudos (Meier, 1980; Loew, 1984; Lillo-Martin, 1986; Petitto, 1987; Karnopp, 1994; Quadros, 1995) evidenciam que o processo das crianças surdas adquirindo língua de sinais ocorre em período análogo à aquisição da linguagem em crianças adquirindo uma língua oral-auditiva (QUADROS, 2005).

Nascimento e Costa (2014), ainda destacam os apontamentos feitos por Sanchez, que explica de que forma o processo bilíngue deve ocorrer às pessoas surdas:

> [...] o bilinguismo, no caso dos surdos, pressupõe o acesso pleno à língua de sinais como primeira língua, representando o elemento fundador de sua subjetividade na constituição de sentidos sobre o mundo e acesso ao conhecimento. Isto assegurado, o aprendizado das línguas que a sucederão serão decorrentes da necessidade interativa significativa com o meio social em que se inserem e, certamente, a aprendizagem significativa será dependente, em maior grau, da função social atribuída a essa segunda língua nas relações cotidianas do aprendiz, do que pela imposição de uma proposta escolar planificada (SÁNCHEZ, 2002).

Assim, diante das explanações acima citadas, é importante ressaltar e buscar novas propostas e desenvolvê-las, a fim de garantir uma educação bilíngue de qualidade e que atenda às necessidades dos alunos surdos.

4.3 LEVANTAMENTO DA FORMAÇÃO DE DOCENTES PARA A EDUCAÇÃO BILÍNGUE

4.3.1 METODOLOGIA DA PESQUISA

Este trabalho foi desenvolvido a partir das respostas a um questionário aplicado a docentes que trabalham com ensino de pessoas surdas na SEEDF, em 9 das 14 Regionais de Ensino, antes da definição do tema desta pesquisa, com as seguintes questões:

1° - Quando você começou a trabalhar com educação de estudante surdo?

2° - Você sabe Libras?

3°- Qual nota você daria para o seu conhecimento de Libras?

4° - Quais cursos de Libras você já fez?

5° - Quantas horas teve cada curso?

6° - Esses cursos foram úteis para você trabalhar com educação de surdos?

7° - Que estratégia você usa quando não sabe e/ou esquece um sinal da Língua de Sinais?

8° - Você é fluente em Libras? -

9° - Como é ensinar Libras como 1° Língua e Português Escrito como 2° Língua para estudantes surdos?1

10°- A formação de professores é suficiente para se garantir a qualidade de uma formação bilíngue para os estudantes surdos da Educação Básica*?* 50 professores, sendo 6 desses da Escola Bilíngue de Surdo, responderam a essas perguntas no local da entrevista, perto do entrevistador. Surpreendeu-nos as respostas à décima pergunta, porque cerca de 90% dos docentes respondeu

que não basta ter formação para ser professor de estudante surdo. Com esse resultado, resolveu-se pesquisar a formação de professor(a) e aplicar a análise de documentos que regulamentam esta temática no Brasil e no DF, a saber: o currículo em movimento da SEEDF, o Plano de Educação da SEEDF, o PPP da Escola Bilíngue Libras Português Escrito de Brasília, conversas informais com a comunidade escolar, observação ao corpo discente e docente das escolas que trabalham com educação de surdos, análise dos documentos da Secretaria da Educação do DF, que tratam do ensino da pessoa surda.

Conversas com a comunidade surda foram consideradas, ouvimos opiniões de educadores(a) surdos, que também são parte integrante da pesquisa, assim como visualizamos registros escritos e na *Internet*, pois segundo Severino (2007), o material de consulta "é aquele que realiza a partir do registro disponível decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses, web sites, documentos oficiais, etc" (SEVERINO, 2007, p. ...). Essa pesquisa teve um caráter multidisciplinar, com busca em obras que tratam da formação de professores bilíngues, em documentos oficiais que orientam o tema, em livros sobre educação inclusiva e especial, bem como em observação e análise na proposta de formação do curso de graduação da Universidade de Brasília (LSB-PSL).

As fontes primárias que foram utilizadas no presente trabalho consistem em Leis e Decretos, Resoluções, Portarias e Atos Normativos que abordam a presença constante da formação de professores para a educação bilíngue Libras Portuguesa-Escrita, presencialmente, no Distrito Federal. As fontes secundárias utilizadas consistem em artigos científicos, livros, monografias, teses, reportagens de jornais, envolvendo análise de textos institucionais, anais de seminários, congressos, fóruns, reuniões institucionais e outros eventos.

Foi utilizado o método de pesquisa qualitativo, quantitativo e misto descrito por Creswell (2010). Com aplicação de questionário com perguntas estruturadas e abertas, estudo comparativo dos documentos que regulam a formação de professores no Distrito Federal. Depois de examinar estas fontes de pesquisa, será observado se está em concordância com a leitura e análise das leis, decretos, resoluções, discursos, pronunciamentos e matérias em jornais por parte de autoridades oficiais, compilação dos dados estatísticos, discurso da comunidade surda e realidade da atual educação para a pessoa surda.

Por isso, fez-se um questionário semiestruturado, *online*, com as mesmas perguntas do questionário anterior, e o mesmo foi enviado aos professores de surdos da SEDF, via e-*mail* e *whatsapp*. As respostas foram idênticas, então, resolveu-se fazer um questionário para os estudantes egressos da Educação Básica e realizar, assim, um contraponto com esses dados.

4.3.2 OS DADOS

Ao considerar essa realidade, partimos para a reflexão e análise dos dados coletados de uma pesquisa com 30 professores efetivos da Educação Básica, da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF, que trabalham com a educação para surdos, em escola bilíngue. A entrevista foi realizada com a participação voluntária desses docentes, mediante 8 perguntas com opções de respostas pré-estabelecidas (horas de curso, se "sim" ou se "não", nível de fluência), e 2 perguntas específicas para respostas discursivas.

Diante dos dados obtidos, percebe-se experiência e formação por parte dos professores que se consideram preparados e fluentes em LIBRAS. Percebe-se, no decorrer das questões subjetivas, a dificuldade de os professores exercerem suas atividades, uma vez que algumas escolas ainda não estão com uma equipe ou uma formação pedagógica apta para receber esses alunos surdos. Percebe-se nos dados, igualmente, que ainda é grande o desafio à discussão sobre a construção de novas escolas bilíngue.

Assim, reafirma-se que as escolas bilíngues necessitam serem erguidas sobre o paradigma do que é fazer a diferença na educação de surdos. Nascimento e Costa (2014) enfatizam que é preciso destituir o paradigma da deficiência sobre o qual foi edificada toda a educação especial na qual as pessoas surdas foram agrupadas e submetidas. Elas são escolas especiais que podem ser transformadas em escolas bilíngues. Algumas já têm passado por esse processo, mas precisam estar atentas, a fim de que não sofram apenas mudanças superficiais sob a manutenção de uma filosofia embrenhada de métodos de ensino repetidores das mesmas limitações existentes no sistema anterior. Nesse sentido, as escolas de surdos precisam autoanalisar-se, e as políticas públicas voltadas ao eixo educacional precisam ser revistas.

4.3.3 ANÁLISE DOS DADOS

Ao considerar essa realidade apresentada diante dos dados obtidos, refletimos e analisamos as respostas dos 30 professores efetivos da Educação Básica, da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF, que trabalham com a educação para surdos, em escola bilíngue. A entrevista foi realizada com a participação voluntária desses docentes, mediante 8 perguntas com opções de respostas pré-estabelecidas (horas de curso, se "sim" ou se "não", nível de fluência) e 2 perguntas específicas para respostas discursivas.

Diante dos dados acima obtidos, há uma experiência, uma formação por parte dos professores, que são docentes preparados e fluentes em LIBRAS. Percebe-se, no decorrer das entrevistas discursivas, a dificuldade de os professores exercerem suas atividades, uma vez que algumas escolas ainda não estão com uma equipe ou formação pedagógica para receber esses alunos surdos. Percebe-se nos dados que ainda é um grande desafio a integração da escola

bilíngue. Assim, reafirma-se a necessidade de as escolas bilíngues necessitam de serem erguidas sobre o paradigma do que é fazer a diferença. Nascimento e Costa (2014) enfatizam que é preciso destituir o paradigma da deficiência sobre o qual foi edificada toda a educação especial na qual as pessoas surdas foram agrupadas e submetidas. Elas são escolas especiais que podem ser transformadas em escolas bilíngues.

Algumas já têm passado por esse processo, mas precisam estar atentas, a fim de que não sofram apenas mudanças superficiais sob a manutenção de uma filosofia embrenhada de métodos de ensino repetidores das mesmas limitações existentes no sistema anterior. Nesse sentido, as escolas de surdos precisam autoanalisar-se, e as políticas públicas voltadas ao eixo educacional precisam ser revistas.

Após os caminhos serem percorridos até aqui, percebe-se que o surdo é não apenas o autor, mas também a matriz de sua comunicabilidade. Assim, não há por que não serem reconhecidos como participantes da sociedade. Sociedade está que, infelizmente, considera o surdo incapaz e não acredita em sua evolução.

Com relação às respostas pontuais dos Professores, organizamos a seguir nossa reflexão, confrontando, sempre que possível, com as respostas dadas pelos alunos surdos, egressos da Educação Básica do Distrito Federal:

P1- Quanto ao escore, 53,3% dos Professores de alunos surdos começaram a trabalhar nessa modalidade de ensino entre os anos de 2012 a 2019, dado que permite avaliar a influência e a relevância social evolutiva tanto dos dispositivos legais quanto das Políticas Públicas Inclusivas que tem marcado o cenário educacional brasileiro.

P2- 93,3% dos Professores respondeu que sabe Libras, confirmando a reflexão anterior, sobre a relevância e a acessibilidade despertadas pela evolução e sensibilização acerca das políticas de inclusão para surdos.

P3- 46,7% dos Professores avaliam como bom o seu desempenho na Língua de Sinais, enquanto 36,7% consideram ótimo. Nesse aspecto, houve divergência com as respostas dadas pelos alunos surdos, pois estes sugerem que os Professores precisam melhorar seu desempenho, demonstrar fluência na Língua de Sinais.

P4- Um terço (1/3) dos Professores buscou realizar todas as formações às quais teve acesso de atualização em Libras, incluindo oficinas, palestras, seminários e congressos. Os dados demonstram que essa parcela de Professores buscou tais oportunidades por interesse no aprimoramento acerca da questão, ou pela possível necessidade que os desafios da educação de surdos exigem.

P5- Referente ao número de horas cursadas, 50% dos Professores tem, em média, 100 horas ou mais de Cursos de Formação realizados nessa área.

P6- 90% dos Professores considera que os cursos realizados para conhecimento ou aprimoramento em Língua de Sinais foram úteis para trabalhar com a educação de surdos.

P7- 26% dos Professores pesquisa em diferentes meios (físicos ou eletrônicos) quando não sabe algum sinal. Esse dado demonstra que, para 1/3 dos entrevistados, o trabalho de pesquisa, aprofundamento ou aprimoramento no tema é uma constante que ultrapassa os cursos de formação. A grande maioria dos Profissionais, entretanto, afirma que substitui o termo por um sinônimo ou explica o contexto em que se insere a palavra.

P8- 63,3% dos Professores se consideram fluentes em Libras. Esse dado, no entanto, diverge da opinião dos alunos egressos da Educação Básica, que pedem/sugerem que os Professores sejam fluentes na língua para que o aprendizado seja efetivo.

Sobre tais características que um bom Professor de alunos surdos precisa ter, foi referido:

(i) Fluência- para que seja facilmente compreendido;
(ii) Saber- (ter o conhecimento) e ensinar corretamente, conforme o material didático;
(iii) Ser tolerante, compreensivo- que, em outras palavras, significa aceitar o diferente na sua limitação.

As três características mais relevantes apontadas direcionam a reflexão para a compreensão, aceitação e desempenho no momento em que ocorre o processo ensino-aprendizagem:

(i) O aluno evidencia que há uma discordância entre o que é ensinado pelo Professor e o que é descrito no material didático, gerando, com isso, uma possível confusão sobre o que é certo e o que deve ser aprendido;

(ii) O aluno sugere que o Professor não é "fluente" possivelmente em Libras, donde se compromete o seu aprendizado;

(iii) O aluno sugere que é preciso compreensão e tolerância com a sua diferença, para que, seguro, ele possa expressar as suas dúvidas acerca do seu processo de aprendizagem. Se o aluno sente que sua limitação incomoda o Professor, ao ponto de ele não ter a "paciência" necessária ao ensinar, o aluno preferirá ficar com a dúvida a se expor e ser repreendido.

P9 – Sobre o desafio de ensinar Libras (L1) e Português-Escrito (L2) os Professores sinalizam que:

- ✓ 29,62% dos Professores revela que o ensino é um desafio, em que é necessário estar em constante aprimoramento, buscando novas metodologias, material didático apropriado, sobretudo porque os alunos chegam, muitas vezes, sem conhecer (ou sem serem fluentes) na língua de sinais.

- ✓ Todavia, 7,40% dos Professores, lamentavelmente, demonstram certa resistência ao trabalho, por desconhecimento acerca da legislação vigente, da modalidade de ensino e dos desafios enfrentados pelas pessoas surdas para o seu próprio processo de aprendizagem.

Assim sendo, consideram que os surdos são "preguiçosos" para aprender, não estudam em período extraclasse, não realizam as tarefas de casa e querem "exigir" dos outros alunos ouvintes que saibam a linguagem de Sinais.

Nesse ponto, faz-se necessária a reflexão acerca do Projeto Pedagógico das nossas escolas públicas, todo ele voltado às metodologias de aprendizado pensadas e elaboradas prioritariamente ao educando ouvinte.

Pois, quando todo o sistema de ensino se constitui em uma barreira para os alunos com necessidades especiais, fica difícil e, às vezes, impossível para o próprio educando, sozinho, ultrapassar tais barreiras. Ficando mais fácil e acessível, sim, a quem não possui nenhuma limitação, aprender ou adaptar o seu aprendizado de modo a integrar a pessoa surda.

P10-70% dos Professores considera que a formação de Professores não é garantia de uma educação de qualidade.

Aqui, entretanto, faz-se necessária uma reflexão sobre os demais elementos que seriam, então, preponderantes para atingir a excelência no aprimoramento da qualidade do ensino e aprendizado para surdos.

Assim, pressupõe-se, ainda:

1) Disponibilidade, por parte das instituições públicas, de materiais didáticos adequados a essa modalidade de ensino;

2) Formação Continuada de Professores para aprimoramento e troca de informações e experiências nessa área. Uma vez que, igualmente, observa – se que o e score de 100 horas – aula que os Professores alegam ter, em média, de formação em Libras, é um tempo mínimo que permite, apenas, o conhecimento acerca da linguagem do aluno surdo, mas não o aprofundamento nas suas reais dimensões e necessidades, bem como no seu universo de desafios no processo de aprendizagem;

3) O desenvolvimento de metodologias ativas, que privilegiem o aspecto visual, para atender essa demanda especifica de alunos;

4) O desenvolvimento de um Projeto Pedagógico misto, que preveja atividades e metodologias que contemplem as necessidades da pessoa surda;

5) Monitoramento sistemático sobre a aplicação dos dispositivos legais concernentes à Educação de surdos, bem como dos principais desafios e dificuldades pontuais encontradas para a sua aplicação.

Ao iniciarmos nossa pesquisa, pensávamos que as respostas dos Professores poderiam indicar que a formação em LSB seria suficiente para a garantia de uma educação de qualidade aos alunos surdos. Todavia, as respostas foram majoritariamente negativas nesse aspecto.

Assim sendo, procuramos dentre as respostas dos Professores, dos alunos, nas Diretrizes Legais e na bibliografia acerca do assunto, as respostas para essa nossa questão norteadora da pesquisa. E, então, chegamos aos cinco elementos supramencionados.

Gostaríamos de concluir enfatizando que o estranhamento (ou o preconceito) observado com relação ao estudante surdo precisa ser visto ou entendido num contexto social global de estranhamento do diferente, seja pela diferença racial, regional, econômica ou, nesse caso, de necessidades especiais de ordens diversas.

No relato dos professores percebe-se que eles se sentem sozinhos em meio aos desafios que precisam enfrentar e que são postos por uma realidade social educacional em mutação. Essa efervescência, extremamente positiva do ponto de vista da inclusão e do desenvolvimento da cidadania dos Surdos, em concordância com o proposto pela LDB, entretanto, não vem acompanhada pelo respectivo aparato de apoio ao docente, tanto no que respeita a sua formação, quanto à continuidade dela, e ao fornecimento por parte do Estado, através das instituições públicas, de material didático, e outros materiais de apoio às dinâmicas e metodologias ativas necessárias a essa mediação especial do conhecimento.

Fica claro durante o desenrolar da pesquisa que as reflexões acerca do tema, bem como os dispositivos legais que orientam essa modalidade especial de educação, evoluíram sobremaneira e atendem às expectativas da comunidade surda, uma vez que legitimam suas demandas, o reconhecimento da sua língua, e do direito de aquisição de conhecimento processo ensino e aprendizagem por meio dela. O que falta, então, para que esse processo seja efetivo? Que o aprendizado ocorra de forma integral? A essa pergunta responderemos com as colocações feitas pelos professores e pelos alunos surdos egressos do ensino básico do DF: ausência de material didático adequado, necessidade de fluência em Libras, necessidade de metodologias adequadas a essa modalidade de educação, suporte por parte do Estado para garantia uma educação continuada.

O curso, a formação por si só não basta, porque o desafio a ser enfrentado é, igualmente, grande. Trata-se, primeiramente, de vencer barreiras e preconceitos, como os demonstrados pelos professores 12 e 16, que acreditam que os surdos não têm "boa vontade" em aprender, mostrando, além de um possível desconhecimento sobre o processo de aprendizagem da pessoa surda, uma espécie de resistência em lidar/entender e aceitar o diferente. Percebe-se que, para eles, não se trata de um desafio, mas de um fardo a carregar. Assim, entende-se quando os alunos surdos, em suas respostas, pedem que os professores sejam compreensivos e tolerantes.

A referência ao material didático é outra constante na fala de ambos, professores e alunos, e coloca-nos uma questão primordial para o sucesso do aprendizado. Os professores referem-se à ausência de material ou à necessidade de dispenderem grande tempo na confecção de material próprio, já que não contam com esse apoio. E os alunos, por sua vez, referem-se à necessidade de haver convergência entre o que é ensinado oralmente e o que é descrito no material didático.

Dados que causam certo estranhamento foram retirados do site da Secretaria de Educação do Distrito Federal, onde consta que 752 alunos surdos estão matriculados no sistema regular de ensino, frequentando classes comuns, enquanto apenas 152 frequentam classes especiais em escolas bilíngues. Diante desses dados, surge-nos outra questão: (i) em que condições estão estudando estes alunos, com que apoio e com quais recursos disponíveis? (ii) Todos terão intérpretes de Libras à disposição? (iii) Todos terão professores aptos a trabalharem com essa modalidade de ensino? (iv) Ou estarão eles prestes a engrossarem a lista de alunos surdos que saem do sistema de ensino com uma educação deficitária, sobretudo no que respeita à língua portuguesa? (vi) E o aluno que não domina a língua portuguesa, como terá melhor desempenho em outras disciplinas, se a questão linguística perpassa todas elas?

São questionamentos que nos surgiram diante dos dados elencados e dos desafios postos a essa importante questão que remete à aprendizagem eficaz e de qualidade para os alunos surdos.

COSIDERAÇÕES FINAIS

A educação brasileira ainda trata os surdos com descaso. Sabe-se que em muitos casos há um vínculo de comunicação através de um intérprete e não do professor regente. Para tanto, a interação entre ouvintes e surdos no ambiente escolar pode proporcionar uma nova Filosofia da Educação, para que essa cultura tão rica e fundamental para novas descobertas no campo da linguística e da cognição contribua para a educação brasileira. Afinal, estamos diante de um universo peculiar, sublime e humanizado.

A Língua de Sinais Brasileira tem de ser denominada como uma língua de cultura, assim como as línguas orais, seja no contexto de línguas estrangeiras, seja na conjuntura das línguas naturais. A interação entre esses sujeitos é deveras importante, afinal, podemos todos sermos interlocutores e facilitadores dessa imensa cultura, com grupos de estudos e análise sobre esse fenômeno social que abrange uma considerável parte na população estudantil. Portanto, a língua de sinais é mais que suficiente para ser considerada uma singularidade cultural com autonomia e pluralidade.

O preconceito demonstrado por alguns Professores é preocupante, no que diz respeito ao reconhecimento/aceitação da diversidade em sala de aula. Um Professor (Professor 16) chega a referir que os surdos "não fazem o esforço" de aprender a Língua Portuguesa, e "querem exigir" que os alunos ouvintes saibam Libras, sem considerar, nesse aspecto, que talvez seja mais fácil solicitar a quem não tem nenhuma limitação que incorpore saberes a sua formação. Então, a dificuldade de aprimoramento já começa com a própria resistência demonstrada por alguns profissionais. Nesse sentido, a sensibilização sobre a diferença e a necessidade do aprendizado da Libras precisa ser intensificada.

Outro dado chama a atenção, no que concerne às respostas dos alunos surdos, o número ínfimo de alunos que aprenderam Libras em casa, com a família. Os dados deixam claro, portanto, nesse contingente representativo da comunidade surda, a dependência que os mesmos possuem do aprendizado na escola. Tanto quanto o aluno que vai às classes regulares para aprender a modalidade escrita da língua materna. Assim, comprova-se a necessidade cada vez mais premente de os professores terem acesso regular, garantido pelo Estado, para a sua formação continuada.

A questão do (não) aprendizado da Língua Portuguesa também constitui um dado preocupante. A educação básica é o lugar/espaço de preparo do aluno para a vida, mas, igualmente, para os desafios que vai enfrentar, na concorrência com outros candidatos, ou na aferição das aptidões aprendidas. Quando o aluno, e aqui referimos à maioria dos entrevistados, considera que não houve aprendizado na língua, dois fatores podem ser

inferidos: (i) ou o não-aprendizado ocorreu porque não tiveram boas condições de acesso à escola, bem como acompanhamento em Libras; (ii) ou, se tiveram esse apoio, ele não foi suficientemente instrumentado na linguagem de sinais para servirem como potenciais mediadores no processo de ensino e aprendizado da Segunda Língua.

O ensino da Língua Portuguesa, mesmo para o aluno ouvinte, é carregado de subjetividade por causa da questão relativa à interpretação das camadas de sentidos que o texto oferece, da transcendência do sentido original das palavras, em que é necessário certo grau de leitura. O aluno surdo não desenvolve naturalmente, em primeira instância, essa faculdade de abstração, tendo ela que ser mediada segundo recursos próprios da sua Língua 1, e dos seus referenciais de cultura. Caso contrário, se perderá ou não será desenvolvida plenamente a sua capacidade leitora e de interpretação, não apenas de textos, mas também da realidade circundante.

Voltando ao princípio, é importante a sensibilização dos professores quanto a essa característica da pessoa surda, para que uma dificuldade não seja confundida com falta de capacidade ou má vontade de aprender, como o preconceito velado e o explícito revelado nas respostas aos questionários. Quanto a formação pedagógica não ser capaz de garantir uma educação de qualidade para os surdos, propomos mais participação e envolvimento com a causa surda, que os educadores conheçam a cultura do povo surdo. Para isso, há necessidade dos professores continuarem seu estudos, envolverem se com as pesquisas relacionada a questão da educação dos surdos para no futuro termos uma melhor participação dos surdos no mundo acadêmico. Pois essa pesquisa pretende contribuir com os estudos educacionais acerca da formação de docente bilíngues Libras Português Escrito, porque de acorda aos depoimentos de surdos e as pesquisas mais recentes, acredita-se que o método mais adequado para ensinar aos surdos são as escolas bilíngues.

REFERÊNCIAS

Aquisição da língua portuguesa escrita por crianças surdas. Anais do Simpósio Internacional de Ensino da Língua Portuguesa – SIELP. Volume 1. Número 1. Uberlândia, MG: EDUFU, 2011, p. 610-617.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: Concepções e Políticas/ organização Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva, Nathalia Cassettari, Shirleide Pereira da Silva Cruz, Deise Ramos da Rocha. – 1.ed. –Jundiaí SP: Paco, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasi**l. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. Brasília. Câmara dos Deputados: Edições da Câmara. 35 ed. Disponível em: file:///C:/Users/ASUS/Downloads/constituicao_federal_35ed.pdf. Acesso em: 19 jun. 2019.

BRASIL. **Decreto Federal nº 5.626/05**, de 22 de dezembro de 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: 19 jun. 2019.

BRASIL. **Decreto Federal nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Disponível em: http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/2011/decreto-7611-17-novembro-2011611788republicacao-134290-pe.html. Acesso em: 19 jun. 2019.

BRASIL. Instituto de Geografia e Estatística – IBGE. **Estimativas populacionais dos Municípios em 2016.** Disponível em: http://cgp.cfa.org.br/ibge-divulga-asestimativaspopulacionais-dos-municipios-em-2016. Acesso em: 19 jun. 2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**, Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm Acesso em: 19 jun. 2019.

CAMPELLO, A. R.; REZENDE, P. L.F. *Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro.* **Educar em Revista.** Nº2/2014. Curitiba: Editora UFPR, 2014.

CAMPOS, Mariana de Lima Isaac. "Educação inclusiva para surdos e as políticas vigentes". In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa; SANTOS, Lara Ferreira dos (orgs.). **Tenho um aluno surdo, e agora?** São Carlos: EduFSCar, 2013.

CAPOVILLA, F. C. "Sobre a falácia de tratar as crianças ouvintes como se fossem surdas, e as surdas, como se fossem ouvintes ou deficientes auditivas: pelo reconhecimento do status linguístico especial da população escolar surda". In: SÁ, Nídia Regina L. de. **Surdos: qual escola?** Manaus: Valer, 2011.

"Filosofias educacionais em relação ao surdo: do Oralismo à Comunicação Total ao Bilinguismo"**. Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 6, n. 1, 2000, p. 99-116.

CASTRO JR. G. Cultura surda e identidade: estratégias de empoderamento na constituição do sujeito surdo. **Educação de surdos: formação e prática docente**. Ilhéus, BA: Editus, 2015. Disponível em <http://books.scielo.org>.

CRESWELL, J. W. Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3 ed. – Porto Alegre: Artmed, 2010.**

CRUZ, S.R; ARAUJO, D.A.C. "A história da educação de alunos com surdez: ampliação de possibilidades?" **Revista Educação Especial.** v.29. n.55. p.373-384. Maio-agosto 2016. Disponível em: http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial - a=Acesso em 30 jun. 2019.

D. F. *Educating the deaf*: psychology, principles and practices. 4. ed. U.S.A.: Houghton Mifflin Company, 1996.

Distrito Federal. <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2013/06/projeto_escolabil%C3%8Dngue-feneis.pdf. Acessado em 02 jul.2019.

FOUCAULT, M. "Poder e saber". In: MOTTA, Manoel de Barros da (org.). **Ditos e escritos IV**: estratégia, poder-saber. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

FERNANDES, S. F. **Educação de surdos.** Curitiba: IBPEX. 2007.

FLORY, E. V. Influência do Bilinguismo precoce sobre o desenvolvimento infantil: uma leitura a partir da teoria de equilibração de Jean Piaget. **Tese (Doutorado em Psicologia). Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo: São Paulo, 2009.**

FULGÊNCIO, L.; LIBERATO, Y. **A leitura na escola**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GESSER, A. O ouvinte e a surdez: sobre ensinar e aprender a libras**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.**

GISI, M.L., ZILIOTTO, G. S. "As políticas educacionais e a educação de surdos". **Revista da EDUCERE.** Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2017. ISSN – 2176-1396.

GOLDFELD, M.. A criança surda - linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. **São Paulo: Plexus, 1997.**

LODI, A. C. B. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05**. Educ. Pesquisa. São Paulo, v. 39, n. 1, p. 49-63, mar. 2013. Disponível em:**

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022013000100004&lng= pt&nrm=iso. Acesso em: 19 jun. 2019.

MACEDO, A.R.R; MATSUMOTO, A.S. "Aquisição da língua de sinais: a língua portuguesa escrita por crianças surdas". **Revista Soletras.** Nº30. Rio de Janeiro: UERJ, 2015.

MACHADO, F. C., LUNARDI-LAZZARIN, M. L. Formar, tolerar, incluir: tríade de governamento dos professores de surdos. In: LUNARDI-LAZZARIN, M. L.; LOPES, M. C.;

MACHADO, F.C. **Cadernos de Educação**, Pelotas, ano 19, n. 36, p. 19-44, maio-ago. 2010.

MACHADO, L.M.C.V. *O professor de surdos como intelectual específico: formação em pauta.* **Cadernos de Educação**, Pelotas, ano 19, n. 36, p. 19-44, maio-ago. 2010.

NASCIMENTO, S.P.F; COSTA, M.R. *Movimentos surdos e os fundamentos e metas da escola bilíngue de surdos: contribuições ao debate institucional.* **Educar em Revista.** Nº2/2014. Curitiba: Editora UFPR, 2014.

PAIVA, M.S.P. **Práticas docentes e a aprendizagem de estudantes surdos.** Faculdade de Educação. Brasília: UnB, 2017.

PEREIRA, R. C. **Surdez: aquisição de linguagem e inclusão social**. Rio de Janeiro: Revinter, 2008.

PEREIRA, M. C. C. "O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos". **Educar em Revista.** Curitiba: Editora UFPR, 2014.

QUADROS, R.M. *O 'bi' do bilinguismo na educação de surdos*. In: **Surdez e bilinguismo.** 1 ed. Porto Alegre: Mediação, 2005, v.1, p. 26-36.

QUADROS, R. M. **Educação de surdos, a aquisição da linguage**m. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

"Políticas linguísticas e educação de surdos em Santa Catarina: espaço de negociações". **Cad.**

CEDES, CAMPINAS, v. 26, n. 69, p. 141-161, ago. 2006. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010132622006000200003&lng =pt&nrm=iso>. Acesso em: 20 jun. 2019.

SACKS, O. **Vendo vozes**: uma viagem ao mundo dos surdos. São Paulo: Cia. das Letras, 1998.

SÁNCHEZ, Carlos. **Os surdos, a alfabetização e a leitura: sugestões para a desmistificação do tema.** Conferência. Secretaria de Estado de Educação do Paraná: Departamento de Educação Especial, 2002.

SKLIAR, C. Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial**. Porto Alegre: Mediação, 1997.**

SOARES, R. S. **Educação bilíngue de surdos: desafios para a formação de professores.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo: São Paulo, 2013.

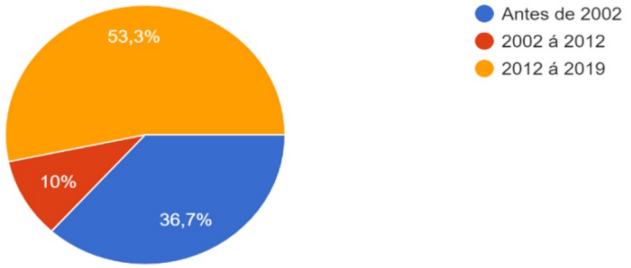
WRIGLEY, O. **The politics of Deafness.** Washington: Gallaudet University Press, 1996.

ZILIOTTO, Gisele S. Educação Especial na perspectiva inclusiva, fundamentos psicológicos e biológicos**. Curitiba: Intersaberes**, **2015.**

APÊNDICES

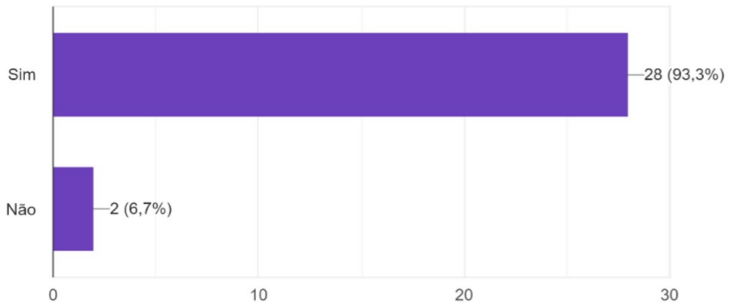
1-Quando você começou a trabalhar com educação de estudante surdo?

30 respostas



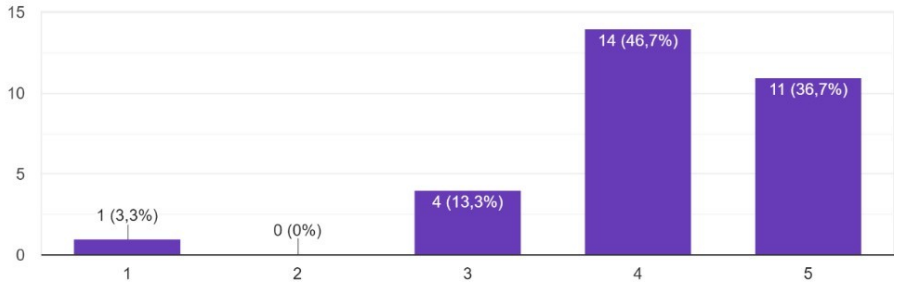
2-Você sabe Libras?

30 respostas



3-Qual nota você daria para o seu conhecimento de Libras?
(1=Péssimo, 2=Ruim, 3=Regular, 4=Bom, 5=Ótimo)

30 respostas



4- Quais cursos de LIBRAS você já fez? 30 respostas

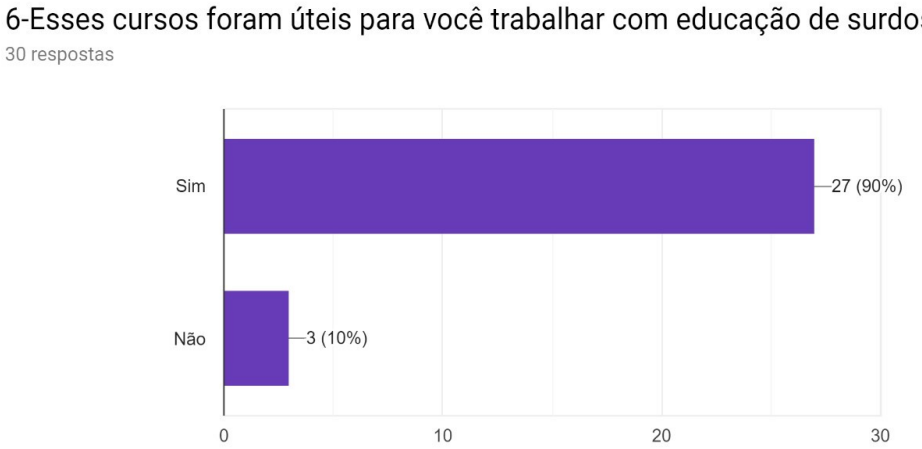
PROFESSOR 02 Feneis - RJ - Interprete; APADA : Formação UFSC , Formação INES;
PROFESSOR 03 cursos de 60 horas
PROFESSOR 04 cursos APADA E 5 INOSEB-FENES
PROFESSOR 05 Avançado
PROFESSOR 06 Intermediário, Básico, Avançado e Libras voz
PROFESSOR 07 Básico, Intermediário e Avançado
PROFESSOR 08 Vários. Libras Básico 1, Libras Básico 2, Libras Intermediário, Libras em contexto da
Educação de surdos, AEE para educação de surdos, várias oficinas, vários seminários, várias palestras, vários congressos
PROFESSOR 09 Libras em contexto
PROFESSOR 10 Fiz todos os níveis, intérprete, continuo atualizando e convivendo na comunidade surda
PROFESSOR 11 Letras/Libras

PROFESSOR 12 Básico, técnico e pós-graduação
PROFESSOR 13 Toda formação que o CAS de Goiânia oferece
PROFESSOR 14 Dois
PROFESSOR 15 Técnico de Libras
PROFESSOR 16 Profissionalizantes
PROFESSOR 17 Do básico ao avançado, de intérprete e banca de proficiência
PROFESSOR 18 Sim
PROFESSOR 19 Libras básico, Intermediário, Pós em Libras
PROFESSOR 20 Letras Libras. Pós em libras. Cursos de extensão
PROFESSOR 21 2 Básico, Intermédio, Avançado e Pós
PROFESSOR 22 Sou professora surda na Escola Bilíngue
PROFESSOR 23 SIM MT CURSOS
PROFESSOR 24 Feneis, Seed
PROFESSOR 25 Básico, Intermediário, Avançado, Pós-Graduação e estou formando em LSB/PSL.
PROFESSOR 26 Quero muito fazer. Só que estou desempregada. Amo Libras
PROFESSOR 27 Básico e a disciplina de Libras no curso de Pedagogia

PROFESSOR 28 Letras Libras, cursos de extensão na UnB e outros

PROFESSOR 29 Vários

PROFESSOR 30 Todos os de Libras, português como L2, e duas Pós graduações em Libras

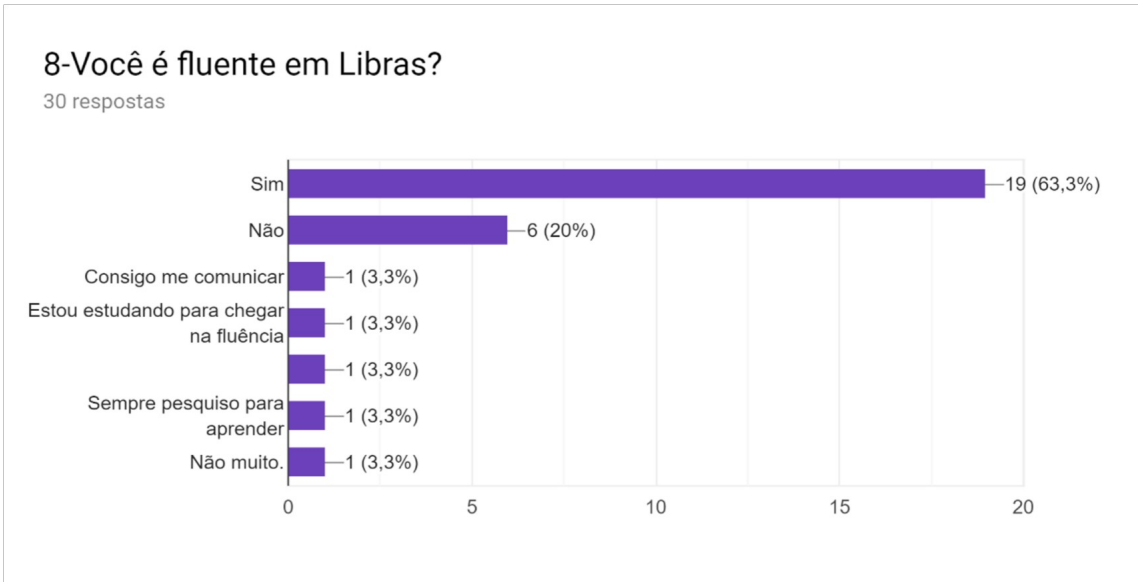


7-Qual estratégia você usa quando não sabe e/ou esquece um sinal da Língua de Sinais?(28 respostas)

PROFESSOR 1	Pesquiso
PROFESSOR 2	Pergunto no grupo de WhatsApp, utilizo classificador para organizar os Sinais
PROFESSOR 3	Procuro nos grupos de intérpretes de libras
PROFESSOR 4	Pesquiso na Internet
PROFESSOR 5	Uso a datilologia
PROFESSOR 6	Pesquiso amigos surdos
PROFESSOR 7	Procuro um sinônimo
PROFESSOR 8	Convivo diariamente com surdo
PROFESSOR 9	Troco por um sinônimo
PROFESSOR 10	Peço ajuda a algum surdo ou intérprete, e quando não tem, tento criar

classificador
PROFESSOR 11 Peço que o aluno me fale sobre o sinal, uso datilologia.
PROFESSOR 12 Uso classificador, ou datilologia e explico o significado
PROFESSOR 13 Uso a Datilologia
PROFESSOR 14 Substituir o sinal que caiba no contexto ou datilologia
PROFESSOR 16 Explico o significado e significante
PROFESSOR 17 Sim
PROFESSOR 18 Explico o contexto / datilologia da palavra em português
PROFESSOR 19 Classificador
PROFESSOR 20 Explico o significado
PROFESSOR 21 Faz classificador em contexto
PROFESSOR 22 Só algum rara pouco
PROFESSOR 23 Faz datilologia
PROFESSOR 24 Pesquiso com outros surdos
PROFESSOR 25 Pergunto a um surdo que sabe ou pesquiso no Google
PROFESSOR 26 Classificadores ou técnicas de tradução de acordo com o contexto
PROFESSOR 27 Pesquiso, pergunto para uma professora surda, para um colega que saiba libras ou
para os alunos surdos.

PROFESSOR 28 Explico o contexto



9-Como é ensinar Libras como 1° Língua e Português-Escrito como 2° Língua para estudantes surdos? (27 respostas)

PROFESSOR 1 Sim
PROFESSOR 2 Considero um trabalho interessante.
PROFESSOR 3 Desafiador, porque não há material didático com facilidade.
PROFESSOR 4 Complicado, pois temos que criar estratégia de ensino.
PROFESSOR 5 Nunca trabalhei diretamente com educação de surdos, apenas interpretação e aula de libras para ouvintes.
PROFESSOR 6 Eu apenas interpreto.

PROFESSOR 7 Não ensino ...para ambos não tenho qualificação para os alunos da educação básica com atividade de classe.

PROFESSOR 8 Depende da metodologia.

PROFESSOR 9 Um tanto complexo, mas gratificante.

PROFESSOR 10 Difícil. Inicialmente é necessário ensinar Libras e depois começar com o português escrito.

PROFESSOR 11 É desafiador, pois muitas vezes eles chegam zerado em sua própria língua. Incrível

PROFESSOR 12 É um processo lento. Pois quando eles são adultos, se torna mais complexo o aprendizado do português.

PROFESSOR 13 É só um pouco complicado na estruturação das frases.

PROFESSOR 14 Desafiador, admirável ver a inteligência humana.

PROFESSOR 15 Libras e português na modalidade escrita.

PROFESSOR 16 Não ensino Libras 1ª língua. Apenas português 2ª língua. É desafiador e desgastante, porque a grande maioria dos surdos não tem o costume de estudar em casa, pesquisar ou rever a matéria, não têm iniciativa própria, esperam sempre que alguém faça por eles. Assim, só têm contato com a matéria durante as aulas. Não aprendem quase nada. Não percebem a necessidade de saber a língua da sociedade na qual estão inseridos, querem que os ouvintes aprendam LIBRAS, mas eles não se dão o trabalho de aprender o português, principalmente o falado/moralização e leitura labial.

PROFESSOR 17 É um desafio, pois a nossa primeira língua é o português, e muitas vezes eles não
dominam a língua de sinais.

PROFESSOR 18 É importante.

PROFESSOR 19 Trabalho em alfabetização.

PROFESSOR 20 Sim, primeira Língua, e segunda Português. Porque mais importante que visual é perceber imagens, objetos. Depois, segundo aprender fazer escrita

PROFESSOR 21 Usar imagem, sinal e datilologia e escrita português e também fazer o contexto.

PROFESSOR 22 São estruturas diferentes, então penso que a busca por uma fluência nos torna capazes. O português é mais complicado, pois para o ensino a pessoa Surda tem que querer aprender, e isso não é vontade da grande maioria dos Surdos.

PROFESSOR 23 Não sei muito.

PROFESSOR 24 Requer muito esforço, conhecimento, domínio da Libras e disponibilidade para continuar aprendendo.

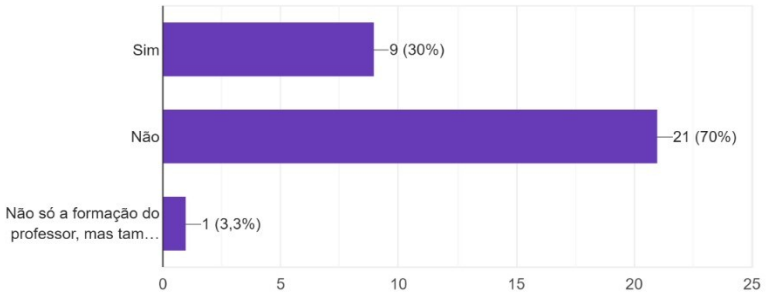
PROFESSOR 25 Não sou habilitada para ensinar Libras, mas para ensinar Português-Escrito como
segunda língua, é difícil e exige muito estudo e uma busca incansável por estratégias novas para esse fim.

PROFESSOR 26 Uma tarefa não muito fácil para mim, que sou da área de exatas.

PROFESSOR 27 É desafiador. Exige muito tempo para elaboração de bons materiais, visto que não há material e livros adequados para o ensino de português por escrito para estudantes surdos.

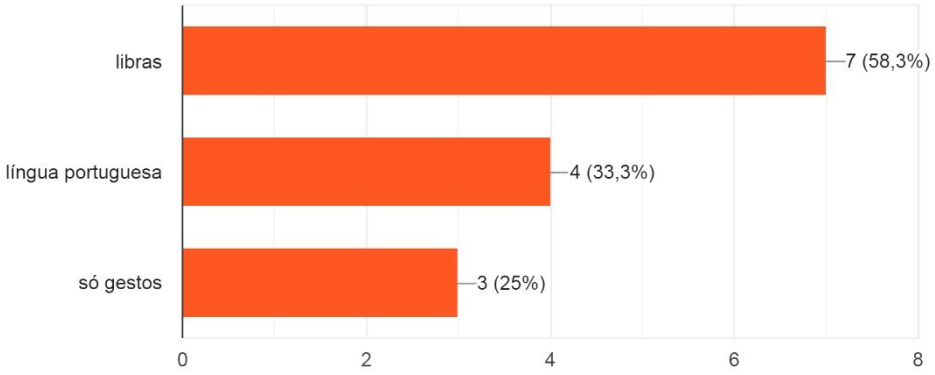
10-A formação de professores é suficiente para se garantir a qualidade de uma educação bilíngue para os estudantes surdos da Educação Básica?

30 respostas



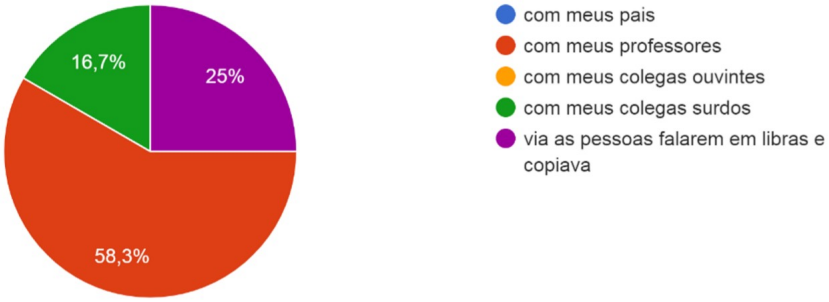
1. Qual língua você aprendeu primeiro?

12 respostas



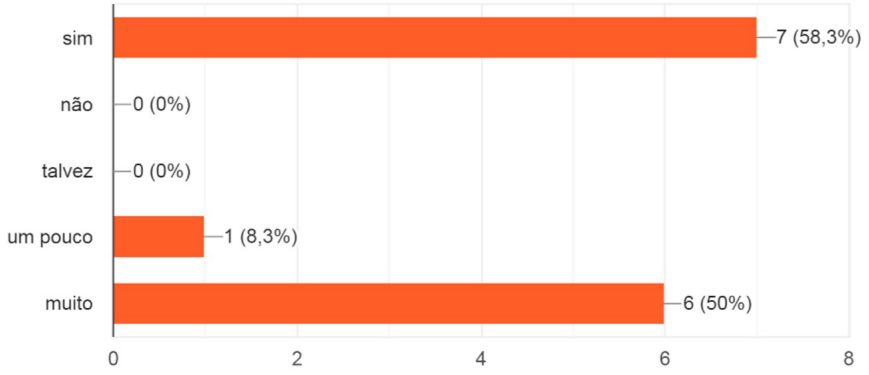
2. Com quem você aprendeu Libras?

12 respostas



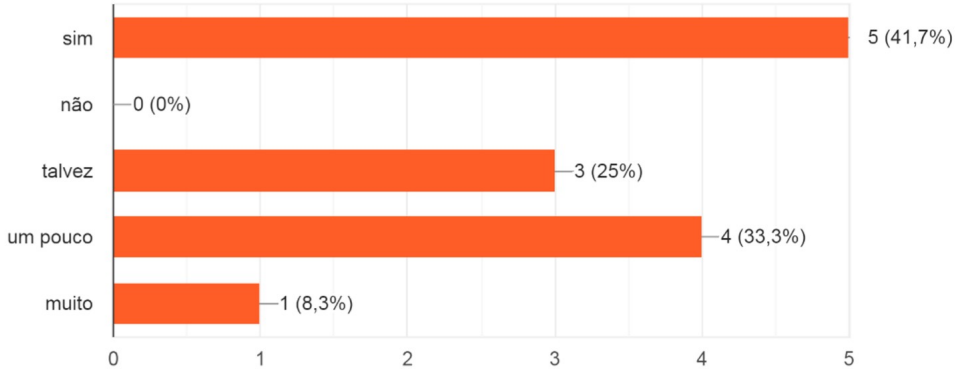
3. Você sabe bem libras?

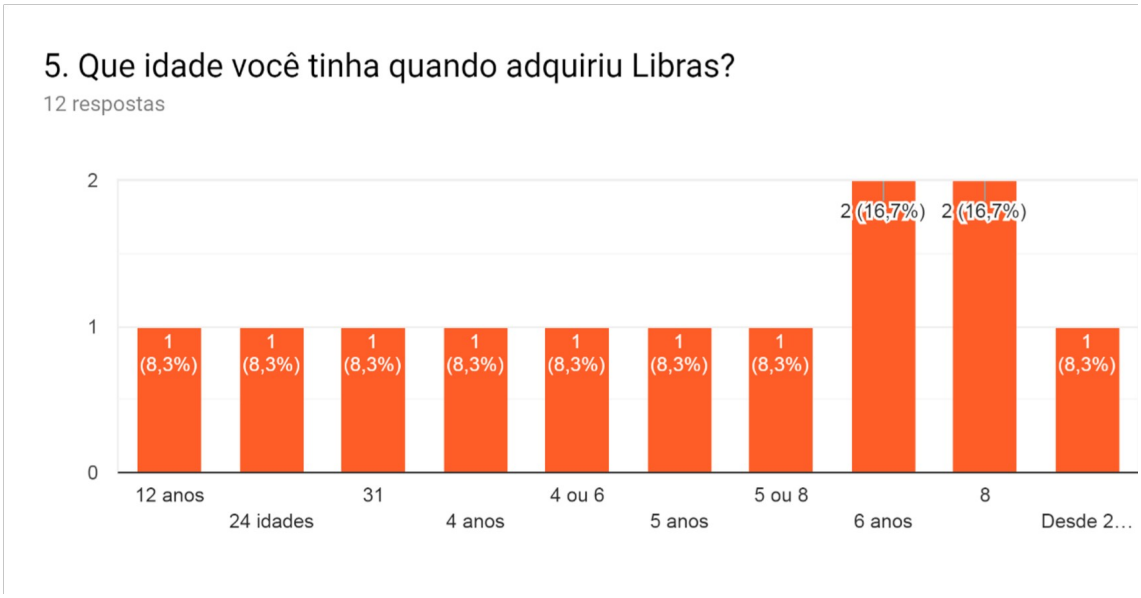
12 respostas



4. Você sabe bem português?

12 respostas





6. Quantos professores surdos você teve durante toda a sua trajetória escolar na

EDUCAÇÃO BÁSICA? (12 respostas)

Nem lembro
1
2
Nenhum

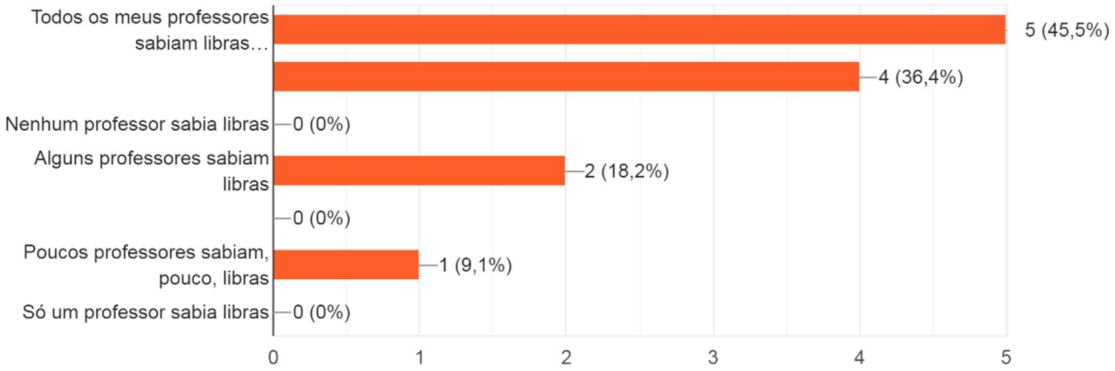
2 professoras

Nao

Nenhum
Ceal
1 Professora
Não lembro
Apesar não lembro eram muitos

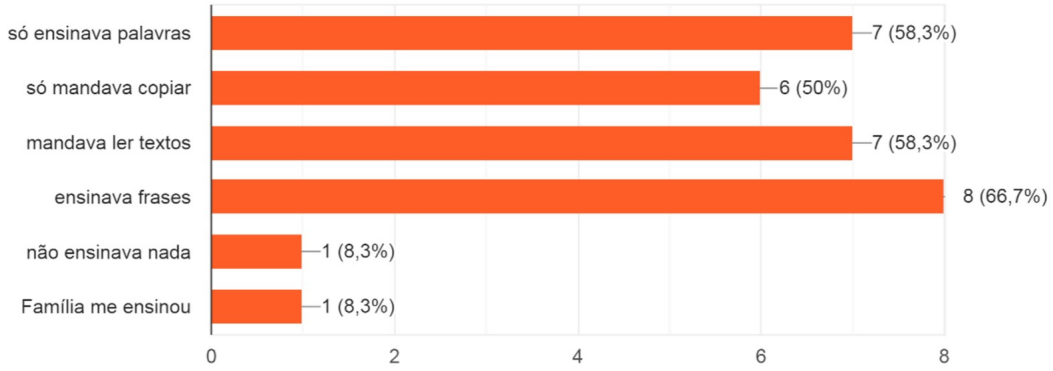
7. Na EDUCAÇÃO BÁSICA, os seus professores sabem/sabiam Libras?

11 respostas



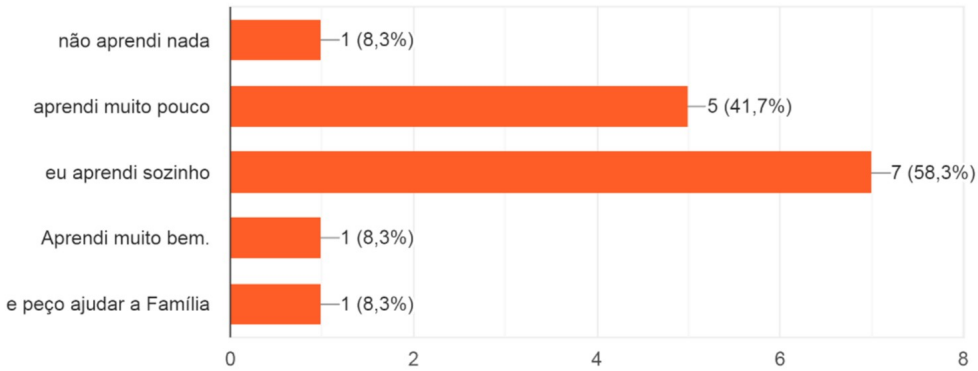
8. Como seu professor ensinava português?

12 respostas



9. Quanto você aprendeu nas aulas de português?

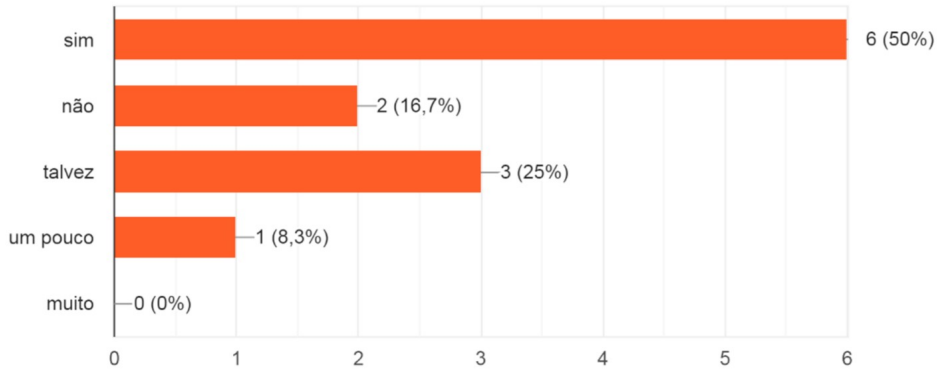
12 respostas



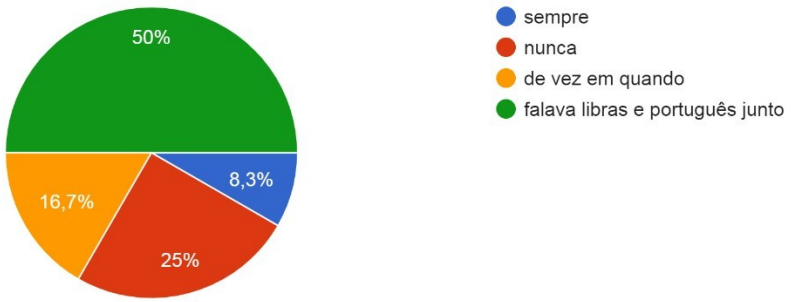
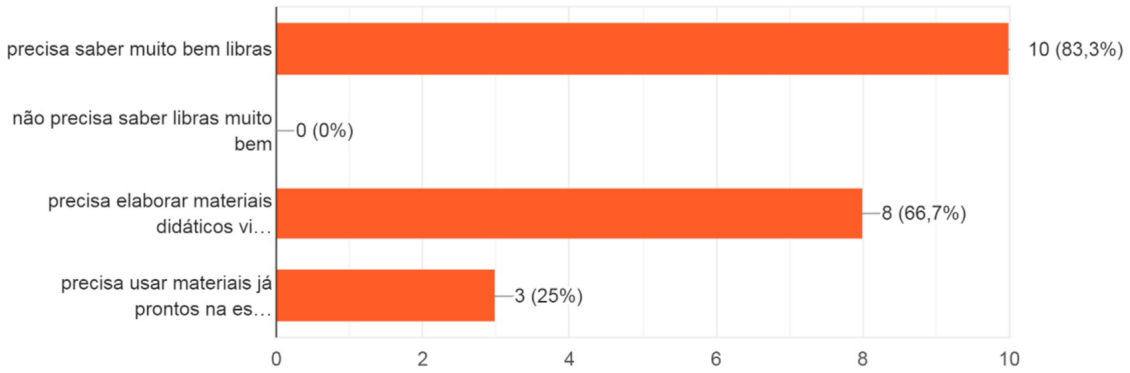
13. Que características um bom professor de surdos precisa ter? (9 respostas)

Sei lá
Fluência
Surdos compartilhem todos estados!
Saber e ensinar corretamente, conforme o material didático.
....
Sim
Ter língua própria

10. O que você aprendeu na escola deu/dá para passar no vestibular?
12 respostas



11. Seus professores ensinavam só com Libras?
12 respostas



12. Que características um bom professor de surdos precisa ter?
12 respostas