

REFLEXÕES SOBRE A LIBRAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS ANAIS DO CINTEDI DE 2014 A 2021

Adriana Moreira de Souza Corrêa¹

RESUMO

O artigo trata da percepção sobre a disciplina de Língua Brasileira de Sinais, a Libras, no currículo da formação inicial do licenciando a partir das publicações de trabalhos divulgados nas cinco edições do Congresso Internacional de Educação Inclusiva. O objetivo é conhecer as discussões sobre a formação de educadores para inclusão do surdo que estão presentes nos anais do referido evento e que foram publicados entre os anos de 2014 e 2021. Metodologicamente, a pesquisa é de abordagem qualitativa, utiliza dados bibliográficos que são compilados por meio de uma Revisão Sistemática da Literatura e são analisados por meio da Análise do Conteúdo. Os resultados apontam temáticas que convergem nos estudos publicados pelos autores participantes das edições do referido evento, são eles: a importância da disciplina de Libras na formação dos licenciandos, no aprendizado da Libras na comunicação com surdos e para a construção dos conhecimentos relacionados à compreensão da pessoa surda. Contudo, destaca a necessidade de ampliação da carga horária deste componente curricular, bem como do trabalho com metodologias para ensino de surdos.

Palavras-chave: Inclusão. Formação Docente. Libras.

CONSIDERATIONS ABOUT LIBRAS IN TEACHER TRAINING IN THE ANNALS OF CINTEDI FROM 2014 TO 2021

ABSTRACT

This article deals with the perception of the subject of Brazilian Sign Language (Libras) in the curriculum of initial teacher training based on the publications of papers published in the five editions of the International Congress on Inclusive Education. The aim is to get to know the discussions on the training of educators for the inclusion of the deaf that are present in the annals of this event and that were published between the years 2014 and 2021. Methodologically, the research has a qualitative approach and uses bibliographic data that is compiled through a Systematic Literature Review and analyzed using Content Analysis. The results point to themes that converge in the studies published by the authors participating in the editions of the event, namely: the importance of the subject of Libras in the training of undergraduates, in learning Libras to communicate with deaf people and for the construction of knowledge related to understanding deaf people. However, it highlights the need to expand the class hours of this curricular component, as well as working with methodologies for teaching the deaf.

Keywords: Inclusion. Teacher training. Libras.

1 INTRODUÇÃO

A Língua Brasileira de Sinais, a Libras, é o sistema linguístico utilizado pelas pessoas surdas para a sua comunicação (Brasil, 2002) e, portanto, o seu reconhecimento e a inserção na

¹ Mestra em ensino pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Professora de Libras do Centro de Formação de Professores, campus Cajazeiras/PB, da Universidade Federal de Campina Grande. E-mail: adriana.moreira@professor.ufcg.edu.br

formação de professores (Brasil, 2002, 2005) promovem a discussão desta língua nas atividades do ensino superior, com vista a refletir na prática destes educadores.

É relevante destacar que, baseado nas normativas que regem a educação – a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - o educador precisa desenvolver ações que favoreçam a participação de todos os educandos, ou seja, a educação precisa ser inclusiva (Brasil, 1996, 2017). E, tratando-se do surdo, uma minoria linguística que usa a Libras, estas ações devem envolver esta língua de sinais com vista a favorecer a socialização e a interação dos estudantes.

Para tanto, faz-se necessário refletir sobre o assunto, implementar ações formativas para que os professores se apropriem de conhecimentos sobre a temática e socializar estas experiências em meios de publicações de textos científicos. Em face do exposto nos questionamos: Quais as temáticas sobre a formação de educadores para a inclusão do surdo estão presentes nos anais do Congresso Internacional de Educação Inclusiva (CINTEDI)? Diante disso, elaboramos como objetivo deste estudo: conhecer as discussões sobre a formação de educadores para inclusão do surdo que estão presentes nos anais do Congresso Internacional de Educação Inclusiva publicados entre os anos de 2014 e 2021.

A escolha pelo CINTEDI ocorreu por tratar-se de um evento bianual ocorrido no Nordeste do Brasil, região de trabalho da pesquisadora e, por esta razão, os dados oriundos da investigação podem refletir questões mais próximas à sua realidade e às suas demandas.

Assim, para conhecer as discussões e ações desenvolvidas nas universidades que envolvem a temática, foi realizada uma Revisão Sistemática da Literatura (RSL) pautada no protocolo de Okoli (2019) e que tem como base os anais das cinco primeiras edições do CINTEDI, incluindo a Edição Digital ocorrida em 2021. Nesse sentido, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, realizada mediante o estudo de dados bibliográficos.

Essa discussão está organizada em cinco seções: a primeira, é a introdução que apresenta o assunto, os objetivos e o método da pesquisa; a segunda, intitulada formação de professores e educação inclusiva para surdos, discute conceitos como inclusão, barreiras, acessibilidade, professor capacitado, Adaptações Curriculares de Pequeno Porte, Adaptações Razoáveis e a importância da formação do professor para a educação dos surdos; a terceira destaca a metodologia de coleta e análise de dados; a quarta analisa os dados do *corpus* da investigação; e a quinta dispõe as considerações finais, com reflexões extraídas das análises.

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA SURDOS

Para discutirmos a formação de professores para as práticas inclusivas, faz-se necessário compreender o conceito de inclusão. Para isso, evocamos o Art. 1º da Lei nº 13.146, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) - também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência (EPD) – ao afirmar que uma proposta inclusiva pressupõe “assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania”. (Brasil, 2015, p. 1)

A mesma lei discorre sobre dois termos essenciais para a compreensão da concretização da inclusão: barreiras e acessibilidade. As barreiras, como o próprio nome explicita, são os limitantes – sejam eles urbanísticos, arquitetônicos, no transporte, na comunicação e nas tecnologias - que impedem o acesso e a plena participação da pessoa com deficiência nas práticas sociais. A acessibilidade, por sua vez, constitui-se nas formas que promovem o acesso e participação, com segurança e autonomia, nas diferentes atividades diárias. Logo, promover a educação inclusiva implica em conhecer os estudantes e a organização escolar para identificar as barreiras ao conhecimento e socialização, com o objetivo de promover o desenvolvimento e a aprendizagem.

Dentre estas barreiras, no que se refere ao surdo, deteremo-nos nas atitudinais e naquelas que implicam na comunicação e informação. A efeito de esclarecimento, ainda de acordo com o EPD, as barreiras atitudinais são os comportamentos, as percepções do outro e as formas de interação que geram entraves na plena participação da pessoa com deficiência nas diferentes atividades que envolvem a sua ação social. Já as barreiras na comunicação e informação são aquelas que causam dificuldades ou limitação no acesso ou na expressão de alguma informação (Brasil, 2015).

Para minimizá-las, os educadores podem realizar as Adaptações Curriculares de Pequeno Porte, entendidas como:

[...] modificações promovidas no currículo, **pelo professor**, de forma a permitir e promover a participação produtiva dos alunos que apresentam necessidades especiais no processo de ensino e aprendizagem, na escola regular, juntamente com seus parceiros coetâneos. [...] sua implementação encontra-se no âmbito de **responsabilidade e de ação exclusivos do professor**, não exigindo autorização, nem dependendo de ação de qualquer outra instância superior, nas áreas política, administrativa e/ou técnica. (Brasil, 2000, p. 8, grifos nossos)

Estas adaptações dividem-se em cinco categorias: 1) nos objetivos, para adequá-los às características e condições do estudante; 2) nos conteúdos, de maneira a priorizar, reformular, reordenar ou eliminar temáticas secundárias que desvinculem-se das necessidades do educando;

3) no método de ensino e organização didática, com vista a modificar procedimentos, inserir atividades alternativas e/ou complementares que favoreçam o aprendizado; 4) na avaliação, de modo a priorizar técnicas e instrumentos concernentes à forma que o estudante dispõe para expressar o conhecimento; e na temporalidade, para ampliar ou reduzir o tempo de realização das tarefas (Brasil, 2000). Assim, a formação docente precisa discutir as formas de implementação destas adaptações considerando as características dos estudantes que compõem a turma, a fim de possibilitar ao docente conhecimentos que o permitam planejar e implementar ações que favoreçam a educação de todos.

Retomando o EPD, as Adaptações Curriculares de Pequeno Porte dialogam com conceito de Adaptações Razoáveis que é descrito no Art. 3º, Inciso VI, deste documento como:

[...] modificações e ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional e indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que a pessoa com deficiência possa gozar ou exercer, em **igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas**, todos os direitos e liberdades fundamentais; (Brasil, 2015, p. 2, grifo nosso).

É relevante destacar que a educação inclusiva se propõe a adequar as atividades e práticas de modo que o seu público-alvo seja compreendido como integrante da turma e as atividades sejam pensadas para atender as particularidades destes discentes. Em outras palavras, modifica-se a forma, o tempo, o olhar do professor para que esta pessoa alcance o objetivo e, neste processo, são consideradas as suas características e possibilidades. Para isso, o docente precisa compreender os recursos humanos e materiais, as estratégias, os métodos e as modificações necessárias para a realização de atividades que favoreçam a participação, com aprendizado, de todos os estudantes.

Para assegurar a construção deste conhecimento e, conseqüentemente, a prática inclusiva, a LDB, no Art. 43, Parágrafo Único, Inciso I, garante “a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho” (Brasil, 1996, p. 18). Este texto é retomado na Resolução nº 2, do Conselho Nacional de Educação (CNE), ao definir Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e também a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, a BNC - Formação. (Brasil, 2019) Logo, a construção de saberes para a atuação na educação inclusiva precisa ser contemplada na graduação porque a educação inclusiva é o paradigma que norteia esta legislação.

A BNC – Formação, no Art. 6º, Inciso IX, reflete sobre o reconhecimento da emergência “[...] dos docentes como agentes formadores de conhecimento e cultura e, como tal,

da necessidade de seu acesso permanente a conhecimentos, informações, vivência e atualização cultural” (Brasil, 2019, p. 3). Este entendimento implica em perceber o educador como um profissional em constante formação que atua na transformação das práticas sociais de maneira a torná-las inclusivas. O mesmo documento norteia uma prática educativa deve ser realizada com “base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários, para que o ambiente de aprendizagem possa refletir esses valores.” (Brasil, 2019, p. 13). E, com isso, reflete a necessidade de formação para o aprendizado dos conteúdos e para a formação humana em uma perspectiva de entendimento e vivência na diversidade de formas de pensar, expressar, interagir e sentir.

Em face do exposto, a formação docente precisa contemplar a construção de conhecimentos para uma abordagem holística do conhecimento, à medida que compreende o estudante como um agente social que será responsável pela manutenção ou mudança das percepções, ações e estruturas sociais da comunidade em que vive.

Neste sentido, os documentos citados apontam caminhos para a formação do professor capacitado, que é o educador atuante em classes inclusivas. Para isso, a Resolução da Câmara de Educação Básica (CEB) do CNE nº 02/2001 diz que é necessária a sólida formação com o intuito que este profissional possa:

I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva; II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem; III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais; IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial. (Brasil, 2001, p. 5).

Assim, o professor, no processo de formação, precisa conhecer as formas que contribuem para a diminuição ou a superação de barreiras com vista a ampliação da participação dos estudantes nas ações desenvolvidas pela escola, em outras palavras, promover a inclusão deste estudante nas atividades realizadas pela turma.

Sobre isso, Glat e Nogueira (2002, p. 25) advertem ser necessária:

a oferta de uma formação que possibilite aos professores analisar, acompanhar e contribuir para o aprimoramento dos processos regulares de escolarização, no sentido de que possam dar conta das mais diversas diferenças existentes entre os alunos.

No que se refere ao surdo, a experiência visual e a Língua de Sinais são os elementos que precisam ser inseridos nas práticas de ensino para que estes estudantes ampliem a

possibilidade de significação e participação nas ações propostas pelo educador. A título de esclarecimento, a experiência visual, é descrita por Perlin e Miranda (2003) como a predominância visualidade na constituição e significação dos saberes e interação da pessoa surda com a comunidade em que vive.

É relevante destacar ainda que a Libras é uma língua expressa na modalidade visual-gestual e, por esta razão, organiza-se gramaticalmente de maneira que difere da Língua Portuguesa (Brasil, 2002) que é oral-auditiva e isso implica na necessidade de compreensão do seu papel, como também o da utilização de recursos visuais nas atividades em turmas com surdos.

Sobre a Libras, Lima e Batista (2016, p. 11, grifo nosso) explicam que:

O reconhecimento da Libras como língua natural do surdo constitui-se uma conquista ímpar, pois possibilita a difusão da língua e coloca em evidência os direitos dos surdos de serem integrados na sociedade, abrindo espaço para a **qualificação de professores** e demais profissionais envolvidos no processo educacional.

De acordo com as autoras, as reflexões sobre a pessoa surda, a Libras e as práticas de ensino de surdos precisam ser inseridas na formação de todos os educadores, sobretudo dos professores que atuarão nas turmas inclusivas com surdos. Para isso, é fundamental que eles tenham a oportunidade de momentos formativos na universidade - nas disciplinas ou em outras atividades da instituição - a fim de contribuir para a realização de práticas inclusivas voltadas para os surdos.

Todavia, Silva, Lodi e Barbieri (2015, p. 723) destacam que “[...] Seria ingênuo supor que essa disciplina, independente da carga horária a ela atribuída pelas diferentes instituições de ensino superior, seja suficiente para possibilitar o pleno domínio da língua pelos professores”. Esta afirmação pauta-se na característica da Libras que, como qualquer língua, é viva e os seus significados são construídos na interação entre os interlocutores.

Logo, a disciplina busca oferecer conhecimentos iniciais que precisam ser refletidos e aprofundados na prática, entretanto, neste estudo, serão abordadas as relações da Libras nas licenciaturas – com exceção do curso de Letras Libras – tendo em vista que este último curso apresenta uma característica diferenciada de formação para o ensino e/ou uso desta língua.

3 METODOLOGIA

A investigação em tela surgiu a partir do interesse acadêmico em conhecer as discussões associadas à relação entre a formação de professores e à inclusão de surdos. Para

tanto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, no formato de uma Revisão Sistemática da Literatura (RSL), baseada no protocolo de Okoli (2019), que teve como fonte de dados os anais do I CINTEDI (2014), II CINTEDI (2016), III CINTEDI (2018), IV CINTEDI (2020) e IV CINTEDI Edição Digital (2021).

Okoli (2019) explica que na realização da RSL é preciso: 1) delimitar o objetivo; 2) organizar os momentos do protocolo de pesquisa; 3) aplicar critérios de seleção; 4) realizar o levantamento de dados a partir da bibliografia; 5) avaliar a qualidade dos textos e das informações que eles contêm; 6) categorizar e sintetizar esses estudos; e 7) produzir o texto final com as análises produzidas mediante esta técnica.

Delimitado o objetivo do trabalho que foi conhecer as discussões sobre a formação de educadores para inclusão do surdo que estão presentes nos anais do Congresso Internacional de Educação Inclusiva publicados entre os anos de 2014 e 2021, sucedeu-se o momento destinado à elaboração dos critérios de busca e seleção de textos.

Os critérios de seleção foram os trabalhos completos que versavam sobre a formação inicial do professor para a educação inclusiva de surdos, a nível superior, na perspectiva do professor e/ou do estudante.

A busca pelos dados aconteceu no dia 18 de novembro de 2023, no *site* dos anais do evento. Como refinador das buscas, foi selecionada somente a área temática “Educação de Surdos” e, dentre os 313 resultados, foram baixados 31 textos que relacionavam “educação de surdos” e “universidade”. Estes foram lidos na íntegra e após a aplicação dos critérios de exclusão geraram o *corpus* de 6 trabalhos completos.

Foram excluídas as pesquisas que versavam sobre experiências ocorridas no curso de Letras Libras, a percepção do surdo sobre as adaptações possibilitadas pela universidade para o seu atendimento nos âmbitos educacional e profissional, projetos de pesquisa e trabalhos sobre a formação continuada na escola sem a participação da universidade. Os textos discutidos neste escrito estão descritos no Quadro 1.

Quadro 1 – *Corpus* da investigação.

Nº	Ano	Autor(es)	Título
01	2014	Silva	Educação de surdos: a disciplina Libras na Formação de professores e seus reflexos nos processos educativos com alunos surdos
02	2016	Lima e Batista	O ensino de Libras nos cursos de licenciatura de Campina Grande: tecendo olhares acerca de uma formação multiculturalmente orientada

03	2016	Medeiros e Silva	A disciplina de Libras na formação inicial: algumas considerações dos alunos do curso de Letras Português da UFRN campus de Currais Novos
04	2016	Santos <i>et al.</i>	Educação inclusiva: aspectos do curso de Libras na formação docente ministrado por um professor surdo
05	2018	Lima, Lima e Macedo	A disciplina de Libras no ensino superior: um panorama dos acadêmicos de Letras da Universidade Regional do Cariri
06	2020	Araújo e Bezerra	O ensino de Libras como L2: uma breve análise nos cursos de Pedagogia e Letras

Fonte: Dados da pesquisa.

Estes artigos foram submetidos à Técnica da Análise do Conteúdo, proposta por Bardin (2021) e os dados foram analisados mediante uma abordagem qualitativa. Para análise foram elencadas, *à posteriori*, após a leitura flutuante, as seguintes categorias: a importância da disciplina de Libras para a formação dos licenciandos, reflexões sobre a carga horária deste componente curricular, aprendizado da Libras para a comunicação com surdos, conhecimentos relacionados à compreensão da pessoa surda e aprendizado de metodologias para ensino de surdos.

4 FORMAÇÃO DO PROFESSOR NA DISCIPLINA DE LIBRAS

A formação de professores para o atendimento das diferentes formas de ensinar e aprender é um dos pilares da LDB (Brasil, 1996). Diante disso, este estudo busca analisar, nos Anais do CINTEDI, as discussões sobre esta formação na universidade conforme pode ser observado no Quadro 2:

Quadro 2 – Síntese dos estudos.

Nº	Ano	Autor(es)	Instrumento	Participantes	Local
01	2014	Silva	Questionário	57 licenciandos	10 polos da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) Virtual
02	2016	Lima e Batista	Entrevista	Professoras de Libras: 01 surda e 01 ouvinte	Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)
03	2016	Medeiros e Silva	Questionário	10 graduandos do curso Letras/Português	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)/ campus Currais Novos

04	2016	Santos <i>et al.</i>	Questionário	7 estudantes concluintes do curso de Ciências Biológicas	UEPB
05	2018	Lima, Lima e Macedo	Questionário	60 estudantes ouvintes do curso de Letras	Universidade Regional do Cariri (URCA)/CE
06	2020	Araújo e Bezerra	Não revela	Sem participantes Análise de documentos/ ementas da disciplina de Libras	UEPB

Fonte: Dados da pesquisa.

O Quadro 2 demonstra a predominância de investigações sobre o tema no ano de 2016 e do questionário como instrumento de coleta de dados. Somente uma pesquisa considerou as informações do professor da disciplina e as demais focaram na percepção do estudante ouvinte. Os textos relatam pesquisas de três estados do Nordeste brasileiro, sendo eles o Ceará (com uma pesquisa da URCA), Rio Grande do Norte (com uma pesquisa da UERN), Paraíba (com duas pesquisas da UFPB, uma da UEPB e uma que reflete dados da UFCG e UEPB).

Sobre a primeira categoria elencada para este estudo que é a importância da disciplina na formação do licenciando, de acordo com os dados, os participantes das pesquisas de Silva (2014), Lima e Batista (2016), Medeiros e Silva (2016), Santos *et al.* (2016), Lima, Lima e Macedo (2018) e Araújo e Bezerra (2020) consideram a disciplina de Libras é importante para a formação dos educadores porque contribui para a compreensão do surdo, o aprendizado da Libras e o desenvolvimento de práticas de ensino dos surdos. Contudo, na investigação de Medeiros e Silva (2016, p. 7) há um destaque ao entendimento que:

40% dos alunos que possuem conhecimentos a respeito, acreditam que o rigor curricular da disciplina de Libras seja a única proposta em vigor na academia e que as demais leis reflexionam-se, tendo em vista que a Libras ainda possa ser vista como um componente curricular de menor importância se posta ao lado de disciplinas entendidas como mais relevantes aos propósitos imediatistas do sistema educacional e do próprio processo de formação inicial do professor.

Logo, apesar dos participantes revelarem o valor deste componente curricular para o desenvolvimento de saberes sobre o surdo, a sua língua e as metodologias de ensino a este público, é preciso que as discussões sobre a inclusão sejam compreendidas como parte fundamental para a prática do docente por alguns estudantes. Neste sentido, é possível afirmar que há uma percepção sobre a disciplina que pode refletir uma barreira entre os professores em formação e as discussões viabilizadas neste momento formativo, tendo em vista que ao

considerar pouco relevante a disciplina de Libras, as práticas destes docentes tenderão a desconsiderar as Adaptações Razoáveis e as Adaptações Curriculares de Pequeno Porte na sua prática.

No que se refere à segunda categoria que foi a carga horária de estudo destinada à disciplina de Libras, as pesquisas revelam que o tempo é insuficiente para a construção de autonomia e segurança dos docentes em formação quando estiverem em trabalho com surdos (Silva, 2014, Lima; Batista, 2016, Medeiros; Silva, 2016, Santos *et al.*, 2016, Lima; Lima; Macedo, 2018, Araújo; Bezerra, 2020).

Ainda sobre este ponto, Araújo e Bezerra (2020, p. 6) destacam a diferença de carga horária na disciplina de Libras ofertada nos cursos da instituição pesquisada. Conforme explicam as autoras:

[...] a carga horária em Letras é de 60 horas, enquanto em Pedagogia é 30 horas, a ementa é a mesma, mas os conteúdos divergem [...] Pudemos [*sic.*] notar que o aluno da graduação de Letras terá um conhecimento maior a respeito da pessoa surda, sua língua, cultura e identidade. E o discente de Pedagogia terá apenas o básico de uma forma simplificada.

Assim, é possível inferir que além da ampliação e padronização da carga horária para os diversos cursos oferecidos, Medeiros e Silva (2016, p. 8) apontam que “outra possibilidade seria estender a disciplina, ou seja, oferecer a possibilidade aos alunos cursarem uma continuação (Libras 1, Libras 2), mas como componente curricular optativo do curso.” Estas reflexões dialogam com a afirmação de Silva, Lodi e Barbieri (2015) sobre a necessidade de ampliação do tempo e dos espaços de discussão sobre a Libras, o surdo e a sua educação, devido a singularidade no processo de ensino destes estudantes que envolve o uso de recursos e metodologias visuais e a Libras.

No que abrange a terceira categoria que é contribuição deste componente curricular para o aprendizado da Libras e, conseqüentemente, para a comunicação com surdos, os estudos convergem no sentido de apontar que este conhecimento é construído mesmo que de forma inicial. (Silva, 2014, Lima; Batista, 2016, Medeiros; Silva, 2016, Santos *et al.*, 2016, Lima; Lima; Macedo, 2018, Lima; Lima; Macedo, 2018, Araújo; Bezerra, 2020)

Contudo, este entendimento não é unanimidade entre os pesquisados, pois na investigação de Lima e Batista (2016), um dos quatro participantes acredita que a disciplina não cumpre o papel de ensino da Libras nem de formação do professor para o trabalho com surdos, apesar dos demais colaboradores afirmarem que as discussões efetivadas neste componente curricular contribuíram para a ampliação da sua visão de mundo e compreensão

da pessoa surda. Entretanto, como se trata de uma minoria, faz-se necessário desvelar os motivos que levaram este participante a expressar uma compreensão diferente dos demais.

Deste modo, ao aprender a Libras e inseri-la nas atividades de ensino, o educador promove a acessibilidade e contribui para a inclusão dos surdos e o desenvolvimento social e solidário entre os estudantes, conforme preconiza a BNC – Formação que orienta as práticas dos educadores brasileiros. Destarte, a barreira na comunicação e informação pode ser minimizada com a participação das atividades nesta disciplina, mas continuará a existir após a formação básica, o que demonstra a necessidade de outras ações formativas – a formação continuada - para superar esta lacuna.

Sobre a quarta categoria que foi a construção dos conhecimentos relacionados à compreensão da pessoa surda, as pesquisas revelam que a disciplina contribui significativamente, seja nas discussões teóricas ou na interação dos estudantes ouvintes com surdos para que o licenciando entenda as necessidades linguísticas da pessoa surda (Silva, 2014, Lima; Batista, 2016, Medeiros; Silva, 2016, Santos *et al.*, 2016, Lima; Lima; Macedo, 2018, Araújo; Bezerra, 2020).

Esses conhecimentos podem promover a acessibilidade, sobretudo diante das barreiras atitudinais que são apresentadas no EPD. Isso porque, ao compreender a diferença linguística do surdo e a relação visual com a construção do conhecimento, o professor poderá realizar Adaptações Razoáveis e as Adaptações Curriculares de Pequeno Porte para a promoção da socialização e o aprendizado do discente.

No que tange à quinta categoria, que se refere ao aprendizado de metodologias para ensino de surdos, as pesquisas revelam que a disciplina contribui, mesmo que de forma superficial, para que o professor compreenda as adaptações necessárias ao ensino desses estudantes na perspectiva inclusiva (Silva, 2014, Lima; Batista, 2016, Medeiros; Silva, 2016, Santos *et al.*, 2016, Santos *et al.*, 2016).

Para os participantes da pesquisa de Santos *et al.* (2016) o contato com uma metodologia visual trazida pelo professor surdo contribui para ampliar os saberes sobre as possibilidades de trabalho com os conhecimentos em sala de aula. Além disso, a apresentação de um seminário em Libras para o professor surdo constituiu-se em um momento de reflexão sobre o uso de estratégias inclusivas em sala de aula. Deste modo, os estudantes internalizam conhecimentos sobre a Libras e o surdo, utilizam estratégias de ensino voltadas a este público e desenvolvem ações que favorecem a interlocução com o surdo, ou seja, realizaram a remoção das barreiras atitudinais e na comunicação.

Todavia, é preciso ressaltar que para os participantes da pesquisa de Medeiros e Silva (2016) a disciplina fundamenta-se em conteúdos abrangentes e carece de um olhar específico para a formação do professor de Letras que precisará utilizar métodos, técnicas e instrumentos de ensino de leitura e produção de texto em Língua Portuguesa em turmas inclusivas com estudantes surdos. Esta discussão é relevante porque a Lei da Libras orienta que a o surdo deve aprender a modalidade escrita da Língua Portuguesa (Brasil, 2005). Para isso, os educadores precisam estar familiarizados com o processo de internalização deste sistema linguístico utilizado pelo surdo e das estratégias e recursos que favorecem este aprendizado.

Neste sentido, um dos participantes da pesquisa expressa o desejo que:

A disciplina pudesse, principalmente, me conceder uma fundamentação metodológica sólida, apta a ser posta em um ambiente real de ensino-aprendizagem. Dito de outro modo, como eu poderia, na posição de professor, propor metodologias eficazes para o ensino significativo de um aluno com deficiência auditiva ou com surdez (Medeiros; Silva, 2016, p. 7)

Outro ponto relevante é que os participantes demonstram conhecer as especificidades do estudante com deficiência auditiva e o surdo. Retomando o conceito trazido no Decreto nº 5.626, a pessoa surda se caracteriza por ter perda auditiva, pelo uso de uma língua de sinais, por pautar-se na experiência visual e participar da Cultura Surda. Contudo, algumas pessoas com perda auditiva não se reconhecem como usuários de um sistema linguístico visual-gestual e participantes desta minoria linguística. Elas preferem ser identificadas como pessoas com deficiência auditiva, bem como utilizar recursos de amplificação sonora e leitura labial para interagir por meio da língua oral (Honora, 2014). Deste modo, entendemos que há uma pluralidade de formas de ser e interagir que podem ser observadas nas pessoas com perda auditiva e que esta percepção foi compreendida pelo participante ao evocar esta distinção.

Retomando as discussões voltadas para o surdo, um dos participantes da pesquisa de Santos *et al.* (2016, p. 9) destaca que “Pra formação do professor, acho que é uma aprendizagem muito superficial que temos na graduação pra nos habilitar a ensinar conhecimentos específicos da nossa área de formação em libras.” Diante disso, notamos que os participantes se interessam tanto em aprender Libras quanto pelo uso de metodologias que favoreçam o ensino dos conteúdos que irão ministrar na escola regular e, desse modo, é necessário personalizar a disciplina para atender as necessidades formativas dos licenciandos de cada curso.

Um ponto relevante destacado por Araújo e Bezerra (2020) é que este componente curricular deve ser ofertado anteriormente ao estágio supervisionado, dado que estes licenciandos podem interagir com surdos na escola e este conhecimento seria importante para

a sua prática em sala de aula. Deste modo, esta afirmação dialoga com a formação para a acessibilidade promovidas pelas Adaptações Curriculares de Pequeno Porte que podem ser realizadas pelo educador na sua ação docente.

Sobre a participação de Tradutores Intérpretes da Língua de Sinais/Português (TILSP) na mediação dos conhecimentos, apenas um estudo trata desta relação, portanto, este ponto não se configura como categoria de análise, mas merece destaque tendo em vista que este profissional realiza a mediação linguística entre surdos e ouvintes.

A pesquisa de Santos *et al.* (2016) revela que a ausência do TILSP nas aulas de Libras no ensino superior funcionou com como barreira ao aprendizado para alguns estudantes e como impulsionadora no desenvolvimento de outros. Estes participantes afirmam ainda que seria relevante a formação e inserção de profissionais para que atuassem como TILSP em sala de aula para favorecer o processo de inclusão, porque entendem que somente o professor é insuficiente para garantir a participação dos surdos e ouvintes simultaneamente nas atividades. Isso decorre do fato que são línguas com gramáticas e organização distintas (Brasil, 2002) o que impossibilita a articulação simultânea sem prejuízo à uma delas. Essa discussão, mesmo que incipiente nos estudos apresentados, é importante para a minimização das barreiras na comunicação e informação, posto que o trabalho deste profissional é fundamental para a interação de surdos e ouvintes.

Diante do exposto, no que se refere à análise das pesquisas com estudantes e das ementas, identificamos a convergência das pesquisas para as seguintes contribuições da disciplina: fomento e ensino da Libras para a interação com o surdo, a compreensão de noções sobre particularidades do surdo na vida social e reflexões sobre o seu processo de aprendizagem.

Como fatores que precisam ser repensados foram identificadas: a conscientização dos estudantes sobre a necessidade de continuidade no estudo para desenvolver um trabalho inclusivo com o surdo, seja na ampliação da carga horária da disciplina, na inserção de outros componentes curriculares que abordem o tema ou na busca de momentos formativos para a construção de outros saberes; e o entendimento do papel e participação do TILSP nas aulas e de discussões relacionadas às práticas de ensino do surdo em uma sala inclusiva.

A análise dos textos permitiu também a identificação da discussão escassa sobre a produção e análise de atividades práticas que relacionam o conhecimento desenvolvido nas licenciaturas e a ação do docente na sala de aula inclusiva, ou seja, a disciplina concentra-se no ensino de Libras para a comunicação e informação sobre a pessoa surda, mas tem pouca interlocução entre este conhecimento e o seu uso didático em sala de aula. Desse modo, a

contribuição principal é na remoção da barreira da comunicação em detrimento de realização da construção de conhecimentos para a realização de Adaptações Razoáveis e Adaptações Curriculares de Pequeno Porte, ações necessárias na prática do professor capacitado nos ambientes e nas suas práticas de ensino.

Em suma, a formação inicial que envolve a Libras na universidade contribui para a minimização de barreiras e a promoção da participação da pessoa surda, entretanto, são necessários momentos adicionais como outras disciplinas ou outras formas e construção do conhecimento (a exemplo de eventos e cursos) que permitam aos licenciandos conhecer as modificações que precisam ser realizadas para atender as diferentes formas de interagir e de aprender destes estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa em tela visou compreender as discussões disponibilizadas nos anais das cinco edições do CINTEDI, um congresso realizado no Nordeste do Brasil. Neste sentido, as reflexões buscam identificar as universidades que foram investigadas e a localidade de predominância de estudos que, neste caso, refletem a realidade da Paraíba.

Os dados mostram que os participantes consideram a disciplina de Libras importante para a formação dos licenciandos, mas que as discussões sobre o surdo precisam ser ampliadas em outros componentes curriculares do curso e no aumento da carga horária da disciplina.

No que se refere aos aprendizados, a comunicação em Libras para a interação com surdos é destacada, entretanto, apenas a disciplina é insuficiente para a formação de um interlocutor que utilize a Libras e de um professor que pautar as suas metodologias em estratégias que valorizem a experiência visual do surdo. Este componente curricular contribui ainda para a construção de conhecimentos relacionados à pessoa surda, todavia, o aprendizado de metodologias para ensino de surdos precisa ser ter mais destaque nos conteúdos abordados nesse componente curricular.

Desse modo, a disciplina se constitui em uma iniciativa para a minimização de barreiras, sobretudo as atitudinais e na comunicação, mas precisa ser acompanhada de outras atividades que deem continuidade a estes aprendizados para formar o professor capacitado.

Um ponto que precisa ser considerado nesta formação e que esperamos desenvolver em estudos futuros é a discussão de atividades e métodos que favoreçam o aprendizado do surdo, em especial, aqueles que se referem às Adaptações Curriculares de Pequeno Porte que

envolvem os objetivos, conteúdos, método, organização didática, avaliação e temporalidade das atividades propostas em salas inclusivas com estes estudantes.

Em síntese, os dados mostram que o componente curricular se constitui, especialmente nas licenciaturas, como um espaço para a promoção de discussões sobre a participação da pessoa surda na sala inclusiva e que este é somente um dos momentos formativos necessários ao professor e que deve conscientizá-lo sobre a necessidade da busca pela formação continuada.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Aline de Fatima da Silva.; BEZERRA, Daniela Fidelis. O ensino de Libras como L2: uma breve análise nos cursos de Pedagogia e Letras. *In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA*, 4., 2020, Campina Grande. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize, 2020. p. 1-8. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/72525> Acesso em: 18 nov. 2023.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 4 ed. Lisboa: Edições 70, 2021.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura [MEC]. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. MEC, Brasília, DF, Brasil, 1996.

BRASIL. **Projeto Escola Viva: Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: Alunos com necessidades educacionais especiais**, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2000.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 02**, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf> Acesso em: 05 dez. 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm Acesso em: 24 nov. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm Acesso em: 6 dez. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm Acesso em: 20 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 5 dez. 2023.

GLAT, Rosana.; NOGUEIRA, Mário Lúcio de Lima. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. **Revista Integração**. Brasília: Ministério da Educação/SEE, ano 10, n. 1, p. 134 – 141, 2003. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/1647/1055> Acesso em: 28 nov. 2023.

HONORA, Marcia. **Inclusão educacional de alunos com surdez**: concepção e alfabetização. São Paulo: Cortez, 2014.

LIMA, Vandecleide Rodrigues.; BATISTA, Aline Cleide. O ensino de Libras nos cursos de licenciatura de Campina Grande: tecendo olhares acerca de uma formação multiculturalmente orientada. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 2., 2016, Campina Grande. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize, 2016. p. 1-13. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/23107> Acesso em: 18 nov. 2023.

LIMA, Luiza.; LIMA, Daniela Valdevino.; MACÊDO, Luciana Maria de Souza. A disciplina de Libras no ensino superior: um panorama dos acadêmicos de Letras da Universidade Regional do Cariri. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: EDIÇÃO DIGITAL, 4., 2021, Campina Grande. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize, 2021. p. 1-11. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/44201> Acesso em: 18 nov. 2023.

MEDEIROS, Jária Maria Ribeiro de.; SILVA, Katiene Symone de Brito Pessoa da. A disciplina de Libras na formação inicial: algumas considerações dos alunos do curso de Letras Português da UFRN campus de Currais Novos. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 2., 2016, Campina Grande. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize, 2016. p. 1-11. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/22511> Acesso em: 18 nov. 2023.

OKOLI, Chitu. *et al.* Guia para realizar uma Revisão Sistemática de Literatura. **EAD em Foco**, v. 9, n. 1, p. 879–910, 2019. DOI: <https://doi.org/10.18264/eadf.v9i1.748>.

PERLIN, Gladis.; MIRANDA, Wilson. Surdos: o narrar e a política. **Ponto de Vista**. n. 5, p. 217 – 226, Florianópolis, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/download/1282/4249/15462> Acesso em: 9 dez. 2023.

SANTOS, Edinalva Alves Vital dos. *et al.*; Educação inclusiva: aspectos do curso de Libras na formação docente ministrado por um professor surdo. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 2., 2016, Campina Grande. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize, 2016. p. 1-13. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/22874> Acesso em: 18 nov. 2023.

SILVA, Lucas Romário da. Educação de surdos: a disciplina Libras na Formação de professores e seus reflexos nos processos educativos com alunos surdos. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 1., 2014, Campina Grande. **Anais [...]**.

Campina Grande: Realize, 2014. p. 1-10. Disponível em:
<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/8691> Acesso em: 18 nov. 2023.

SILVA, Hanna Russo Chacon Rodrigues.; LODI, Ana Cláudia Balieiro.; BARBIERI, Bruna Cristina. Cursos de licenciatura: a formação de professores para atuação na perspectiva da educação para a diversidade. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 10, n. 5, p. 719 – 740, 2015. Disponível em:
<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/7925/5432> Acesso em 10 nov. 2023.