



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS – FFC/MARÍLIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**VANESSA APARECIDA PALERMO CAMPOS**

**VISÃO DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS SOBRE A ATUAÇÃO DO  
PEDAGOGO SURDO NAS SÉRIES INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

MARÍLIA/SP  
2021

VANESSA APARECIDA PALERMO CAMPOS

**VISÃO DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS SOBRE A ATUAÇÃO DO  
PEDAGOGO SURDO NAS SÉRIES INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação apresentada por Vanessa Aparecida Palermo Campos ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho, campus de Marília, para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Área de concentração: Educação

Linha de pesquisa: Educação Especial.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins.

MARÍLIA/SP

2021

C198v Campos, Vanessa Aparecida Palermo  
Visão de Professores Universitários sobre a atuação do  
Pedagogo surdo nas Séries Iniciais da Educação Básica /  
Vanessa Aparecida Palermo Campos. -- Marília, 2021  
132 p. : tabs.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista  
(Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília  
Orientadora: Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins

1. Educação. 2. Educação Especial. 3. Formação de  
Professores. 4. Surdos. 5. Curso de Pedagogia. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da  
Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

VANESSA APARECIDA PALERMO CAMPOS

**VISÃO DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS SOBRE A ATUAÇÃO DO  
PEDAGOGO SURDO NAS SÉRIES INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, *Campus* de Marília, para obtenção do título de Mestra em Educação, na área de concentração Educação, linha de pesquisa Educação Especial.

BANCA EXAMINADORA

---

Presidente e Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins  
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”  
Faculdade de Filosofia e Ciências, *Campus* de Marília

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Elieuzza Aparecida de Lima  
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”  
Faculdade de Filosofia e Ciências, *Campus* de Marília

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Liliane Ferrari Giordani  
Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Marília, 08 de julho de 2021.

*Dedico este trabalho a Deus,  
a Ele toda honra e toda glória,  
e aos meus filhos, Vinícius e Maria Clara.*

## AGRADECIMENTOS

### *Àqueles que caminharam comigo...*

Primeiramente agradeço a Deus pelo merecimento de vida e a oportunidade de enveredar meu percurso acadêmico, vencendo as dificuldades, barreiras, dando-me sabedoria nas complexidades do pensar e possibilitando-me trilhar, de forma coerente, os caminhos até então desconhecidos. Obrigada Senhor, pela promessa cumprida em minha vida.

À minha querida e estimada orientadora, Professora Dr<sup>a</sup>. Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins, pela excelente orientação. Obrigada pela paciência ao longo desse percurso, pelos ensinamentos e pela compreensão durante a construção do trabalho, bem como no decorrer do meu amadurecimento intelectual. Foi um privilégio tê-la como orientadora.

Agradeço aos meus pais, que sempre me apoiaram nessa jornada, trabalharam muito para que hoje eu pudesse ter a possibilidade de trilhar em territórios intelectuais.

Aos meus irmãos queridos, Marcos, Ricardo e Luciana, obrigada pelo apoio sempre.

Aos meus cunhados e cunhadas, que são como irmãos para mim.

Ao meu esposo Paulo, que é um marido e pai maravilhoso, se alegrou comigo a cada etapa concretizada com sucesso nesta fase da vida.

Aos meus bens mais preciosos, Vinícius e Maria Clara que, apesar da pouca idade, respeitaram os momentos de pensamentos e construções advindas deste trabalho. Ao Vinícius, que sentia falta da mamãe durante as disciplinas concentradas. Graças à tecnologia, podíamos sempre matar a saudade por chamada de vídeo depois de um longo dia de estudo. À Maria que, ainda na barriga, acompanhava a mamãe nas disciplinas, estágios e grupos de estudos. E hoje participa dessa etapa final com seu sorriso que me motiva a continuar sempre.

Ainda sobre os filhos, não posso esquecer do Príncipe e da Princesa, meus filhos de quatro patas, que também sentiam minha falta a cada ida para Marília/SP. Ao chegar, era recebida com muita alegria, lambeijos e carinhos.

Às queridas professoras convidadas para minha banca – Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Elieuzza Aparecida de Lima (UNESP) e Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Liliane Ferrari Giordani (UFRGS); e aos professores suplentes, Prof. Dr. Dagoberto Buim Arena (UNESP), Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Elianeth Dias Kanthack Hernandes (UNESP) e Dr. Ricardo Ernani Sander (UTFPR) pela dedicação a este trabalho e pelas experiências divididas comigo.

Ao CNPq, pelo financiamento dessa pesquisa.

Ao meu querido amigo irmão, professor Dr. João Carlos Pereira, você foi, desde o início, minha inspiração para essa pesquisa, obrigada por suas motivações, ensinamentos, colaborações e risadas compartilhadas.

Às alunas surdas do curso de Pedagogia, por darem vida a essa pesquisa. O que aprendi com vocês é imensurável. Esta dissertação é uma tentativa de síntese daquilo que ainda dará muitos outros estudos.

Obrigada aos docentes que aceitaram participar da pesquisa, minha eterna gratidão.

Ao amigo Ricardo Sander, pela tradução em inglês do resumo desta pesquisa.

À Flávia Luz, que me auxiliou com seu olhar na revisão deste texto.

Aos meus amigos do grupo de estudo e pesquisa Lalis- Laboratório de Linguagem e Surdez, da UNESP de Marília, em especial, aos amigos companheiros: Juliana Louzada, mamãe do príncipe Heitor, pela parceria e palavras de apoio. Ricardo Ernani Sander, pelas suas colaborações desde o início da minha chegada ao grupo, sempre com bom humor, me fazendo rir e deixando a rotina acadêmica mais leve. Rubia Donda, obrigada pela companhia nas disciplinas, pelos seminários apresentados juntas, pelas muitas vezes em que se dispôs a me ajudar, você foi fundamental para meu crescimento acadêmico com as palavras de motivação. Alessandra Di Roma, mesmo não a conhecendo pessoalmente, nossa amizade já se concretizou, obrigada pela companhia nas madrugadas, você na França e eu aqui no Brasil, e quando tudo se tornava obscuro, difícil, parecendo que não avançaria, nos momentos de estudos com você, com o uso do pomodoro, minhas forças eram renovadas e as etapas foram vencidas. Com esse grupo, eu não me senti sozinha. “Em todo tempo ama o amigo e, na angústia, nasce um irmão” (Provérbios 17:17).

Por fim, a todos que acreditaram em mim, no meu potencial e me apoiaram na construção deste trabalho, GRATIDÃO.

*Que Deus nos dê forças para mudar as coisas que podem ser mudadas; serenidade para aceitar as coisas que não podem mudar; e sabedoria para perceber a diferença. Mas Deus nos dê, sobretudo, coragem para não desistir daquilo que pensamos estar certo.*

*Chester W. Nimitz*



Agência Financiadora:



## RESUMO

A formação de professores se constitui como um tema recorrente no campo dos estudos em educação. Entretanto, problematizar aspectos da formação de professores surdos nesse campo é um fato recente. Posto isso, a presente pesquisa objetivou identificar e analisar o que dizem os professores ouvintes a respeito da formação inicial e da qualificação de universitários surdos para o exercício da docência nas séries iniciais da educação básica. Trata-se de um trabalho de pesquisa qualitativa, caracterizada por um estudo de caso envolvendo a participação de professores do curso de Pedagogia de uma faculdade privada do interior de São Paulo. Os procedimentos de produção dos materiais envolveram dois momentos específicos. O primeiro compreendeu o levantamento de informações sobre a visão dos docentes em relação aos processos formativos de universitários surdos, realizado por meio do desenvolvimento e da aplicação de um questionário semiestruturado, disponibilizado por meio da ferramenta *Google Forms*. No segundo, foram realizadas entrevistas, com perguntas abertas a dois responsáveis pelas disciplinas de metodologias de ensino e língua portuguesa escrita no curso em questão. Inicialmente, os dados produzidos nas entrevistas foram revisitados pela compreensão ativa dos enunciados e organizados em núcleos de significação, conforme proposto por Aguiar e Ozella (2006). Posteriormente, os questionários foram organizados em gráficos e analisados por eixos temáticos, com as articulações dos núcleos de significação nas discussões para contribuição dos resultados como um todo, bem como o ponto de vista dos docentes sobre a formação de universitários surdos para a prática docente, nas séries iniciais. O estudo demonstrou aspectos importantes sobre a visão dos professores acerca da temática. Revelou situações que aludem à restrição na oferta de práticas pedagógicas que considerem as especificidades linguísticas e formativas do público em questão, bem como pouca flexibilidade para reconhecer que estes estariam capacitados para o exercício da atribuição profissional ao concluírem o curso. Em geral, as justificativas alertam para o fato de os espaços na escola comum serem predominantemente ocupados por docentes que usam a língua majoritária, o português na modalidade falada e escrita. Assim, o estudo convoca a buscar repostas para compreender como os formadores de formadores reconhecem a pluralidade como traço constitutivo do humano em ambientes educacionais e a refletir sobre a existência de limites para que os universitários surdos assumam a docência para crianças não surdas, mesmo que as escolhas revelem aspectos de um caminho promissor em defesa de uma Educação Inclusiva.

**Palavras-chave:** Educação. Formação Inicial de Professores. Surdos. Pedagogia.

## ABSTRACT

Teacher training is a recurrent theme in the field of studies in education. However, problematizing aspects of the training of deaf teachers in this field is a recent fact. Therefore, this research aims to identify the vision of hearing teachers on the initial training of deaf university students to teach in the early grades of basic education. This is a qualitative research work, characterized by a case study involving the participation of teachers of the Pedagogy course of a private college in the interior of São Paulo. The procedures to produce the materials involved two specific moments. The first comprised the survey of information about the view of teachers in relation to the formative processes of deaf college students, carried out through the development and application of a semi-structured questionnaire, available through the Google Forms tool. In the second, we coordinated the interviews with open questions to two teachers responsible for the subjects of teaching methodologies and written Portuguese language, in the course in question. Initially, the data collected in the interviews were revisited by the active understanding of the statements and organized into cores of meaning, as proposed by Aguiar and Ozella (2006). Later, the questionnaires were organized into graphs and analyzed by thematic axes, with the articulations of the nuclei of meaning in the discussions for the contribution of the results, as well as the point of view of teachers on the training of deaf college students for teaching practice in the early grades. The study showed important aspects about the teachers' view on the theme. It revealed situations that allude to the restriction in offering pedagogical practices that consider the linguistic and training specificities of the public in question, as well as the little flexibility to recognize that they would be able to exercise the professional assignment at the end of the course. In general, the justifications alert to the fact that the spaces in ordinary schools are predominantly occupied by teachers who use the majority language, Portuguese in the spoken and written modality. Thus, the study invites us to seek answers to understand how the trainers of trainers recognize plurality as a constitutive feature of the human in educational settings and to reflect on the existence of limits for deaf college students to assume the teaching of non-deaf children, even if the choices reveal aspects of a promising path in defense of inclusive education.

**Keywords:** Education. Initial Training of Teachers. Deaf. Pedagogy.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Pesquisas sobre formação de professores surdos .....	22
Quadro 2 - Pesquisas sobre professores surdos pedagogos .....	32
Quadro 3 – Matriz Curricular dos Cursos em Pedagogia Bilíngue .....	48
Quadro 4 – Estrutura do curso de Licenciatura em Pedagogia Bilíngue .....	50
Quadro 5 – Estrutura do curso de Licenciatura em Pedagogia .....	51
Figura 1 - Organização dos núcleos de significação .....	59
Quadro 6 - Excertos das entrevistas – João e Maria .....	61
Quadro 7 - Organização dos pré-indicadores e indicadores .....	65
Quadro 8 - Núcleos de significação .....	68
Quadro 9 - Eixos temáticos da pesquisa interligados aos núcleos de significação .....	73
Quadro 10 - Perfil dos participantes .....	75
Gráfico 1 – Já teve algum estudante surdo nas suas aulas na universidade? .....	76
Gráfico 2 - As estudantes surdas do curso de Pedagogia participam das suas aulas? .....	78
Gráfico 3 – As estudantes apresentam dificuldades para realizar as atividades propostas em sala? .....	79
Gráfico 4 - Você faz ajustes curriculares na disciplina para atender as necessidades das estudantes surdas? .....	80
Gráfico 5 - Em suas aulas, usa algum suporte tecnológico e/ou didático específico para favorecer o acesso ao conteúdo pelo canal visual para os alunos? .....	81
Gráfico 6 - A presença do Intérprete de Libras auxilia na comunicação das estudantes surdas em sala de aula? .....	84
Gráfico 7 - Após o tempo de contato com as estudantes surdas, você se sente capaz de ministrar o conteúdo mínimo ou mesmo total para elas sem a presença do Intérprete? .....	84
Gráfico 8 - Saber falar a língua portuguesa é uma condição indispensável para a atividade da docência nas séries iniciais? .....	90
Gráfico 9 - Você acredita que o professor surdo possa alfabetizar alunos ouvintes? .....	90
Gráfico 10 - Professor surdo pode ministrar aula apenas para surdo? .....	93
Gráfico 11 – Você acredita que as estudantes surdas só poderão exercer a docência com crianças surdas em escolas especiais e/ou classes para surdos? .....	93
Gráfico 12 - Você acredita que as estudantes surdas conseguirão exercer a docência em uma classe comum após a conclusão do curso? .....	95

## LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ART	Artigo
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CEAD	Centro de Educação a Distância
CEED	Conselho Estadual de Educação
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNS	Conselho Nacional da Saúde
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EAD	Ensino a Distância
ENEM	Exame Nacional de Ensino Médio
IES	Instituição de Ensino Superior
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
ISBE	Instituto Superior Bilíngue de Educação
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
LS	Língua de Sinais
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TILS	Tradutor e Intérprete da Língua de Sinais
P	Professor
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPC	Projeto Político de Curso
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UNESP	Universidade Estadual Paulista - SP

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	15
<b>2 O QUE AS PESQUISAS NOS DIZEM SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR SURDO?</b> .....	21
2.1 As produções voltadas para a formação de professores surdos pedagogos.....	31
<b>3 GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA NO BRASIL: O INÍCIO E SUAS DIRETRIZES CURRICULARES</b> .....	39
3.1 Um breve histórico sobre o curso de Pedagogia.....	39
3.2 Curso Normal em nível médio e a Pedagogia para Surdos.....	42
3.3 Os cursos de Licenciatura em Pedagogia Bilíngue (Libras/Português).....	43
3.4 Matriz Curricular dos cursos de Pedagogia Bilíngue x Pedagogia Comum .....	47
<b>4 METODOLOGIA DA PESQUISA</b> .....	53
4.1 Aspectos éticos.....	53
4.2 As etapas da pesquisa .....	53
4.2.1 A faculdade.....	54
4.2.2 Os critérios de seleção dos participantes .....	54
4.2.3 Os docentes .....	56
4.3 Instrumentos.....	56
4.3.1 Questionário.....	56
4.3.2 Entrevista .....	57
<b>5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS</b> .....	59
5.1 Os percursos de construção da proposta metodológica: levantamento dos pré- indicadores, organização dos indicadores e sistematização dos núcleos de significação na entrevista .....	59
5.2 Leitura flutuante .....	60
5.3 Pré-indicadores .....	60
5.4 Levantamento dos pré-indicadores nas entrevistas .....	60
5.5 Indicadores .....	64
5.6 Aglutinação dos pré-indicadores em indicadores .....	64
5.7 Articulação dos indicadores para a formação dos núcleos de significação .....	68
5.8 O percurso de construção da proposta metodológica: os questionários.....	68
<b>6 RESULTADOS E DISCUSSÕES DOS DADOS</b> .....	73
6.1 Eixo 1 – Caracterização e perfil formativo.....	74
6.2 Eixo 2 – Sobre os surdos no ensino superior .....	76
6.3 Eixo 3 – Interação estudante/professor e adaptação curricular .....	78
6.4 Eixo 4 – Tradutor intérprete de Libras .....	83
6.5 Eixo 5 - Perspectiva de atuação profissional do surdo formado em Pedagogia.....	89
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	101

<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>106</b>
<b>APÊNDICE A - Questionários para docentes do curso de Pedagogia .....</b>	<b>114</b>
<b>APÊNDICE B - Roteiro de entrevista com professores da disciplina específica .....</b>	<b>117</b>
<b>APÊNDICE C - Transcrição de entrevista semiestruturada .....</b>	<b>119</b>
<b>APÊNDICE D - Transcrição de entrevista semiestruturada .....</b>	<b>125</b>
<b>ANEXO A – Parecer do CEP .....</b>	<b>128</b>
<b>ANEXO B- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....</b>	<b>132</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Recordar é refletir sobre o momento que estamos passando com base nos fatos e acontecimentos históricos vividos ao longo de nossa existência. Esse processo criativo se desenvolve por meio da memória que, ligada às experiências do hoje, possibilita o entendimento de nossa subjetividade, singularidade e identidade.

Meu nome é Vanessa,<sup>1</sup> sou ouvinte, sou a mãe, a filha, a irmã, a esposa, a amiga, a funcionária, a intérprete e a estudante pesquisadora. Quando cogitei cursar a pós-graduação, fazer o mestrado, o primeiro pensamento foi: e meus filhos? Que horas darei a atenção necessária a eles? Nesse processo, um novo início de jornada acadêmica, a missão mãe foi conciliada com a vida de estudante e pesquisadora. No início dessa trajetória educacional, fui questionada sobre os autores a serem estudados ou sobre quais teóricos eu utilizaria em minha pesquisa, confesso, eu não sabia. Em minha cabeça, naquele momento, só habitavam personagens como: George Pig, Susie Ovelha, Zoe Zebra, Rebecca Coelho, Molly Toupeira, Madame Gazela, Dona Coelha, Mamãe Pig, Papai Pig e ela claro, Peppa Pig. Esses personagens do desenho animado, que faz parte das minhas manhãs junto dos meus pequenos, tinham lugar de destaque no meu mundo mãe. E, diferentemente do personagem Papai Pig, que tem como característica ser perito em tudo o que faz, eu não sabia como iria lidar com o momento de ser discente e mãe ao mesmo tempo. Em certos momentos, ao longo do desenvolvimento da pesquisa, me sentia como a personagem Dona Coelha, dócil, extremamente produtiva e versátil, até que, então, surge uma pandemia, momento em que muitos tiveram sua profissão ressignificada devido às consequências e protocolos de segurança em ocasião do alto índice de contaminação pela Covid-19, uma doença causada pelo novo coronavírus e que, dentre muitos efeitos, pode causar a morte por insuficiência respiratória. Em função dessas circunstâncias, o Brasil parou. Fechadas, as escolas e universidades aderiram ao estudo na modalidade remota, o que se tornou uma realidade, assim como o famoso *home office*. Entre outras questões, o ano de 2020 nos mostrou a grande capacidade que temos de nos adaptar ao novo, ao incerto e, mesmo assim, nos manter confiantes e pensar: “isso vai passar e vamos sair dessa”. Palavras de esperança e de motivação não poderiam faltar nesse momento delicado de isolamento social.

Para Bauman (2007), vive-se uma época de transformações intensas e relações fragilizadas, submetidas a constantes incertezas. Por conseguinte, todos estão inseridos em uma conjuntura que propicia o surgimento de certos dilemas relacionados à carreira, ao trabalho e à

---

<sup>1</sup> Nesse primeiro momento de apresentação pessoal e introdução, utilizarei a o verbo em 1ª pessoa do singular e, no decorrer do texto a partir da segunda seção, em 1ª pessoa do plural.



interface vida pessoal e trabalho. No entanto, eu só queria que esse momento atípico terminasse com o desfecho típico das histórias dos personagens do desenho infantil da Peppa Pig, todos às gargalhadas, estirados no chão.

Também não poderia deixar de dizer que a constituição da pesquisa ora apresentada relaciona-se à minha própria história de vida no campo da educação de surdos, iniciada na licenciatura em Letras-Libras, passando por estudos na especialização, bem como pelas práticas exercidas na Educação Básica e no Ensino Superior como tradutora intérprete de Libras. Tal caminho levou aos estudos sobre formação docente de universitários surdos no curso de Pedagogia. A graduação em Letras-Libras permitiu ressignificar minhas práticas como tradutora em uma faculdade privada situada no interior de São Paulo, especificamente no curso de Pedagogia. Todas essas práticas influenciaram a proposta deste estudo, levando à reflexão sobre a formação de surdos como profissionais capazes de exercer a docência em uma sala de aula com crianças ouvintes.

Além disso, a temática formação de professores tem sido destaque de muitas pesquisas, especialmente na área da educação. Trata-se, portanto, de um tema que tem provocado a necessidade de pesquisas e estudos acerca do processo educativo escolar dos surdos. Segundo Nóvoa (1992), a formação do professor deve vislumbrar um trabalho de flexibilidade crítica, apoiado na constituição contínua de uma identidade pessoal. Nessa perspectiva, garantir a formação desse profissional de modo qualitativo é fundamental para favorecer uma atuação pedagógica comprometida e reflexiva. Sobre isso, com foco na formação de universitários surdos no curso de Pedagogia, argumento que a presente proposta de investigação potencializará reflexões e avaliações em relação ao modo a universidade vem preparando os estudantes para ingressarem no sistema regular e especial de ensino, tendo em vista a necessidade de consonância com os princípios das políticas da formação docente e de Educação Inclusiva no Brasil (BRASIL, 2015) e com as demandas para o exercício da prática profissional no mercado de trabalho.

Assumir uma sala de aula comum implicará reconhecer que o espaço educacional é diverso e que exige formação adequada na perspectiva da Educação Inclusiva, que considera a presença de estudantes com características de aprendizagens bem diferenciadas, como os que se identificam como usuários dos serviços de educação especial, a saber: alunos com deficiência, transtorno do espectro autismo, altas habilidades e superdotação.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de graduação em Pedagogia (BRASIL, 2006a) apontam que as políticas de formação de professores devem garantir condições para que o profissional seja qualificado para “[...] o exercício da docência na

Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional” (BRASIL, 2006a, p. 2).

Embora saibamos que ninguém se torna educador do dia para noite e que “ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde” (FREIRE, 1991, p. 56), é preciso estar em ação, colocando-se em processo de estudo e reflexão, de modo a estar sempre a caminho da construção de uma prática educativa mais humanizante e engajada.

Atualmente, as abordagens de formação docente não definem a competência do professor pautada no seu domínio sobre o conteúdo da disciplina que leciona. Porém, isso não consiste em desconsiderar a relevância dos conhecimentos do docente no que diz respeito ao seu campo de ensino. Assim, considerando que o saber docente não é estritamente ter conhecimento da disciplina, como é possível pensá-lo hoje?

Ao ingressarmos no campo dos estudos de formação docente, percebemos que não há, historicamente, um consenso sobre os fundamentos epistemológicos que orientam a educação do professor no Brasil. Conseqüentemente, não há de definição sobre o professor que se deseja formar. Entretanto, há que se ponderar sobre os aspectos relacionados aos processos educacionais dos universitários surdos, compreendendo a peculiaridade do modo como eles apreendem o mundo e oportunizando experiências visuais e de acessibilidade que eliminem as barreiras existentes, para que haja a plena participação desses alunos nos processos formativos docentes (AGAPITO, 2015). Ao nos referirmos à comunidade surda, há que se considerar que os surdos reivindicam que suas demandas nos processos educacionais sejam consideradas e discutidas no campo da diferença linguística, afastados a definição da deficiência e os discursos que a definem como déficit, insuficiência e/ou incapacidade presentes nas práticas educacionais clínicas e patológicas.

Nesse contexto, o fato de os surdos se reconhecerem como membros de uma comunidade linguística que faz uso de uma língua visual-espacial diferente (por exemplo, da língua portuguesa, que é oral-auditiva), como é a Libras,<sup>2</sup> “ganha destaque no cenário educacional e configura-se como elemento capaz de proporcionar à pessoa surda acesso ao processo de significação nas relações sociais” (GIROTO; PINHO; MARTINS, 2016, p. 155).

Para esses sujeitos, torna-se essencial garantir o acesso às informações em sua língua, respeitando a diversidade linguística existente. É por meio da Libras, uma língua natural, que acontece a comunicação entre as comunidades surdas. Trata-se de uma língua visual-espacial, que foi oficializada pela Lei de nº 10.436, em 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002) e, depois,

---

<sup>2</sup> Língua Brasileira de Sinais, língua utilizada pela comunidade surda.

regulamentada pelo Decreto nº 5.626, em 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005a). Esses documentos representam o marco legal sobre a concepção de surdez, reconhecendo que os surdos são usuários da língua de sinais e, logo, são vistos como diferentes numa sociedade em que a maioria das pessoas é falante e usuária da língua vocal.

Posto isso, considero que esta pesquisa provocará reflexões diversas sobre o papel do conhecimento humano referente à formação do universitário surdo no curso de Pedagogia, como também do docente do Ensino Superior como interventor intencional, na garantia de condições objetivas favoráveis para o desenvolvimento humano nesse momento de formação inicial.

Sabemos que há vários *loci* no mercado de trabalho que podem ser ocupados pelo surdo pedagogo após a conclusão de sua formação, podendo exercer a profissão de professor de Educação Infantil e professor dos anos iniciais no Ensino Fundamental, além das demais atividades vinculadas às práticas gerenciais de espaço escolares e não escolares, conforme estabelecido pela Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006, em seu artigo 4º:

[...] o curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições do ensino, englobando:

I – planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor de Educação;

II – planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;

III – produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares. (BRASIL, pg. 2, 2006a).

A atuação do pedagogo, após licenciado, pode se dar no campo teórico-investigativo da educação como atividade social, de modo que a docência tem que atingir as práticas de ensino e motivadoras de possibilidades de aprendizagem, podendo ser ligada a espaços escolares ou não. Esse campo pode considerar três possibilidades: docência, gestão e pesquisa, áreas em que se espera que esse docente esteja apto para atuar.

Nesse sentido, cabe ressaltar que a presente pesquisa não tem a intenção de abordar todos os campos de atuação do futuro surdo pedagogo, mas focalizar a atuação desse sujeito nas séries iniciais do Ensino Fundamental e, especificamente, considerando o papel de professor alfabetizador. Por conseguinte, indagamos: esses surdos estudantes de Pedagogia estariam qualificados para assumirem uma sala de aula comum, ao término do seu processo formativo?

Quais impedimentos e/ou facilidades relatam encontrar para concluírem com êxito tal processo? O que dizem os professores sobre a formação de universitários surdos no curso investigado? Na visão desses professores, estariam os surdos preparados para exercer a docência em classe comum na educação básica? Frente a essa problemática, nossa pesquisa como tem como **objetivo geral** identificar e analisar o que dizem os professores ouvintes a respeito da formação inicial e da qualificação de universitários surdos para o exercício da docência nas séries iniciais da educação básica. Também apresenta os seguintes **objetivos específicos**: **a)** identificar as práticas pedagógicas ofertadas a universitários surdos em um curso de Pedagogia; **b)** analisar o que os professores universitários relatam sobre a atuação dos futuros pedagogos surdos no exercício da docência; **c)** compreender o que os professores dizem sobre as atribuições do professor surdo como alfabetizador nas séries iniciais da educação básica.

Para que os caminhos percorridos fossem apresentados de forma clara, organizamos o presente trabalho acadêmico-científico em seis seções, contando com a presente introdução, que constitui a primeira.

A segunda seção analisa as produções sobre o tema formação de professores surdos, em nível de mestrado e doutorado. Ela encontra-se dividida em duas partes. A primeira tem a finalidade de apresentar o que dizem as produções sobre a formação inicial de surdos universitários nos últimos anos; a segunda procura aproximar as produções do campo com o tema formação de professores surdos pedagogos e, dessa maneira, identificar as contribuições e a pertinência dessas publicações para a área de formação de professores, procurando observar como tais estudos qualificam o professor surdo e como é reconhecida a docência exercida por esse sujeito.

Na terceira seção, abordamos a graduação em Pedagogia no Brasil, ressaltando sua origem e diretrizes. Apresenta-se dividida em quatro partes: um breve histórico sobre o curso de Pedagogia; a apresentação do curso Normal em nível médio e a Pedagogia para Surdos; uma abordagem dos cursos de licenciatura em Pedagogia Bilíngue (Libras/Português) e, por último, a análise das matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia Comum e Pedagogia Bilíngue.

Na quarta seção, são apresentadas as bases metodológicas aplicadas na execução deste trabalho.

A quinta seção, por sua vez, consiste na apresentação dos procedimentos de análise de dados. Portanto, o objetivo desse capítulo é expor os pressupostos metodológicos que direcionaram a investigação, seus procedimentos, como também o processo de sistematização e análise dos dados coletados.

A sexta seção corresponde às discussões dos dados obtidos junto aos docentes participantes e à apresentação dos resultados. Os dados obtidos foram estruturados em gráficos e tabelas, possibilitando-nos proceder com a análise quantitativa. Além disso, em alguns momentos da análise dos questionários, aparecerão os procedimentos de articulações dos núcleos de significação, para contribuir e dialogar com os resultados.

Além das seções acima mencionadas, há, ainda, uma última dedicada às considerações finais, que consiste numa discussão acerca do conteúdo nuclear que compõe este trabalho, ou seja, a problematização da formação do universitário surdo no curso de Pedagogia, tendo em vista as percepções dos seus formadores.

## 2 O QUE AS PESQUISAS NOS DIZEM SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR SURDO?

*Quem escolheu ser professor, escolheu a mais impossível, mas também a mais necessária de todas as profissões. E sabe que não vale a pena acreditar que podemos tudo, que podemos tudo transformar. Não podemos. Mas podemos alguma coisa. E esta alguma coisa é, muitas vezes, “a coisa decisiva” na vida das nossas crianças e dos nossos jovens.*

Nóvoa.

Nesta seção, trouxemos o resultado de uma pesquisa sobre as produções relacionadas à formação inicial de surdos nos últimos anos, em nível de mestrado e doutorado, com a finalidade de apresentar as contribuições para o aprofundamento das reflexões sobre o tema investigado. Como procedimento para levantamento da pesquisa bibliográfica, foi efetuada uma busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)<sup>3</sup>. Para esse processo, empregamos alguns descritores: professores surdos; formação de surdos; formação inicial de surdos universitários; formação docente e docente surdo. Essa revisão inicial foi realizada por volta do mês de fevereiro de 2020 e, após a análise de diversos trabalhos, encontramos 14 obras que versavam sobre formação de professores surdos. Oito delas, dentre dissertações e teses, diziam respeito à formação do professor surdo, e seis consideravam, especificamente, o professor surdo pedagogo. Nesse sentido, fazemos a seguir uma apresentação das obras selecionadas, dividindo-as em dois grupos, um reunindo as pesquisas sobre formação geral de professores surdos e o outro apresentando as pesquisas voltadas especialmente para pedagogos surdos.

As dissertações e teses sobre a formação do professor surdo foram defendidas entre os anos de 2006 e 2018, cada um desses oito trabalhos foi analisado, para que nenhum dado relevante fosse negligenciado. A triagem dos dados teve início com a seleção dos títulos que apontavam para nosso objeto de estudo: selecionamos obras cujo título revelavam a temática formação acadêmica de surdos. Ao constatar o assunto, fazíamos a leitura dos respectivos resumos e, em alguns casos, também da introdução e do sumário. Como muitos trabalhos não deixaram claros, em seus resumos, se poderiam ou não se encaixar no escopo da pesquisa, a necessidade da leitura das introduções foi evidente. Feito isso, passamos a organizar os dados

---

<sup>3</sup> Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br>. Acesso em: 22 de fev. 2020.

em uma tabela do Excel, com o nome do autor, título da pesquisa, instituição, ano de publicação, palavras-chave usadas pelo autor, resumo e link de acesso das obras por meio do *site* da BDTD.

A pesquisa revela que o número de estudos com a temática formação de professores surdos é relevante, o que mostra que ela tem se consolidado como área de interesse em diversas universidades, localizadas em diferentes regiões do país. Em relação à natureza das Instituições de Ensino Superior (IES) nas quais as pesquisas foram elaboradas, das oito pesquisadas, seis foram realizadas em IES públicas federais; uma em IES pública estadual e uma em IES privada, sendo cinco dissertações e três teses. As pesquisas ajudaram a compreender aspectos relacionados à atuação desses profissionais surdos nas instituições e constituíram-se como elementos que nos ajudaram a direcionar o olhar, a partir de um ponto de vista histórico, para o processo de constituição dos sujeitos surdos como profissionais de ensino.

Ainda sobre os trabalhos encontrados, consideramos que existem dois tipos de pesquisa: aquela cuja investigação considerou a perspectiva de docentes surdos e foi feita por pesquisador surdo e a que pesquisou o docente surdo a partir do olhar do pesquisador ouvinte.<sup>4</sup> Quanto aos trabalhos pesquisados, cinco são de autores ouvintes e três de autores surdos, conforme Quadro 1.

Quadro 1 - Pesquisas sobre formação de professores surdos

AUTOR/ANO	TÍTULO	MODALIDADE	INSTITUIÇÃO
Reis (2006)	Professor surdo: a política e a poética da transgressão pedagógica	Dissertação Pesquisador surdo	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
Silva (2012)	Memórias e narrativas surdas: o que sinalizam as professoras sobre sua formação	Dissertação Pesquisador ouvinte	Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)
Machado (2012)	(Per)cursos na formação de professores de surdos capixabas: constituição da educação bilíngue no estado do Espírito Santo	Tese Pesquisador ouvinte	Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
Chiachio (2014)	Saberes docentes fundamentais para a promoção da aprendizagem do aluno surdo no ensino superior brasileiro	Tese Pesquisador ouvinte	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC)
Gomes (2015)	Docente surdo: o discurso sobre sua prática	Tese Pesquisador ouvinte	Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
Carvalho (2016)	Não basta ser surdo para ser professor: as práticas que constituem o ser professor surdo no espaço da inclusão	Dissertação Pesquisador surdo	Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
Penha (2017)	Surdo professor: formação por meio da filosofia e da constituição de um espaço pedagógico	Dissertação Pesquisador ouvinte	Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
Mazacotte (2018)	História de vida de uma professora surda e sua prática	Dissertação Pesquisador surdo	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)

Fonte: Elaborado pela autora.

<sup>4</sup> É o caso dessa pesquisa, sou ouvinte fazendo pesquisa sobre o docente surdo.

Para darmos início à apresentação dos trabalhos selecionados, optamos por uma ordem cronológica da publicação de cada um. Assim, iniciamos com a dissertação de autoria de Reis (2006), intitulada “Professor surdo: a política e a poética da transgressão pedagógica”. A autora parte de uma perspectiva dos Estudos Culturais, aproximando-se dos Estudos Surdos (SKLIAR, 1999) com o propósito de colaborar para a melhoria da representação desse professor.

Sua pesquisa está voltada para a prática pedagógica, atentando para um processo de transgressão em que o docente surdo passa a ser compreendido a partir de suas possibilidades de expor a realidade de sua transgressão no espaço educacional surdo. O estudo teve como objetivo focalizar a prática dos professores surdos na sala de aula e chamar a atenção sobre o despertar da pedagogia para esses sujeitos, tendo em vista sua cultura e reafirmando a diferença existente em relação aos professores ouvintes. Reis (2006) parte de sua própria experiência como discente para nos revelar como o universo da academia reage à presença do aluno surdo, especialmente no curso de pedagogia.

Na introdução, a autora relata os momentos do ingresso na graduação em Pedagogia, para a qual foi aprovada na primeira tentativa. Porém, a jornada logo se inicia com a dificuldade, assim como para muitos surdos no Brasil, de permanecer no curso sem a presença de um intérprete nas aulas. Por dois anos e meio, a autora reivindicou seus direitos, por meio de uma denúncia ao Ministério Público, de modo que a faculdade cumpriu com a ordem e contratou um profissional Tradutor e Intérprete da Língua de Sinais (TILS). A pesquisa traz interessantes reflexões sobre os Estudos Culturais que desafiam a Pedagogia de surdos, ela questiona como professores surdos podem ensinar os conteúdos através de sua cultura, visto que, em sua formação, a imposição do ouvintismo<sup>5</sup> continua sendo uma prática. A autora aponta que, nos dias atuais, a maioria das pessoas estão preocupadas em oralizar os surdos, em ensiná-los português para que, assim, sejam ‘normais’ ou que acompanhem uma universalização ouvinte.

A partir dos estudos de Reis (2006), fomos levados a nos perguntar se seria esse o motivo de muitos surdos acabarem não assumindo cargo como professor de ouvintes. Será problema do sistema, que não permite que esse surdo usuário da língua de sinais trabalhe utilizando a sua própria metodologia de ensinar os alunos ouvintes? Ou esse profissional só é capaz de ministrar aulas para ouvintes quando a disciplina for Libras?

O estudo ainda teve a pretensão de apresentar uma concepção de cultura. Reis (2006) afirma que, com uma visão limitada, muitos entendem cultura como algo restrito ou estereotipado, associando-a, por exemplo, aos povos indígenas brasileiros, que usam roupas

---

<sup>5</sup> Segundo Skliar (1998, p. 15), o ouvintismo “trata-se de um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte”.



típicas feitas de penas, armas como arco, flecha e lança para caçar e pescar. Reis (2006) esclarece que a cultura não pode ser confundida apenas com as coisas e objetos utilizados pelos povos, mas compreende seus modos de ver, identificar e transformar o mundo. A autora ainda expressa que cultura envolve aprender um com o outro, em processos relacionais com pessoas do mesmo grupo, bem como a partir da visão do sujeito que identifica sua maneira de estar no grupo, sua forma de ver e de transformar o mundo.

E, por fim, a autora aborda os conceitos de pedagogia da diferença, de ser surdo e do espaço educacional surdo, defendendo que, conforme o estudo, nem todos os professores surdos têm a mesma estratégia de ensino, de modo que a pedagogia da diferença consiste em ser diferente dos outros. Para a pedagogia cultural, a compreensão das diferenças diz respeito a trabalhar com as diferenças, reforçá-las e enfatizá-las pelo seu próprio modo de ensinar, ou seja, em relação aos surdos, estaria pautada na possibilidade de usufruir todas as experiências visuais, políticas e de representação. Assim, a autora entende que essa alteridade incentiva a atuação de professores surdos. E que o sucesso da pedagogia da diferença pressupõe assumir a responsabilidade de orientar a própria diferença.

A pesquisa de Silva (2012), sob o título “Memórias e narrativas surdas: o que sinalizam as professoras sobre sua formação”, discute temas como a constituição da identidade de professoras surdas e os aspectos da formação. Sua pesquisa objetiva analisar, com base nas narrativas das participantes do estudo, os processos formadores vivenciados ao longo da vida dessas professoras e que possibilitaram a construção de uma identidade docente. Os dados da pesquisa foram produzidos por meio de narrativas autobiográficas das histórias de vida e formação docente de três professoras surdas que atuavam no Ensino Fundamental – séries iniciais e no ensino de Libras de uma escola para surdos. A autora implementa uma metodologia por meio da qual organizou três encontros contemplando essas narrativas docentes. Alguns temas foram abordados e discutidos nesses encontros, como: oralização, experiência visual como marcador cultural do surdo, letramento, literatura infantil, literatura surda e outras temáticas que, com base nas experiências de vida, mostraram-se como possíveis elementos constituidores das identidades docentes.

As professoras surdas, ao expressar suas histórias de formação, evidenciaram a pedagogia surda. Assim, Silva (2012) aborda a pedagogia dos surdos como uma pedagogia que difere das outras, pois “[...] assume o jeito do surdo ensinar, de propor, o jeito surdo de aprender, experiência vivida por aqueles que são surdos” (PERLIM, 2004, p. 81). A pesquisadora ainda demonstra que, para entender o sistema de construção da identidade docente, permitiu que as participantes relevassem como se reconheciam surdas, bem como as implicações dessas

vivências na constituição indentitária produzida culturalmente em suas práticas diárias no exercício da docência, denominando os modos de existência da sua atuação na escola como pedagogia surda. Assim, a autora defende que, na medida em que se produz cultura, se produz identidade e, a partir dos discursos das professoras, que falam sobre suas experiências de vida, destaca-se o comprometimento com um fazer pedagógico que atenda às necessidades de aprendizagem dos alunos surdos, endossando modos didáticos operativos de produzir uma pedagogia surda. Silva (2012) patenteia que os surdos são um grupo minoritário que batalha a fim de que sua cultura seja respeitada e legitimada no contexto político-social, por meio de discursos situados no campo da diferença.

Para falarmos de docência, encontramos a tese de Machado (2012), com o título “(Per)cursos na formação de professores de surdos capixabas: constituição da educação bilíngue no estado do Espírito Santo”, que tem como objetivo compreender o “tornar-se” professor de surdos, levando em conta os saberes e a experiência constituídos juntamente com os saberes considerados acadêmicos. Apesar de não falar diretamente sobre a formação do surdo que é professor, a autora discute a questão da docência a partir da teoria de Michel Foucault, possibilitando-nos observar diferentes formas de constituição e subjetivação dos professores de surdos (ouvintes).

Diferentemente das pesquisas até então apresentadas, a autora escolhe como sujeito de pesquisa professoras ouvintes atuantes com sujeitos surdos e estabelece uma rede de conversação que nos possibilita refletir sobre aspectos como: a análise de currículos dos cursos de formação de professores de surdos ao longo da história, a história dos movimentos surdos e as formações na perspectiva da educação bilíngue.

No que diz respeito ao primeiro aspecto, Machado (2012) problematiza os saberes, as práticas e as experiências que permeiam a formação dos professores de surdos, abarcando reflexões acerca dos programas e propostas educacionais bilíngues. A autora afirma que esses documentos não apresentam linearidade, pois decorrem de experiências/práticas docentes diferentes. Machado (2012) defende que os surdos sejam protagonistas na oferta e na consolidação de programas educacionais bilíngues, de modo que possam ter acesso a um ensino de qualidade numa escola em que sua língua seja língua de conhecimento.

Dialogamos, também, com a pesquisa de Chiachio (2014), sob o título “Saberes docentes fundamentais para a promoção da aprendizagem do aluno surdo no Ensino Superior brasileiro”, que objetiva identificar os saberes necessários (ou fundamentais) para a promoção da aprendizagem do aluno surdo no Ensino Superior brasileiro. Sobre esses saberes necessários, o autor traz uma explicação geral e enfatiza sete saberes também abordados por Morin (2003):

o conhecimento; o conhecimento pertinente; a identidade humana; a compreensão humana; a incerteza; a condição planetária e a antro-po-ética. A pesquisa de campo foi realizada com sete professores especialistas em educação de surdos no Ensino Superior e, como instrumento de pesquisa, utilizou-se a entrevista, levada a cabo por meio de perguntas organizadas por eixos temáticos ou categorias de análise: formação docente; política pública, educação do surdo; acessibilidade educacional e tradutor intérprete. Assim, o autor buscou compreender o ponto de vista dos docentes em relação à educação promotora de aprendizagem do aluno surdo no Ensino Superior, além de investigar quais saberes são necessários, na prática educacional, para que se promova, de fato e de direito, a educação para o surdo (CHIACHIO 2014).

A pesquisa também apresenta sinteticamente aspectos sobre saberes e desafios de aprendizagem e do Ensino Superior para o aluno surdo. As contribuições dos professores participantes do estudo direcionaram os esforços do autor frente ao desafio de estabelecer saberes que não representassem apenas uma lista interminável, mas um caminho possível de entendimento e saberes necessários. Segundo os participantes do estudo, deveriam subsidiar a prática docente do aluno surdo os seguintes saberes: a) experiência em docência; b) ensino de alunos com deficiência; c) docência de pessoas surdas; d) conhecimentos específicos em Libras; e) mecanismo e/ou metodologias de ensino; f) reconhecimento da particularidade da surdez; g) aplicação dos conhecimentos frente a diferentes perspectivas e práticas docentes em sala de aula.

Ainda destacamos dois eixos temáticos da pesquisa de Chiachio (2014) que complementam os resultados do estudo: tradutor intérprete e acessibilidade educacional.

Sobre o eixo acessibilidade educacional, Chiachio (2014) apresenta um dado curioso, que diz respeito aos resultados das notas desses universitários surdos, que são inferiores aos dos alunos ouvintes. Assim, o autor indaga: se os docentes alegam que não têm dificuldades para a promoção da aprendizagem do aluno surdo, por que todos apresentam baixo rendimento? Logo, alguns docentes afirmam que o problema está no surdo, que apresenta muitas dificuldades na aprendizagem, o que justificaria o baixo rendimento, se comparado com o aluno ouvinte. O eixo tradutor intérprete nos traz dados interessantes e que dariam uma extensa discussão, no entanto, tendo em vista que esse não é o objetivo central do presente estudo, apresentaremos alguns pontos de relevância apontados pelo pesquisador. O autor pontua um equívoco por parte de algumas respostas dos docentes, ao alegarem que é função do intérprete a responsabilidade de ensinar o aluno surdo, assim, deixando para outro a sua responsabilidade docente. Chiachio (2014) ainda complementa que, não raro, o professor interage com o aluno por meio dos serviços do tradutor intérprete, o qual, na maioria dos casos, desconhece a área do conhecimento

na qual vai atuar. Nesse sentido, a formação do professor e o desafio de garantir o ensino e a aprendizagem do aluno surdo apresenta-se como paradigma da Educação Inclusiva.

Para encerrar, o pesquisador observa que cada vez mais alunos universitários com deficiência estão sendo formados ou mesmo estão cursando a universidade. No entanto, ele alega que, não acompanhando esse cenário, grande parte dos educadores não estão preparados para desenvolver atividades acadêmicas de promoção da educação para jovens e adultos com algum tipo de deficiência no Ensino Superior, pressuposto básico de um trabalho que tem como foco a questão da surdez.

A tese de Gomes (2015), intitulada “Docente surdo: o discurso sobre sua prática”, traz a voz de uma professora surda, formada em pedagogia e professora de Libras. O trabalho tem como objetivo identificar, na fala da professora, o interdiscurso marcado pelas autoridades políticas, educacionais e maternas nas formulações de leis, tendo em consideração as conformações legais, as abordagens de ensino e as orientações cujo fim remetem ao processo de inclusão nas instituições acadêmicas. Participou como sujeito da pesquisa uma professora surda de 31 anos, formada em Pedagogia, usuária da língua de sinais, que ministrava a disciplina de Libras no curso de Letras e Pedagogia. Também houve a participação de uma intérprete de Libras, ambas faziam parte do quadro de funcionários da Faculdade de Ciências Humanas de Olinda, *lócus* da pesquisa. A autora realizou uma entrevista com a professora surda, como também observou as aulas nos cursos citados.

Chamam a atenção no estudo perguntas que levaram as participantes a narrar aspectos do seu cotidiano de trabalho na universidade. Foi perguntado: “No primeiro ano, você era acompanhada pela intérprete, e ela explicava como seria toda a dinâmica da aula: o que era a surdez, narrava a trajetória dos surdos e leis que permeavam os direitos dos mesmos. Você teve dificuldades nesses primeiros anos de ensino?”.

A frase “ela explicava como seria toda dinâmica da aula” nos provocou a curiosidade de logo partir para a resposta da professora surda.

O primeiro dia de aula é impossível, eu sozinha, porque o ouvinte fica confuso e com medo, é difícil. Então, no primeiro dia de aula sempre junto com o intérprete, claro pra poder ajudar. Tem que ser explicado minha história, a evolução dos surdos, também evitar chamar mudo, coitadinho, os adjetivos que são dados para os surdos. Esclarecer tudo porque é importante. A intérprete precisa deixar bem claro sobre isso, depois ela ensina normal, e quando tem prova preciso dela porque como não escuto os alunos, eles ficam falando (risos). (GOMES, 2015. p. 68).

Quando a professora diz que é dificultoso o primeiro dia de aula sozinha, sabemos que o momento gera certa ansiedade, assim como medo de estar fora da zona de conforto, diante de

tudo novo ou vivenciando tudo pela primeira vez, de forma que fica mais simples e fácil se houver algum tipo de apoio. Logo, o que nos chamou a atenção foi a professora surda contar com a colaboração da intérprete de Libras para dirigir sua aula, explicando como seria toda a dinâmica, falando sobre a história de vida da professora, sobre a cultura dos surdos, termos inadequados etc.

Reconhecemos a faculdade por disponibilizar o intérprete para os alunos ouvintes, de modo que ele possa fazer a mediação entre a professora surda e os discentes. Entretanto, isso nos leva a refletir sobre o papel desse intérprete em sala de aula, ao lado da professora surda. Talvez essa presença limite a autonomia que essa professora precisa ter perante seus alunos para falar de si mesmo. Embora essa discussão deva ser ampliada, deixamos aqui nosso apoio para tantos outros surdos professores que enfrentam pela primeira vez a sala de aula: você é capaz, você é eficiente, você pode e você consegue. E isso a própria professora surda nos mostrou, pois foi capaz.

A autora revela, na pesquisa, que na trajetória dessa profissional destacou-se a autoridade evidenciada, inclusive com sua postura em sala de aula. No princípio, quem apresentava a disciplina e sua organização, assim como a própria professora, era a intérprete, como mostramos anteriormente. Nos dias de hoje, porém, segundo a pesquisa, a professora surda apresenta-se e discorre sobre sua disciplina e, muitas vezes, encontra-se sozinha em sala de aula, dialogando com os discentes ouvintes em língua de sinais.

A investigação de Gomes (2015) permitiu verificar o percurso educacional de uma professora surda e compreender como ela foi modificando sua prática, a partir de sua reflexão sobre a prática do outro. Desse modo, o trabalho contribuiu para a compreensão da formação do professor surdo na graduação, levando os leitores a uma importante reflexão.

A pesquisa de Carvalho (2016), por sua vez, denominada “Não basta ser surdo para ser professor: as práticas que constituem o ser professor surdo no espaço da inclusão”, discute a importância da formação docente que constitui esse professor. O autor defende que “não basta ser surdo para ser professor”. Para ele, o fato de ser surdo não pode ser a única condição para que o sujeito possa trazer para si o ensino de libras, como se fosse o único capaz de ensinar essa língua. O autor ainda alerta que é necessário assumirmos uma outra linguagem para pensar na docência do sujeito surdo de outro modo.

O objetivo geral de seu trabalho foi compreender as práticas incorporadas nas instituições de ensino que compõem as diferentes subjetividades dos professores surdos. Assim, o autor mostra que os professores surdos são contratados para realizar Atendimento Educacional Especializado (AEE) para discentes surdos.

A pesquisa aborda a forma como o professor surdo é mencionado no espaço escolar, não sendo reconhecido como “professor” e sim como “professor surdo”. Carvalho (2016) ainda expõe que muitos colegas surdos dizem: “Sou professor surdo”, ao invés de “Sou professor”. O autor firma que, muitas vezes, o comportamento do professor surdo passa a mensagem de que aquela área é somente dele, pois houve uma preparação feita pelo Estado para que esse espaço fosse ocupado por surdos. Isso faz com que o professor não seja reconhecido como um indivíduo apto a exercer uma atividade de ensino.

Assim, em concordância com Carvalho (2016), entendemos que a área é referida como uma identidade e não como uma formação, marcando um território. Além disso, frisamos uma fala muito importante do autor, quando apresenta a possibilidade de os surdos atuarem em outras funções, como pedagogo ou professores de Educação Infantil. A pesquisa mostra que a partir do momento em que o sujeito surdo se direciona para essas áreas de atuação, é como se o foco não fosse mais sua identidade, pois o sistema de educação não visualiza os surdos atuando nessas áreas.

Em complemento, Carvalho (2016) ainda se refere, de modo pontual, ao procedimento metodológico usado na pesquisa, chamado de “narrativa surda”. A principal questão que sustenta a narrativa surda é a seguinte: qual o seu papel de professor na escola? As narrativas foram produzidas por sujeitos surdos professores e instrutores de Libras atuantes nas instituições de ensino. Em umas das respostas, nomeado como surdo E, o sujeito responde: “Não vou ensinar só Libras. Só Libras? Pensa que surdos só sabem e servem para isso? Vou ensinar português sim”.

Esse comentário traduz-se em alegria, pois mostra um sujeito se posicionando e mostrando que é capaz de exercer outra atividade além da Libras. Carvalho (2016) ainda deixa claro que outros professores surdos também têm as mesmas sensações de preocupação e assumem a necessidade de ensinar o português ou as palavras do português.

Assim, a partir dessa realidade, considerada limitadora, o pesquisador lança um olhar sobre a função de ser professor de Libras e o papel de despertar o interesse do discente surdo pela matéria e não pela identidade do **ser surdo**. O autor finaliza afirmando que a surdez, como adjetivo de professor, retrata outras subjetividades para além da docência e aconselha que, ao invés de intitularmos “professor surdo”, como uma marca identitária e adjetiva de professor, seria mais interessante substantivar o surdo para “surdo professor”, aquele que é professor.

A tese de Penha (2017), intitulada “Surdo professor: formação por meio da filosofia e da constituição de um espaço pedagógico”, tem início com o seguinte questionamento: “Quais são os efeitos dos atravessamentos da experiência-surdez nas práticas docentes do surdo que é

professor? ” A autora traz uma discussão sobre a formação do surdo que é professor, por meio da experiência do **ser surdo** no exercício da docência. Salienta-se ainda que, ao longo da pesquisa, a autora registra a expressão “Surdo que é Professor”, tendo grafado em maiúscula as palavras surdo e professor, para chamar a atenção para a expressão utilizada por Carvalho (2016), autor citado anteriormente. Assim, Penha (2017) tem a intenção de diferenciar a docência e a identidade surda, de forma que o acadêmico seja reconhecido pela sua atuação e não pela condição de não ouvir, que se caracteriza como uma singularidade de seu modo de existência.

O trabalho teve como objetivo compreender a formação do surdo que é professor, por meio das reflexões filosóficas nas rodas de conversa, na constituição do espaço pedagógico como prática na relação docente-discente. A metodologia utilizada na pesquisa foi as rodas de conversas, com seis encontros presenciais com surdos professores bilíngues (Português/Libras) e intérpretes de Libras. Dentre os professores, 10 são formados em Pedagogia, um em Matemática e cinco em Letras/Libras, muitos deles dispunham de duas licenciaturas, sendo a primeira em Pedagogia. Sobre as rodas de conversa, dialogamos com um excerto retirado da pesquisa e que se assemelha à problemática apresentada pelo presente estudo:

Sou formado em Pedagogia, posso dar aula para ouvinte também, porém não me deixam, por exemplo, conheço uma professora que tentou dar aula nas séries iniciais do Ensino Fundamental, e quando ela chegou à escola não pôde dar aula para aquela turma de crianças ouvintes, foi uma luta para ela conseguir o direito de dar aula para aquela turma. (PENHA, 2017. p. 37).

Sobre esse excerto, a pesquisa de Penha (2017) apenas expressa que os surdos que são professores reconhecem a importância de ensinar o aluno a pensar, mas adverte que ensinar o outro a pensar reflexivamente é um desafio, pois parte desses professores, em suas vivências constitutivas da experiência do ser surdo, não foram ensinados a pensar reflexivamente e ainda alerta que as pessoas não nascem sabendo pensar reflexivamente sobre a docência ou aptas a ensinar sem ter passado por uma formação anteriormente. Mediante o exposto, a autora ressalta que sua pesquisa não se limitou a apontar aspectos sobre a formação docente do surdo que é professor, mas, também, apresentou alternativas de constituição de outras condições docentes, levando em conta o exercício de pensar de outro modo a prática docente do surdo que é professor.

Essa prática se diferencia de outros modos, ‘fora’ da ‘experiência de si’, alcançando campos outros, por meio do uso de novas tecnologias do eu.<sup>6</sup> (PENHA, 2017).

O estudo de Mazacotte (2018), “História de vida de uma professora surda e sua prática”, é um trabalho de autobiografia, que permitiu que a própria pesquisadora se apresentasse como professora surda, formada no ensino normal superior e na licenciatura em Letras/Libras e que, na ocasião, atuava como professora de surdos, desde a Educação Infantil até a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Bernal também ministrava aulas de Libras nas licenciaturas de Pedagogia, Matemática, Letras e Enfermagem da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, *campus* de Foz do Iguaçu. A pesquisa teve como objetivo registrar, por meio de autobiografia de uma professora surda, a história da luta dos surdos pela educação. Desse modo, a autora relata sua infância até a idade adulta, apontando como superou e como aprendeu a superar obstáculos impostos por ser surda em uma sociedade majoritariamente ouvinte.

Mazacotte (2018) relata que cursou Normal Superior em uma faculdade privada, sem a presença de um intérprete de Libras, sofrendo com a dificuldade de formação por professores leigos no assunto, que não sabiam como lidar com a aluna surda na sala. Com a segunda graduação, no curso de Letras Libras, a autora diz ter encontrado o seu mundo, a comunidade surda. Com as duas graduações, a autora revela que teve dois momentos de formação como professora, um em que estudou como ouvinte e o outro como surda, no curso de Letras Libras. O trabalho cumpre a tarefa de conceituar a educação bilíngue para surdos, mostrando ideias de metodologias de ensino da Libras como primeira língua (L1) e da língua portuguesa (L2), assim como de apresentando o processo formativo de uma professora surda.

A seção a seguir procura aproximar as produções do campo com o tema formação de professores surdos pedagogos e, dessa maneira, identificar as contribuições e a pertinência dessas publicações para a área de formação de professores, procurando observar como tais estudos qualificam o professor surdo e como é reconhecida a docência exercida por esse sujeito.

## **2.1 As produções voltadas para a formação de professores surdos pedagogos**

---

<sup>6</sup> A pesquisa de Penha (2017) teve inspiração teórico-metodológica foucautiana, utilizando os conceitos e as ferramentas “Experiência de Si” e “Tecnologias do Eu”. Conforme a autora aponta, encontramos em Foucault dois deslocamentos para a análise da “experiência de si”, conforme Larrosa (2011): o deslocamento pragmático, relacionado com as práticas que a produzem e a medeiam, e o deslocamento historicista, que analisa essas práticas pelo ponto de vista histórico e genealógico. Sobre as “tecnologias do eu”, Foucault aborda as práticas nas quais se constroem e se modificam as experiências que os indivíduos têm de si mesmos, justamente através do estudo dos mecanismos que transformam os seres humanos em sujeitos. (PENHA, 2017).



A pesquisa bibliográfica apontou que, dentre as produções mais relevantes, seis focalizam especificamente nosso objeto de estudo, como já mencionado. Observamos que a maioria dessas pesquisas está preocupada com as estratégias de formação do sujeito surdo, focalizando o ensino bilíngue.

Embora, em um primeiro momento, tenhamos encontrado um grande número de pesquisas que abordam a temática formação de professores surdos, percebemos que, quando trazemos essa discussão para o contexto da formação dos professores surdos pedagogos, ou universitários surdos no curso de Pedagogia, o número de trabalhos é bem limitado. Atentamos que, diferentemente da seção anterior, a maior parte das pesquisas relacionadas foi realizada por pesquisadores ouvintes, que lançam um olhar para a formação de professores surdos. Apenas um trabalho foi escrito por pesquisador surdo.

As produções apresentadas no Quadro 2 contemplam a “formação de professores surdos” e o “curso de Pedagogia”, tratando de representações culturais produzidas sobre professores surdos ou alunos surdos inseridos no referido curso.

Quadro 2 - Pesquisas sobre professores surdos pedagogos

AUTOR/ANO	TÍTULO	MODALIDADE	INSTITUIÇÃO
Miranda (2007)	A experiência e a pedagogia que nós surdos queremos	Tese Pesquisador surdo	Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Soares (2013)	Educação bilíngue de surdos: desafios para a formação de professores	Dissertação Pesquisador ouvinte	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP)
Costa (2014)	Relação pedagógica do professor, intérprete de língua de sinais e o aluno do curso de pedagogia da UERN.	Dissertação Pesquisador ouvinte	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)
Batista (2014)	A formação de pedagogos surdos e ouvintes: tensões multiculturais	Tese Pesquisador ouvinte	Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Cicilino (2017)	Políticas de formação de professores na perspectiva bilíngue: o caso do INES	Dissertação Pesquisador ouvinte	Universidade Estadual Paulista (UNESP)
Schubert (2017)	Limites e possibilidades da educação bilíngue para surdos no contexto das políticas de inclusão (1990-2017)	Tese Pesquisador ouvinte	Universidade Tuiuti do Paraná (UTP)

Fonte: Elaborado pela autora.

A análise desse grupo de obras também foi organizada pela apresentação das pesquisas em ordem cronológica da publicação. Na tese de Miranda (2007), intitulada “A experiência e a pedagogia que nós surdos queremos”, o autor relata que existe, no Brasil, vários cursos de

Pedagogia, porém não a pedagogia dos surdos. Por essa razão, decidi pesquisar os professores surdos que atravessaram a formação acadêmica com sofrimento.

Participaram do estudo de Miranda (2007) seis professores surdos formados no curso de Magistério do ensino médio para surdos e de Pedagogia para surdos, em Santa Maria (RS)<sup>7</sup> e Florianópolis (SC), respectivamente.

A pesquisa objetivou apresentar as experiências dos professores surdos sobre a Pedagogia dos Surdos, por meio de filmagens transcritas e narradas, mostrando o obstáculo e a volta epistemológica que se enfatizou com o desejo, os olhares e as necessidades dos sujeitos surdos. O autor mostra que, para os surdos que cursaram o magistério em turmas ouvintes do ensino médio, a formação não proporcionava um currículo que valorizasse a comunidade surda, centrando-se apenas em currículos ouvicêntricos, ou seja, próprios para ouvinte, baseados em língua portuguesa e suas literaturas, com repetições monolinguísticas ouvicêntricas. Já com o curso de Pedagogia dos Surdos, caracterizado mais recentemente como Pedagogia Bilíngue, era diferente, pois favorecia que os discentes aprendessem observando os professores surdos se comunicando em LS, ministrando disciplinas como: Histórias dos surdos, Arte-educação e Didática, por meio de um currículo construído a partir da visão epistemológica dos surdos.

A dissertação de Soares (2013), sob o título “Educação bilíngue de surdos: desafios para a formação de professores”, teve como objetivo discutir a formação inicial de professores nos cursos de licenciatura em Pedagogia e Letras em Instituições de Ensino Superior, considerando que esses profissionais deverão atender os alunos surdos no contexto da educação bilíngue, onde a língua portuguesa escrita precisaria ocupar o espaço de L2. O estudo foi desenvolvido por meio de análise e interpretação de dados obtidos em pesquisa tipo bibliográfica, que procurou responder aos principais desafios na formação inicial de professores para a educação básica, considerando que esses profissionais precisam atender alunos surdos em contexto de educação bilíngue, cenário em que o português deve transitar como segunda língua. Além disso, o autor coloca que devemos desconstruir e desnaturalizar a ideia de que o surdo é bilíngue, *a priori*.

O autor destaca sua preocupação com afirmativas generalizadas de que os surdos que fazem uso da Libras, em geral, são considerados bilíngues por natureza. Os resultados do trabalho de Soares (2013) revelam diferentes aspectos sobre os desafios na formação inicial dos professores que atuarão na educação bilíngue de alunos surdos. O primeiro diz respeito à necessidade de formulação de diretrizes para a formação inicial, com vistas a preparar o futuro

---

<sup>7</sup> Ver detalhes sobre o curso de Pedagogia para Surdos de Santa Maria na página 37 desta dissertação.

professor com conhecimentos essenciais à boa prática docente com esse grupo de alunos. O segundo desafio consiste em investir em ações que visem desmistificar crenças que reforçam visões equivocadas sobre as capacidades de aprendizagem desse aluno. O terceiro considera a urgência de pensar sobre instrumentos dos quais o professor pode lançar mão para desenvolver metodologias e materiais que venham a ser eficientes no ensino do português escrito para o alunado surdo. E a quarta e última questão aponta a importância de trabalhar com esse futuro professor conhecimentos linguísticos suficientes, que possibilitem a sua reflexão sobre o estatuto da Libras.

A pesquisa intitulada “Relação pedagógica professor, intérprete de língua brasileira de sinais e aluno surdo do curso de pedagogia da UERN”, da autora Costa (2014), teve o intuito de problematizar a inclusão, no Ensino Superior público, da figura do intérprete, na perspectiva de possibilitar aos estudantes surdos melhores condições de atendimento. O trabalho tem como objetivo analisar a relação pedagógica professor, intérprete de língua de sinais e discente surdo do curso de Pedagogia, considerando um processo de ensino-aprendizagem pautado na inclusão. No trabalho em questão, os sujeitos participantes da pesquisa narram suas experiências de vida, refletem sobre a própria trajetória e encontram outros caminhos a percorrer, num processo contínuo de autoformação, como descreve a autora. A pesquisa contou com três participantes, dentre eles: uma professora do curso de Pedagogia, uma profissional tradutora intérprete de libras e um aluno surdo, também do curso de Pedagogia. Por meio de um método (auto) biográfico, os sujeitos narraram suas experiências de vida, refletiram sobre essas trajetórias e encontraram caminhos a percorrer no processo contínuo de (auto) formação. O trabalho problematizou a relação pedagógica e a formação inicial e continuada dos educadores. Segundo a autora, ela procurou buscar um olhar miúdo, desenvolvendo uma escuta e uma prática sensível e atenta às diferenças e à singularidade de todos.

Ainda sobre os sujeitos, na medida em que narram ou relatam suas múltiplas vivências no campo educacional, refletem acerca delas e vislumbram outras possibilidades e saídas para superar suas angústias, medos, fracassos ou reafirmar o êxito de sua prática de ensino. Por conseguinte, a autora exemplifica que a demanda prevê o ingresso do professor-pedagogo em diversos espaços, sejam escolares e não-escolares. Desde modo, ela levanta o questionamento: “Será que o acadêmico surdo do curso de Pedagogia foi formado na perspectiva de atuar em todos os espaços (escolar e não-escolar)? Será que esses espaços estão acessíveis ao surdo?” (COSTA, 2014, p.72). A autora continua indagando se a educação de nível básico e superior está despertando os discentes com/sem deficiência para serem sujeitos autônomos e pergunta

se esse universitário surdo está conseguindo desenvolver suas capacidades, habilidades, momentos de autonomia e autossuficiência.

As indagações encontradas no estudo de Costa (2014) são semelhantes às questões que também motivam o nosso estudo, levando-nos a refletir sobre a atuação profissional desse sujeito surdo pós formado. É preciso refletir sobre as diversas questões pautadas na inclusão de surdos no Ensino Superior, possibilitando um repensar da formação, da prática dos educadores, dos profissionais da Libras e, ainda, de outros surdos que venham a ingressar na universidade, que deve se preocupar, cada vez mais, com atendimento e ensino de qualidade.

Também corroboramos as reflexões apresentadas no estudo de Batista (2014), intitulado “A formação de pedagogos surdos e ouvintes: tensões multiculturais”, que tem como foco analisar perspectivas, potenciais e tensões multiculturais que ocorrem no contexto de um curso bilíngue de Pedagogia, no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

A pesquisa de Batista (2014) buscou compreender como se configura a experiência daquele espaço formativo, levando em conta características, dificuldades, conquistas e desafios, a partir do ponto de vista de seus diferentes atores. Os dados da pesquisa foram acessados por meio de entrevistas semiestruturadas aplicadas para um total de 20 alunos do curso de Pedagogia Bilíngue do INES, sendo 10 surdos e 10 ouvintes do 3º, 5º, 6º e 8º período. Dentre esses sujeitos ouvintes, muitos são intérpretes e mães de surdos. Os resultados indicaram que a educação de surdos precisa dialogar com o multiculturalismo, que a hibridização é importante e que precisamos combater preconceitos. O trabalho ainda defende que as proposições do multiculturalismo podem ajudar na formação de professores mais sensíveis e atentos à diferença e no combate ao daltonismo cultural. Batista (2014) explica a noção de ‘daltônico cultural’ a partir do que foi proposto por Stoer e Cortezão (*apud* MOREIRA; CANDAU, 2008). Para os autores, o “daltônico cultural é aquele professor que não valoriza o arco-íris de culturas que encontra nas salas de aulas e com o qual precisa trabalhar, não tirando, portanto, proveito da riqueza que marca esse panorama”. Trata-se daquele professor que vê todos os estudantes como idênticos, não levando em conta a necessidade de estabelecer diferenças nas atividades pedagógicas que propõe promover.

Nas considerações finais, a autora menciona que "os surdos têm uma trajetória educacional que não privilegiou, que não se preocupou ou não mostrou uma possibilidade de construir uma segunda língua, com é o caso do português, língua oficial do país." (BATISTA, 2014, p. 127). A autora destaca a questão linguística como uma marca fundamental na convivência entre surdos e ouvintes do mesmo curso, afirmando que

Por um lado, os surdos reivindicam que os seus trabalhos sejam todos feitos em língua de sinais; no entanto, lembramos que se trata de um curso bilíngue, portanto, LIBRAS e português na modalidade escrita. Assim, se eles receberão a certificação de pedagogos “bilíngues”, que bilinguismo é esse? Pois o que ocorre é um “cabo de força” em que um grupo de um lado reivindica sua língua e vice-versa. Então, o bilinguismo não ocorre, e sim a presença de duas línguas que transitam no mesmo espaço, mas que é uma relação de lutas de poder o tempo todo e vira um campo de guerra. (BATISTA, 2014. p. 126).

E continua:

Entendemos que os surdos têm uma trajetória educacional que não privilegiou, que não se preocupou ou não mostrou uma possibilidade de constituírem uma segunda língua [...]. No entanto, consideramos que eles não podem ficar nesse ranço radical de que tudo seja em língua de sinais, porque senão vira uma discriminação inversa, de quererem que tudo seja em língua de sinais, a primazia da língua de sinais. Eles estão no Brasil, que tem por língua oficial a língua portuguesa. (BATISTA, 2014. p. 127).

Conforme a afirmativa da autora, entendemos que, na formação inicial, os professores precisam ser levados a compreender o surdo como um cidadão de aprendizagem e não como incapaz e usuário de uma língua provida de deficiência. É necessário romper esse bloqueio e superar o estigma da deficiência linguística e de quem é o surdo. Para tal, o artigo 2º do Decreto n. 5.626 aponta que a pessoa surda: “interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras” (BRASIL, 2005a. p. 1).

A pesquisa de Cicilino (2017), com o título “Políticas de formação de professores na perspectiva bilíngue: o caso do INES”, tem como objetivo analisar a proposta do curso de Pedagogia Bilíngue do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), que é referência no país. O trabalho tem início com a caracterização do estado da arte sobre a temática investigada, analisando as principais políticas educacionais que têm orientado a formação de professores para atuação com alunos surdos na perspectiva bilíngue e sua materialização no curso bilíngue de Pedagogia do INES. Cicilino (2017) expõe que o curso enfatiza a prevalência da Libras, deixando de evidenciar como essa formação qualifica para o exercício da docência em programas educacionais bilíngues em que o português se configura como componente curricular do projeto político pedagógico.

A autora conclui que há necessidade urgente de estudos e discussões para propor uma política possível de ser materializada, com indicação de novas diretrizes e orientações oficiais quanto ao atendimento e às concepções sobre a implementação de um curso de Pedagogia bilíngue, capaz de alicerçar, efetivamente, o Projeto Político Pedagógico, focalizando a questão da apropriação dos conteúdos e as reais necessidades do surdo. Ademais, a autora afirma que

não há um padrão de Pedagogia bilíngue que atenda aos interesses dos surdos. Em síntese, o estudo de Ciciliano (2017) possibilitou constatar que a proposta da Pedagogia Bilíngue ainda não foi totalmente incorporada pelo INES, o que refletirá na qualidade da prática pedagógica desenvolvida por esses futuros professores, que terão dificuldade de proporcionar condições de inclusão, atuação e aprendizagem do aluno surdo.

A última pesquisa localizada trata-se da tese Schubert (2017), sob o título “Limites e possibilidades da educação bilíngue para surdos, no contexto das políticas de inclusão (1990-2017): implicações à formação de professores”. A tese tem como objetivo geral desvelar se há ou não presença de bilinguismo nas políticas de inclusão, de modo a possibilitar a formação de professores para surdos e a efetivação da educação bilíngue em libras-língua portuguesa. Como objetivos específicos, a autora nos traz: a) perquirir se o bilinguismo se faz presente nas políticas de inclusão para a formação de professores; b) interpelar os cursos de formação de professores, nomeadamente os de Pedagogia, em Curitiba e região metropolitana no estado do Paraná, quanto à presença do componente curricular Libras e a educação bilíngue e c) analisar a realidade de professores que trabalham com surdos, para constatar se há consonância com as políticas e se o bilinguismo para surdos está presente na formação continuada e nas práticas em sala de aula, verificando suas condições, limites e possibilidades. Para isso, a autora realizou uma análise nos documentos nacionais e internacionais e documentos produzidos a partir dos movimentos sociais dos surdos sobre educação e inclusão. Também foram utilizados como instrumento de coleta de dados a entrevista e o questionário com gestores, professores surdos e ouvintes que trabalham com surdos na educação básica e no Ensino Superior, além de pesquisa de campo em instituições com matrículas de surdos.

A partir das análises propostas, Schubert (2017) coloca que a educação bilíngue pressupõe que o professor seja proficiente e fluente em ambas as línguas, língua de sinais e língua portuguesa, com conhecimentos aprofundados necessários à prática pedagógica de ensino de uma segunda língua, tanto para o surdo como para o ouvinte, considerando as características dos estudantes. Schubert (2017) também aponta que as produções revelam que a formação inicial de professores não os prepara para a educação de surdos, de modo que a autora defende a inserção da disciplina Libras na licenciatura, além de uma formação continuada centrada no bilinguismo. A investigação de Schubert (2017) verificou que, nas formações existentes, há um esvaziamento de conhecimentos gerais e específicos relacionados aos surdos.

De modo geral, é possível afirmar que os autores aqui apresentados questionam o academicismo exacerbado de alguns modelos de formação docente e a pouca inserção prática

das questões do bilinguismo e do sujeito surdo na constituição, também teórica, do campo educacional. Tardif (2012), por exemplo, ressalta a necessidade de pensar o docente como um profissional composto por saberes. Para o autor, o saber docente define-se como um “saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana.” (TARDIF, 2012, p. 54). Isto é, o saber docente consiste numa amálgama de diversos outros saberes que, em sua combinação, formam o sujeito professor e estipulam as suas práticas.

Desse modo, como dito anteriormente, o saber docente pressupõe configurações que ultrapassam a dimensão do conhecimento do conteúdo da disciplina, atingindo um patamar de saber reflexivo, plural e complexo, contextual afetivo e cultural (FIORENTINI, 1994). Por essas características, não é válido considerá-lo conhecimento enrijecido e estagnado, mas *locus* de mudanças e transformação. Entre os fatores que possibilitam essa mutabilidade está a sua constituição volátil, mediada pela trajetória profissional docente e pelas interações com o ambiente de sala de aula.

Levando em conta as considerações apresentadas pelos trabalhos selecionados no levantamento bibliográfico sobre o tema, concordamos com Perrenoud (1999), para quem o conhecimento do professor configura-se como um conhecimento na ação, de modo que é possível, a partir dele, mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar as situações profissionais que surgirem. Tais situações, como ressalta Ponte (2014), são possibilidades de o professor elaborar e reelaborar seu conhecimento, transformando-o. Ser docente em formação, então, consiste em entrar nesse ciclo de reflexão e produção de conhecimento por meio da prática, capaz de criar alternativas de ação frente ao contexto escolar e isso não ocorre de forma diferente para o profissional surdo.

Em síntese, pudemos observar, por meios dos 14 trabalhos apresentados até aqui, que nenhum coloca em evidência o surdo como pedagogo, atuando nas séries iniciais da educação básica. No entanto, vale ressaltar que, na maioria das pesquisas, os professores possuem formação complementar em Letras/Libras, de modo que passam a atuar como professor de Libras em universidades ou com aluno surdo em escolas bilíngues. Posto isso, parece oportuno refletir sobre como o professor surdo vem vislumbrando o seu ingresso no sistema regular para o exercício da docência. Consideramos essa ponderação como parte dos objetivos deste estudo, que tem o propósito de identificar o que dizem os professores ouvintes sobre a formação inicial de universitários surdos para a docência nas séries iniciais da educação básica.

### 3 GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA NO BRASIL: O INÍCIO E SUAS DIRETRIZES CURRICULARES

Nesta seção, abordar um panorama sobre a história da Pedagogia e suas diretrizes curriculares, como também da Pedagogia bilíngue no Brasil.

#### 3.1 Um breve histórico sobre o curso de Pedagogia

A temática formação de professores, as licenciaturas, a todo momento, é alvo de discussões no âmbito da educação superior no Brasil. Especificamente sobre o currículo, diversas políticas vêm estabelecendo que os cursos de formação de professores para a educação básica qualifiquem profissionais para atuar nas classes comuns. Desse modo, a matriz curricular dos cursos de Pedagogia e das demais licenciaturas passa por uma reestruturação de extrema importância, de acordo com as fases políticas e econômicas do país. Segundo Gatti (2012), o curso de Pedagogia foi, dentre os cursos de graduação em nível superior, um dos que mais sofreu reformulações normativas ao longo dos anos.

O curso de Pedagogia foi criado no Brasil como consequência da preocupação com o preparo dos docentes para a escola secundária. Surgiu junto com as licenciaturas, instituídas ao ser organizada a antiga Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil, pelo Decreto – Lei nº 1190 de 1939. Essa faculdade visava à dupla função de formar bacharéis e licenciados. (SHEIBE; AGUIAR, 1999, p. 223).

Para adentrarmos na história do curso de Pedagogia do Brasil, iniciamos a análise terminológica, que tem sido considerada menos contemporânea aos estudos da área, embora ainda existam formas de pensar a Pedagogia ligadas a preferências pessoais do profissional como fator para a escolha da profissão, como por exemplo, gostar de crianças.

[...] o “peda”, do termo Pedagogia, vem do grego *paidós* que significa criança. Ora, o ensino dirige-se as crianças, e então quem ensina para crianças é pedagogo. E para ser pedagogo, ensinador de crianças, faz um curso de Pedagogia, isto é, um curso que forma professoras para ensinar crianças. (LIBÂNEO, 2011, p. 66).

Segundo Libâneo (2011), existe no Brasil uma prática na formação de professores segundo a qual o pedagogo é alguém que ensina algo, levando a compreender que o curso de Pedagogia se dedica à formação de professores para as séries iniciais. Logo, esse mesmo pensamento concebe que a educação e o ensino dizem respeito às crianças. Assim, se o ensino se concentra nas crianças, quem ensina é pedagogo e, para isso, é preciso cursar Pedagogia. É importante destacar que o conceito de Pedagogia construído na história do Brasil não é o mesmo



adotado em outros países. Aqui, o nome pedagogia é utilizado para identificar o curso de formação de professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental.

No Brasil, em 1939, deu-se a origem do curso de Pedagogia, a partir do Decreto-Lei n. 1190/39. De início, a proposta era de um curso que se iniciava com o bacharelado, nos três primeiros anos. O bacharel, para alcançar o título de licenciado, teria que cursar as disciplinas Didática Geral e Didática Especial. Assim, o curso nasce com o objetivo de formar o pedagogo bacharel-técnico da educação e também com a possibilidade de formar o pedagogo professor licenciado. Em meados do ano de 1930, as faculdades de filosofia demonstraram uma inquietação no que se refere à formação de professores para a escola secundária, ou melhor, os cursos de licenciatura da época. Desse modo, grande parte dos cursos de licenciatura adere ao formato estabelecido nessa década, aplicando o modelo 3+1, onde as disciplinas relacionadas aos conteúdos específicos ocupavam três anos do curso e as de cunho pedagógico, apenas um (VAN-DAL; OLIVEIRA 2016).

Esse formato de curso permaneceu até a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases, Lei 4024/61 (BRASIL, 1961), por meio da qual o Conselho Federal de Educação passou a definir currículos mínimos para diversos cursos, até mesmo para a Pedagogia. Apoiado nessa lei e no Parecer n. 251, aprovado em 1962, o curso passa a ser ofertado na modalidade bacharelado e/ou licenciatura, sendo orientado para quatro anos de duração. Após essa flexibilidade, permitiu-se que as disciplinas da licenciatura fossem cursadas de forma concomitante ao bacharelado. Conseqüentemente, nessa nova estrutura, deixava de vigorar o esquema 3+1, cuja proposta para o último ano estava dirigida ao cumprimento das disciplinas vinculadas às atividades da atuação do educador em áreas fora da escola - no ensino não formal, com possibilidade de atuação em empresas, associações, entidades culturais, vinculadas ao bacharelado.

Relacionada à Reforma Universitária, a Lei n. 5540/68 ocasionou nova regulamentação para os cursos de Pedagogia, levada a efeito pelo Parecer n. 252 (BRASIL, 1969a), do Conselho Federal de Educação (CFE), que resultou na Resolução CFE n. 2 (BRASIL, 1969b), que fixou os conteúdos e o tempo do curso. Conforme essa resolução, a formação de docentes para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção no campo escolar se efetivaria através do curso de graduação em Pedagogia, tendo o grau de licenciado diversas modalidades de habilitação. Devido ao parecer, foi suprimida a distinção entre bacharelado e licenciatura, restringindo o curso de Pedagogia a um só título: Licenciado em Pedagogia (MAZZOTA, 1993). Ademais, conforme as Diretrizes Curriculares

Nacionais sobre o curso de Pedagogia (BRASIL, 2006a), as políticas de formação de professores deveriam garantir condições para que o profissional fosse qualificado para:

[...] exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade normal, de Educação profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL, 2006a, p. 2).

Nesse sentido, o curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções específicas, de acordo com as diretrizes, de modo que o egresso deverá estar qualificado para desenvolver um extenso quadro de atividades em diversos contextos, níveis e modalidades de ensino. Destacaremos alguns dos incisos do art. 5º das DCNs, que versam sobre as competências do egresso:

Ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano; identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, interativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras; demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras. (BRASIL, 2006a, p. 2).

A leitura desses incisos nos leva a pensar no amplo campo de atividades do pedagogo no exercício epistemológico da Pedagogia. Desse modo, o campo de atuação profissional que hoje se apresenta ao egresso dos atuais cursos de Pedagogia supera, e muito, o universo escolar e, ao mesmo tempo, explicita o complexo e ambíguo perfil exigido do profissional pedagogo, reafirmado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (PEDROSO, 2016).

O pedagogo dispõe de um campo amplo de atuação, podendo exercer sua profissão como professor de Educação Infantil, professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental e das disciplinas pedagógicas do curso normal nível médio, não esquecendo das organizações de sistemas e unidades escolares nas quais pode atuar. Além disso, as habilitações administrativas e as tarefas de orientação e supervisão escolar aparecem como possibilidade de formação a serem desenvolvidas em nível de pós-graduação e/ou de aprofundamento, como no caso da Faculdade de Ciências e Filosofia da Unesp de Marília que, no ano de 1977, foi a primeira Universidade a implantar a área da Educação Especial como habilitação específica no curso de Pedagogia, nomeada como “Habilitação para o Ensino de Retardados Mentais e Deficientes Visuais”. Já no ano de 1986, na Faculdade de Ciências e Filosofia *campus* Araraquara, foi implementada a habilitação “Educação Especial: Ensino de Deficientes Mentais”. Essa

estrutura das habilitações ofertadas no curso de Pedagogia na referida faculdade, nos *campi* Marília e Araraquara, manteve-se até o ano de 2008.

Aos poucos, foram sendo extintas as habilitações existentes nos cursos de Pedagogia e, após a determinação das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Pedagogia (BRASIL, 2006a), instituídas pela Resolução CNE/CP nº1/2006, os cursos sofreram nova regulamentação.

### **3.2 Curso Normal em nível médio e a Pedagogia para Surdos**

Em 1951, surgiu o primeiro curso de formação de professores surdos no Brasil, concretizado pelo INES e identificado como “Curso Normal de Formação de Professores Surdos”. No entanto, em 1957, ele foi interrompido, deixando de abrir turmas até o ano de 1972, quando foi retomado e, entre 1981 e 2010, passou por diversos ajustes curriculares. Nos anos subsequentes, o INES passou a ofertar o curso “Especialização para Professores de Deficientes Auditivos”, em nível médio, que formava os profissionais para atender a demanda de professores do próprio INES e do estado do Rio de Janeiro, além de formar professores de outros estados, responsáveis pela expansão do ensino de surdos naquela região (BÄR, 2019). Com essa formação de professores, o curso atingiu sucesso e, em seis anos, formou 299 alunos, no total de cinco turmas de diversos estados.

Conforme o Parecer CEED nº 901/2005, foi autorizada a execução do curso Normal de nível médio para a formação de professores surdos em vigor naquele tempo (BRASIL, 2005b). Assim, em 27/09/2000, é inaugurada, em Santa Maria - Rio Grande do Sul, uma escola para surdos denominada Escola Estadual de Educação Especial Reinaldo Fernando Cóser, que se fundamenta numa proposta político-pedagógica baseada no bilinguismo para surdos. Nessa abordagem, “é permitido ao surdo o acesso à cultura que, por muitos anos, lhe foi negada” (PEREIRA, MAROSTEGA, 2002, p. 1). Esse parecer aprovou o curso Normal de nível médio, reconhecido como “Projeto Experimental de Curso Normal em nível médio para formação de professores para surdos” e cujos egressos deveriam atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com ênfase na educação especial e na Educação de Jovens e Adultos. O curso foi ofertado aos alunos surdos na sede da Escola Estadual de Educação Especial Dr. Reinaldo Fernando Cóser, em Santa Maria, onde se destacou como projeto pioneiro na implantação de políticas públicas para a comunidade surda.

O Parecer do CNE 03/2006 (BRASIL, 2006b) e a Resolução CNE/CP nº 01/2006 (BRASIL, 2006a) apontaram a probabilidade de alteração dos cursos normais para cursos de

Pedagogia, logo, o Instituto Superior Bilíngue de Educação (ISBE), na responsabilidade de centro de referência nacional de educação da comunidade surda, resolveu alterar o Curso Normal Superior Bilíngue para Curso Bilíngue de Pedagogia.

Também apresentamos aqui o projeto-piloto de licenciatura em Pedagogia para Surdos, que foi ofertado entre o ano de 2002 e 2006, na modalidade Educação a Distância, pelo Centro de Educação a Distância (CEAD) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Conforme os autores Martins (2005), Miranda (2007) e Schmitt (2008), o oferecimento desse curso retratou um benefício significativo para a concretização das ações estratégicas de consolidação da educação bilíngue e da politização da comunidade surda.

De acordo com Martins (2005), a turma foi aberta com 45 alunos e com um modelo bimodal, ou seja, alternava momentos a distância e momentos presenciais. Cada docente era responsável por produzir o caderno pedagógico para sua disciplina, bem como um material virtual, e ambos eram discutidos nos encontros presenciais com a professora/tutora. O curso Pedagogia para Surdos não só beneficiou a formação de professores surdos, como também uniu surdos de todo o estado, fortalecendo significativamente o movimento surdo e, assim, ampliando a rede de sujeitos comprometidos nos meios políticos e educacionais (MARTINS, 2005). Salienta-se que, na época, a Libras estava para ser reconhecida, de modo que havia um movimento restrito e ainda clandestino nas instituições e demais locais. Assim, o curso de Pedagogia para Surdos contribuiu de forma direta para o desenvolvimento e o fortalecimento da língua de sinais pelos próprios alunos surdos.

Segundo a compreensão dos autores Martins (2005) e Schmitt (2008), o curso foi um espaço oportuno para trocas linguísticas, pedagógicas e culturais entre alunos e profissionais envolvidos. Bär (2019) ressalta que, mesmo entre os alunos surdos, o contato com a língua de sinais e os artefatos culturais eram recentes. Embora o curso de Pedagogia para Surdos tenha tido uma única oferta, por questões de ordem interinstitucional e pelo próprio tempo da organização, ele foi positivo como estratégia política e pedagógica, visto que oportunizou a formação extensiva dos primeiros professores surdos para o exercício em diferentes contextos da Pedagogia e formou lideranças políticas para atuação no estado (BÄR, 2019).

### **3.3 Os cursos de Licenciatura em Pedagogia Bilíngue (Libras/Português)**

Bär (2019), em sua tese, menciona três instituições em que estariam em andamento cursos de Pedagogia Bilíngue no Brasil: *campus* de Palhoça, do Instituto Federal de Santa Catarina, que iniciou as atividades letivas em 2017; *campus* Aparecida de Goiânia, do Instituto

Federal de Goiás, com as atividades iniciadas em 2015; e o Instituto Nacional de Surdos (INES), com oferta na modalidade EAD e com início letivo em 2018. Consideramos oportuna a apresentação dessas instituições e iniciamos pelo Curso Bilíngue de Pedagogia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina, *campus* de Palhoça, que foi inaugurado no Dia Nacional do Surdo, em 26 de setembro de 2013. A proposta tem como base uma política de ensino, pesquisa e extensão que procura proporcionar uma efetiva interação entre surdos e ouvintes, no campo educacional e profissional (SANTA CATARINA, 2015). O *campus* oferece cursos em diversos âmbitos, mas especificamente na área da educação de surdos são: Formação Inicial e Continuada (Libras Básico, Intermediário e Avançado, Português como Segunda Língua para Surdos, Teatro Bilíngue); Curso técnico em Tradução e Interpretação; Licenciatura em Pedagogia Bilíngue e Pós-Graduação em Educação de Surdos: Aspectos Políticos, Culturais e Linguísticos (nível de especialização).

Bär (2019) aborda que a trajetória de constituição da Educação Bilíngue teve dois marcos normativos importantes, que tornaram possível a organização e a proposição de cursos de licenciaturas em Pedagogia Bilíngue: o Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005a) e o Plano de Viver sem Limite.

Para tornar realidade a educação bilíngue no Brasil, o Viver sem Limite prevê a criação de 27 cursos de Letras/Libras – Licenciatura e Bacharelado e de 12 cursos de Pedagogia na perspectiva bilíngue. Por meio do plano, são criadas 690 vagas para que as instituições federais de educação contratem professores, tradutores e intérpretes de Libras. (BRASIL, 2013, p. 27).

A graduação nomeada como Curso de Licenciatura em Pedagogia Bilíngue (Libras/Português), em Palhoça, é realizada na modalidade EAD, com a carga horária de 3.230h de atividades curriculares, 400h de estágio supervisionado e 200h de atividades curriculares, somando um total de 3.830 horas, com tempo mínimo de integralização de seis semestres e tempo máximo de 18 semestres. O curso é ofertado anualmente, em regime semestral, no período noturno, com a média de 100 alunos por turma. Sobre a certificação, o discente, ao concluir a graduação, recebe o diploma de licenciado em Pedagogia Bilíngue (Libras/Português).

Conforme o Projeto Político de Curso (PPC), o curso de Pedagogia Bilíngue tem por finalidade formar profissionais bilíngues para atuação na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, de modo que estejam aptos a realizar o que determina o art. 5º da Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a graduação em Pedagogia. Em concordância com o que orientam as diretrizes,

os profissionais do curso recebem qualificação profissional para a atuação tanto em escolas e classes bilíngues, escolas com ênfase na educação de surdos, quanto em turmas regulares de ensino. (SANTA CATARINA, 2015).

Um curso de Pedagogia Bilíngue não terá como desafio apenas qualificar docentes para lecionar em língua de sinais. Terá, além disso, o desafio de pensar e procurar caminhos para outra pedagogia, uma pedagogia que tenha como fundamento básico os aspectos da visualidade necessários à ação de ensinar e aprender numa perspectiva bilíngue que envolva duas línguas de modalidades diferentes, a visual-espacial e a oral-auditiva, sem deixar de levar em conta as questões culturais que as envolvem. E ainda, que possibilite rompimentos com as estruturas curriculares tradicionais que historicamente vêm marcando as relações entre professor e aluno, estruturas tais que colocam o estudante como personagem passivo e receptor e o professor como transmissor de conteúdos e compreensões de mundo. (SANTA CATARINA, 2015, p. 15).

O *campus* Aparecida de Goiânia, do Instituto Federal de Goiás, por sua vez, tem o curso de Pedagogia Bilíngue com o objetivo de formar educadores bilíngues que, ao final do curso, estejam aptos para trabalhar com a educação de alunos surdos e ouvintes, assistindo todos em sua primeira língua. O curso é ofertado na modalidade presencial, destinado para o público em geral, ouvintes e surdos. Seu acesso ocorre por meio de processo seletivo com base no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), além de poder atender indivíduos com diplomas de outros cursos superiores e permitir transferência interna.

Aqui, também apresentamos o INES. Reconhecida como um centro de referência no trabalho com a Educação de Surdos, a instituição vem se ajustando às diretrizes do pedagogo, de modo que se responsabilizou pelo objetivo de capacitar profissionais para o exercício da docência na Educação Infantil, nos primeiros anos do Ensino Fundamental, nas disciplinas pedagógicas do ensino médio, além da função na área de gestão escolar (INES, 2006). Segundo Cruz (2016) e Nora (2016), grande parte das disciplinas do curso, além de assumir uma abordagem interdisciplinar, procurando permear as diferentes áreas correlatas à formação do pedagogo, atrela-se à área da linguagem. Porém, a disciplina de Libras não fez parte da grade do curso em sua primeira versão, somente em 2018 passou a ser ministrada (INES, 2017).

O curso de Pedagogia Bilíngue do INES foi autorizado no ano de 2006, porém só foi regulamentado em 2011, por meio do Decreto nº 7.480 (BRASIL, 2011a). Mesmo assim, o curso ainda carecia ser reconhecido pelo MEC, o que fazia com que os alunos que o concluíam não pudessem receber os seus diplomas. Somente em 12 de março de 2012, pela Portaria de nº 23 (BRASIL, 2012a), o Curso Bilíngue de Pedagogia, enfim, foi reconhecido (BATISTA, 2014).

Ciciliano (2018) aponta, em um estudo realizado sobre a temática Pedagogia Bilíngue, os modos como tal curso foi nomeado ao longo do tempo: “Curso de Pedagogia”, “Curso Bilíngue de Pedagogia” e “Curso de Pedagogia de Bilíngue” e ainda nos adverte para a expressão bilíngue:

[...] a falta do termo “bilíngue” pode vir a justificar, por exemplo, o despreparo tanto dos professores, quando da instituição para trabalhar na perspectiva bilíngue de fato. [...] o emprego dessa expressão antecedendo a expressão Pedagogia, por sua vez, pode causar distorção conceitual quando às línguas envolvidas no processo de educação bilíngue. Tais divergências precisam ser consideradas, pois podem ocasionar equívocos e levar ao entendimento de que na proposta do curso prevalece a ideia de que, para ser considerado bilíngue, bastaria ter a Libras como língua de instrução e o português escrito como segunda língua. (GIROTO; CECILIANO; POKER, 2018, p. 787).

Vale ressaltar que o curso de Pedagogia Bilíngue não tem como objetivo formar professores de Libras, o curso responsável por essa formação é a graduação em Letras/Libras, na qual o aluno estuda a língua, a literatura e a cultura da comunidade surda, sendo capacitado a lecionar como professor de Libras. Franco (2009), Nora (2016) e Sarturi (2013) reiteram que os alunos surdos e ouvintes, mas especificamente os alunos surdos, compreendem que a formação em Pedagogia Bilíngue os levará para a docência de Libras em escolas para surdos ou em escola bilíngue. É importante destacar essa observação, pois os próprios surdos que ingressam no curso de Pedagogia, ao serem indagados sobre os objetivos que os levaram à graduação, respondem que têm a intenção de ser professor de libras e/ou de dar aulas para surdos em salas de recursos multifuncionais. O Decreto nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011b), sobre o atendimento educacional especializado, em seu artigo 2º, parágrafo 1º, dispõe:

Atendimento educacional especializado é compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente prestado das seguintes formas: I – complementar à formação dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos alunos às salas de recursos multifuncionais; ou II – suplementar à formação dos alunos com altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 2011, p.2)

Salientamos que o profissional egresso da graduação em Pedagogia não está apto para assumir aulas para alunos em sala de recursos multifuncionais, conforme a Resolução nº4/2009 (BRASIL, 2009, p. 3), art. 12. Para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial. Destacamos que, em 2006, em concordância com as novas Diretrizes Nacionais Curriculares para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006a), determinadas pelo Conselho Nacional de

Educação, as habilitações em Educação Especial foram extintas pela da Resolução nº1/2006. Dessa maneira, os conteúdos da Educação Especial que constituíam a formação básica do pedagogo foram remanejados para a formação continuada e assegurados, sobretudo, nos cursos de pós-graduação *lato sensu* – especialização, assim ocorreu uma reestruturação da grade curricular dos cursos de Pedagogia, tanto na rede pública quanto na privada (GIROTO, 2012).

Bär (2019) afirma que os cursos de licenciatura em Pedagogia Bilíngue, ao contrário da licenciatura em Letras/Libras ou do bacharelado em Tradução e Interpretação de Línguas de Sinais, não delimitam um campo específico de atuação. A autora declara que, por esse motivo, a procura pelo curso de Pedagogia tem sido baixa por parte dos surdos, que veem no curso de Letras/Libras uma oportunidade de atuação em atividade socialmente de maior prestígio.

Ao mesmo tempo em que o Decreto nº 5.626/2005 afirma que as crianças surdas têm direito a professores bilíngues na Educação Infantil e anos iniciais em contexto educativo em que a Libras seja a língua de instrução, o que sugere a atuação do professor mediando os conhecimentos destas etapas em Libras, em outro momento o referido decreto circunscreve a atuação do licenciado em Pedagogia ao ensino de Libras. [...]. Essa problemática guarda estreita vinculação com a falta de clareza quanto aos possíveis postos de atuação dos profissionais formados nos cursos de licenciatura em Pedagogia Bilíngue. (BÄR, 2019, p. 152).

Nesse sentido, no que se refere aos documentos oficiais que orientam a educação de surdos, apontamos a Lei de Libras e, mais especificamente, o Decreto de nº 5.626/2005 que, no artigo 5º, determina que a formação de professores para o ensino da Libras na Educação Infantil e nos anos do Ensino Fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso Normal Superior, em que a libras e a língua portuguesa escrita tenham sido constituídas como línguas de instrução, possibilitando a formação bilíngue.

### **3.4 Matriz Curricular dos cursos de Pedagogia Bilíngue x Pedagogia Comum**

Optamos por exibir as matrizes curriculares dos cursos regulares de Pedagogia comum e Pedagogia Bilíngue de duas instituições, assim identificaremos se há distinções entre as estruturas dos referidos cursos. Os cursos apresentados são: Pedagogia Bilíngue, do *campus* Aparecida de Goiânia, do Instituto Federal de Goiás,<sup>8</sup> e o curso de Pedagogia comum de uma faculdade privada do interior de São Paulo, da qual os docentes sujeitos participantes dessa pesquisa fazem parte.

---

<sup>8</sup> No capítulo anterior, trouxemos um pouco sobre as instituições com cursos de Pedagogia Bilíngue citadas por Bär (2019), sendo o Instituto Federal de Santa Catarina, *campus* de Palhoça; o Instituto Nacional dos Surdos e, agora, o Instituto Federal de Goiás, *campus* Aparecida de Goiânia, com sua matriz curricular.



No Quadro 3, exibimos as Matrizes Curriculares em forma de períodos, com as disciplinas e carga horária, bem como uma demarcação nas disciplinas direcionadas aos estudos de surdos.

Quadro 3 – Matriz Curricular dos Cursos em Pedagogia Bilíngue

<b>MATRIZ CURRICULAR</b>			
<b>PEDAGOGIA BILÍNGUE</b>		<b>PEDAGOGIA</b>	
Disciplina/ Carga Horária		Disciplina/ Carga Horária	
<b>1º Período</b>			
Sociologia da Educação I	<b>54</b>	Língua Portuguesa	<b>36</b>
História da Educação	<b>54</b>	Cultura Brasileira e Hist. dos Povos Ind. e Afro	<b>2</b>
Psicologia da Educação I	<b>54</b>	Aspectos Antropológicos e Sociológicos da Educação	<b>36</b>
Língua Portuguesa – Análise e Produção do Texto Acadêmico	<b>54</b>	Filosofia da Educação	<b>36</b>
<b>Libras I</b>	<b>27</b>	Pesquisa e Prática em Educação I	<b>36</b>
<b>Segunda Língua: Libras/Português I</b>	<b>27</b>	História da Educação	<b>72</b>
<b>Estudos Surdos</b>	<b>27</b>		
<b>Práticas de Ensino/estudos integradores: Estudos Culturais na Ed. de Surdos</b>	<b>54</b>	*	
<b>2º Período</b>			
Filosofia da Educação I	<b>54</b>	Filosofia da Educação Brasileira	<b>72</b>
Sociologia da Educação II	<b>54</b>	Didática	<b>72</b>
Psicologia da Educação II	<b>54</b>	Psicologia da Educação	<b>36</b>
<b>Fundamentos e Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa como L1 e L2</b>	<b>81</b>	Pesquisa e Prática em Educação II	<b>36</b>
<b>Libras II</b>	<b>27</b>	<b>Educação Inclusiva</b>	<b>36</b>
<b>Segunda Língua: Libras/Port. II</b>	<b>27</b>	Planejamento e Carreira e Sucesso Profissional	<b>36</b>
Metodologia do Trabalho Científico	<b>27</b>	*	
<b>Práticas de Ensino/estudos integradores: Aquisição e Aprendizagem de 1ª e 2ª Língua</b>	<b>54</b>	*	
<b>3º Período</b>			
Didática I	<b>54</b>	Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino da Arte	<b>72</b>
Fundamentos e Met. da Arte: Dança	<b>27</b>	Conteúdo, Metod. e Prát. de Ens. nas Creches e Ed. Infantil	<b>72</b>
Filosofia da Educação II	<b>54</b>	Informática Aplicada à Educação	<b>72</b>
Fundamentos e Metodologia do Ensino de Matemática	<b>81</b>	Pesquisa e Prática em Educação III	<b>36</b>

<b>Libras III</b>	<b>27</b>	Met. Prat de Alfabetização e Letramento	<b>72</b>
<b>Segunda Língua: Libras/Port. III</b>	<b>27</b>	Sociologia da Educação	<b>36</b>
Educação, Mídias e Tecnologias Digitais	<b>27</b>	Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem	<b>36</b>
<b>Educação Bilíngue I</b>	<b>27</b>	*	
<b>Práticas de Ensino/estudos integradores: Educação Bilíngue e Artefatos Culturais</b>	<b>54</b>	*	
<b>4º Período</b>			
Políticas da Educação	<b>54</b>	Prát. de Ens. e Estágio. Sup. em Docência Educação Infantil	<b>102</b>
Didática II	<b>54</b>	Pesquisa e Prática em Educação IV	<b>36</b>
Fundamentos e Metodologia do Ensino de Arte: Artes Visuais	<b>27</b>	Educação Sexualidade e Gênero	<b>36</b>
Fundamentos e Met. do Ensino de Geografia	<b>81</b>	História da Arte Regional	<b>36</b>
Fundamentos e Met. do Ensino de Ciências	<b>81</b>	Cont. Met. e Prát. de Ens. de Ed. Física	<b>72</b>
<b>Libras IV</b>	<b>27</b>	Cont. Met. e Prát. de Ens. de Língua Portuguesa	<b>72</b>
<b>Segunda Língua: Libras/Port. IV</b>	<b>27</b>	Cont. Met. e Prát. de Ens. da Matemática	<b>72</b>
Práticas de Ensino/estudos integradores: Educação, Meio Ambiente e Sociedade	<b>54</b>	Fundamentos da Educação Indígena	<b>36</b>
		Fundamentos da Ed. de Remanescentes de Quilombos	<b>36</b>
<b>5º Período</b>			
<b>Didática da Educação de Surdos</b>	<b>27</b>	Conteúdo, Met. e Prát. de Ens. de Hist. e Geografia	<b>72</b>
Literatura e Formação do Leitor	<b>27</b>	Tópicos em Educação Especial	<b>36</b>
Estágio Curricular Supervisionado – Educação Infantil	<b>108</b>	Fundamento da Ed. de Jovens e Adultos e Ed. Popular	<b>36</b>
Fundamentos e Met. da Educação Infantil	<b>81</b>	Conteúdo, Met. e Prát. Ens. de Ciências e Ed. Ambiental	<b>72</b>
Fundamentos e Met. do Ensino de História	<b>81</b>	Pesquisa e Prática em Educação V	<b>36</b>
Fundamentos e Metodologia do Ensino de Arte: Música	<b>27</b>	Prát. de Ens. Estágio Sup. em Doc. Do Ensino Fundamental	<b>102</b>
<b>Educação Bilíngue II</b>	<b>27</b>	Planejamento Educacional	<b>36</b>
<b>Libras V</b>	<b>27</b>	*	
Práticas de Ensino/estudos integradores: Infância e Produção Cultural	<b>54</b>	*	
<b>6º Período</b>			
Educação de Jovens e Adultos	<b>54</b>	Prat. de Ens. e Est. Em Doc. Dis. Ped. Edu. Prof.	<b>102</b>
<b>História da Educação de Surdos</b>	<b>27</b>	Tecnologias e Novas Mídias	<b>36</b>
Estágio Curricular Supervisionado – Educação de Jovens Adultos e Ed. não-formal	<b>108</b>	Pesquisa e Prática em Educação VI	<b>102</b>

Fundamentos e Metodologia da Educação Especial e Inclusão	<b>81</b>	Supervisão e Orientação Pedagógica	<b>36</b>
Fundamentos e Metodologia do Ensino de Arte: Teatro	<b>27</b>	Avaliação da Aprendizagem	<b>36</b>
Optativa I	<b>27</b>	Educação e Economia Política	<b>36</b>
<b>Libras VI</b>	<b>27</b>	Educação Profissional: Teoria e Prática	<b>36</b>
Educação e Pesquisa	<b>27</b>	*	
Práticas de Ensino/estudos integradores: Educação e Diversidade Relações Étnico-raciais, História e Cultura Afro-brasileira e Indígena	<b>54</b>	*	
<b>7º Período</b>			
Alfabetização e Letramento	<b>54</b>	Currículo Teoria e Prática	<b>72</b>
Currículo e Avaliação	<b>54</b>	<b>Tópicos em Libras: Surdez e Inclusão</b>	<b>36</b>
Estágio Curricular Supervisionado – Anos Iniciais do Ensino Fundamental	<b>108</b>	Orientação Educacional	<b>36</b>
Trabalho de Conclusão de Curso I – Elaboração de pré-projeto	<b>54</b>	Políticas Públicas e Organização da Ed. Básica	<b>36</b>
Material Didático I – Linguagens	<b>27</b>	Pesquisa e Prática em Educação VII	<b>36</b>
Optativa I I	<b>27</b>	Gestão Escolar: Teoria e Prática	<b>72</b>
<b>Libras VII</b>	<b>27</b>	Prática e Estágio Sup. em Gestão das Org. Escolares	<b>102</b>
<b>Práticas de Ensino/estudos integradores: Processos de alfabetização e letramento em contextos monolíngues e bilíngues</b>	<b>54</b>	*	
<b>8º Período</b>			
Gestão e Organização do Trabalho	<b>54</b>	Prática e Est. Super. em Gestão das Org. não Escol	<b>102</b>
Estágio Curricular Supervisionado – Gestão da escola e prática pedagógica	<b>108</b>	TCC em Pedagogia	<b>102</b>
Trabalho de Conclusão de Curso	<b>54</b>	Psicologia Institucional	<b>36</b>
Optativa III	<b>27</b>	Sustentabilidade	<b>36</b>
Optativa IV	<b>27</b>	História da Educação do Brasil	<b>36</b>
Material Didático II – Ciências e Matemática	<b>27</b>	Avaliação Institucional	<b>80</b>
<b>Libras VIII</b>	<b>27</b>	Direito Ambiental	<b>36</b>
Práticas de Ensino/estudos integradores: Organização e Gestão da Escola	<b>54</b>	Educação Ambiental	<b>36</b>
*		História da Cultura e da Soc. no Mundo Contep.	<b>102</b>
*		Estética História da Arte Contemporânea	<b>72</b>
*		Gestão da Qualidade	<b>72</b>
*		Pedagogia nas Instituições não Escolares	<b>80</b>
<b>TOTAL DE HORAS 3.186</b>		<b>TOTAL DE HORAS 3.094</b>	

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

E assim, fica constituída a estrutura dos cursos:

Quadro 4 – Estrutura do curso de Licenciatura em Pedagogia Bilíngue

<b>ESTRUTURA DO CURSO</b>	<b>CARGA HORÁRIA</b>
Disciplinas obrigatórias + Eletivas	2.592
Trabalho de Conclusão de Curso – TCC	162
Estágio Curricular Supervisionado	432
Atividades Complementares	200
<b>Carga Horária Total do Curso</b>	<b>3.386</b>

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Quadro 5 – Estrutura do curso de Licenciatura em Pedagogia

<b>ESTRUTURA DO CURSO</b>	<b>CARGA HORÁRIA</b>
Disciplinas obrigatórias + Eletivas	2.584
Trabalho de Conclusão de Curso – TCC	102
Estágio Curricular Supervisionado	408
Atividades Complementares	200
<b>Carga Horária Total do Curso</b>	<b>3.294</b>

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A partir de uma leitura preliminar dos quadros, identificamos algumas distinções entre as estruturas dos cursos regulares de Pedagogia comum e Pedagogia Bilíngue das instituições mencionadas anteriormente. Iniciamos pela carga horária total dos cursos, que apresenta a diferença de 92 horas a mais na Pedagogia Bilíngue, sendo a carga horária total do curso 3.386h, enquanto a Pedagogia comum compreende 3.294h.

De acordo com as DCNP, art. 7º, o curso de Licenciatura em Pedagogia terá a carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, assim distribuídos:

- I – 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos;
- II – 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição;
- III – 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria. (BRASIL, 2016, p. 4).

Identificamos, na matriz da Pedagogia Bilíngue, o predomínio de disciplinas específicas da educação de surdos, em que a carga horária chega a um total de 783 horas, referentes a 22 disciplinas, enquanto o curso regular aborda 2 disciplinas específicas, uma sobre Libras e a outra sobre Educação Inclusiva em geral.

Segundo Ciciliano (2017), para objetivar a formação de um pedagogo na perspectiva bilíngue é indispensável um conjunto de disciplinas que proporcione o desenvolvimento de competências e habilidades inerentes às competências desse profissional. Ainda que o Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005a) não determine como deve suceder a formação pelas disciplinas e carga horária, é preciso uma atenção maior no aprofundamento teórico-prático reflexivo. Posto isso, a autora traz algumas sugestões de disciplinas específicas associadas à formação desse professor na perspectiva bilíngue:

Língua Brasileira de Sinais (durante todo o curso), Educação Bilíngue, Fonética Articulatória e Fonologia da Libras, Morfossintaxe da Libras, Semântica e Pragmática da Libras, Estudos Literários e Literatura Surda/Visual, Leitura e Escrita do Português como 2ª Língua, Escrita de Sinais, Conversação em Libras, Linguística Aplicada ao Ensino de Libras, Língua Portuguesa (língua materna (LM), primeira língua (L1) e segunda língua (L2) e português escrito como LM e como L2, Fundamentos filosóficos e sócio-históricos da Educação de Surdos, Didática e Teorias da Educação de Surdos, Processos Psicológicos da Educação de Surdos, Ensino e Aprendizagem da Libras por meio de Novas Tecnologias, Metodologia de Ensino da Libras, Fundamentos e Metodologia da Educação de Jovens e Adultos Surdos, Educação Ambiental e Inclusão Social, Desenvolvimento de Recursos Visuais para Ensino Bilíngue. (CICILIANO, 2017, p. 70).

Conseqüentemente, para a efetiva elaboração de uma proposta de Pedagogia Bilíngue, seria interessante o curso ser mais amplo e trabalhar todos os conteúdos pedagógicos de ouvintes e dentro da perspectiva do surdo.

Em relação ao estágio supervisionado, segundo o PPC, trata-se de uma disciplina teórico-prática fundamental para a formação e atuação profissional docente, que deverá ser cumprida, prioritariamente, em escolas onde existam alunos surdos, bem como o acompanhamento de um intérprete de Libras para aqueles usuários da língua de sinais.

Nesta seção, procuramos conhecer um pouco como é oferecido o curso de graduação em Pedagogia, quais suas concepções e objetivos. Portanto, compreendemos que as universidades apontam a concepção do pedagogo direcionada à inovação, ficando à escolha de cada um trabalhar com a educação básica, com a gestão ou em outro espaço que a pedagogia alcance.

## **4 METODOLOGIA DA PESQUISA**

Nesta seção, dedicamos detalhar e justificar metodologicamente nossas escolhas para a realização da presente investigação. O método na execução de uma pesquisa é um dos pontos mais relevantes no decorrer no processo. É sob luz da base metodológica definida que se estabelecem procedimentos a serem aplicados no processo de produção, análise e síntese dos dados da realidade pesquisada. Com esse entendimento, o objetivo desta seção é expor os pressupostos metodológicos que direcionaram o trabalho, seus procedimentos, como também o processo de sistematização dos dados.

### **4.1 Aspectos éticos**

Alcançar o objetivo da pesquisa pressupôs a participação de professores que contribuíram para a execução dessa investigação, expondo seus discursos individuais sobre o assunto abordado. Em atendimento à Resolução n. 466, de 12 de dezembro de 2012 (BRASIL, 2012b), e à Resolução n. 510, de 07 de abril de 2016 (BRASIL, 2016), do Conselho Nacional de Saúde (CNS), que dispõe sobre as normas éticas da pesquisa aplicáveis às pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, o projeto desta dissertação foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa, via Plataforma Brasil, no dia 28 de maio de 2019, e aprovado em 22 de agosto de 2019, conforme Parecer Consubstanciado n. 3.524.658 (Apêndice B).

Ressaltamos que o sigilo e o anonimato foram garantidos aos sujeitos participantes da pesquisa, quando assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e, ao mesmo tempo, autorizaram a divulgação dos resultados do estudo em eventos e publicações científicas.

### **4.2 As etapas da pesquisa**

Quando delineamos os objetivos da pesquisa, começamos a pensar nos critérios para a seleção dos sujeitos participantes e em como produzir as informações necessárias. A princípio, vamos apresentar o local e os participantes da pesquisa para, logo após, descrever os critérios para a escolha desses participantes, bem como os instrumentos para a obtenção dos dados.

#### *4.2.1 A faculdade*

Ao considerarmos que as universidades, hoje, e principalmente as instituições de Ensino Superior privadas, contemplam em seu universo discente uma particular heterogeneidade, optamos por desenvolver a pesquisa em uma unidade caracterizada como uma instituição de Ensino Superior privada.

A IES privada escolhida, situada no interior de São Paulo, também está presente em todos estados do Brasil. Contando com mais de 500 mil alunos, em 90 unidades, disponibiliza cursos de graduação: bacharelado, licenciatura, tecnólogo, pós-graduação e extensão, cursos presenciais e a distância. Em 2020, a faculdade escolhida oferecia 13 cursos presenciais e possuía um quadro com o total de 70 docentes em exercício.

O curso de Pedagogia escolhido é oferecido na modalidade presencial, com duração de quatro anos, o equivalente a 4.114 horas /187 créditos, sendo que 20% dessa carga horária é dedicada a aulas on-line. De acordo com a Portaria n. 1.428, de 28 de dezembro de 2018, do Ministério da Educação, “as instituições de Ensino Superior poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos de graduação presenciais, a oferta de disciplinas na modalidade a distância, desde 20% a 40% da carga horária total do curso.” (BRASIL, 2018).

As atividades desenvolvidas na instituição são distribuídas em semestres, havendo, portanto, oito termos para que se conclua o curso. A estrutura curricular do curso contém um total de 63 disciplinas, das quais delimitamos apenas aquelas presenciais e ministradas pelos docentes participantes da pesquisa, sendo elas: Alfabetização e Letramento; Didática; Educação Especial; Ensino de Ciências e Educação Matemática; Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem; Psicologia da educação; Educação, Sexualidade e Gênero; Educação Especial na Perspectiva Inclusiva; Avaliação Institucional; Metodologia da Educação Física; Metodologia de Pesquisa; Práticas em Educação Física; Aspectos Sociológicos da Educação e Fundamentos Metodologias; e Prática em Matemática.

#### *4.2.2 Os critérios de seleção dos participantes*

A pesquisa foi realizada envolvendo a caracterização de dois grupos específicos de professores do curso de Pedagogia, conforme descrito anteriormente. A seleção dos participantes levou em conta os seguintes critérios: a) 12 professores do curso de Pedagogia; b) dois professores responsáveis pelas disciplinas Metodologia e Prática de Alfabetização e Letramento. A divisão da amostra em dois grupos objetivou contribuir para o desenvolvimento

da pesquisa. A identificação dos docentes para compor o segundo grupo foi balizada pela formação na área da Pedagogia e/ou ter experiência na docência nas séries iniciais do Ensino Fundamental I, considerados aspectos necessários à compreensão dos propósitos do estudo.

O detalhamento das estratégias empregadas no trabalho de produção dos materiais para o estudo foi realizado considerando dois momentos, denominados como: primeiro momento: discursos dos professores sobre a formação dos universitários surdos e segundo momento: percepção dos professores sobre as dificuldades para conduzir a formação de universitários surdos.

Para o primeiro momento, convidamos 12 professores do curso para participarem da pesquisa respondendo a um questionário, já para o segundo momento, apenas dois professores foram selecionados para a entrevista. Levamos em conta a oportunidade de selecionar dois docentes para representar o grupo em si e, para seleção desses sujeitos, o critério foi promover um recorte com aqueles que, além de atuar no curso de Pedagogia, ministrassem as disciplinas de Alfabetização e Letramento, pois o foco do trabalho é a atuação do Pedagogo como alfabetizador. É oportuno destacar que os sujeitos também contam com experiências além da universidade, como professores alfabetizadores, atuantes na rede básica de ensino.

Após o delineamento dos critérios de localização e seleção dos participantes, encaminhamos, por e-mail, o convite contendo título, objetivo e informações gerais das etapas de desenvolvimento da pesquisa. Diante do retorno do aceite, encaminhamos, na sequência, para coleta e assinatura, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, juntamente com o *link* do formulário a ser respondido no primeiro momento. Já as entrevistas com os dois professores foram agendadas em conformidade com as informações descritas no desenvolvimento do segundo momento.

Cabe aqui destacar que a pesquisadora, por ocasião do início da produção dos dados da pesquisa, atuava como Tradutora Intérprete de Libras no curso de Pedagogia (TILS), na IES *locus* de realização da pesquisa. É importante declarar que as escolhas da pesquisadora estiveram amparadas em significações, compreensões ideológicas e de produção do conhecimento no campo dos Estudos Surdos. Entretanto, vale ressaltar que o pesquisador não é isento, carrega sua história, valores, modos de ver, pensar, sentir e agir que se fazem presentes na pesquisa.



### 4.2.3 Os docentes

Nosso contato inicial com o campo da pesquisa ocorreu por meio da equipe docente. Dado o objetivo da pesquisa, consideramos imprescindível a participação de todos os professores que foram contratados para atuar no curso de Pedagogia, sendo um especialista, dois doutores e 11 mestres, num total de 14 participantes entre o primeiro e segundo momento da pesquisa.

## 4.3 Instrumentos

Inúmeras técnicas podem ser aplicadas para a obtenção de dados em uma pesquisa qualitativa, com foco nos processos de produção de dados a partir de uma visão singular/unitária dos participantes envolvidos. Para estabelecer quais métodos utilizar, é preciso considerar, por exemplo, o problema de pesquisa, os objetivos, os sujeitos colaboradores e o local onde ocorrerá o estudo.

A presente investigação contou com dois momentos específicos: o primeiro, com a aplicação dos questionários; e o segundo, com as entrevistas, de forma que apresentaremos mais detalhes nos subtópicos a seguir.

### 4.3.1 Questionário

Sabemos que o questionário é um instrumento de critério quantitativo, desenvolvido cientificamente. Consiste em uma técnica aplicada com frequência para a obtenção de informações e pode abranger questões para atender as necessidades específicas de uma pesquisa, de modo que, se utilizado criteriosamente, apresenta elevado grau de confiabilidade.

De acordo com Marconi e Lakatos (1999), o questionário tem o objetivo de coletar dados de um grupo correspondente. Composto por um conjunto de perguntas ordenadas conforme um critério predeterminado, ele tem a vantagem de atender a um determinado grupo de indivíduos de maneira simultânea.

A aplicação de questionários para a coleta de dados e desenvolvimento da pesquisa parte do princípio de que ele pode ser relevante na exploração inicial da investigação, visto que o instrumento serve ao levantamento de dados importantes para a sequência do trabalho e a delimitação do espaço e dos sujeitos pesquisados.

O primeiro momento compreendeu o processo de elaboração do instrumento, que foi constituído por perguntas semiestruturadas, disponibilizadas, por meio da ferramenta *Google Forms* (Apêndice C), para todos os professores do curso de Pedagogia, sem exceção. As questões foram ordenadas em blocos temáticos que visam atender os objetivos do estudo: identificação; perfil; sobre os surdos e interação com os ouvintes em sala de aula; prática pedagógica e currículo acadêmico; perspectiva da atuação profissional de universitários surdos em cursos de Pedagogia.

Após sua aplicação, procedemos ao tratamento estatístico, de modo que os resultados poderão ser conhecidos na seção 6.

#### 4.3.2 Entrevista

Na confrontação com outras técnicas para obtenção de dados em pesquisa, vários autores optam em favor da entrevista. Conforme Moroz e Gianfaldoni (2002, p. 66), “[...] a vantagem de envolver uma relação pessoal entre pesquisador/sujeito [...] facilita um maior esclarecimento de pontos nebulosos”.

Posto isso, o segundo momento efetivou-se por meio da realização de entrevistas com dois docentes das disciplinas Metodologia e Prática da Alfabetização e Letramento. A realização das entrevistas foi subsidiada por roteiro norteador composto por 20 questões (Apêndice D), divididas por três blocos temáticos: perfil, interação com alunos surdos e atuação do pedagogo.

As entrevistas foram gravadas em áudio e vídeo, para posterior transcrição e análise dos dados coletados. O uso da câmera, de maneira criteriosa e adequada, proporcionou à pesquisadora infundáveis leituras e revisitações ao material coletado, conforme orienta Kassar (1999), possibilitando apurar o olhar em busca dos detalhes dos episódios investigados. A esse respeito, Kassar (1999) acrescenta que uma análise mais microscópica, ou seja, mais singular, do fenômeno observado, por meio do recurso da câmera de vídeo, ajudará o pesquisador a concentrar-se

[...] em situações específicas, muitas vezes, sutis e rápidas da cena que se deseja, de congelamento de imagens, de modificação de velocidade e, ainda de, por viabilizar o registro dos gestos, dos movimentos, dos muitos modos de dizer que não são construídos, necessariamente nas interações verbais. (KASSAR, 1999, p. 56).

O emprego desses procedimentos auxiliou na compreensão dos discursos dos participantes sobre os temas mencionados anteriormente. A opção pelas entrevistas se deu em

virtude de tal método favorecer resgatar elementos essenciais que revelassem, em alguma medida, as experiências acadêmicas dos sujeitos. Como bem apontado por Aguiar e Ozella (2006), as entrevistas mais abertas podem ser tomadas como meios de acesso a processos psíquicos superiores, ou seja, ao universo de significados e sentidos apresentados pelo sujeito diante de uma temática.

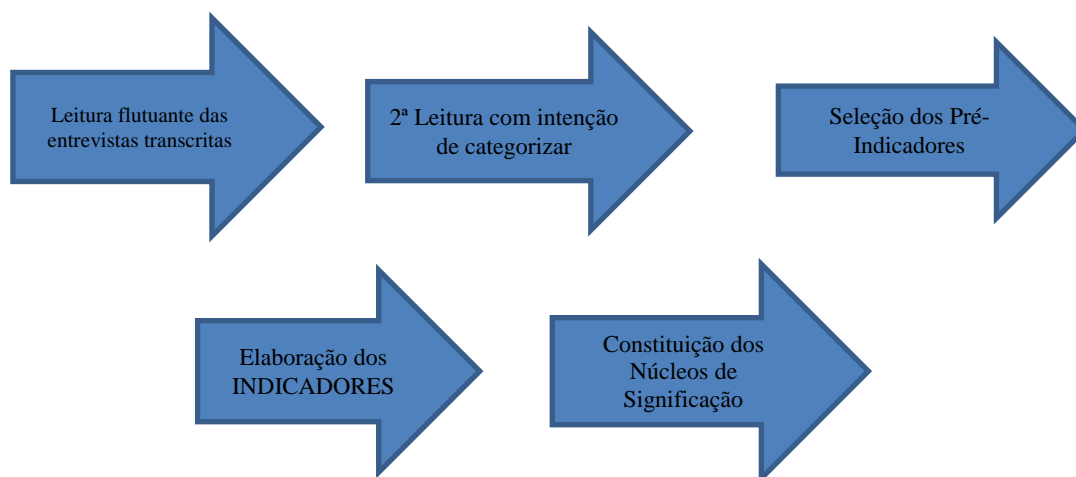
## 5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

### 5.1 Os percursos de construção da proposta metodológica: levantamento dos pré-índicadores, organização dos indicadores e sistematização dos núcleos de significação na entrevista

O objetivo desta seção consiste em compreender e sistematizar núcleos de significação que, por sua vez, consigam nos ajudar a identificar os discursos e visão de professores ouvintes sobre a formação inicial de universitários surdos para a docência nas séries iniciais da educação básica. Em uma análise por meio de núcleos de significação, é necessário a aplicação de algumas categorias no decorrer de todo percurso de interpretação e inferência sobre o discurso do sujeito. São elas: mediação, historicidade, necessidade e motivos (AGUIAR; OZELLA, 2013).

Enfim, as categorias por meio das quais se torna possível associar os significados contidos nas palavras, com intenção da afinidade das zonas de sentido, são estabelecidas considerando a sistematização dos dados recolhidos em três processos distintos de levantamento dos: a) pré-índicadores e dos b) indicadores. Somente assim é possível chegar à constituição dos núcleos de significação, conforme demonstrado na Figura 1.

Figura 1 - Organização dos núcleos de significação



Fonte: Elaborada pela autora.

## 5.2 Leitura flutuante

Após a transcrição das entrevistas realizadas com os sujeitos nomeados por João e Maria<sup>9</sup>, foi realizada, por inúmeras vezes, a leitura flutuante. Para Viana (2010, p. 167), “a leitura flutuante se traduz por uma leitura atenta a todo o texto, isto é, uma leitura mais global, que procura relacionar os discursos semelhantes, contraditórios ou que se complementam”.

Nessa primeira etapa, a leitura foi realizada sem a intenção de selecionar os pré-indicadores, mas de estudar e conhecer o material transcrito. Em seguida, mais uma leitura foi realizada, entretanto com o objetivo de focalizar os aspectos que provocaram um interesse pelas características dos sujeitos ou pela importância enfatizada nos discursos. Esse movimento permitiu verificar que houve palavras que se destacaram, tendo em vista sua importância no contexto analisado, fazendo com que emergissem os diversos pré-indicadores ou temas que constituem a realidade sócio-histórica do sujeito (SOARES, 2011).

## 5.3 Pré-indicadores

É importante ressaltar que, por repetidas leituras das entrevistas transcritas, foram selecionados os enunciados que se destacam. De acordo com Soares (2011, p. 157), os pré-indicadores “são recortes de um discurso que conservam as propriedades da totalidade do sujeito, ou seja, da sua forma de pensar, sentir e agir, que sintetiza a realidade vivida/sentida”. Os pré-indicadores com temáticas semelhantes foram relacionados e agrupados em categorias maiores, os indicadores. A etapa final da proposta consistiu na articulação dos indicadores em categorias mais amplas, formando, portanto, os núcleos de significação.

## 5.4 Levantamento dos pré-indicadores nas entrevistas

O Quadro 6 refere-se ao levantamento de pré-indicadores retirados de excertos das entrevistas, que se encontram completas nos anexos deste trabalho, com demarcação em negrito dos pré-indicadores. Assim, o leitor poderá acompanhar, na íntegra, todo o discurso dos docentes João e Maria<sup>10</sup>, os sujeitos entrevistados.

Aguiar (2001) aponta alguns critérios importantes para a seleção dos pré-indicadores. Para a autora, eles podem ser entendidos como uma tese, sendo assim, durante a escolha, é

---

<sup>9</sup> Nomes fictícios.

<sup>10</sup> Aguiar (2017), assegura a importância de manter os nomes, caso seja necessário recorrer ao material transcrito para compreender a singularidade particular do sujeito.

importante destacar aquelas palavras que contém emoções, ditas com frequência, ou até mesmo aquelas palavras que, para o pesquisador, são importantes na hora da sua interpretação. Vale ressaltar que não se trata de palavras isoladas. De acordo com Aguiar e Ozella (2013, p. 309), os pré-indicadores referem-se a “trechos de falas compostos por palavras articuladas que compõem um significado”.

Sendo assim, os pré-indicadores marcados em negrito, no Quadro 6, representam a identificação de palavras que já revelam indícios da forma de pensar, sentir e agir dos sujeitos. Esse processo foi aplicado com o objetivo de que os pré-indicadores não fossem descolados do agrupamento do discurso dos entrevistados, asseverando-se, assim, a clareza dos sentidos e significados, que vivem uma relação de mediação, um não é sem o outro, um constitui o outro, conforme explicado por Aguiar (2001).

Quadro 6 - Excertos das entrevistas – João e Maria

PRÉ – INDICADORES DE JOÃO E MARIA
<p>(João) - Eu fiz Magistério técnico em ensino médio, pra trabalhar <b>nos anos iniciais</b> da Educação Infantil.</p> <p>(Maria) - <b>Mestrado em Letras</b>, graduação em Letras e <b>Pedagogia</b>.</p>
<p>(João) - Bom, normalmente eu trabalho com as disciplinas voltadas para o <b>letramento matemático</b>, algumas vezes, as disciplinas voltadas para o <b>letramento de língua portuguesa</b> [...] são essas as disciplinas que eu acabo lecionando durante o curso.</p> <p>(Maria) - Eu ministrei <b>Alfabetização e letramento, História da educação, Metodologia didática do ensino da Língua Portuguesa</b>, Filosofia da Educação.</p>
<p>(João) - A primeira vez que eu tive contato com pessoas surdas, além de encontrar pessoas na rua, ou coisas nesse sentido, foi na disciplina de especialização que eu tive o contato com professores surdos, o que não foi um elemento muito fácil nesse processo, porque a gente tinha as <b>dificuldades da comunicação</b>, e foi quando eu encontrei duas alunas surdas que eram estudantes do curso de Pedagogia [...] <b>não foram momentos muito fáceis</b>, mas foram momentos bem interessantes e de bastante aprendizado.</p> <p>(Maria) - Minha <b>primeira experiência como docente de surdos</b> foi no Ensino Superior. Sim, tive duas alunas surdas. Pra mim, foi uma experiência nova e um ponto de reflexão forte, visto que <b>não me sentia preparada</b>, nem didaticamente, nem psicologicamente, pra tá ali atuando [...].</p>
<p>(João) - Eu acredito que sim, já tive <b>bastante dificuldade na comunicação</b>, principalmente quando a gente vai trabalhar com conceitos específicos [...]. Então, que demanda um <b>intérprete que tenha conhecimento</b> sobre o assunto, como da gente ter uma explicação detalhada pra saber quais são os elementos daquele conceito que a gente quer passar. [...] estou pensando nas <b>práticas de sala de aula</b>, então, por exemplo, em alguns momentos que eu sinto necessidade de estar presente, [...]. Então, assim, engloba algumas dificuldades sim, <b>não foi nada fácil não</b>.</p>

(*João*) - Olha, era **muito difícil**, porque a gente tinha alguns alunos. Assim, às vezes, quando ela precisava se ausentar, alguns alunos ficavam **tomando esse espaço de intérprete**, só que isso acabava não sendo algo muito fácil [...]. A gente tentava fazer alguma intervenção, mas, **por falta de conhecimento de libras** e pela dificuldade mesmo de trabalhar com duas perspectivas de língua ali, as **alunas ficavam meio perdidas** e só de corpo presente na sala mesmo.

(*Maria*) - Eu me comunicava diretamente, olhando pra elas, elas **faziam leitura labial**, só porque eu **não domino libras**, e além do meu nome na linguagem de sinais, e só oi, tudo bem e só isso, não domino o idioma.

(*João*) - Na realidade, eu fiquei um pouco feliz e um pouco com receio. Feliz pela oportunidade de ter um **aprendizado diferente**, né, [...] Por outro lado, a gente fica receoso com a questão da responsabilidade, que a gente vai ter, a gente vai **formar um sujeito pra docência**, um sujeito que vai exercer a **função de professor**. Esse sujeito que vai exercer a função de professor, ele precisa ter certos conhecimentos e a gente tem a nossa **responsabilidade** social e política quanto a isso, e a gente fica com receio de não **dar conta desse trabalho** como um todo.

(*João*) – [...] E eu acredito que, por causa do contexto universitário de uma instituição privada, da correria de sala de aula, da **falta de formação** pra nós formadores de professores no âmbito da libras, a gente acaba caindo em algumas falhas, o que me ajudou muito foi o **apoio da intérprete** e os conhecimentos que eu adquiri ao longo desse caminho aí de **formação de professores**, de libras e tudo mais.

(*João*) – [...] Na educação básica, eu tinha um intérprete que a visão era estritamente de interpretação, então, por exemplo, eu não tenho **conhecimentos aprofundados sobre libras**, então, se eu for trabalhar com intérprete, eu espero que ele tenha conhecimento sobre libras [...] Então, talvez a ideia, eu não sei, posso estar equivocado, a necessidade explicitamente de um tradutor, com a **pessoa que só traduz o que eu digo, a libras é algo meio complicado** nesse sentido, porque nós estamos falando de sujeito, estamos falando em **sujeitos, em crescimento**, tanto eu como professor, quando o sujeito aluno [...] porque essa relação e a presença de um intérprete que participe dessa aula, desse grupo, é algo que traz a participação pro grupo entre sim, porque não é como fazer um processo na **perspectiva de interpretação** que eu fique meramente na **interpretação de uma língua pra outra, né**, eu preciso trazer mecanismos didáticos, e que isso foi o que eu tive no Ensino Superior, [...] eu acho que talvez seria interessante a **presença desse intérprete**, eu acho super importante.

(*João*) – Então, **sem a presença do intérprete em sala de aula seria impossível**, impossível mesmo, acredito eu.

(*João*) - Olha, eu gostaria até que tivesse sido melhor. Mas eu acho assim, é interessante que daí vem uma questão que eu acho que, na **prática do professor formador**, venha a ser uma coisa a se pensar, [...]. Partindo delas, por exemplo, era muito raro uma dúvida, alguma coisa nesse sentido, mas eu acredito que, na **prática da gente como docente**, talvez tenha sido mais necessário a gente fazer esse **processo de mediação** entre o grupo, promover, uma vez que essa é a prática do professor, uma vez que se a gente não promove a **prática de interação entre os alunos** é difícil exigir que eles interajam, né. [...]

(*João*) – [...] então, se a gente pensar em um **professor formador na alfabetização** e numa **alfabetização tão oralizada** que a gente tem hoje, talvez a família não aceitasse bem, acho que depende também do papel que a escola vai fazer, [...] em algum momento, a gente via ter que **lidar com esses desafios**, então eu acho que seria difícil, mas eu acho que se fosse bem trabalhado pela instituição escolar isso seria bacana, seria interessante.

(*Maria*) [...] E também como professora de Metodologia e Didática, eu acho que eu preciso rever os meus conceitos, porque as questões de **letramento e oralidade**, não sei como isso se daria a todo momento, a **necessidade da fala, do desenvolvimento da linguagem oral** das crianças que tivessem um professor surdo, então, pensando que esse **professor surdo não falaria**, então, sem a fala desse professor, eu **não sei como o processo de oralidade aconteceria**, o letramento vai passar primeiro pela oralidade, né, então... **como conduziria suas aulas**, como essas crianças, se fosse um grupo de crianças surdas e todas tivessem o domínio da libras, eu creio que isso pudesse acontecer, agora com crianças que têm a **língua portuguesa** como a **primeira língua**, eu não posso afirmar que seria uma coisa fácil e nem como mãe eu não sei afirmar qual seria a minha reação. E como docente, eu fico com essa inquietação no aspecto linguístico mesmo, da **necessidade dessa professora ou professor de se comunicar** com a criança e **desenvolver todo o aparelho articulatório da fala, a comunicação, a argumentação**, as competências que eu vou ter que alcançar e quais as habilidades que eu vou ter que desenvolver, né, **linguisticamente** [...].

(*João*) - Eu considero assim, infelizmente, com a atuação que a gente tem hoje seria como **professor de Educação Inclusiva**. Mas pensando teoricamente, esse professor é **formado pra trabalhar como pedagogo** em diversos âmbitos, eu acredito que seria possível, eu espero que as alunas que foram **formadas em Pedagogia, elas atuem em diversos âmbitos**, só que, pra isso, a gente precisaria de uma escola mais inclusiva, que fosse inclusiva não só para o sujeito aluno, mas também para o **sujeito professor**. Por exemplo, se elas fossem trabalhar com o mecanismo de alfabetização, a **possibilidades do trabalho na alfabetização**, mas a gente precisa debater como vai ser esse trabalho na alfabetização [...] do outro a gente tem o aluno que tá em período de **alfabetização e** que tem os seus direitos, as suas perspectivas de formação, né. [...] que a gente acaba achando que é **ensinar ele lá na frente a falar, falar, falar**, se essa é minha perspectiva de **atuação do sujeito surdo** também não vai ter espaço, porque a escola é um modelo no qual ele não se encaixa, né.

(*Maria*) – [...] nós temos já **professores que atuam como tradutores**, eles acompanham os alunos surdos na rede, são professores que têm essa atuação como tradutores, não são professores que têm a **regência de uma sala**, inclusive acho que é um fato interessantes, nós temos a tradutora, mas ela não tem alunos para ser intérprete, tradutor [...]

(*João*) - Eu acredito que sim, barreiras eu acho que vão ter algumas, primeiro o **preconceito**, acho que... eu trabalhei, por exemplo, com uma intérprete surda e o primeiro **preconceito até do próprio corpo docente**, porque eu acho que a gente tá muito acostumado, até por uma perspectiva de inclusão, [...]. Então, as **barreiras vão existir. Barreiras em distribuição de aulas**, porque, infelizmente, ainda tem essa visão de que **o perfil que o sujeito tem ou não tem**, e aí esse **perfil fica condicionado a concepções de sujeitos** que atribuem essa aula, o papel que esse sujeito vai exercer na instituição [...]. Então, eu acho que barreiras vão existir muitas, se a gente quiser superar a visão de que o professor surdo vai ser o **professor da História de Libras**, a gente vai ter que superar muitas barreiras e discutir muitas coisas ainda.

(*Maria*) – [...] mas volto a dizer, devido às questões linguísticas mesmo, desse professor não ter a **competência da oralidade desenvolvida**, mas creio que pra um grupo de alunos, uma turma de alunos surdos, isso não teria problema, mas é uma questão bastante inquietante, que faz com que a gente repense a prática [...].

(*João*) - Olha, eu não conheço nenhum, eu conheço professores que trabalham com libras, que sejam professores de libras, **professores que sejam intérpretes** de alunos surdos e que estejam nas **salas multidisciplinares, em sala de recurso**, né, que trabalham com o **ensino da Libras**. Mas **professores de sala regular** eu não conheço nenhum, o que eu acho é que esse mecanismo deveria ser pensado. Uma hora essa realidade bate à porta, porque se esse **sujeito tá sendo formado**, esse **sujeito tem o diploma e ele tem o direito de lecionar**, e eu não posso impedir ele de lecionar porque ele tem a formação e ele tem os conhecimentos. Agora, que tipo de modelo de escola eu tô propagando, que tipo de modelo de aula eu tô propagando, daí que deve



ser discutido, eu não acho que **deve ser discutido se o sujeito deve ou não entrar em sala de aula**, mas o modelo de aula que nós temos colocado aí na educação básica.

(*Maria*) – [...] Mas, a maioria do tempo que eu a acompanho na rede, ela atua com alunos surdos mesmo, acompanhando o **professor polivalente da sala**, isso na educação básica, no fundamental 1.

(*Maria*) - [...] não consigo enxergar ainda um caminho pra uma **regência de sala apenas do professor surdo** para alunos ouvintes, principalmente nos anos iniciais. Creio que se uma sala que dominasse libras, sem problemas nenhum, porque a **alfabetização do idioma**, aconteceria no próprio idioma, aconteceria em libras como primeira língua, agora um professor alfabetizador de língua portuguesa, que nível de vocabulário, quão, quais competências esse professor surdo teria que ter, pra ser um **professor alfabetizador de língua portuguesa**, como se... não um pré-requisito, mas, em que termos, domínio, esse professor teria que ter pra alfabetizar em outra língua que não a libras, a minha inquietação é essa.

(*João*) – [...] tem muitos processos, por exemplo, de uma **alfabetização tão oralizada** como nós temos de ouvintes, daí eu acho assim, que eu, enquanto professor, enquanto formador, a gente precisaria procurar nesse sentido, pra perspectivas diferentes que a gente trabalha muito [...].

(*Maria*) - Como linguista, hoje eu ouço dizer que em **língua portuguesa como primeira língua** eu não posso afirmar isso, porque eu entendo a **necessidade da oralidade, então... da fala, do contar, da parlenda, do som**, então, eu fico um pouco preocupada com isso. Agora, ele alfabetizar alunos surdo, certamente.

(*João*) - É uma bobagem, né, uma bobagem no sentido de que, se a gente quer um processo inclusivo, a gente precisa problematizar isso, e aí eu acho que tem aquela perspectiva de que não é um sujeito que está, que tem uma deficiência, é uma sociedade deficiente que nós temos. Se esse **sujeito está formado como professor, se ele tem conhecimento, eu acredito que esse sujeito é capaz**. Agora, como eu organizo a minha escola é que vai dizer [...].

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

## 5.5 Indicadores

Após diversas leituras flutuantes, seguimos para a demarcação dos pré-indicadores, de modo que uma outra leitura permitiu o processo de articulação e organização dos pré-indicadores em grupo. Os enunciados foram separados, explorando significados nos discursos dos sujeitos. Conforme ia lendo, percebíamos que os pré-indicadores evidenciavam um determinado assunto, formando conjuntos de ideias que deram origem aos indicadores. Logo após, procedeu-se à sistematização de **indicadores** que, segundo Aguiar e Ozella (2013, p. 309) “só adquirem algum significado se inseridos e articulados na totalidade dos conteúdos temáticos contidos nas expressões do sujeito”.

## 5.6 Aglutinação dos pré-indicadores em indicadores

Realizada a primeira etapa, passamos para a aglutinação dos pré-indicadores, ou seja, dos diversos assuntos identificados na fala de João e Maria, foi possível a junção e sistematização de alguns indicadores como demonstra o quadro a seguir.

Quadro 7 - Organização dos pré-indicadores e indicadores

PRÉ-INDICADORES	INDICADORES
1) Anos iniciais 2) Educação Infantil 3) Pedagogia 4) Educação em libras 5) Educação inclusiva	1) Formação na área da Educação básica, com especialização na área inclusiva.
6) Letramento matemático 7) Letramento da língua portuguesa 8) Alfabetização e letramento 9) História da educação 10) Metodologia didática	2) Disciplinas ministradas no curso de Pedagogia.
11) Primeira experiência como docente de surdos 12) Dificuldades na comunicação 13) Não me sentia preparada 14) Momentos difíceis 15) Não foi nada fácil 16) Bastante dificuldade na comunicação 17) Muito difícil 18) Não foram momentos muito fáceis 19) Não foi nada fácil, não	3) Dificuldades de interação e comunicação de professor/aluno surdo na faculdade.
20) Apoio de intérprete 21) Intérprete que tenha conhecimento 22) Pessoa que só traduz o que eu digo 23) Sem intérprete seria impossível 24) Presença do intérprete 25) Perspectiva de interpretação 26) Interpretação de uma língua para a outra	4) Apoio e importância do profissional TILS em sala de aula
27) Alunos tomando espaço da intérprete 28) Falta de conhecimento de libras 29) Alunas ficam meio perdidas 30) Faziam leitura labial 31) Não domino libras	5) Alunos fazendo papel do intérprete para auxiliar o aluno surdo
32) Função de professor 33) Formar sujeito para docência 34) Sujeito em crescimento 35) Responsabilidade 36) Dar conta desse trabalho 37) Aprendizado diferente 38) Lidar com desafios 39) Prática do professor formador 40) Prática com docente 41) Processo de mediação	6) Atribuições e desafios no papel do sujeito formador

<p>42) Prática de interação entre alunos 43) Práticas de sala de aula</p>	
<p>44) Libras 45) Conhecimento aprofundados sobre libras 46) Libras é algo meio complicado 47) Falta de formação 48) Formação de professores</p>	<p>7) Necessidades de formação continuada na área da educação de surdos, pela carência nos conhecimentos da língua de sinais</p>
<p>49) Alfabetização oralizada 50) Alfabetização do idioma 51) Letramento e oralidade 52) Desenvolvimento da fala 53) Desenvolvimento da linguagem oral 54) Letramento 55) Língua portuguesa 56) Alfabetização 57) Língua portuguesa como primeira língua 58) Ensinar ele, lá na frente, a falar, falar e falar</p>	<p>8) Ensino da língua portuguesa para crianças ouvintes</p>
<p>59) Professor formador na alfabetização 60) Professor alfabetizador de língua portuguesa 61) Necessidade da fala 62) Dificuldades na comunicação 63) Professor surdo não falaria 64) Não sei como o processo da oralidade aconteceria 65) Como o professor cantaria 66) Como conduziria as aulas 67) Necessidade dessa professora de se comunicar 68) Necessidade da oralidade: falar, contar parlenda, som. 69) Comunicação 70) Argumentação 71) Desenvolver o aparelho articulatório da fala</p>	<p>9) Importância da oralidade do professor na alfabetização de crianças ouvintes.</p>
<p>72) Formado para trabalhar como pedagogo 73) Formadas em Pedagogia 74) Atuem em diversos âmbitos 75) Sujeito professor 76) Possibilidades de trabalho na alfabetização 77) Atuação do sujeito surdo 78) Regência de uma sala 79) Atuação professor de Educação Inclusiva 80) Professores que sejam intérpretes 81) Regência da sala apenas com professor surdo 82) Sala de recurso 83) Sala multidisciplinares 84) Ensino da Libras 85) Professor da história de libras 86) Professores de sala regular</p>	<p>10) Possíveis áreas de atuação do pedagogo surdo</p>

87) Professor polivalente da sala 88) Professores que atuam como tradutores	
89) Preconceito 90) Preconceito até do próprio corpo docente 91) Barreiras vão existir 92) Barreiras em distribuição de aulas 93) Perfil que o sujeito tem ou não tem 94) Perfil condicionado a concepções de sujeitos	11) Prováveis barreiras do surdo na profissão pedagogo
95) Sujeito está sendo formado 96) Sujeito tem o diploma 97) Ele tem o direito de lecionar 98) Eu não posso impedir ele de lecionar porque ele tem a formação 99) Ele tem os conhecimentos 100) Deve ser discutido se o sujeito deve ou não entrar em sala de aula 101) Sujeito está formado como professor, se ele tem conhecimento, eu acredito que esse sujeito é capaz	12) Direitos do cidadão surdo formado em licenciatura

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Os doze indicadores apresentados trazem consigo sentidos e significados que só podem ser compreendidos com base nas leituras e interpretação das palavras de João e Maria, considerando um contexto social e historicamente determinado.

1) Indicador - Formação na área da Educação básica com especialização na área inclusiva: aglutina pré-indicadores relacionados à formação acadêmica dos docentes.

2) Indicador - Disciplinas ministradas no curso de Pedagogia: aborda a atuação dos professores formadores nas disciplinas específicas do curso de Pedagogia.

3) Indicador - Dificuldades de Interação e comunicação de professor/aluno surdo na faculdade: por meios desse pré-indicador, percebe-se a falta de especialização na área para atender um aluno surdo em sala de aula, dificultando a comunicação de professor/aluno.

4) Indicador - Apoio e Importância do profissional TILS em sala de aula: demonstra a importância de um profissional especializado para mediar uma comunicação entre professores e alunos no espaço universitário.

5) Indicador - Alunos fazendo papel do Intérprete para auxiliar o aluno surdo: o conteúdo temático diz a respeito de alunos sem formação e conhecimento da área, se passando

por um profissional de línguas de sinais durante a aulas, para auxiliar o colega surdo e também o professor de sala.

6) Indicador - Atribuições e desafios no papel do sujeito formador: aborda o papel do docente e seus desafios como professor formador de sujeitos.

7) Indicador - Necessidades de formação continuada na área da educação de surdos: pela carência nos conhecimentos da língua de sinais, ressalta a complexidade de uma língua e a falta de formação na área.

8) Indicador - Ensino da língua portuguesa para crianças ouvintes: demonstra a importância do ensino da língua materna para crianças ouvintes.

9) Indicador - Importância da oralidade do professor na alfabetização de crianças ouvintes: marca a preocupação de docentes sobre a forma como os professores surdos trabalhariam com alfabetização sem o uso da oralidade.

10) Indicador - Possíveis áreas de atuação do pedagogo surdo: aglutina pré-indicadores relacionados a diversas áreas específicas em que o Pedagogo surdo poderá atuar depois de formado.

11) Indicador - Prováveis barreiras do surdo na profissão pedagogo: aborda o modo como os futuros professores surdos vão encarar a complexidade de uma sala de aula, juntamente com preconceitos da sociedade.

12) Indicador - Direitos do cidadão surdo formado em licenciatura: diz respeito a como os docentes formadores pensam sobre o aluno surdo formado em Pedagogia, sua capacidade e direitos.

### 5.7 Articulação dos indicadores para a formação dos núcleos de significação

Nesta etapa, o que se pretende é a sistematização dos **núcleos de significação**. A partir da análise dos doze indicadores, foram definidos quatro núcleos de significação, como demonstra o Quadro 8.

Quadro 8 - Núcleos de significação

INDICADORES (I)	NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO (NS)
-----------------	------------------------------

<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Formação na área da educação básica com especialização na área inclusiva.</li> <li>2) Disciplinas ministradas no curso de Pedagogia.</li> <li>3) Necessidades de formação continuada na área da Educação de surdos, pela carência nos conhecimentos da língua de sinais.</li> </ol>	<p><b>A formação pedagógica do professor como atividade fundamental para docência (NS 1).</b></p>
<ol style="list-style-type: none"> <li>4) Dificuldades de interação e comunicação de professor/aluno surdo na faculdade.</li> <li>5) Apoio e importância do profissional TILS em sala de aula.</li> <li>6) Alunos fazendo papel do intérprete para auxiliar o aluno surdo.</li> <li>7) Atribuições e desafios no papel do sujeito formador.</li> <li>8) Necessidades de formação continuada na área da educação de surdos, pela carência nos conhecimentos da língua de sinais.</li> </ol>	<p><b>A dificuldade na comunicação por complexidade da língua de sinais é um desafio para o docente formador (NS 2).</b></p>
<ol style="list-style-type: none"> <li>6) Atribuições e desafios no papel do sujeito formador.</li> <li>8) Ensino da língua portuguesa para crianças ouvintes.</li> <li>9) Importância da oralidade do professor na alfabetização de crianças ouvintes.</li> </ol>	<p><b>A complexidade da língua portuguesa a ser ensinada por um Pedagogo surdo (NS 3).</b></p>
<ol style="list-style-type: none"> <li>10) Possíveis áreas de atuação do pedagogo surdo.</li> <li>11) Prováveis barreiras do surdo na profissão pedagogo.</li> <li>12) Direitos do cidadão surdo formado em licenciatura</li> <li>6) Atribuições e desafios no papel do sujeito formador.</li> </ol>	<p><b>Desafios de um pedagogo surdo em assumir uma carreira que é por direito ao se formar (NS 4).</b></p>

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Os núcleos de significação, amparados pela proposta metodológica de Aguiar e Ozella (2006), foram estabelecidos levando em conta a relação entre os indicadores e as categorias

importantes na constituição e no desenvolvimento do indivíduo. Assim, prosseguimos com o processo de aproximação das zonas de sentido que constituem o sujeito da pesquisa com relação ao objetivo geral desse trabalho, que é investigar os discursos de professores ouvintes sobre o processo formativo de universitários surdos no exercício da docência na educação básica. Com a intenção de que a referida aproximação fosse possível, consideramos que “para compreender a fala de alguém, não basta entender suas palavras, e sim compreender seu pensamento, é preciso apreender o significado da fala” (AGUIAR, 2001, p. 130).

Apresentamos, a seguir, os quatros núcleos constituídos no processo da análise.

- a) **Núcleo de significação 1** - A formação pedagógica do professor como elemento fundamental para docência: *“Não me sentia preparada nem didaticamente, nem psicologicamente pra tá ali atuando”*.<sup>11</sup> Este núcleo é resultado da articulação de um conjunto de indicadores, que são: 1) Formação na área da Educação básica com especialização na área inclusiva; 2) Disciplinas ministradas no curso de Pedagogia; 3) Necessidades de formação continuada na área da Educação de surdos, pela carência nos conhecimentos da língua de sinais.
- b) **Núcleo de significação 2** - A dificuldade na comunicação, devido à complexidade da língua de sinais, apresenta-se como um desafio para o docente formador: *“Sem a presença do intérprete em sala de aula, seria impossível, impossível mesmo”*.<sup>12</sup> Os indicadores que fazem parte deste núcleo são: 1) Dificuldades de interação e comunicação de professor/aluno surdo na faculdade; 2) Apoio e Importância do profissional TILS em sala de aula; 3) Alunos fazendo papel do intérprete para auxiliar o aluno surdo; 4) Atribuições e desafios no papel do sujeito formador; 5) Necessidades de formação continuada na área da educação de surdos, pela carência nos conhecimentos da língua de sinais.
- c) **Núcleo de significação 3** - A complexidade da língua portuguesa a ser ensinada por um Pedagogo surdo: *“Então... pensando que esse professor surdo não falaria, então, sem a fala desse professor, eu não sei como o processo de oralidade aconteceria”*.<sup>13</sup> Este núcleo foi composto dos seguintes indicadores: 1) Atribuições e desafios no papel do sujeito formador; 2) Ensino da língua portuguesa para crianças ouvintes; 3) Importância da oralidade do professor na alfabetização de crianças ouvintes.

---

<sup>11</sup> Excerto da entrevista: fala da Maria.

<sup>12</sup> Excerto da entrevista: fala do João.

<sup>13</sup> Excerto da entrevista: fala da Maria.

**d) Núcleo de significação 4** - Desafios de um pedagogo surdo em assumir uma carreira que é sua por direito ao se formar. *“Se esse sujeito está formado como professor, se ele tem conhecimento, eu acredito que esse sujeito é capaz”*<sup>14</sup>. O conjunto de indicadores que compuseram este núcleo foram: a) possíveis áreas de atuação do pedagogo surdo; b) prováveis barreiras do surdo na profissão pedagogo; c) direitos do cidadão surdo formando em licenciatura e d) atribuições e desafios no papel do sujeito formador.

## 5.8 O percurso de construção da proposta metodológica: os questionários

Em um segundo momento, utilizamos o questionário, instrumento de investigação utilizado para levantar informações, baseando-se no questionamento de um grupo representativo de sujeitos em pesquisa. Os sujeitos participantes foram 12 docentes que atuam no curso de Pedagogia comum. Para atingir os objetivos propostos, procedemos a uma análise onde aplicamos conceitos e métodos da estatística descritiva, conforme orienta Triola (2008). Logo, os dados obtidos foram estruturados em gráficos, possibilitando-nos realizar a análise quantitativa, buscando a compreensão e a interpretação das respostas dos participantes.

Os dados estão organizados e analisados por eixos temáticos, desta forma fica mais coerente, isso significa que as perguntas não serão apresentadas de maneira ordenada crescente conforme o roteiro apresentado no (APÊNDICE A), e sim agrupadas por área temática conforme já apresentada anteriormente.

Destacamos que esse procedimento foi fundamental para que a construção das análises e conclusões pudessem ser mais facilmente organizadas. Dessa forma os itens estão apresentados e aglutinados para ajudar na compreensão do leitor sobre o contexto abordado, como também em alguns momentos, trazemos excertos da entrevista dos docentes João e Maria para compreensão dos resultados como um todo, bem como seu ponto de vista em relação aos mais diferentes assuntos acerca do pedagogo surdo nas séries iniciais.

Conforme o exposto, os eixos temáticos foram os seguintes:

**a) caracterização e perfil formativo:** O objetivo desse eixo é conhecermos um pouco sobre o perfil dos docentes da pesquisa, bem como sua formação acadêmica; idade e disciplina que ministram no curso de Pedagogia.

---

<sup>14</sup> Excerto da entrevista: fala do João.



- b) Ingresso dos surdos no Ensino Superior:** Nesse eixo, abordaremos sobre as condições de acesso do universitário surdo no Ensino Superior, quais as dificuldades encontradas para o ingresso desse sujeito.
- c) Interação aluno/professor e Adaptação curricular:** Trazemos nessa temática, a relação do universitário surdo com o docente, como que ocorre essa interação/comunicação durante as aulas, quais estratégias e adaptações que esse profissional realiza para atender os surdos.
- d) Tradutor Intérprete de Libras:** Esse eixo tratará a visão dos docentes sobre a importância desse profissional dentro da sala de aula, para atenderem os universitários surdos.
- e) Perspectiva de atuação profissional do surdo formado em Pedagogia:** A questão principal deste eixo é colocar em evidência as significações que os docentes participantes da pesquisa atribuem à realidade do futuro pedagogo graduado, ou seja, a compreensão de como esse sujeito surdo irá enfrentar o mercado de trabalho após sua formação.

## 6 RESULTADOS E DISCUSSÕES DOS DADOS

Para facilitar a compreensão dos materiais produzidos na pesquisa, esta seção foi organizada de modo a descrever os dados obtidos por meio do questionário, seguidos da seleção de fragmentos/trechos dos enunciados das entrevistas, de forma que eles possam auxiliar, aprofundar e/ou contrapor os resultados deste estudo. Por sua vez, os eixos temáticos foram levantados a partir do tratamento dos enunciados presentes nas questões e das respostas dos participantes ao questionário, que foram organizadas em gráficos; enquanto os dados da entrevista foram selecionados à luz das recomendações dos estudos de Aguiar e Ozella (2013) para a construção dos núcleos de significação, conforme descrito na seção anterior do presente estudo.

Sendo assim, o Quadro 9 objetiva descrever os eixos temáticos identificados, assim como as perguntas que nortearam sua construção e os núcleos a eles correspondentes.

Quadro 9 - Eixos temáticos da pesquisa interligados aos núcleos de significação

Relação de Perguntas por Eixos	Núcleos de significação
<p><b>Eixo 1 - Caracterização e perfil formativo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Idade, formação acadêmica e disciplina que ministra.</li> </ul>	<p style="text-align: center;">*</p>
<p><b>Eixo 2 – Ingresso dos surdos no Ensino Superior</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Já teve algum estudante surdo nas suas aulas na universidade?</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>Núcleo de significação 2</b></p> <p>A dificuldade na comunicação, devido à complexidade da língua de sinais, apresenta-se como um desafio para o docente formador.</p>
<p><b>Eixo 3 – Interação aluno/professor e adaptação curricular</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ As estudantes surdas do curso de Pedagogia participam das suas aulas?</li> <li>➤ As estudantes apresentam dificuldades para realizar as atividades propostas em sala?</li> <li>➤ Você faz ajustes curriculares na disciplina para atender as necessidades das estudantes surdas?</li> <li>➤ Em suas aulas, usa algum suporte tecnológico e/ou didático específico para favorecer o acesso ao conteúdo pelo canal visual para os alunos?</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>Núcleo de significação 1</b></p> <p>A formação pedagógica do professor como elemento fundamental para a docência.</p> <p style="text-align: center;"><b>Núcleo de significação 2</b></p> <p>A dificuldade na comunicação, devido à complexidade da língua de sinais, apresenta-se como um desafio para o docente formador.</p>

<p><b>Eixo 4 – Tradutor Intérprete de Libras</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ A presença do intérprete de Libras auxilia na comunicação das estudantes surdas em sala de aula?</li> <li>➤ Após o tempo de contato com as estudantes surdas, você se sente capaz de ministrar um conteúdo mínimo ou mesmo total para elas, sem a presença do intérprete?</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>Núcleo de significação 2</b></p> <p>A dificuldade na comunicação, devido à complexidade da língua de sinais, apresenta-se como um desafio para o docente formador.</p>
<p><b>Eixo 5 – Perspectiva de atuação profissional do surdo formado em Pedagogia</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Saber falar a língua portuguesa é uma condição indispensável para a atividade da docência nas séries iniciais?</li> <li>➤ Você acredita que o professor surdo possa alfabetizar alunos ouvintes?</li> <li>➤ Professor surdo pode ministrar aula apenas para surdo?</li> <li>➤ Você acredita que as estudantes surdas só poderão exercer a docência com crianças surdas em escola especiais e/ou classes para surdos?</li> <li>➤ Você acredita que as estudantes surdas conseguirão exercer a docência em uma classe comum, após a conclusão do curso?</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>Núcleo de significação 1</b></p> <p>A formação pedagógica do professor como elemento fundamental para docência</p> <p style="text-align: center;"><b>Núcleo de significação 3</b></p> <p>A complexidade da língua portuguesa a ser ensinada por um pedagogo surdo.</p> <p style="text-align: center;"><b>Núcleo de significação 4</b></p> <p>Desafios de um pedagogo surdo em assumir uma carreira que é sua por direito ao se formar.</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

A seguir, apresentamos os resultados organizados em eixos temáticos, explicitando sua relação com os núcleos de significação. Discutimos qual a visão dos professores ouvintes sobre a formação inicial de universitários surdos para a docência nas séries iniciais da educação básica. Ainda interessa discutir como as práticas pedagógicas ofertadas a universitários surdos contribuem para a formação docente no Ensino Fundamental -séries iniciais e, especificamente, para o papel de professor alfabetizador.

### 6.1 Eixo 1 – Caracterização e perfil formativo

Os dados apresentados no Quadro 10 foram obtidos por meio da ficha de caracterização de perfil aplicada aos participantes. Os professores foram identificados pela ordem de sequência das respostas ao questionário e, para mantermos o sigilo e o anonimato, os nomeamos por “P1,

P2, P3” e assim por diante, até o décimo segundo participante. Os docentes nomeados por João e Maria são os participantes da entrevista, como mencionado anteriormente.

Quadro 10 - Perfil dos participantes

<b>PROFESSOR</b>	<b>IDADE</b>	<b>FORMAÇÃO ACADÊMICA</b>	<b>DISCIPLINA NO CURSO DE PEDAGOGIA</b>
P1	30	Pedagogia / Doutorado em Educação	Ensino de Ciência e Educação Matemática
P2	38	Pedagogia / Mestrado em Educação	Artes / Práticas de Educação Infantil
P3	56	Psicologia/Mestrado em Psicologia	Psicologia da educação, Sexualidade e Gênero; Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem
P4	54	Pedagogia/Especialização em Educação Especial	Avaliação Instrucional; Educação Especial na Perspectiva Inclusiva
P5	40	Biomedicina /Doutorando em Engenharia	Metodologia da Educação Física e Didática
P6	41	Direito/Doutorado	Metodologia da Pesquisa
P7	43	Psicologia/Mestrado em Psicologia	Sexualidade e Gênero
P8	46	Pedagogia / Mestrado	Práticas em Educação Infantil
P9	28	Licenciatura Plena em Matemática / Mestrado em Educação	Fundamentos Metodológicos e Prática em Matemática
P10	51	Pedagogia / Mestrado em Educação	Didática
P11	31	Educação Física/ Mestrado em Educação Física	Didática
P12	29	Psicologia/Doutorando	Aspectos Sociológicos da Educação
<b>João</b>	30	Pedagogia /Doutorado em Educação	Alfabetização e Letramento
<b>Maria</b>	46	Letras / Mestrado em Letras	Alfabetização e Letramento

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Antes de iniciarmos a análise dos dados e a apresentação dos resultados deste estudo, faremos algumas considerações a respeito da caracterização dos sujeitos dessa pesquisa, considerando o Quadro 10, onde apresentamos os participantes, suas idades, formação acadêmica e a disciplina que ministram no curso. Alguns professores ministram as mesmas disciplinas e, dos 12 participantes, nove são mulheres e cinco são homens. Todos possuem pós-graduação, sendo a maioria em nível *stricto sensu*, o que demonstra o grande interesse dos participantes por qualificação e aperfeiçoamento profissional, notamos, ainda, que a formação

acadêmica dos participantes é bastante variada. Os docentes possuem pelo menos um ano de docência e um pequeno número já teve experiência com alunos surdos.

O docente participante da entrevista, identificado como João, tem 30 anos de idade, é doutor em educação e ministra as disciplinas de Alfabetização e Letramento na faculdade. Além do cargo de professor universitário, é também professor alfabetizador dos anos iniciais em uma escola municipal.

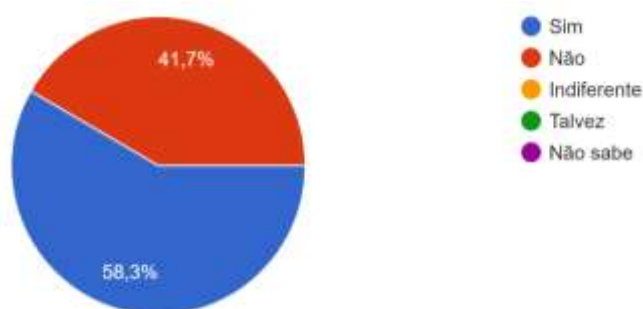
A docente Maria, também entrevistada, tem 46 anos, é Mestre em Letras e possui graduação em Letras, habilitação em Inglês. Maria deixa clara sua experiência como linguista e formadora de professores. Trabalha como supervisora na secretaria da educação de um município no interior de São Paulo e também é professora da disciplina Alfabetização e Letramento, na faculdade *lócus* dessa pesquisa.

Diante disso, entendemos que os sujeitos pesquisados podem contribuir com a pesquisa, evidenciando não só suas concepções sobre a formação do pedagogo surdo, como, também, sua prática docente no meio universitário.

## 6.2 Eixo 2 – Sobre os surdos no Ensino Superior

Com o propósito de verificar a presença de universitários surdos no Ensino Superior, a primeira pergunta dirigida aos participantes também foi contemplada na entrevista e está representada no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Já teve algum estudante surdo nas suas aulas na universidade?



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

*“[...]tive duas alunas surdas. Pra mim, foi uma experiência nova e um ponto de reflexão forte, visto que não me sentia preparada, nem didaticamente, nem psicologicamente, para estar ali atuando, contei com uma ferramenta humana essencial, que é um intérprete de libras, senão eu não sei como teria sido para as*

*alunas e nem pra mim*". (Dados da Entrevista: Excerto Maria, núcleo de significação 2).

Iniciamos o questionário perguntando se os docentes já tiveram algum estudante surdo em suas aulas na universidade, de acordo com o Gráfico 1, destacamos que 41,7% dos participantes não tiveram, o que se justifica, uma vez que, na atualidade, inúmeras são as barreiras que impedem os estudantes surdos e dificultam seu acesso à educação superior. Segundo Zago (2006, p. 230) “a desigualdade de oportunidades de acesso ao Ensino Superior é construída de forma contínua e durante toda a história escolar dos candidatos”. Assim, partimos do princípio de que as dificuldades surgem já no exame vestibular que, geralmente, não é acessível para os surdos.

A Libras vem extensivamente sendo disseminada na sociedade, em razão dos movimentos da comunidade surda na tentativa do reconhecimento de seus direitos linguísticos e educacionais. Em virtude dessa luta, notamos que os surdos se fazem presentes e ativos em diversos espaços sociais e na Universidade não deveria ser diferente. Entendemos que os surdos geralmente demonstram dificuldades para continuar galgando os estudos em função das suas especificidades linguísticas, que divergem da maioria dos estudantes em sala de aula, por serem usuário da língua de sinais. E, mesmos após o ingresso, muitos alunos continuam enfrentando dificuldades devido às lacunas de formação no ensino básico.

Bisol *et al.* (2010) explicam que o acesso dos surdos à universidade é um fator novo e se deve aos avanços da educação bilíngue e da legislação, que ampara a existência da língua de sinais e promove o aumento de políticas afirmativas. Assim, o quadro vem mudando com a chegada dessa comunidade ao Ensino Superior. Salientamos, ainda, a importância de os docentes conhecerem a prática de mobilizar a formação e seus saberes prévios para ensinar os alunos surdos, procurando conhecer e adentrar na cultura surda. Essa tarefa deverá é bastante relevante para compreender esse sujeito surdo, suas necessidades de recursos visuais e expressivos e sua maneira de escrever.

Galvão (2017) acresce que é esperado que o estudante surdo chegue até o Ensino Superior com uma formação que lhe permita aprender novos conhecimentos sem grandes dificuldades. Porém, sabemos que o processo de escolarização dos surdos apresenta muitas dificuldades, não pela falta de audição, mas por não terem acesso a uma língua na modalidade visuogestual. Logo, na falta de situações dialógicas que enriqueçam o processo, o surdo fica desprovido de ferramentas para desenvolver a conceituação em níveis mais complexos (GALVADÃO, 2017).

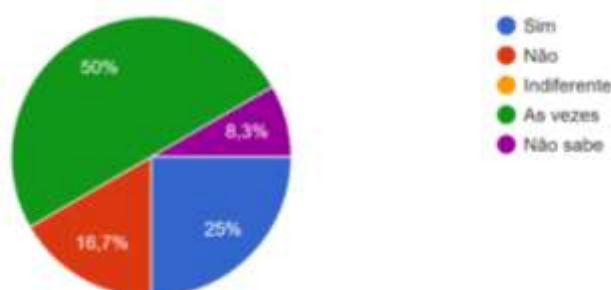
Maria afirma que não se sentia preparada didaticamente e nem psicologicamente, denotando um estado de tensão advindo do fato de ter alunos surdos em sala de aula, por não ter um preparado em sua formação ou até mesmo uma capacitação da própria universidade. As universidades precisam estar preparadas para atender a diversidade, visto que, a partir da Educação Inclusiva, é fundamental que todos tenham igualdade de oportunidade e garantia do desenvolvimento da aprendizagem. Porém, para que isso aconteça, é preciso repensar as práticas educacionais, instituindo propostas e concepções que viabilizem e contribuam para o acesso e a permanência de surdos no Ensino Superior, além de procedimentos que sejam realizados com o intuito de promover o avanço das práticas educativas e de formação desses sujeitos (RANGEL; STUMPF, 2012).

Outra condição que assevera as dificuldades de acesso desse sujeito no Ensino Superior é a ausência do profissional TILS, tendo em vista o nível de compreensão e de domínio da língua portuguesa que esses estudantes apresentam ao ingressarem nessa etapa de educação (MOURA; LEITE; MARTINS., 2017). No eixo 4, apresentado mais a diante, é abordado mais sobre o TILS em sala de aula, apresentando a visão dos docentes sobre a importância da atuação desse profissional junto do aluno surdo.

### 6.3 Eixo 3 – Interação estudante/professor e adaptação curricular

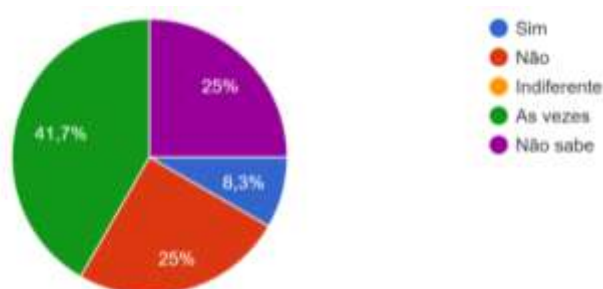
Com a finalidade de iniciar a análise sobre como ocorre a interação dos estudantes surdos com os professores e como se dá a adaptação curricular no curso, apresentamos os gráficos 2, 3, 4 e 5, juntamente com excertos da entrevista.

Gráfico 2 - As estudantes surdas do curso de Pedagogia participam das suas aulas?



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Gráfico 3 – As estudantes apresentam dificuldades para realizar as atividades propostas em sala?



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

*[...]raramente a gente tinha a comunicação delas com a sala, só quando eu pedia ou levantava algum questionamento. Partindo delas, por exemplo, era muito raro uma dúvida, alguma coisa nesse sentido. [...] na prática da gente como docente, talvez tenha sido necessário fazer um processo de mediação entre o grupo, uma vez que o professor não promove essa prática de interação entre os alunos, é difícil a interação deles. (Excerto de entrevista - João, núcleo de significação 2).*

Observando os gráficos 2 e 3, verificamos a semelhança das porcentagens entre a participação das alunas, como também as dificuldades de realizarem as atividades acadêmicas. Os dados apresentados revelam que 50% dos docentes declaram que as alunas participam de suas aulas, bem como 41% reiteram as dificuldades em relação às atividades propostas em sala de aula.

Nesse sentido, interessa compreender por que as universitárias demonstram pouca participação nas aulas na perspectiva dos professores. Que respostas podem ser consideradas para justificar os 25% dos entrevistados que disseram desconhecer as demandas e necessidades especiais de aprendizagem desses estudantes? Com quem dividem as responsabilidades do planejamento das aulas para o público em questão? Qual o papel atribuído pelos professores ao intérprete nesse contexto?

*“Raramente tinha a comunicação delas com sala”,* o docente João, em sua fala, relata que se não provocasse as alunas, elas não interagem na aula. Incluir o aluno surdo em sala de aula é uma atividade político-pedagógica coerente e fundamental, porém os docentes reconhecem que há desafios nesse processo. Muitos docentes não são preparados para receber um aluno surdo em sala de aula. Maria menciona ser “pega” de surpresa, não sabendo lidar com a situação de inserção de atividades acadêmicas para os surdos.

*[...] mas também você fica apreensiva, por pensar que alguns conteúdos com níveis de abstração deveriam ser absorvidos por elas, né. Isso faz com que você tenha receios e queira se desdobrar para que elas também fossem alunas que estivessem*



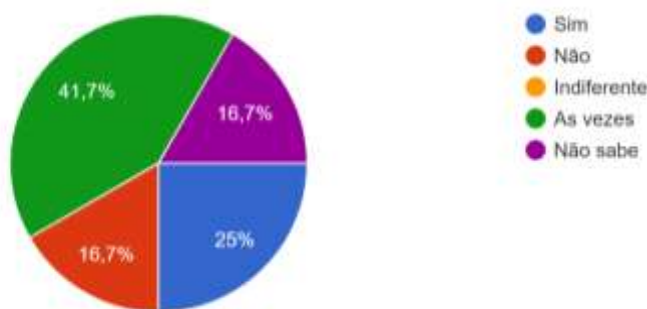
*participando da aula e que a minha metodologia fosse interessante para essas alunas também.* (Excerto de entrevista - Maria, núcleo de significação 2).

Muitos docentes entram nesse desafio de educação não tendo uma formação específica ou um conhecimento sobre a cultura desses alunos para atendê-los na universidade, de modo que só se certificam das dificuldades dos alunos quando se deparam com as notas de avaliações. Entretanto, caso esse profissional possuísse uma formação na área, saberia que o aluno surdo é visual, logo teria melhores condições de ajustar as atividades e promover ações que envolvessem esse campo. Esse tipo de mudança metodológica representaria um ganho para os processos de ensino-aprendizagem de alunos surdos, favorecendo uma participação mais afetiva nas aulas. A inserção de metodologias diferenciadas nas aulas é essencial para promover a aprendizagem e isso não se relaciona somente às práticas para alunos surdos, como também para os demais alunos, pois favorece o interesse pelas aulas e uma maior integração na turma.

O comportamento das alunas surdas em sala de aula não demonstra diferença em relação aos alunos ouvintes em muitas salas de aulas, pois muitos estudantes só participam das aulas quando essa interação é promovida pelo docente. Esse, por sua vez, não necessita voltar sua atenção apenas para o aluno surdo, mas estar atento à classe como um todo, com o intuito de promover um ambiente realmente inclusivo.

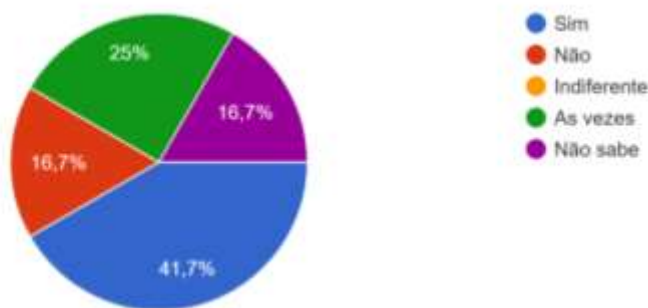
Nesse sentido, muito se discute sobre a pessoa surda ser ou não capaz de aprender frente aos obstáculos e, ainda, se tem condições de participar de todas as atividades propostas na universidade. Em referência ao Ensino Superior, o que se constata é a carência da aprendizagem da língua (L1) do surdo. Por conseguinte, a grande maioria das universidades está distante da cultura surda, pois acredita que basta incluir o intérprete, desconsiderando a importância da implementação de um contexto amplo de educação bilíngue, ou seja, um contexto em que haja o reconhecimento da importância da língua; o entendimento; a participação e a capacitação dos docentes nesse sentido, além de uma gestão educacional preparada e um projeto político pedagógico adequado (CHIACHIO, 2014). Com esta compreensão, que a formação do surdo no Ensino Superior ocorra com nível de qualidade, há que se promover a qualidade em todo o processo educacional de formação e auxílio ao educando e, para que isso aconteça, a Libras precisa ser reconhecida como um canal visual de extrema relevância no processo de ensino e aprendizagem desse aluno.

Gráfico 4 - Você faz ajustes curriculares na disciplina para atender as necessidades das estudantes surdas?



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Gráfico 5 - Em suas aulas, usa algum suporte tecnológico e/ou didático específico para favorecer o acesso ao conteúdo pelo canal visual para os alunos?



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

*[...]Não lembro de uma participação muito ativa, porque é mais passiva, mas posso me culpar mais, isso pode ter a ver com a própria metodologia que eu estava empregando, pois não tinha sido adequado a elas, por isso a não participação maior, né. (Excerto de entrevista - Maria, núcleo de significação 2).*

O intuito dessa pergunta foi saber se os docentes, na sua prática, modificaram ou não sua forma de trabalho considerando a frequência dos graduandos surdos. Um contingente significativo aqui apresentado afirmou que “às vezes” procura fazer alguma adaptação e elaboração de um material para atender as universitárias surdas do curso.

No discurso apresentado por Maria, a docente culpa si mesma pela pouca participação das alunas, por não fazer as devidas adaptações nos conteúdos de suas aulas, dificultando o entendimento dos surdos e, conseqüentemente, a aprendizagem. É interessante esse reconhecimento da docente perante o assunto abordado, pois compreendemos que a falta de informação ou até mesmo de conhecimento em termos de metodologia de educação para o aluno surdo é um fator relevante e pode ser apontado como uma temática a ser estudada. O insucesso da participação de muitos alunos surdos em sala de aula, por conta da comunicação, coloca em

pauta a necessidade da efetivação de um currículo adaptado com uma prática pedagógica flexível. Cabe ao docente planejar métodos e mecanismos de condução, a partir de um planejamento específico, visando contribuir para a autonomia dos universitários.

*[...]eu creio que poderia até ter feito mais e melhor, me embasado mais para isso, mas, dentro e também de ser pego de surpresa, eu creio que a internacionalidade, a prática pedagógica, eu creio que elas alcançaram os objetos propostos, então, eu creio que eu tentei. (Excerto de entrevista - Maria, núcleo de significação 1).*

No excerto, quando Maria demonstra que poderia ter feito melhor, ela reconhece que o cenário vivenciado fez com que ela repensasse e refletisse sobre sua prática com os alunos surdos, pois essas e outras diferentes situações que ocorrem ao longo da carreira profissional revelam o quanto é importante que o professor tenha instrumentos teóricos e práticos que lhe proporcione flexibilizar o currículo sempre que preciso. Não se pode desconsiderar aqui as aflições e necessidades desse docente no que se refere ao início desse tipo de jornada, o que nos leva a refletir sobre a necessidade de construção de um material de apoio para a sustentação de sua prática. No instante em que o professor for capaz de enfrentar com competência as diversidades de sua sala de aula, de forma a garantir a efetividade do processo ensino-aprendizagem de todos os estudantes, tornar-se-á livre para efetivar sua prática pedagógica.

Em concordância com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, os professores devem buscar metodologias diferenciadas para que os alunos com algum tipo de deficiência tenham as mesmas condições de aprendizagem que os demais, pois cada um, seja ouvinte ou não, tem uma maneira diferente de aprender. Assim, o planejamento de metodologias diferenciadas nas aulas é indispensável para o despertar da aprendizagem e isso não apenas para alunos com deficiência, mas para todos os alunos. Paralelamente a isso, a LDB 9394/96, em seu artigo 59, aponta que a Educação Especial Inclusiva precisa elaborar “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (BRASIL, 1996, p.19).

Em relação à inclusão da diferença nos currículos, os PCNs (BRASIL, 1997) apontam que é necessário considerar a diversidade e adequar os objetivos e os conteúdos, de forma a atender a diversidade existente no país, levando em consideração, além das capacidades intelectuais do aluno, o conhecimento e as vivências de que ele dispõe. Tornam-se, assim, os interesses e as motivações dos alunos elementos essenciais na produção de uma educação de qualidade.

*“Eu acredito que a gente sempre espera mais da gente como profissional”* (Excerto de entrevista - João). A postura reconhecida pelo docente João, no que diz respeito à possibilidade

de discussão e reflexão da sua própria prática, está presente na proposta de Iverson (2000), que defende que o professor deve dirigir uma linha de pensamento que coordena a resolução dos problemas práticos de sala de aula. Outra questão a ser apontada, segundo Goffredo (1998), é a necessidade de os cursos de formação de professores promoverem ambientes para a criação de uma consciência crítica acerca da realidade em que vão trabalhar. Há de se considerar que muitos professores são desconhecedores da cultura surda, talvez em função de a maioria dos docentes ter tido pouco ou nenhum conteúdo curricular voltado para a temática durante a sua formação. Com isso, torna-se difícil a percepção ou ainda a manifestação de formas mais assertivas de ensino e de relacionamento com os estudantes surdos na universidade.

A formação docente, nesse contexto, tem um fundamental papel de possibilitar ao futuro professor a aquisição de competências, saberes, valores, dentre outros aspectos, pois esses são necessários à sua prática pedagógica.

Nesse sentido, destacamos a importância de os docentes planejarem suas aulas baseados em uma pedagogia que atenda às necessidades desses alunos surdos, que se encontram atentos ao mundo visual. Uma situação muito comum é que o aluno, nos mais diferentes espaços educacionais, sente que é um estrangeiro em seu próprio país. Porém, por meio da Libras, esses sujeitos interagem. A língua de sinais é um instrumento por meio do qual os surdos se identificam e, assim, apresentam a sua identidade cultural, sua particularidade e aprendem a dialogar com o mundo.

*[...]contei com uma ferramenta humana essencial, que é o intérprete, senão eu não sei com teria sido para as alunas e nem para mim. (Excerto de entrevista - Maria, núcleo de significação 1).*

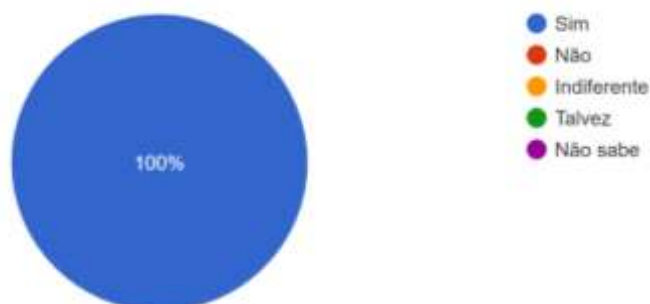
Maria relata que um dos meios utilizados para favorecer o conteúdo para os surdos em suas aulas foi a participação do tradutor intérprete, que fazia a mediação do conteúdo abordado.

Nessa perspectiva da Educação Inclusiva de alunos surdos, Lacerda *et al.* (2014) mencionam a importância da parceria do professor da sala com o intérprete de Libras, com vistas a ampliar as possibilidades de construção de conhecimentos pelos alunos.

#### **6.4 Eixo 4 – Tradutor intérprete de Libras**

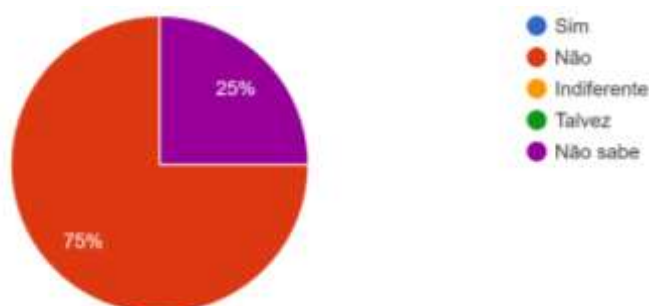
Nesse eixo, com o propósito de apresentar dados relacionados à percepção dos docentes sobre a figura do TILS em sala de aula, serão apresentados os gráficos 6 e 7 e também trechos da entrevista de João e Maria.

Gráfico 6 - A presença do Intérprete de Libras auxilia na comunicação das estudantes surdas em sala de aula?



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Gráfico 7 - Após o tempo de contato com as estudantes surdas, você se sente capaz de ministrar o conteúdo mínimo ou mesmo total para elas sem a presença do Intérprete?



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

[...]“Sem a presença do intérprete em sala de aula, seria impossível, impossível mesmo” (Excerto de entrevista - Maria, núcleo de significação 2).

Os dados desse eixo, sobre a presença do TILS em sala de aula, aparentam demonstrar que os docentes acabam atribuindo toda a responsabilidade sobre sucesso da aprendizagem do aluno surdo ao TILS. Como podemos observar no Gráfico 6, 100% dos docentes apontam o tradutor intérprete como elemento necessário para a promoção da educação do surdo e 75% desse colegiado não se sente capaz de ministrar as aulas sem o apoio do TILS, seja abordando um conteúdo mínimo ou mesmo total.

Vale ressaltar que a Lei de n. 12.319, que regulamentou o exercício do profissional Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais, reforça a essencialidade da presença do profissional no âmbito escolar, indicando as atribuições dos TILS, conforme o artigo 6:

[...] interpretar, em Língua Brasileira de Sinais – Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis

fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares. (BRASIL, 2010, p. 1).

Concordamos com o estudo de Lacerda (2015), que reafirma a garantia do direito dos surdos de acessar as informações por meio da sua língua. Nesse sentido, é fundamental o reconhecimento do profissional de Libras, a fim de possibilitar a comunicação entre surdo e ouvinte, devendo ter domínio da Libras e do português, compreensão das implicações da surdez no desenvolvimento do sujeito surdo, conhecimento da comunidade surda e convivência com ela. Aqui, a autora refere-se à educação básica, porém consideramos oportuno transferir essas considerações, aplicando-as ao Ensino Superior em razão dos problemas identificados.

O Decreto Federal nº 5.626/2005 determina o acesso da pessoa surda ao conhecimento em todos os níveis de ensino, como também à comunicação, assegurando aos surdos o direito de se apropriarem dos conhecimentos em sua língua. Consequentemente, torna obrigatória a presença do tradutor intérprete nas instituições federais, para intermediar a aprendizagem e favorecer os meios de interação entre professor, aluno e grupo (BRASIL, 2005a). Assim, no art. 23 do referido decreto estabelece:

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.

§ 1º Deve ser proporcionado aos professores acesso à literatura e informações sobre a especificidade linguística do aluno surdo.

§ 2º As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação. (BRASIL, 2005<sup>a</sup>, p.4).

Outrossim, o referido decreto também orienta o uso de procedimentos avaliativos que levem em consideração o fato do surdo ser bilíngue, de modo que se deve, em situações de correções de provas, entender essas distinções, admitindo a forma linguística manifestada, tendo em conta os sentidos e a compreensão, para além dos padrões formais da língua portuguesa. Além disso, o documento também prevê a utilização de meios alternativos que sejam capazes de registrar a aprendizagem dos conteúdos pela língua de sinais. (BRASIL, 2005a).

Observamos que a relação pedagógica entre o docente e o discente surdo acontece de modo indireto, intermediado sempre pela intérprete de Libras.

*[...] falta formação para nós formadores de professores, no âmbito da Libras, a gente acaba caindo em algumas falhas, o que me ajudou muito foi o apoio da intérprete e*

*os conhecimentos que eu adquiri ao longo desse caminho de formação de professores.*  
(Excerto de entrevista - João, núcleo de significação 2).

Um ponto destacado pelo docente é a falta de formação na área da educação de surdos para atender os alunos. Sabemos que a formação inicial não dá conta de todos os desafios que o professor enfrentará ao longo da trajetória profissional. Essa fragilidade da qualificação é reforçada por Sant’Ana (2005) e Silva (2009), que defendem um reajuste na formação docente e afirmam que a inclusão educacional só pode ter bons resultados se for feita por meio da qualificação profissional contínua. Dessa forma, a ampliação e a continuidade dos cursos de capacitação são indispensáveis para a preparação dos educadores que atuam diretamente no processo de inclusão social.

*“[...] eu não tenho conhecimentos aprofundados sobre libras, então, se eu for trabalhar com intérprete, eu espero que ele tenha conhecimento sobre libras e me forneça a possibilidade de um debate, um suporte para que eu possa evoluir nesse sentido. Não quero que ele faça o meu trabalho, mas que ele me possibilite, me dê mecanismos, apoio nesse sentido, para aprendizagem desse sujeito.* (Excerto de entrevista - João, núcleo de significação 2).

A partir do discurso de João, podemos perceber seu reconhecimento sobre a falta de conhecimento na língua de sinais, sendo necessária a mediação do intérprete em sala de aula. Porém o docente deixa claro que esse profissional precisa ter fluência na Libras, para que, durante um debate em sala de aula, possa proporcionar autonomia para o surdo interagir. Entendemos sua preocupação, pois sabemos da importância de haver uma formação básica para esse intérprete em algumas áreas do conhecimento, a fim de favorecer uma boa comunicação entre professor, intérprete e aluno durante as aulas. A Lei nº 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Estatuto da Pessoa com Deficiência) avança no sentido de assegurar a presença do TILS no ambiente de ensino “II – os tradutores e intérpretes de Libras, quando direcionados à tarefa de interpretar nas salas de aulas dos cursos de graduação e pós-graduação, devem possuir nível superior, com habilitação, prioritariamente, em Tradução e Interpretação em Libras ” (BRASIL, 2015, p.10).

Ocorre que a falta desse profissional qualificado no mercado trabalho tem obrigado as instituições a recorrerem a pessoas com uma formação inferior e sem conhecimento na área. Como ressalta Lacerda (2017, p. 16) “para traduzir e interpretar não basta apenas que o sujeito conheça a língua e o significado das palavras, ou seja, sua competência linguística, mas também importa sua bagagem cognitiva”.

Conforme o Decreto nº 5.626/05, a tarefa do intérprete de Libras é proporcionar ao aluno surdo o acesso aos conteúdos curriculares, como também às atividades didático-pedagógicas, e

conceder o apoio na acessibilidade aos serviços e às atividades da instituição de ensino. Além do mais, a Lei nº 12.319/2010 salienta:

Art.7º O intérprete deve exercer sua profissão com rigor técnico, zelando pelos valores éticos e ela inerentes, pelo respeito a pessoa humana e a cultura do surdo e, em especial:

I – pela honestidade e discrição, protegendo o direito de sigilo da informação recebida;  
II – pela atuação livre de preconceito de origem, raça, credo religioso, idade, sexo ou orientação sexual ou gênero;

III – pela imparcialidade e fidelidade aos conteúdos que lhe couber traduzir;

IV – pela postura e conduta adequada aos ambientes que frequentar por causa do exercício profissional;

V – pela solidariedade e consciência de que o direito de expressão é um direito social, independentemente da condição social e econômica daqueles que dele necessitem;

VI – pelo conhecimento das especificidades da comunidade surda. (BRASIL, 2010, p. 2)

Outro fator relevante destacado por João diz respeito a não querer que o TILS faça o seu papel em sala, mas que possibilite mecanismos para que o surdo consiga participar e interagir nas aulas. Ressaltamos, aqui, a importância desse profissional tradutor intérprete durante a graduação de alunos surdos, pois ele desempenha um papel fundamental como mediador do processo de ensino e aprendizagem, realizado por meio dos ensinamentos dos docentes. Porém, a colocação do docente “[...] não quero que faça meu trabalho[...]” nos faz refletir que é de extrema importância que o intérprete e os docentes tenham a consciência de que esse profissional está ali não para dar aula e ensinar para o aluno surdo, e sim fazer essa ponte entre a comunicação do surdo com o ouvinte e vice-versa. Entretanto, muitos docentes sem o conhecimento na língua de sinais repassam a responsabilidade de ensinar o aluno surdo para o intérprete que está em sala de aula. Entendemos que esse comportamento pode ser interpretado como um desejo de se isentar da responsabilidade docente. Sabemos que se trata de uma situação particular que tem seus desafios, entretanto as responsabilidades docentes não podem ser desviadas ou mesmo transferidas àqueles que não têm essa função. Assim, é de suma relevância destacar a verdadeira atuação desse profissional em sala. No campo educacional, sua ação pedagógica é pautada no processo de tradução e interpretação e não de ensino.

Para Góes (2011), o TILS atuará como um profissional que colabora no processo de aprendizagem dos surdos, atuando no campo da tradução e da interpretação das falas elaboradas por educadores e educandos, sejam elas direcionadas de ouvinte para surdo ou de surdo para ouvinte. Porém, para benefício da aprendizagem do aluno surdo, é importante que o professor e o intérprete desenvolvam uma parceria de trabalho, o que pressupõe que o professor reconheça a importância desse profissional frente aos conteúdos e desafios da sala de aula. Embora a



posição de Góes (2011) não esteja relacionada aos estudos realizados com enfoque nas modalidades do Ensino Superior, consideramos oportuna a necessária explicação da função desse sujeito em sala. Diante disso, torna-se fundamental refletir sobre o papel do TILS dentro das instituições de Ensino Superior.

*[...] uma situação triste, quando ela [intérprete] se ausentava, as alunas surdas ficavam só de corpo presente dentro da instituição. A gente tentava fazer alguma intervenção, mas, por falta de conhecimento de libras e pela dificuldade mesmo de trabalhar com duas perspectivas de língua ali, as alunas ficavam meio perdidas e só mesmo de corpo presente na sala. (Excerto de entrevista - João, núcleo de significação 2).*

Nesse diálogo com João, destacamos a figura do intérprete em relação à interação do aluno surdo em sala de aula. Na ausência do TILS em sala, é como se os surdos perdessem sua comunicação, ficando somente de corpo presente em sala. O efetivo papel do intérprete nesse contexto pode provocar um distanciamento ainda maior no que diz respeito à relação professor/aluno surdo. Como o docente expõe, a dificuldade de trabalhar com duas perspectivas de língua simultaneamente, com um grupo de alunos ouvintes e surdos, e a falta de conhecimento acabam fazendo com que o processo fracasse e tornando inviável o ensino do surdo sem a presença do intérprete.

O Gráfico 7- destacado anteriormente também reforça o afirmado no parágrafo anterior, pois 75% dos docentes pesquisados não se sentem capazes de ministrar aula sem a presença do TILS em sala.

*[...]Eu me comunicava diretamente, olhando para elas, elas faziam leitura labial, eu não domino libras e, além do meu nome, na linguagem de sinais, somente oi, tudo bem? É só isso, não domino o idioma. (Excerto de entrevista - Maria, núcleo de significação 2).*

Durante a entrevista, Maria ressalta que as alunas faziam a leitura orofacial, assim a docente tinha toda a preocupação de manter o seu olhar direcionado para elas, para tentar, pelo menos, uma comunicação mínima durante a aula.

*[...]alguns alunos ficavam tomando esse espaço de intérprete, só que isso acabava não sendo algo muito fácil, porque acabava sendo uma coisa meio desorganizada. (Excerto de entrevista - João, núcleo de significação 2).*

Outro fator destacado pelo docente é o desafio representado pelos momentos de ausência da intérprete, pois os alunos ouvintes procuravam desempenhar a função, tentando, de

alguma forma, facilitar a comunicação para as alunas surdas participarem e interagirem nas aulas. Só que, para João, esses momentos não eram fáceis e aparentavam uma desorganização. Esse ocorrido dá indícios de que o docente se sente em segundo plano com a colaboração dos alunos ouvintes. Sem a presença do intérprete, essa insegurança de não conseguir uma comunicação total com suas alunas leva a uma reflexão sobre seu desempenho como formador, o que pode ser observado no trecho a seguir:

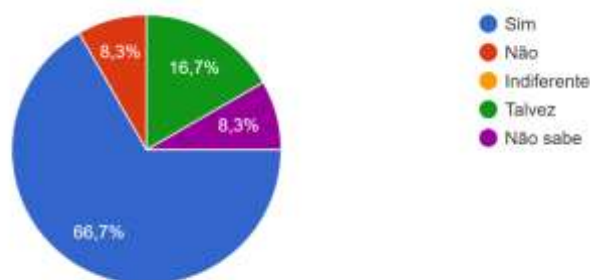
*[...]se eu tivesse que avaliar o meu desempenho, eu avaliaria como regular, com potencial para ser melhorado, embora eu não sei se vou ter essa oportunidade tão cedo, mas eu acredito que se hoje eu fosse fazer, eu faria de outra forma. Mas é complicado por conta do aligeiramento do momento, que tudo é pra ontem, não tem espaço pro aprendizado, as coisas são só na correria, isso se torna bem difícil, bem complicado. (Excerto de entrevista - João, núcleo de significação 2).*

Para Bauman (2007), o reconhecimento, normal para a maioria das pessoas, da carência e da necessidade de se aperfeiçoar e de continuar aprendendo se devem muito mais ao medo de ser deixado para trás do que a uma atitude consciente. Percebemos que, além da preocupação com a participação e interação das estudantes surdas em sala, o professor elenca seu desenvolvimento como professor de surdos como aspecto a ser melhorado. Isso demonstra que a passagem das estudantes surdas por sua sala de aula trouxe um aprendizado para esse docente que, mesmo na incerteza de uma próxima experiência, afirma que terá mais autonomia e confiança em trabalhar nesse contexto. Porém, não podemos deixar de nos manifestar sobre a formação desse universitário, que é única. Apesar das tentativas de esforços por parte dos docentes, eles sentem que necessitam de ações vindas das universidades, como uma formação continuada na temática, como garantia para que o processo de formação desse estudante seja completo assim como dos ouvintes. Ao tratar de pessoas surdas, nos deparamos com a questão da especificidade linguística, que nos levar a crer na impossibilidade de pensar em estratégias de ensino num contexto carente de uma língua que proporcione o acesso ao que está sendo dito. Por isso, as universidades devem repensar as ações, especificamente quando se trata da tarefa de ensinar, e ultrapassar a ideia de que apenas do tradutor intérprete em sala de aula basta, visto que não é função do profissional promover a aprendizagem e o ensino desses estudantes surdos.

## **6.5 Eixo 5 - Perspectiva de atuação profissional do surdo formado em Pedagogia**

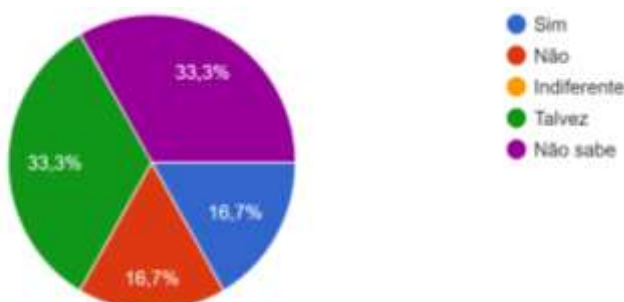
Com o objetivo de apresentar a visão dos docentes do curso sobre a atuação do surdo formado em Pedagogia, serão apresentados os gráficos 8, 9, 10, 11 e 12, como também excertos das entrevistas.

Gráfico 8 - Saber falar a língua portuguesa é uma condição indispensável para a atividade da docência nas séries iniciais?



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Gráfico 9 - Você acredita que o professor surdo possa alfabetizar alunos ouvintes?



Fonte: Fonte: Dados da pesquisa (2021).

*[...] acho que eu preciso rever os meus conceitos, porque as questões de letramento e oralidade, não sei como isso se daria, a todo momento, a necessidade da fala, do desenvolvimento da linguagem oral das crianças que tivessem um professor surdo, então, pensando que esse professor surdo não falaria, então, sem a fala desse professor, eu não sei como o processo de oralidade aconteceria, o letramento vai passar primeiro pela oralidade, né, então... como esse professor cantaria, como conduziria suas aulas, como essas crianças. (Excerto de entrevista - Maria, núcleo de significação 3).*

Em relação ao questionamento sobre o fato de falar a língua portuguesa ser condição indispensável para o exercício da docência nas séries iniciais, a maioria dos docentes, com 66,7%, respondeu que “sim”. Maria, por exemplo, compreende que a oralidade é fundamental para o desenvolvimento da linguagem oral das crianças ouvintes e indaga de que forma

ocorreria esse processo se o professor fosse surdo. “*Se o professor surdo não fala, como aconteceria o processo de oralidade dos alunos?*” (Excerto de entrevista - Maria).

*Como linguista, hoje eu ousou dizer que em língua portuguesa como primeira língua eu não posso afirmar isso, porque eu entendo a necessidade da oralidade, então... da fala, do contar, da parlenda, do som, então, eu fico um pouco preocupada com isso. Agora, ele alfabetizar alunos surdos, certamente.* (Excerto de entrevista - Maria, núcleo de significação 4).

Frente a essas indagações, a docente estabelece uma relação entre a alfabetização e a oralidade. Para ela, o aluno só vai aprender se ouvir o professor cantando, falando em português, por meio de parlendas, do som etc. Entende, ainda, que o surdo pedagogo terá condições de alfabetizar outro aluno surdo, porém, ao falar do aluno ouvinte, a professora afirma que a oralidade é primordial nesse contexto.

Sá (2010, p. 317), por sua vez, critica o fato de muitos educadores priorizarem a língua portuguesa no ensino, considerando que seja “[...] uma forma de negar o conhecimento, de colonizar o surdo com aquilo que se supõe ser bom para ele. Na verdade, é desconsiderar sua história, sua cultura, sua língua e até seus anseios”. Essa concepção impede e apaga as lutas e a cultura da comunidade surda. De acordo com Skliar (1999), não há dúvidas de que os surdos enxergam a sua língua como um instrumento de prestígio. Ademais, segundo Perlin (1998), o surdo usuário da Libras se reconhece também por essa língua, o que colabora para sua autoimagem.

Por outro lado, diversas escolas brasileiras ainda prosseguem com as velhas práticas de um ensino marcado pela internalização de regras fonológicas, morfológicas, sintáticas, semânticas e pragmáticas (PAIVA, 2014). Por certo, alguns resultados desse ensino, muitas vezes mascarados, correspondem a alunos com dificuldades de leitura, escrita e interpretação. Bakhtin (2006) reitera que a língua é objeto da interação do indivíduo com o meio, não devendo ser compreendida como um conjunto de normas imutáveis das quais o cidadão se apropria em acontecimentos artificialmente produzidos.

Ainda sobre a apreensão da docente Maria, a participante concebe que a grande dificuldade do surdo, em geral, ao longo do seu processo de escolarização, sempre foi a apropriação do português escrito, devido às limitações desencadeadas num ambiente que não favoreceu o processo de aprendizagem. Logo, muitos surdos têm apresentado defasagens escolares, de modo que é difícil, segundo Maria, acreditar que esse sujeito, ao se formar no Ensino Superior, tenha competência suficiente para assumir uma sala de anos iniciais com

alunos ouvintes em fase de alfabetização. Vencer esse desafio pressupõe, no mínimo, competência na língua dois (L2).

Segundo Góes (2012), muitos surdos, depois de anos de escolarização, o que também acontece com ouvintes, apontam dificuldades no uso da língua escrita, devido aos problemas de mediação social dessa aprendizagem, com práticas pedagógicas inadequadas.

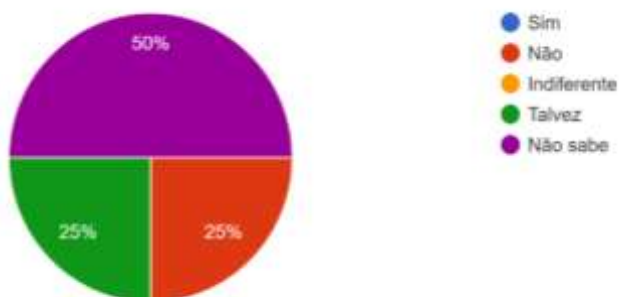
*Como docente, eu fico com essas inquietações no aspecto linguístico mesmo, da necessidade dessa professora ou professor de se comunicar com a criança e desenvolver todo o aparelho articulatório da fala, a comunicação, a argumentação, as competências que eu vou ter que alcançar e quais as habilidades que eu vou ter que desenvolver né, linguisticamente, para além, claro, das manifestações escritas, artísticas, pensando aí no campo da fala mesmo. (Excerto de entrevista - Maria, núcleo de significação 3).*

Constatamos a preocupação dos docentes em relação à parte linguística desse futuro pedagogo em sala de aula. Entretanto, em nenhum momento foi apresentada e discutida a questão dos conhecimentos e habilidades que esses estudantes estão adquirindo para ocupar tal posição.

Pimenta (1999) compreende que algumas etapas a serem seguidas na formação do professor consistem em mobilizar os saberes da docência: a experiência, o conhecimento e os saberes pedagógicos. Essas etapas poderiam mediar o processo de construção de identidade do professor. Ainda para a autora, a licenciatura deve ser capaz de desenvolver nos alunos “[...] conhecimento e habilidade, atitudes e valores que lhes possibilitem irem construindo seus saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano.” (PIMENTA, 1999, p.18).

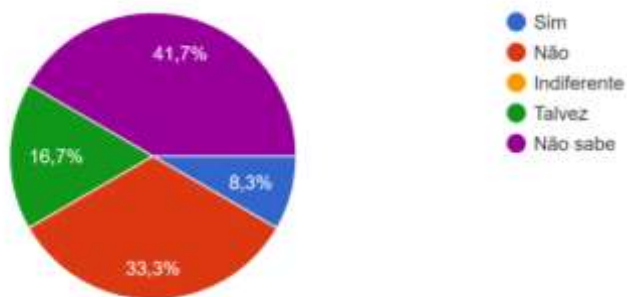
Além do mais, não podemos deixar de exprimir que esse sujeito está sempre pronto para mudanças, pois não é fixo e nem imutável, visto que transpassa por várias identidades, apropriadas pelas diversidades de comportamento e culturas às quais está exposto. Todavia, na carreira profissional do sujeito surdo, os entraves permanecem, sobretudo pela negação de sua língua, sua diferença, sua cultura (GOMES, 2015).

Gráfico 10 - Professor surdo pode ministrar aula apenas para surdo?



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Gráfico 11 – Você acredita que as estudantes surdas só poderão exercer a docência com crianças surdas em escolas especiais e/ou classes para surdos?



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

*[...]a gente fica receoso com a questão da responsabilidade que a gente vai ter, vamos formar um sujeito para docência, um sujeito que vai exercer a função de professor. Esse sujeito que vai exercer a função de professor, ele precisa ter certos conhecimentos e nós temos a responsabilidade social e política quanto a isso e a gente fica com receio de não dar conta desse trabalho como um todo. (Excerto de entrevista - João, núcleo de significação 1).*

Ao indagar se o exercício da docência, pelo professor surdo, ocorreria apenas para crianças surdas ou em classes para surdos, 41,7% não souberam responder, e 33,3% disseram que “não”, considerando que é possível que esse surdo trabalhe em outro local, sem ser a classe especial.

*[...] eu não sei se todas as funções poderiam ser desempenhadas por uma professora surda, mas volto a dizer, devido às questões linguísticas mesmo, desse professor não ter a competência da oralidade desenvolvida, mas creio que, para uma turma de alunos surdos, isso não teria problema [...] (Excerto de entrevista - Maria, núcleo de significação 4).*

Conforme o excerto, Maria não espera que todas as funções escolares possam ser desempenhadas por uma professora surda, mais especificamente, a alfabetização, que é foco desse argumento. Porém, se esse mesmo professor fosse trabalhar com alunos surdos, Maria não vê problema a ser encarado, uma vez que a língua que circulará no ambiente é a Libras. Freire (2004, p. 14) destaca que é preciso “considerar a tolerância como a qualidade no ir e vir do sujeito”, ou seja, na convivência em todos os espaços com o diferente e nunca com o inferior, com o cuidado ao interagir com o diferente, com respeito e dignidade e também levando a crença na construção de um mundo verdadeiramente democrático.

Conforme Costa (2014), os professores necessitam vislumbrar novas estratégias, a fim de incluir os alunos com suas diferenças e observar as especificidades de cada um, desejando potencializar suas habilidades.

Nesse trilhar tímido, mas forte da inclusão, entendemos que conquistamos novos horizontes, novos caminhos em qualquer instituição educativa. Todos devem ter oportunidade, acesso ao conhecimento, o direito de saber conviver com o outro, de aprender a construir a prática de forma significativa, de aprender a ser diferente, um ser mais humano, solidário e projetar um mundo melhor. (COSTA, 2014, p. 82).

Nesse caso, consideramos que seja importante oferecer a esse professor surdo a possibilidade de repensar sua prática como docente de crianças ouvintes, recriar sua ação pedagógica com fundamentação teórica. Assim, ele tem que ser livre para poder responder a diferentes situações durante toda a sua carreira profissional, de forma que tenha verdadeiros instrumentos teórico-práticos que lhes permita flexibilizar o currículo, sempre que necessário.

Nóvoa (1992) afirma que o processo de formação pode ser considerado um período bastante extenso, enquanto o professor transita por acontecimentos, experiências, trocas, incertezas, mudanças e, especialmente, interage com outros profissionais. Conseqüentemente, ele interage com todo um corpo de conhecimento variado. Estabelece, pois, um período de construção e reconstrução formal e prática, com o intuito de atender a demanda social.

*[...] pensando teoricamente, esse professor é formado para trabalhar como pedagogo em diversos âmbitos [...]* (Excerto de entrevista - João, núcleo de significação 4).

É comum encontrarmos surdos pedagogos atuando como intérpretes, professores de Libras, professores de salas de recurso e multidisciplinares, mas como regente de uma sala comum, é raro. Mas vale ressaltar que, para que o professor surdo possa assumir salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE), de acordo com as diretrizes, o artigo 18 estabelece a necessidade de comprovação de formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à

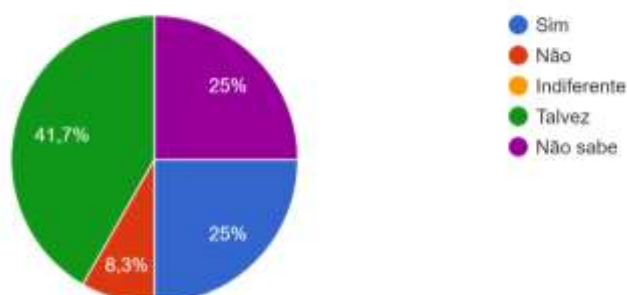
licenciatura para Educação Infantil ou para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Além disso, a norma prevê que o professor, para atuação nos anos finais do Ensino Fundamental e no ensino médio, tenha complementação dos estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, feita em momento posterior à licenciatura nas diferentes áreas do conhecimento (BRASIL, 2001).

Os cursos de Pedagogia formam professores polivalentes, para atuar na docência nas áreas da Educação Infantil, em creches, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e na gestão educacional. Porém, de acordo com Poker, Martins e Giroto (2016), a partir da Reforma Universitária, com a Lei nº 5540/68 (BRASIL, 1968), houve uma nova regulamentação para os cursos de Pedagogia, levada a efeito pelo Parecer nº 252/69, do Conselho Federal de Educação (BRASIL, 1969a), do qual resultou a Resolução nº 2/69 (BRASIL, 1969b). Esse parecer determina que o curso de Pedagogia foi constituído para formar docentes e especialistas de educação, por meio de habilitações específicas, estabelecidas pelo CFE ou propostas pelas Instituições de Ensino Superior.

No Estado de São Paulo, por exemplo, os cursos regulares de formação de professores para o ensino especial foram iniciados em 1955. E, até 1972, foram majoritariamente oferecidos como especialização do curso normal. A partir daí, a oferta passou também a ser feita em nível superior, sob a forma de habilitação específica do curso de Pedagogia, no âmbito das reformas do início da década de 1970. (MENDES, 2009, p. 4).

Passados cinco anos, a Resolução nº 1, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia-Licenciatura (BRASIL, 2006a), extinguiu as habilitações nesse curso, inclusive aquelas responsáveis pela formação de professores de educação especial. Sendo assim, agora, os professores formados em licenciatura em Pedagogia só podem atuar em salas de AEE com a certificação de especialização na área, inclusive os surdos, mesmo sendo fluentes usuários da língua de sinais.

Gráfico 12 - Você acredita que as estudantes surdas conseguirão exercer a docência em uma classe comum após a conclusão do curso?



Fonte: Dados da pesquisa (2021).



*[...] não consigo enxergar ainda um caminho para uma regência de sala apenas do professor surdo para alunos ouvintes, principalmente nos anos iniciais. (Excerto de entrevista - Maria, núcleo de significação 4).*

Até aqui, evidenciamos um posicionamento convergente dos docentes, que ainda estão construindo suas percepções em relação ao tema, ou mesmo que ainda não possuem opinião formada, ou seja, desconfiam de que os estudantes surdos possam, de fato, assumir tal posição, por diversos motivos: surdos que não dominam o português; pelas questões linguísticas; pela falta da oralidade; por questões de preconceito. Tais indagações sobre o surdo ser alfabetizador assumir uma regência de sala com alunos ouvintes, exercer a função de pedagogo em escolas regulares ou escolas especiais, dominar o português escrito, dentre outras, são questões que chegam hoje nas universidades e para as quais ainda não há resposta unânime: alguns vão dizer não pode e outros irão dizer que não podem determinar o que o sujeito vai ser.

Posto isso, pensamos em uma flexibilização de ensino, considerando que o sujeito possa atuar em outras áreas ou departamentos. Então, ao olharmos para o curso de Pedagogia e nos perguntamos: será que esse curso considera esse tipo de aluno? É pensado como será esse profissional em sua carreira? Será que ele pode ser um alfabetizador de alunos ouvintes? Estes estigmas de cortesia em que são pré-estabelecido sobre o que o sujeito vai poder ou não.

*[...] A pesquisa me fez pensar o motivo e o caminho da formação que estamos oferecendo ao aluno surdo. Já é complicado as múltiplas facetas que a formação em pedagogia pode oferecer para o aluno ouvinte, mas para o aluno surdo não sei como imaginar esse futuro. (Excerto de entrevista - Maria, núcleo de significação 4).*

Num curso inicial de formação de professores que tenha alunos surdos, é fundamental que esses docentes tenham a oportunidade de refletir sobre tais questões. Assim, a prática docente vinculada ao campo de estágio necessita ser melhor articulada, de modo a garantir a esse aluno experiências que lhe permitam trafegar pelas áreas, quer seja no ensino da língua, quer seja numa prática contrária, com a possibilidade de ser um professor alfabetizador como será o colega ouvinte, ou atuar nos campos não-escolares.

*[...] barreiras eu acho que vão ter algumas, primeiro o preconceito, até do próprio corpo docente, porque eu acho que a gente está muito acostumado, até por uma perspectiva de inclusão, com um sujeito que eu incluo com uma visão até mesmo moral, religiosa, de que eu estou fazendo até um bem para o sujeito, mas não estou acostumado com esse sujeito entrando num espaço de trabalho e exercendo uma função equiparada com a minha, né. (Excerto de entrevista - João, núcleo de significação 4).*

É certo que barreiras e desafios serão encontrados no processo de formação e pós-formação de pedagogos surdos e ouvintes, porém é necessário destacar as tensões que estão ligadas a um contexto de fronteiras, no trabalho com a diferença.

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e as Regras Gerais sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência (ONU, 1993) apontam que a particularidade educacional desse grupo é social, linguística e, logo, cultural. No que tange à educação, tendo em vista a atuação profissional dos sujeitos surdos, ainda existe uma batalha para que eles sejam reconhecidos como cognitivamente capazes de serem produtivos e possuidores de responsabilidades e direitos tal como os ouvintes (FALCÃO, 2012). Compreender essa especificidade significa reconhecer o sujeito e sua história, sua cultura e seu valor como ser social.

João supõe que esses futuros pedagogos surdos enfrentarão barreiras no mercado de trabalho, começando pelo preconceito do próprio corpo docente em uma escola. Não se pode admitir, em contexto algum, discriminação, preconceito, barreiras sociais, físicas, atitudinais, pessoais e nem culturais e, sim, garantir um espaço inclusivo, com acolhimento, inserção e interação nos diferentes espaços em que o surdo professor queira estar, de modo a promover igualdade de acesso ao conhecimento, ao desenvolvimento e respeito a suas especificidades linguísticas.

De acordo com Machado (2002), o surdo é capaz de produzir conhecimentos tanto quanto os ouvintes, não podendo ser considerado incapaz a partir das concepções ligadas à audição.

*[...] as barreiras vão existir. Barreiras em distribuição de aulas, porque, infelizmente, ainda tem essa visão do perfil que o sujeito tem ou não tem, então esse perfil fica condicionado a preconceções de sujeitos que atribuem essa aula, o papel que esse sujeito vai exercer na instituição e até mesmo a valorização desse sujeito como alguém que tem opinião e como alguém que merece ser ouvido dentro desse contexto. (Excerto de entrevista - João, núcleo de significação 4).*

Dessa maneira, concordamos com Santos (2010), que reconhece que temos o direito de ser diferentes, quando a igualdade nos descaracteriza; e o direito à igualdade, quando a diferença nos diminui. Esse processo retrata a realização de um tipo potencial de professor surdo dentro do ambiente educacional, como o sujeito dos povos surdos, destacando sua diferença, sua identidade, sua cultura, sua capacidade da experiência visual, de definir os rumos da sua própria história e de obter conhecimento.

Reis (2006) problematiza o fato de os professores surdos serem reconhecidos na luta e na disputa quando estão construindo sua identidade cultural. Esse sujeito está buscando a sua representação para autenticar uma determinada posição de poder, por meio da luta por ele vivenciada, assim como outros professores não surdos.

Os dados da pesquisa nos levam a considerar o pensamento de Costa (2014), que questiona se o acadêmico surdo do curso de Pedagogia foi formado na perspectiva de atuar em todos os espaços (escolar e não escolar) e se esses espaços estão acessíveis ao surdo.

É possível asseverar que tais universitários não sejam reconhecidos e, muito menos, encorajados pelos docentes universitários para o exercício da função para qual estão sendo formados. Segundo Denari e Sigolo (2016, p.15)

[...] dilemas atualmente permeiam os profissionais que se voltam ao estudo da deficiência. Como trabalhar com universos tão diferentes? Como respeitar as diferenças, sem incorrer em falsos paradigmas de igualdade? Como delinear que possam favorecer aprendizados e garantir, ainda que minimamente, condições de uma vida digna e com qualidade? Não seria mais indicado pensarmos em equidade de oportunidade?

Sasaki (2006) aponta que a atuação do educador tem como princípio viabilizar a equiparação de igualdade de oportunidades pelo despertar das potencialidades individuais e isso também está posto para os estudantes surdos das graduações em Pedagogia.

As lutas políticas sobre os direitos dos surdos têm crescido, ocasionando novos resultados. A situação de hoje, com a presença de surdos como professores de língua de sinais; a criação do curso de Letras-Libras, que vem formando professores no Ensino Superior; a luta por políticas educacionais, enfim, todos esses aspectos fazem com que os sujeitos surdos, a partir de novos discursos, compartilhem sua cultura e identidade, com o propósito de torná-las respeitadas por todos. Diante disso, a sociedade pode realinhar-se aos novos paradigmas sociais de acolhimento social e respeito às diferenças, preparando-se para esse acolhimento com respeito e dignidade, compromisso e responsabilidade social, tendo em vista todos os cenários e perspectivas sociais.

*Creio que se uma sala que dominasse libras, sem problema nenhum, porque a alfabetização do idioma aconteceria no próprio idioma, aconteceria em libras como primeira língua. Agora, um professor alfabetizador de língua portuguesa, que nível de vocabulário, quão, quais competências esse professor surdo teria que ter pra ser um professor alfabetizador de língua portuguesa? Como se... não um pré-requisito, mas em que termos, domínio, esse professor teria que ter pra alfabetizar em outra língua que não a libras, a minha inquietação é essa. (Excerto de entrevista - Maria, núcleo de significação 4).*

Maria, por sua vez, ao ser indagada sobre a atuação do pedagogo surdo na sala de aula, pressupondo que não haveria dificuldade alguma se o caso fosse alfabetizar crianças surdas em sua primeira língua, a Libras, pois o processo ocorreria de forma natural. Porém, indaga a competência e o nível de vocabulário que esse professor surdo teria para assumir a regência de turmas de alunos ouvintes, principalmente como alfabetizador. Percebemos a hesitação da docente e certa preocupação com a língua que irá circular nesse *lócus*.

Diferente da fala anterior, o docente João acredita que o pedagogo surdo possa ultrapassar a perspectiva de alfabetização por meio de sons e palavras.

*Eu acredito que seja sim, porque se a gente ultrapassar a perspectiva de alfabetização que seja reconhecida através do som das palavras, se ultrapassar isso, a gente tem muitas possibilidades de leitura de mundo, leitura e interpretação da realidade que o professor surdo pode possibilitar para o aluno, e eu acho que o professor surdo possibilitaria isso, só que a gente tem que debater como seria isso. (Excerto de entrevista - João, núcleo de significação 4).*

João afirma que esse pedagogo tem todas as condições de assumir uma sala de aula com alunos ouvintes, pois supõe que caso fosse ultrapassada a perspectiva de que a alfabetização deve ocorrer somente por meio da oralização, das palavras, dos sons, novas possibilidades de fazer a leitura e a interpretação trariam outras condições para esse cenário.

*[...] escola que a gente tem como modelo estritamente oralizado, né, que a gente acaba achando que é ensinar ele lá na frente a falar, falar, falar, se essa é minha perspectiva de atuação, o sujeito surdo também não vai ter espaço, porque a escola é um modelo no qual ele não se encaixa, né. (Excerto de entrevista - João, núcleo de significação 4).*

No excerto anterior, entretanto, o docente coloca que “*o sujeito surdo também não vai ter espaço, porque a escola é um modelo no qual ele não se encaixa*”. João deixa claro que essa possibilidade precisa ser debatida dentro das escolas, de forma a dar o direito a esse cidadão de assumir uma postura como professor. Incluir resulta a inserção de todos, sem distinção, e é, antes de tudo, uma questão de direitos humanos.

*[...] Uma hora essa realidade bate à porta, porque se esse sujeito tá sendo formado, esse sujeito tem o diploma e ele tem o direito de lecionar, e eu não posso impedir ele de lecionar porque ele tem a formação e ele tem os conhecimentos, agora que tipo de modelo de escola eu estou propagando, que tipo de modelo de aula eu estou propagando, daí que deve ser discutido, eu não acho que deve ser discutido se o sujeito deve ou não entrar em sala de aula, mas o modelo de aula que nós temos colocado aí na educação básica. (Excerto de entrevista - João, núcleo de significação 4).*

Essas e demais situações fazem parte de um rol de determinantes imposto pela sociedade, que coloca em questão o futuro desse sujeito, seu nível de competência, de fluência e define se ele pode ou não ser alfabetizador. Observando a fala do docente João, que afirma que a escola pode não ser o modelo no qual o surdo se encaixará, indagamos: e se o sistema modificasse os modos organizativos dessa escola, do currículo e das práticas de ensino? Paramos para pensar: esse professor poderia ministrar suas aulas mediado por um intérprete de Libras? Por que não há intérprete para crianças ouvintes? Seria digno que, assim como há um intérprete para um aluno surdo, o professor sendo surdo também tivesse um intérprete para toda a classe. Ou talvez uma bidocência para o ensino do português seria uma boa estratégia, em que possam estar juntos, em uma mesma sala, um professor ouvinte e um professor surdo. Diante disso, garantir ao professor surdo espaço de atuação e acreditar que ele pode se formar adequadamente e assumir uma sala de aula comum seriam indícios de uma sociedade mais justa, mais digna, de respeito, direito de igualdade e oportunidade. Não há limites para que esses sujeitos assumam a função docente, visto que foram formados para tal, logo, cabe a urgente reinvenção dos contextos, de forma a reconhecer e celebrar as diferenças e não rechaçá-las, negando o direito dos sujeitos a exercerem sua profissão.

Desse modo, independentemente de qualquer ponto associado à condição física ou financeira, raça, gênero, religião, entre outras, todas as pessoas necessitam ser tratadas com igualdade e respeito, “pois todos têm o direito a oportunidades de aprendizagens significativas, que não desconsiderem suas particularidades e que respeitem suas diferenças” (PAIVA, 2014, p. 82).

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de professores se constitui como um tema recorrente no campo dos estudos em educação. Entretanto, problematizar aspectos da formação de professores surdos nesse campo é um fato recente. Ao iniciar esse trabalho de pesquisa em questão, observamos a escassez de registros encontrados na literatura a respeito de surdos pedagogos atuantes nas séries iniciais do ensino básico como professores regentes de alunos ouvintes.

Com o percurso realizado até aqui, compreendemos que inúmeras outras análises poderiam ser empreendidas, logo, esse momento traz reflexões conforme a realidade do contexto estudado, com acabamento provisório no que refere à compreensão dos aspectos levantados, uma vez que se trata de um estudo localizado, que compreende um caso específico de uma faculdade privada no interior de São Paulo. Consideramos que a pesquisa proporcionou reflexões diversas sobre o papel do conhecimento humano relacionado à formação do universitário surdo no curso de Pedagogia, bem como sobre o corpo docente do Ensino Superior como interventor intencional na responsabilidade de condições objetivas favoráveis para o desenvolvimento humano nesse momento de formação inicial.

Contemplamos que foi atingido o objetivo geral determinado na pesquisa, visto que se intencionava identificar e analisar o que dizem os professores ouvintes a respeito da formação inicial e da qualificação de universitários surdos para o exercício da docência nas séries iniciais da educação básica. Para isso, buscamos contribuições de diversos trabalhos, como também uma metodologia que amparasse a realização da investigação.

Os objetivos específicos iniciais foram: a) identificar as práticas pedagógicas ofertadas a universitários surdos em um curso de Pedagogia; b) analisar o que os professores universitários relatam sobre a atuação dos futuros pedagogos surdos no exercício da docência; c) compreender o que os professores dizem sobre as atribuições do professor surdo como alfabetizador nas séries iniciais da educação básica.

Entendemos que conseguimos responder aos objetivos propostos na pesquisa no decorrer do trabalho, onde apresentamos os resultados advindos da aplicação dos questionários, seguidos da seleção de fragmentos/trechos dos enunciados das entrevistas, amparados pela proposta metodológica de Aguiar e Ozella (2006). Além disso, a revisão de literatura contribuiu para que compreendêssemos os aspectos que circundam a temática no contexto atual. Os participantes do estudo foram docentes do curso de Pedagogia de uma faculdade do interior de São Paulo.

Sobre o primeiro objetivo específico, levantamos as dificuldades dos docentes em relação às práticas pedagógicas para os alunos surdos, quando pudemos observar, por meio dos discursos dos docentes, o insucesso da aprendizagem dos surdos nas aulas, devido a problemas do contexto acadêmico que prioriza práticas de comunicação monolíngue em sala de aula, demonstrando ausência de estratégias pedagógicas que valorizem a oferta de um currículo flexível e acessível. Os participantes da entrevista, João e Maria, ressaltaram explicitamente que precisam melhorar sua prática pedagógica para atenderem os universitários surdos, em suas especificidades linguísticas e pedagógicas em sala, em contextos em que o português prepondera como língua de instrução e organização do programa curricular de ensino.

Foi possível verificar que, muitas vezes, a ausência de programas de formação continuada que tencionem aspectos da inclusão educacional de universitários surdos, aliadas a restrição de práticas de orientação/supervisão pedagógica na temática foi fator que chamou atenção na pesquisa. Dessa forma, reconhecemos a importância de as universidades que ofertam cursos de formação inicial desenvolverem discussões e oportunizarem formação continuada acerca dos processos de ensino e aprendizagem de universitários surdos no Ensino Superior, pautada no reconhecimento da surdez como traço de diferença cultural e linguística e que constitui a pluralidade humana dos que transitam, se inscrevem e circulam em sala aula. Neste contexto, os lugares ocupados pelos docentes precisam ser ressignificados de modo garantir a oferta de programas de formação continuada o professor seja capaz de assumir seu papel ativo e de sujeito responsável promoção de práticas de humanizadoras e de desenvolvimento do conhecimento humano a todos que ingressam na Universidade. “O sentido da docência encontra-se na humanidade em fazer no outro a humanidade: esculpindo no outro, pelo fazer humano, valores, personalidade e caráter, fazendo o outro sujeito de si (CAMPOS, 2007, p. 9)

Outro ponto destacado pelos docentes, em geral, foi a importância da colaboração do tradutor intérprete em sala de aula, pois sua participação como mediador do processo de ensino e aprendizagem aparece como elemento fundamental. É relevante destacar que as universidades devem promover ações quando se trata da tarefa de ensinar, não podendo deixar toda a responsabilidade para o tradutor intérprete, esperando que ele promova a aprendizagem e o ensino do acadêmico. João, em seu discurso, deixa claro que tem consciência de que a presença desse profissional garante a mediação da comunicação com o universitário surdo e vice-versa, de modo que não é do intérprete a responsabilidade por ministrar a disciplina e nem de ensinar os conteúdos curriculares. É de suma importância destacar que a presença destes profissionais na área educacional é um fato recente e, na Universidade não é diferente.

Sobre o segundo objetivo, quanto às perspectivas de atuação desse surdo pedagogo em séries iniciais do Ensino Fundamental, os resultados apontaram que os docentes do curso de pedagogia da faculdade ao serem questionados relevam constrangimento por não possuírem uma opinião formada sobre o assunto, demonstrando muitas dúvidas a respeito dos surdos assumirem tal posição. A docente Maria, por sua vez, acredita que poderá haver muitas barreiras e que nem todas as funções escolares poderão ser desempenhas por uma professora surda.

Ainda no que diz respeito aos objetivos específicos, o terceiro foi considerado um dos pontos marcantes da pesquisa, pois se refere à visão dos docentes sobre a atuação desses surdos pedagogos como alfabetizadores de crianças ouvintes. Os docentes, em geral, demonstraram suas inquietações sobre o assunto, apontando que o surdo, ao longo de seu processo de escolarização, apresenta dificuldades na apropriação do português escrito, logo, acreditam que esse sujeito não terá competência suficiente para assumir uma sala de séries iniciais com alunos ouvintes em fase de alfabetização, considerando que, certamente, a impossibilidade de trabalhar com a oralidade será um obstáculo. Por outro lado, aludem que não haveria maiores dificuldades para o pedagogo surdo alfabetizar a criança surda, uma vez que a língua que circulará no ambiente será a Libras.

Outro ponto destacado pelos docentes foi a relação entre alfabetização e oralidade. Os docentes pressupõem que um aluno ouvinte só aprenderá se ouvir o professor cantando, falando em português, por meio de parlendas, músicas etc.

Nesse mesmo sentido, temos como exemplo os trabalhos apresentados na primeira seção desta dissertação, na qual buscamos compreender o que dizem as pesquisas sobre a formação inicial dos professores surdos e pedagogos. Constatamos que nenhuma pesquisa posiciona o surdo como pedagogo atuando nas séries iniciais da educação básica. Contudo, vale destacar que a maioria das pesquisas contempla surdos com formação complementar em Letras/Libras e que passaram a atuar como professor de Libras em universidades ou com aluno surdo em escolas bilíngues.

No início da pesquisa acreditávamos que os universitários poderiam estar a margem das práticas pedagógicas no olhar do professor em sala de aula. Situação que reforçaria a ideia de que os mesmos seriam menos encorajados para o exercício da função para qual estavam sendo formados. Tal perspectiva, eleva a preocupação de que surdos não fiquem a deriva da própria sorte, mas sejam considerados nas práticas pedagógicas universitárias como um sujeito de tempos e atividades motivadoras de aprendizagens e desenvolvimento pleno, em que o seu papel de interventor intencional para se apropriar das riquezas culturais que elevam



qualitativamente suas condutas de avaliação, planejamento, organização e desenvolvimento de condições objetivas para o acesso e a apropriação de conhecimentos pelas crianças surdas e/ou não surdas na educação básica.

O estudo demonstrou aspectos importantes sobre a visão dos professores acerca da temática. Revelou situações que aludem à restrição na oferta de práticas pedagógicas que considerem as especificidades linguísticas e formativas do público em questão, bem como à pouca flexibilidade para reconhecer que estes estariam capacitados para o exercício da atribuição profissional ao concluírem o curso. Em geral, as justificativas alertam para o fato de os espaços na escola comum serem predominantemente ocupados por docentes que usam a língua majoritária, o português na modalidade falada e escrita. Considerando que o papel do professor está associado à figura de alguém que luta pela educação, por igualdade de direitos e pelo crescimento de seu aluno, não seria considerado ético um posicionamento que, explicitamente, manifestasse que o surdo não consegue exercer a função de docente em séries iniciais como os professores ouvintes o fazem.

Por fim, tais ponderações convoca os atores do campo educacional (gestores, professores, e intérpretes) que atuam na educação superior, cotidianamente, a buscar repostas para compreender como os formadores de formadores reconhecem a pluralidade como traço constitutivo do humano e a refletir sobre a existência de limites para que os universitários surdos assumam a docência para crianças ouvintes, mesmo que as escolhas revelem aspectos de um caminho promissor em defesa de uma Educação Inclusiva.

Posto isso, sugerimos a realização de outras pesquisas com a intenção de compreender os discursos dos próprios surdos pedagogos sobre sua atuação nesse contexto. Cabe, ainda, esclarecer que, nesse trabalho, em razão da complexidade e do tempo limitado, só foi possível entrevistar dois docentes do curso. Sabemos que seria muito importante que todos os docentes pudessem dialogar com suas percepções acerca da temática, entretanto, por meio do questionário eletrônico, com perguntas fechadas e adotando uma análise descritiva, consideramos ter aprendido um pouco sobre a visão dos docentes em relação à temática.

Os resultados desvelam um tema ainda pouco explorado, que coloca em questão a crença dos professores na possibilidade de que as práticas formativas ofertadas pela faculdade habilitarão os futuros pedagogos surdos para o exercício da docência em escolas comuns. Desejar uma inclusão que reconheça as diferenças é pensar políticas que privilegiem essas diferenças, que se constitui um ato responsivo em defesa da oportunidade equidade à todos,

como princípio humanizador, necessária e possível. Dessa forma, a inclusão necessita ser pensada pelo viés da equidade e não da igualdade (MARTINS, 2005).

Defender um discurso contrário a esta afirmativa, não seria encorajador para aqueles que lutam por direitos de igualdade, é inaceitável que um educador, que trabalha com formação de pessoas, não acredite no potencial do seu aluno, demonstrando entender a surdez como uma carência que impõe limitações aos surdos em certos espaços. Na verdade, as universidades em geral, necessitam criar estratégias e atitudes que considerassem o surdo, nas suas diferenças linguísticas, culturais, cognitivas, sociais, afetivas etc, como alguém capaz de exercer suas escolhas e de se posicionar no mundo e, como um cidadão de pleno. Porém, é necessário não confundir diferença com ausência, incapacidade e/ou inferioridade dos se apresentam em uma lógica que desafia o padrão normalizante das formas de reconhecer o funcionamento humano pela igualdade. A diferença está relacionada à história, à cultura, à subjetividade e ao meio social em que um indivíduo vive. “Já a igualdade é uma abstração utópica, que põe em risco não só a subjetividade, mas a autenticidade dos diversos grupos humanos” (MARTINS, 2005, p. 177).

## REFERÊNCIAS

- AGAPITO, F. M. **Formação de professores surdos que atuam no município de Imperatriz-MA**. 2015. 150 f. Orientadora: Andréia A. Guimarães Strohschoen. Dissertação. (Mestrado em Ensino) – Centro Universitário UNIVATES, Lajeado, 2015.
- AGUIAR, W. M. J. A Pesquisa em Psicologia Sócio-Histórica: contribuições para o debate metodológico. *In*: BLOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; GONÇALVES, M. G. (Orgs.). **Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 129-140.
- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de Significação como instrumento para apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia: Ciência e Profissão**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 222-247, 2006.
- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a propostas dos núcleos de significação. **R. bras. Est. Pedag.**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan/abr., 2013.
- BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Trad. de M. Lahud e Y. F. Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BÄR, E. C. **Licenciaturas em Pedagogia Bilíngue (Libras/Português): aspectos políticos, linguísticos e pedagógicos e as apropriações das bases teórico-conceituais da pedagogia**. 2019. 343f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas Campinas, SP, 2019.
- BATISTA, A. C. **A formação de pedagogos surdos e ouvintes: tensões multiculturais**. 2014. 146 f. Orientadora: Ana Canen. Tese. (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2014.
- BAUMAN, Z. **Tempos líquidos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.
- BRASIL. **Decreto Lei nº 1190**, de 4 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCivil\\_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del1190.htm](http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del1190.htm). Acesso em: 01 nov. 2020.
- BRASIL, **Lei nº 4024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixas as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://prespublica.jusbrasil.com.br/legislacao/108164/lei-de-diretrizes-e-base-de-1961-lei-4024-61>. Acesso em: 21 jun. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal. **Parecer nº 251/62**. Currículo mínimo e duração do curso de Pedagogia. Relator: Valnir Chagas. Brasília: MEC, 1962.
- BRASIL. **Lei nº 5540**, de 28 de novembro de 1968. Fixa as normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. 1968. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5540compilada.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540compilada.htm). Acesso em: 14 mar. 2020.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer nº 252/1969. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdos e duração para o curso de graduação em pedagogia. Relator Valnir Chagas. **Documenta**, Brasília, n.100, p. 101-179, 1969a.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Resolução n. 2, de 11 de abril de 1969. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados na organização do Curso de Pedagogia. **Documenta**, Brasília, n. 100, p. 113-117, 1969b.

BRASIL, **Lei nº. 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf). Acesso em 14 de nov. 2020.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade Cultural e Orientação Sexual**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 2**, de 11 de setembro de 2001. institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE/CEB, 2001.

BRASIL, Lei nº 10436 de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras. Disponível em: [https://www.udesc.br/arquivos/udesc/documentos/Lei\\_n\\_10\\_436\\_de\\_24\\_de\\_abril\\_de\\_2002\\_15226896225947\\_7091.pdf](https://www.udesc.br/arquivos/udesc/documentos/Lei_n_10_436_de_24_de_abril_de_2002_15226896225947_7091.pdf). Acesso em: 14 de nov. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais-Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. 2005a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm). Acesso em: 14 nov. 2020.

BRASIL. Conselho Estadual de Educação. Parecer nº 901/2005b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 15 de maio de 2006. 2006a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf). Acesso em: 09 fev. 2021.

BRASIL, Parecer CNE n.3/2006. Projeto Experimental de Curso Normal, em Nível Médio, para formação de professores surdos. Disponível em: <https://ceed.rs.gov.br/upload/arquivos/202001/17165926-1207845905pare-0001.pdf>. Acesso em 15 de fev. 2021.

BRASIL. **Resolução nº 4**, de 2 de outubro de 2009. 2009. Disponível em: [http://peei.mec.gov.br/arquivos/Resol\\_4\\_2009\\_CNE\\_CEB.pdf](http://peei.mec.gov.br/arquivos/Resol_4_2009_CNE_CEB.pdf). Acesso em: 09/02/2021.

BRASIL. **Lei nº 12.319**, de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Brasília: MEC, 2010.

Decreto Federal nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 18, nov. 2011b. Disponível em: <

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm) Acesso em: 16 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2012b.

BRASIL. Secretaria Nacional da Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. **Viver sem Limite: Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência**, Brasília: SDH-PR/SNPD, 2013.

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). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 07 jul. 2015, Seção 1.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução n. 510, de 7 de abril de 2016. Trata sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa em ciências humanas e sociais. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2016.

BRASIL, Portaria n. 1.428 de 28 de dezembro de 2018. Disponível em: [https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57496468/do1-2018-12-31-portaria-n-1-428-de-28-de-dezembro-de-2018-57496251](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57496468/do1-2018-12-31-portaria-n-1-428-de-28-de-dezembro-de-2018-57496251). Acesso em: 18 fev. 2021.

BISOL, C. A.; VALENTINI, C. V.; SIMIONI, J. L.; ZANCHIN, J. Estudantes surdos no ensino Superior: reflexões sobre a inclusão. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 139, p.147-172, jan./abr. 2010.

CAMPOS, C. M. **Saberes docentes e autonomia dos professores**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

CARVALHO, D. J. **NÃO Basta Ser Surdo para Ser Professor: As Práticas Que Constituem o Ser Professor Surdo no Espaço da Inclusão**. Orientadora: Lucyenne Matos da Costa Viera-Machado. 2016. 149 f. Dissertação. (Mestrado em Educação...) - Universidade Federal do Espírito Santo, 2016.

CHIACCHIO, S. S. R. **Saberes docentes fundamentais para a promoção da aprendizagem do aluno surdo no ensino superior brasileiro**. Orientadora: Regina Lúcia Giffoni Luz de Brito. 2014. 217 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2014.

CICILINO, J. E. M. **Políticas de formação de professores na perspectiva bilíngue: o caso do INES**. Orientador: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cláudia Regina Mosca Giroto. 2016. 106 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2017.

COSTA, M. A. C. da. **Relação pedagógica professor, intérprete de língua brasileira de sinais e o aluno surdo do curso de Pedagogia da UERN**. Orientadora: Dra. Ana Lúcia Oliveira Aguiar. 2014. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Rio Grande do Norte, 2014.

FALCÃO, L. A. B. **Educação de Surdos**: ensaios pedagógicos. Recife: Ed. do Autor, 2012.

FRANCO, M. Educação superior bilíngue para surdos: o sentido da política inclusiva como espaço da liberdade: primeiras aproximações. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 15, n. 1, p. 15-30, jan./abr. 2009.

FIORENTINI, D. **Rumos da pesquisa brasileira em educação**: o caso da produção científica em cursos de pós-graduação. Tese. (Doutorado em Educação Matemática) – Faculdade de Educação da UNICAMP, Campinas, 1994.

FREIRE, P. A **Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da tolerância**. São Paulo: UNESP, 2004.

GAVALDÃO, N. Acessibilidade a estudantes surdos na educação superior: análise de professores sobre o contexto pedagógico. 213 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2017.

GATTI, B. A. (Org.). **Análises pedagógico-curriculares para os cursos de licenciatura vinculados às áreas de artes, biologia, história, língua portuguesa, matemática e pedagogia no âmbito da Uab e Parfor**. Documento Técnico. Brasília: Unesco/MEC/Capes, 2012.

GIROTO, C. R. M. Reflexões sobre a formação do professor para o Atendimento Educacional Especializado no contexto das atuais políticas educacionais. *In*: SOUZA, C. B. G.; RIBEIRO, P. R. M. (org.). **Políticas públicas em educação no contexto iberoamericano**. 16 ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 27-39.

GIROTO, C. R. M; PINHO, G. G; MARTINS, S. E. S. de O. A disciplina de Libras na pedagogia: em análise a formação do formador. *In*: POKER, R. B., MARTINS, S. E. S. de O.; GIROTO, C. R. M. (Orgs). **Educação Inclusiva**: em foco a formação de professores. Marília: Cultura Acadêmica, 2016.

GIROTO, C. R. M; CICILIANO, J. E. M; POKER, R. B. Pedagogia Bilíngue: Dilemas e desafios na formação de professores. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. 2, p. 778-793, 2018.

GÓES, M. C. R de. Intérprete de Libras: em atuação na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. 3. Ed. Porto Alegre: Medicação, 2011.

GÓES, M. C. R. **Linguagem, surdez e educação**. 4 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

GOFFREDO, V. L. F. S. Como formar professores para uma escola inclusiva? *In*: BRASIL- Educação Especial: Tendências Atuais. TVE – texto de Apoio pedagógico da série Salto para o Futuro. Agosto, 1998.

GOMES, V. da S. **Docente surdo**: o discurso sobre sua prática. 2015. 144 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

INES, Projeto Político Pedagógico do Curso Bilingue de Pedagogia, 2006. Disponível em: file:///C:/Documents%20and%20Settings/Usu%C3%A1rio/meus%20documentos%201/Down loads/Projeto%20do%20Curso%20de%20Pedagogia%20com%20Ementas.pdf. Acesso em: 30 de setembro de 2020.

IVERSON, A. M. Estratégias para o manejo de uma sala de aula inclusiva. In: STAINBACK E STAINBACK, **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul. 2000.

LACERDA, C.B.F. O intérprete de Língua Brasileira de Sinais (ILS). In: LODI, A, B. (Org.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.p. 247 – 288.

LACERDA, C. B. F de. **Intérprete de Libras**: em atuação na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Porto Alegre: Mediação, 2017.

LARROSA, J. “**Tecnologias do eu e educação**”. In: SILVA, T. T. (org.) **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000. LARROSA, J. “**Tecnologias do eu e educação**”. **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 8. Ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

LIBÂNEO, J. C. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia. In: PIMENTA, S. G. (Org). **Pedagogia e pedagogos**: caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2011. p. 59-97.

MACHADO, L. M. da C. V. **(Per)curso na Formação de Professores de Surdos Capixabas**: a constituição da educação bilíngue no estado do Espírito Santo. Orientadora: Sonia Lopes Victor. 2012. 219 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 2012.

MARCONI. M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1999.

MARTINS, E. **Cultura surda, educação e novas tecnologias em Santa Catarina**. 2005. 204 f Dissertação. (Mestrado em...) - Programa de pós-graduação em Sociologia Política, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

MAZZACOTTE, A. C. B. **História de vida de uma professora surda e sua prática pedagógica na educação básica**. 2018. 161 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2018.

MAZZOTA, M. J. S. **Trabalho docente e formação de professores de Educação Especial**. São Paulo: EPU, 1993.

MENDES, E. G. A formação do professor e a Política Nacional de Educação Especial. In: V Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial: formação de professores em foco. **Anais...** São Paulo: 26 a 28 de agosto de 2009.

MIRANDA, W de. O. **A experiência e a pedagogia que nós surdos queremos**. 2007. 152f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto alegre, 2007.

MOREIRA, A. F. B & CANDAU, V. **Currículo, conhecimento e Cultura** In: Brasil, Indagações sobre Currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

MORIN, E. A cabeça bem feita. Repensar a reforma, Reformar o pensamento. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MOROZ, M.; GIANFALDONI, M. H. T. A. **O processo de pesquisa: iniciação**. Brasília: Plano, 2002.

MOURA, A. F de; LEITE, L. P; MARTINS, S. E. S. O. Universidade Acessível: com a Voz os Estudantes Surdos do Ensino Médio. **Rev. Bras, edu. espec.** [online], v. 23, n. 4, p.531-546, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s141365382317000400005>. Acesso em: 15 set. 2020.

NORA, A. B. **“Igual ao biscoito recheado, aquele meio a meio, meio surda, meio ouvinte”**: línguas, identidades e representações em curso superior bilíngue (Libras/Língua Portuguesa). Tese. (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PAIVA, G. X. S. **Português para surdos: uma via de mão dupla**. Orientador: Agostinho Potenciano de Souza. 2014. 108 f. Dissertação. (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Goiás, 2014.

PEDROSO, C. C. A. Os cursos de Pedagogia do Estado de São Paulo e a Formação do Professor na Perspectiva da Educação Inclusiva: o que indicam as matrizes curriculares. In: POKER, R. B.; MARTINS, S. E. S. de O.; GIROTO, C. R. M. (Orgs). **Educação Inclusiva: em foco a formação de professores**. Marília: Cultura Acadêmica, 2016.

PERLIN, G. T. T. Identidades Surdas. In: SKILIAR, CARLOS B. (Org). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998. p.51-73.

PERLIN, Gládis. O lugar da cultura surda. In: THOMA, Adriana. A invenção da surdez: Cultura, alteridade, identidade e diferença no capô da educação. Santa Cruz do Sul, 2004.

PERRENOUD, P. Formar professores em contextos sociais em mudança. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, p. 5-19, 1999.

PEREIRA, M. Q; MAROSTEGA, V. L. Perspectiva Pedagógicas na Escola de Surdos de Santa Maria. **Revista Educação Especial**, n. 20, 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5068>. Acesso em: 27 jan. 2021.

PENHA, N. M., **Surdo Professor: Formação por meio da Filosofia e da constituição de um espaço pedagógico**. Orientadora: Lucyenne Matos da Costa Viera-Machado. 2017. 116 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 2017.



PIMENTA, S. G. (Org). **Formação de professores: identidade e saberes da docência.** In: Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 1999, p. 15-34.

PONTE, J. P. Formação do professor de Matemática: perspectivas atuais. In: J. P. Ponte (Org). **Práticas Profissionais dos Professores de Matemática.** Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2014. p. 343-360.

POKER, R. B., MARTINS, S. E. S. de Oliveira, GIROTO, C. R. M. (Orgs). **Educação Inclusiva:** em foco a formação de professores. Marília: Cultura Acadêmica, 2016.

RANGEL, G. M. M.; STUMPF, M. R. A pedagogia da diferença para o surdo. In: LODI, A. C. B.; MÉLO, A. D. B. de.; FERNANDES, E. (org.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos.** Porto Alegre: Mediação, 2012.

REIS, F. **Professor surdo:** a política e a poética da transgressão pedagógica. 2006. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

SÁ, N. R. L. de. **Cultura, poder e educação de surdos.** 2 ed. São Paulo: Paulinas, 2010.

SANTA CATARINA. **Projeto Pedagógico de Curso – PPC:** Pedagogia Bilíngue (Libras/Português)- EaD. Campus Palhoça. 2015. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica de Santa Catarina. Disponível em: [http://cs.ifsc.edu.br/portal/files/PPC\\_Pedagogia\\_Bil%C3%ADngue\\_IFSC\\_abril\\_2016.pdf](http://cs.ifsc.edu.br/portal/files/PPC_Pedagogia_Bil%C3%ADngue_IFSC_abril_2016.pdf). Acesso em: 12 nov. 2020.

SANT'ANA, I. M. Educação Inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, mai-ago. 2005.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010.

SASSAKI, R. K. **Inclusão:** construindo uma sociedade para todos. 5 ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SARTURI, C. de A. **Cultura e identidade surda no discurso curricular e seus efeitos na docência de professores formados no curso de Letras/Libras – Polo UFSM.** 2013. 92 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

SCHEIBE, L; AGUIAR, M. A. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de Pedagogia em questão. **Educação & Sociedade**, ano 2, n. 68, dez. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a12v2068.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2020.

SCHMITT, D. Contextualização da trajetória dos surdos e educação de surdos em Santa Catarina. 2008. 114 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

SCHUBERT, S. E. M. **Limites e possibilidades da educação bilíngue para surdos no contexto das políticas de inclusão (1990- 2017):** implicações à formação de professores. 2017. 389 f. Tese. (Doutorado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2017.

SILVA, E. G. **O Perfil docente para a educação inclusiva:** uma análise das atitudes, habilidades sociais e o perfil escolar inclusivo. 2009. 121f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, 2009.

SILVA, B. G. da. **Memória e Narrativas de Surdas:** o que sinalizam as professoras sobre sua formação? 2012. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2012.

SKLIAR, C. (Org). **Atualidade da educação bilíngue para surdos.** Porto Alegre: Mediação, 1993.

SKLIAR, C.B. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. *In:* SKLIAR, C.B. (Org.). **A surdez:** um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 7-31.

SKLIAR, C. B. A localização política da educação bilíngue para surdos. *In:* SKLIAR, C. B **Atualidade da educação bilíngue para surdos.** Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 7-14

SOARES, J. R. **Atividade docente e subjetividade:** sentidos e significados constituídos pelo professor acerca da participação dos alunos em atividades em sala de aula. 2011. 328 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

SOARES, R. S. **Educação bilíngue de surdos:** desafios para a formação de professores. 2013. 138 f. Tese. (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2013.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2012.

TRIOLA, M. F. **Introdução à estatística.** 10 ed. São Paulo: LTC. 2008.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre as necessidades educativas especiais.** Brasília, CORDE, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 30 abril. 2021.

VAN-DAL, P. C.; OLIVEIRA, S. S. Currículo e Projeto Pedagógico: Análise do perfil de formação de professores em Pedagogia na UEL. *In:* POKER, R. B.; MARTINS, S. E. S. de O.; GIROTO, C. R. M. (Org). **Educação inclusiva:** em foco a formação de professores. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2016. p. 95-107.

VIANNA, A. N. Núcleos de Significação: uma proposta de análise revisitada pelo olhar Bakhtiano. *In:* FREITAS, M. T. de. A; RAMOS, B. S. (Ors). **Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural:** metodologias em construção. Juiz de Fora: UFJF, 2010. p.159-178.

ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32 maio/agosto. 2006. p. 226-370

## APÊNDICE A - Questionários para docentes do curso de Pedagogia

### Identificação/Perfil

- a) Idade, naturalidade, gênero:
- b) Formação acadêmica:
- c) Cursos de formação profissional na área da educação inclusiva:
- d) Tempo de experiência como docente no ensino superior:
- e) Disciplina que ministra no curso de pedagogia:

### Bloco 1 - Sobre os surdos e Interação com os ouvintes em sala de aula

1 – Sim    2 - Não    3 - Indiferente 4 – Talvez ou Às Vezes    5 – Não sabe	
<b>1</b>	<b>Já teve antes algum estudante surdo nas suas aulas na universidade?</b>
<b>2</b>	<b>A língua de sinais é importante para o processo de desenvolvimento acadêmico do universitário surdo?</b>
<b>3</b>	<b>A presença do intérprete de libras auxilia na comunicação das estudantes surdas em sala?</b>
<b>4</b>	<b>Você se comunicar com as estudantes surdas em suas aulas, sem a presença do intérprete?</b>
<b>5</b>	<b>As alunas surdas do curso de Pedagogia participam das suas aulas?</b>
<b>6</b>	<b>Você sempre procura favorecer a participação das alunas surdas na sua sala de aula?</b>
<b>7</b>	<b>Você desenvolve estratégias de comunicação que promovam a interação dos estudantes surdos com os demais da sala?</b>

### Bloco 2 - Prática pedagógica e currículo acadêmico

1 – Sim    2 - Não    3 - Indiferente 4 – Talvez ou Às Vezes    5 – Não sabe	
1	<b>Você faz ajustes curriculares na disciplina, para atender as necessidades das estudantes surdas?</b>
2	<b>Você acredita que os surdos que apenas escrevem português e usam a língua de sinais podem aprender os conteúdos curriculares, em igualdade com os demais estudantes e na presença dos intérpretes em sala de aula?</b>
3	<b>Nas suas aulas, você usa algum suporte tecnológico e/ou didático específico para favorecer o acesso ao conteúdo pelo canal visual?</b>
4	<b>Você acha que as estudantes surdas aprendem da mesma maneira que os estudantes ouvintes?</b>
5	<b>O surdo pode aprender os conteúdos curriculares acadêmicos da suas aulas, sem dominar a língua portuguesa escrita?</b>
6	<b>As estudantes surdas apresentam dificuldades para realizar as atividades propostas em sala?</b>
7	<b>Após o tempo de contato com as alunas surdas, você se sente capaz de ministrar o conteúdo mínimo ou mesmo total para elas, sem a presença do intérprete?</b>

### **Bloco 3 - Perspectiva da atuação profissional de universitários surdos em curso de Pedagogia**

1 – Sim    2 - Não    3 - Indiferente 4 – Talvez ou Às Vezes    5 – Não sabe	
1	<b>Você acha que o professor surdo pode alfabetizar alunos ouvintes?</b>
2	<b>O professor surdo (que se comunica em Libras e faz uso da língua portuguesa na modalidade escrita) pode dar aula nas sala de aula regular, para os estudantes das séries iniciais da educação básica</b>
3	<b>Saber falar a língua portuguesa é condição indispensável para a atividade da docência nas séries iniciais?</b>

1 – Sim    2 - Não    3 - Indiferente 4 – Talvez ou Às Vezes    5 – Não sabe	
<b>4</b>	<b>Você acha que um professor surdo (que se comunica em libras e faz uso da língua portuguesa na modalidade escrita) só pode dar aula, nas séries iniciais, para crianças surdas?</b>
<b>5</b>	<b>Você alterou a forma de entender a situação da deficiência depois do contato com as estudantes surdas?</b>
<b>6</b>	<b>Você acha que as estudantes surdas conseguirão exercer a docência em uma classe comum, após a conclusão do curso ?</b>
<b>7</b>	<b>Você acha que as estudantes surdas só podem exercer a docência com crianças surdas em escolas especiais e/ou classes para surdos?</b>
<b>8</b>	<b>Você aceitaria que seu filho(a) frequentasse uma sala de aula ministrada por um professor surdo, com apoio de intérprete de língua portuguesa/libras?</b>

**Na sua opinião, o professor surdo é capaz de:**

## **APÊNDICE B - Roteiro de entrevista com professores da disciplina específica**

### **Identificação**

- a) Idade, naturalidade, gênero:
  - b) Formação acadêmica:
  - c) Cursos de formação profissional na área da educação inclusiva:
  - d) Tempo de experiência como docente no ensino superior:
  - e) Disciplina que ministra no curso de pedagogia:
- 
- 1) O que é Educação Inclusiva?
  - 2) Já teve contato com pessoas surdas antes?
  - 3) Você já teve algum estudante surdo em suas aulas na universidade? Se sim, comente a experiência.
  - 4) Sentiu dificuldade na comunicação? Cite algum exemplo ou situação que você teve dificuldade.
  - 5) Tinha intérprete de libras para o estudante surdo em suas aulas?
  - 6) E, quando a intérprete se ausentava, como era sua comunicação com os alunos surdos?
  - 7) Quando soube que ministraria aula para alunas surdas, qual foi sua reação?
  - 8) Como você avalia o seu desempenho no atendimento às demandas educacionais das estudantes surdas. Relate essa experiência.
  - 9) Você acha importante a participação do tradutor intérprete durante as aulas? Explique porque.
  - 10) Se não tivesse esse profissional em sala, como acha que seria para esse aluno surdo?
  - 11) As alunas surdas acompanham suas aulas? Comente sua percepção e compreensão sobre o desempenho escolar dessas alunas nas aulas.
  - 12) Como é a participação das alunas em suas aulas?

### **Atuação do Pedagogo**

- 13) Você acha que os familiares das crianças ouvintes aceitariam que o professor fosse surdo?
- 14) Quais as possibilidades de atuação desse surdo como docente, depois de formado?
- 15) Você acredita que existirão barreiras de acessibilidade para esses futuros professores na escola? Se sim, comente quais.

- 16) Você conhece algum professor surdo (usuário da libras) que está atuando em sala de aula nas séries iniciais do Ensino Fundamental para estudantes surdos e ouvintes? Comente essa experiência.
- 17) Em caso negativo, você acha que essa prática poderia ocorrer? Se sim, como seriam as aulas desse professor na classe para alunos surdos e ouvintes?
- 18) E sobre a aceitação dos alunos ouvintes com esse professor surdo?
- 19) Você acredita que surdos são capazes de alfabetizar alunos ouvintes?
- 20) Comente esta afirmativa: o professor surdo só pode ministrar aulas em classes e/ou escolas para crianças surdas.

## APÊNDICE C - Transcrição de entrevista semiestruturada

### ENTREVISTADO JOÃO

**PESQUISADORA:** Professor, muito obrigado por ter aceito participar da pesquisa e conceder essa entrevista. Podemos começar?

**JOÃO:** Eu que agradeço. Podemos, a hora que você quiser.

**PESQUISADORA:** Professor, começando pela sua identificação. Qual a sua idade, a naturalidade, gênero.

**JOÃO:** Eu tenho trinta anos, sou natural de Santo Antônio da Platina, no Paraná, gênero masculino.

**PESQUISADORA:** E qual a sua formação acadêmica, professor?

**JOÃO:** Eu fiz magistério técnico em ensino médio, pra trabalhar nos anos iniciais da Educação Infantil; fiz a licenciatura em matemática, pela Universidade do Norte do Paraná; fiz a licenciatura em Pedagogia, na Estadual do Paraná; mestrado em Educação Científica Tecnologia, na Federal de Santa Catarina e o doutorado em Educação, pela Universidade de São Paulo. Essa é a minha formação.

**PESQUISADORA:** E quais são os cursos de formação profissional na área de educação inclusiva?

**JOÃO:** Eu tenho alguns cursos, por exemplo, de carga horária... eu tenho um curso de carga horária de duzentas e cinquenta horas, pela Federal de Santa Maria, que aborda as diferentes deficiências e os transtornos também, e tenho um curso de Educação em Libras e Educação Inclusiva, que eu realizei a pouco tempo.

**PESQUISADORA:** E qual o tempo de experiência docente no ensino superior?

**JOÃO:** Bom, são cinco anos já.

**PESQUISADORA:** Qual é a disciplina que você ministra no curso de Pedagogia?

**JOÃO:** Bom, normalmente, eu trabalho com as disciplinas voltadas para o letramento matemático, algumas vezes, as disciplinas voltadas para o letramento de língua portuguesa e algumas disciplinas de estágio, para os anos iniciais do Ensino Fundamental, são essas as disciplinas que eu acabo lecionando durante o curso.

**PESQUISADORA:** O que é, para você, a educação inclusiva?

**JOÃO:** Bom, o que eu considero educação inclusiva? Se a gente fosse pensar pelas perspectivas legais, a gente estaria pensando numa modalidade de ensino, então, não deveria ser algo a parte, a educação inclusiva deveria surgir dentro dos níveis de ensino, englobando as práticas cotidianas do ensino tanto regular, quando médio, fundamental e o ensino superior. A educação inclusiva seria fazer com que nós trabalhássemos os mesmos objetos de conhecimento, os mesmos saberes, mas de forma a trazer adaptações e perspectivas de trabalho que englobassem todos os sujeitos envolvidos. Então, a educação inclusiva, na minha perspectiva, seria toda e qualquer prática, pra todo e qualquer sujeito, uma vez que possa atender as suas diferenças e as suas necessidades, e potencialidades também, né, que a gente tem que saber olhar para as potencialidades do sujeito pra poder utilizar essas potencialidades pra poder construir uma educação inclusiva. Então, essa é a minha perspectiva de educação inclusiva.

**PESQUISADORA:** Você já teve algum contato com pessoas surdas antes?

**JOÃO:** Eu tive alguns contatos. A primeira vez que eu tive contato com pessoas surdas, além de encontrar pessoas na rua, ou coisas nesse sentido, foi na disciplina de especialização que eu tive o contato com professores surdos, o que não foi um elemento muito fácil nesse processo, porque a gente tinha as dificuldades da comunicação e foi quando eu encontrei duas alunas surdas que eram estudantes do curso de Pedagogia que eu tive que trabalhar, abordar o trabalho junto com elas e que a gente tinha as dificuldades de comunicação como um todo. E eu tive também na época de trabalho com os professores do Ensino Fundamental, trabalhava com o



quarto ano do Ensino Fundamental e tive duas alunas surdas, que não eram alfabetizadas, dentro da sala de aula. E tinham o apoio de uma intérprete, que também era surda, mas era oralizado, então, tinha todo esse processo ali de construção para o debate. Então, não foram momentos muito fáceis, mas foram momentos bem interessantes e de bastante aprendizado.

**PESQUISADORA:** Ok. A próxima pergunta seria sobre a sua experiência, você já respondeu. Então, vamos para a seguinte. Já sentiu alguma dificuldade na comunicação? Cite exemplo de alguma situação que você teve dificuldade.

**JOÃO:** Eu acredito que sim, já tive bastante dificuldade na comunicação, principalmente quando a gente vai trabalhar com conceitos específicos, né, que a gente acaba tendo intérprete, então, às vezes, a gente tem alguns termos específicos que a gente quer trabalhar e são termos que na libras, de certa forma, não tem tão facilmente. Então, que demanda um intérprete que tenha conhecimento sobre o assunto, como da gente ter uma explicação detalhada pra saber quais são os elementos daquele conceito que a gente quer passar. Outra dificuldade que a gente tem, por exemplo, que eu já tive foi, por exemplo, a questão da interação que pra mim é uma coisa muito importante, quando eu estou pensando as práticas de sala de aula, então, por exemplo, em alguns momentos que eu sinto necessidade de estar presente, estar próximo dos meus alunos, de ter algum contato, de comunicação sem algum sujeito mediador estar próximo, e não acontece. Já teve momentos de eu querer me comunicar e, pela tentativa de querer me comunicar com o sujeito, deixar os demais de lado, por esse esforço. Ou, às vezes, num momento de alguma piada ou de alguma brincadeira, ou alguma atividade que é mais, por exemplo, na velocidade da fala, eu acabar deixando esse sujeito surdo se perdendo, às vezes, a gente acaba cometendo alguns excessos, por exemplo, às vezes propor um vídeo ou propor alguma ação que envolve muito o aprendizado pelo lado da audição, a gente acaba não percebendo essa questão que engloba todo o aprendizado do sujeito surdo. Então, assim, engloba algumas dificuldades sim, não foi nada fácil não.

**PESQUISADORA:** Tinha intérprete de libras para os surdos nas suas aulas?

**JOÃO:** Tinha, tinha uma intérprete de libras sim, que sempre estava auxiliando a gente no que a gente precisasse, que sempre estava mediando a nossa conversa. Normalmente, a gente fazia as intervenções ou trazia as dúvidas das meninas e a gente sempre pedia a ela pra fazer esse processo de mediação.

**PESQUISADORA:** E quando ela faltava, se ausentava, como que era a comunicação com os alunos surdos?

**JOÃO:** Olha, era muito difícil, porque a gente tinha alguns alunos. Assim, às vezes, quando ela precisava se ausentar, alguns alunos ficavam tomando esse espaço de intérprete, só que isso acabava não sendo algo muito fácil, porque acabava sendo uma coisa meio desorganizada, então, os alunos tomavam esse papel pra si mesmos ou, muitas vezes, o que era uma situação bem mais triste, quando ela se ausentava, as alunas ficavam só de corpo presente dentro da instituição. A gente tentava fazer alguma intervenção, mas, por falta de conhecimento de libras e pela dificuldade mesmo de trabalhar com duas perspectivas de língua ali, as alunas ficavam meio perdidas e só de corpo presente na sala mesmo.

**PESQUISADORA:** E quando soube que iria dar aula para alunas surdas, qual foi a sua reação?

**JOÃO:** Na realidade, eu fiquei um pouco feliz e um pouco com receio. Feliz pela oportunidade de ter um aprendizado diferente, né, a gente, enquanto professor, deve tá sempre procurando novas possibilidades e a oportunidade de trabalhar com um sujeito surdo no ensino superior é muito rica nesse sentido, né. Permite a gente ter novos conhecimentos e, para os alunos de Pedagogia, então, é muito significativo a presença de um aluno surdo junto com eles. Por outro lado, a gente fica receoso com a questão da responsabilidade que a gente vai ter, a gente vai formar um sujeito pra docência, um sujeito que vai exercer a função de professor. Esse sujeito que vai exercer a função de professor, ele precisa ter certos conhecimentos e a gente tem a nossa responsabilidade social e política quanto a isso e a gente fica com receio de não dar conta desse

trabalho como um todo. Mas é... eu acredito que seja algo pro crescimento de todos, mas pensando na área dos sentimentos mesmo, de trabalhar com esses dois lados.

**PESQUISADORA:** E como você avalia o seu desempenho no atendimento às demandas das estudantes surdas? Relate a sua experiência.

**JOÃO:** Bom, sendo bem sincero, eu não posso avaliar ele como um trabalho de excelência, não mesmo. Eu acredito que a gente sempre espera mais da gente como profissional. E eu acredito que, por causa do contexto universitário de uma instituição privada, da correria de sala de aula, da falta de formação pra nós formadores de professores, no âmbito da libras, a gente acaba caindo em algumas falhas, o que me ajudou muito foi o apoio da intérprete e os conhecimentos que eu adquiri ao longo desse caminho aí de formação de professores, de libras e tudo mais, mas, mesmo assim, eu acredito que trabalhando com disciplinas de estágio torna-se bem complicado, por exemplo, como fazer... porque tudo é muito novo, há disciplinas que têm espaço pra criar coisas novas, coisas interessantes, como a questão de ter falhas muito graves. Então, se eu tivesse que avaliar o meu desempenho, eu avaliaria como regular, com potencial para ser melhorado, embora eu não sei se vou ter essa oportunidade tão cedo, mas eu acredito que se hoje eu fosse fazer, eu faria de outra forma. Mas é complicado por conta do aligeiramento do momento, que tudo é pra ontem, não tem espaço pro aprendizado, as coisas são só na correria, isso se torna bem difícil, bem complicado.

**PESQUISADORA:** Então, você citou o intérprete, você acha importante a participação do tradutor intérprete durante as aulas?

**JOÃO:** Eu acho importante sim, bastante importante. O que eu acho que seria uma experiência boa, pensando nesse sentido, sem querer julgar as pessoas, mas a gente acaba fazendo os nossos julgamentos de trabalho, mas duas experiências com intérprete na educação básica e tivemos no ensino superior, o que acontecia? Na educação básica, eu tinha um intérprete que a visão era estritamente de interpretação, então, por exemplo, eu não tenho conhecimentos aprofundados sobre libras, então, se eu for trabalhar com intérprete, eu espero que ele tenha conhecimento sobre libras e me forneça a possibilidade de um debate, um suporte pra que eu possa evoluir nesse sentido. Não quero que ele faça o meu trabalho, mas que ele me possibilite, me dê mecanismos, apoio nesse sentido, pra aprendizagem desse sujeito. Então, talvez a ideia, eu não sei, posso estar equivocado, a necessidade explicitamente de um tradutor, como a pessoa que só traduz o que eu digo, a libras é algo meio complicado nesse sentido, porque nós estamos falando de sujeito, estamos falando em sujeitos em crescimento, tanto eu como professor, quando o sujeito aluno. Então, de certa forma, a gente precisa ter algo além, algo que ultrapasse, algo mais no campo da docência mesmo, e aí que eu acho que tive a experiência no ensino superior que foi mais nesse sentido, porque essa relação e a presença de um intérprete que participe dessa aula, desse grupo, é algo que traz a participação do grupo entre si, porque não há como fazer um processo na perspectiva de interpretação, que eu fique meramente na interpretação de uma língua pra outra, né. Eu preciso trazer mecanismos didáticos e que isso foi o que eu tive no ensino superior. E que eu acredito que, de certa forma, na educação básica já que era assim, eu vou traduzir o que você falar pra mim, e aí fica aquela situação, eu não tenho um apoio nem tanto pra mim nem tanto para aluno, eu acho que, talvez, seria interessante a presença desse interprete, eu acho super importante, o que eu acho muito difícil é, acho que o debate precisa ser fortalecido é sobre quais as ações que esse intérprete precisa ter em sala de aula, qual é o papel dele aí. Isso, talvez, seja algo a ser debatido.

**PESQUISADORA:** E se não tivesse esse profissional em sala de aula, professor, como você acha que seria pra esse aluno surdo?

**JOÃO:** Eu acho que seria horrível, praticamente, de dois uma, ou eu ia acabar, a gente ia acabar fazendo reprovações consecutivas, a gente ia querer cobrar padronizações, de um aluno ouvinte pressionando o surdo e ele não daria conta, e a gente ia acabar ou reprovando ou a gente ia acabar entregando o diploma pra alguém que não teve aprendizado, por ser um sujeito surdo. E

nenhuma opção é viável, né, porque a gente tá formando professor e nem uma opção a gente vai tá proporcionando oportunidade de crescimento pra esse sujeito. Então, sem a presença do intérprete em sala de aula seria impossível, impossível mesmo, acredito eu.

**PESQUISADORA:** E como que é a participação das alunas surdas nas aulas?

**JOÃO:** Olha, eu gostaria até que tivesse sido melhor. Mas eu acho assim, é interessante que daí vem uma questão que eu acho que, na prática do professor formador, venha a ser uma coisa a se pensar, a gente tem uma visão muito voltada assim, pro aluno surdo, pra fazer esse trabalho, só que pra esse trabalho tá acontecendo com duas alunas surdas dentro da sala, elas acabavam se comunicando entre elas, entre si, e a sala, por outro lado, se comunicando entre si, talvez se a gente tivesse a presença só de uma aluna surda na sala, talvez essa comunicação tivesse sido problematizada. Então, o que acabava acontecendo, nós íamos fazer trabalhos e elas optavam por fazer trabalho uma com a outra, nós íamos fazer um debate e a conversa sempre era uma com a outra, raramente a gente tinha a comunicação delas com a sala, só quando eu pedia ou levantava algum questionamento. Partindo delas, por exemplo, era muito raro uma dúvida, alguma coisa nesse sentido, mas eu acredito que, na prática da gente como docente, talvez tenha sido mais necessário a gente fazer esse processo de mediação entre o grupo, promover, uma vez que essa é a prática do professor, uma vez que, se a gente não promove a prática de interação entre os alunos, é difícil exigir que eles interajam, né. Eu acho que talvez nesse sentido, eu acho que a comunicação não foi das melhores dentro da sala, mas elas se comunicavam entre si e a gente chegou a ter um bom diálogo, eu e elas.

**PESQUISADORA:** Bom professor, a pesquisa é sobre a formação inicial de universitários surdos no curso no curso de Pedagogia. Então, agora, a gente vai falar sobre a atuação desse pedagogo, das alunas surdas. Você acha que os familiares das crianças ouvintes aceitariam que o professor fosse surdo?

**JOÃO:** Eu acho que depende, eu acho assim, que para alguns seria muito difícil nesse sentido, depende muito, assim, de que tipo de trabalho esse professor iria realizar. Então, se a gente pensar em um professor formador na alfabetização e numa alfabetização tão oralizada que a gente tem hoje, talvez a família não aceitasse bem, acho que depende também do papel que a escola vai fazer, qual mecanismo que a escola vai fazer de inclusão desse professor, porque esse professor precisa de apoio, mas isso todos os professores em início de carreira precisam e a organização dessa escola pra receber esse professor, isso refletiria bem na visão dos pais sobre esse sujeito, mas eu acho que, num primeiro momento, isso seria difícil para os pais, mas isso teria que ocorrer em algum momento, porque a sociedade é assim e em algum momento a gente vai ter que lidar com esses desafios. Então, eu acho que seria difícil, mas eu acho que se fosse bem trabalhado pela instituição escolar, isso seria bacana, seria interessante.

**PESQUISADORA:** E quais as possibilidades de atuação desse surdo como docente, depois de formado?

**JOÃO:** Eu considero assim, infelizmente, com a atuação que a gente tem hoje, seria como professor de educação inclusiva. Mas, pensando teoricamente, esse professor é formado pra trabalhar como pedagogo em diversos âmbitos, eu acredito que seria possível, eu espero que as alunas que foram formadas em Pedagogia, elas atuem em diversos âmbitos, só que, pra isso, a gente precisaria de uma escola mais inclusiva, que fosse inclusiva não só para o sujeito aluno, mas também para o sujeito professor. Por exemplo, se elas fossem trabalhar com o mecanismo de alfabetização, as possibilidades do trabalho na alfabetização, mas a gente precisa debater como vai ser esse trabalho na alfabetização, porque a gente tem os dois lados da moeda, a gente tem de um lado o sujeito surdo que tem a sua formação, tem seus conhecimentos e as suas possibilidades de trabalho e do outro a gente tem o aluno que tá em período de alfabetização e que tem os seus direitos, as suas perspectivas de formação, né. Talvez, eu acho que há essas possibilidades, mas eu acho que precisa ser discutido, precisa ser refletido e aí a gente precisa sair de alguma perspectiva de escola que a gente tem como modelo estritamente oralizado, né,

que a gente acaba achando que é ensinar ele lá na frente a falar, falar, falar, se essa é minha perspectiva de atuação, o sujeito surdo também não vai ter espaço, porque a escola é um modelo no qual ele não se encaixa, né.

**PESQUISADORA:** E você acredita que existirão barreiras de acessibilidade para esses futuros professores na escola? Quais? Comente.

**JOÃO:** Eu acredito que sim, barreiras eu acho que vão ter algumas, primeiro o preconceito, acho que... eu trabalhei, por exemplo, com uma intérprete surda e o primeiro preconceito, até do próprio corpo docente, porque eu acho que a gente tá muito acostumado, até por uma perspectiva de inclusão, a gente tá muito acostumado com um sujeito que eu incluo com uma visão até mesmo moral, religiosa, de que eu estou fazendo até um bem pro sujeito, mas não estou acostumado com esse sujeito entrando num espaço de trabalho e exercendo uma função equiparada com a minha, né. Então, a gente precisa parar pra pensar sobre isso. Então, as barreiras vão existir. Barreiras em distribuição de aulas, porque, infelizmente, ainda tem essa visão do perfil que o sujeito tem ou não tem, e aí esse perfil fica condicionado a pré concepções de sujeitos que atribuem essa aula, o papel que esse sujeito vai exercer na instituição e até mesmo a valorização desse sujeito como alguém que tem opinião e como alguém que merece ser ouvido dentro desse contexto. Então, eu acho que barreiras vão existir muitas. Se a gente quiser superar a visão de que o professor surdo vai ser o professor da história de libras, a gente vai ter que superar muitas barreiras e discutir muitas coisas ainda.

**PESQUISADORA:** E você conhece algum professor surdo, que é usuário da libras e que está atuando em sala de aula, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, para estudantes surdos e ouvintes? Comente essa experiência.

**JOÃO:** Olha, eu não conheço nenhum, eu conheço professores que trabalham com libras, que sejam professores de libras, professores que sejam intérpretes de alunos surdos e que estejam nas salas multidisciplinares, em sala de recurso, né, que trabalham com o ensino da libras. Mas professores de sala regular, eu não conheço nenhum. O que eu acho é que esse mecanismo deveria ser pensado. Uma hora essa realidade bate à porta, porque se esse sujeito tá sendo formado, esse sujeito tem o diploma e ele tem o direito de lecionar, e eu não posso impedir ele de lecionar porque ele tem a formação e ele tem os conhecimentos, agora que tipo de modelo de escola eu tô propagando, que tipo de modelo de aula eu tô propagando, daí que deve ser discutido, eu não acho que deve ser discutido se o sujeito deve ou não entrar em sala de aula, mas o modelo de aula que nós temos colocado aí na educação básica.

**PESQUISADORA:** E como você acha que seria a aceitação dos alunos ouvintes com esse professor surdo?

**JOÃO:** Eu acho assim, com todas as experiências nos anos iniciais, eu acho que, dependendo dos processos didáticos e da organização das salas, os alunos aceitariam super bem, eu acho que esse processo de conhecimento do outro, de interesse pelo novo, pelo aprendizado, por uma língua nova que esses sujeitos, os alunos adorariam, mas isso depende tudo de um espaço de trabalho, da sala, da escola com esses alunos, da visão dos pais. Então, os alunos eu acredito que aceitariam super bem e só que depende de todo esse contexto anterior, né. Eu acho que é isso.

**PESQUISADORA:** E você acredita que os surdos são capazes de alfabetizar alunos ouvintes?

**JOÃO:** Deixa eu pensar nessa resposta (risos), essa resposta é complicada, porque eu tenho que pensar em muitos padrões que eu tenho pensado de trabalho docente pros anos iniciais, na alfabetização. Eu acredito que sim, só que daí a gente precisaria rever muitos processos que a gente tem de alfabetização, a gente tem muitos processos, por exemplo, de uma alfabetização tão oralizada como nós temos de ouvintes, daí eu acho assim, que eu, enquanto professor, enquanto formador, a gente precisaria procurar, nesse sentido, perspectivas diferentes que a gente trabalha muito, aí eu acho que aí é uma área que talvez seja bastante interessante pro crescimento aí, porque a gente sempre debateu e até do lado da crítica, né, métodos de

alfabetização, problematizando a relação desse sujeito, de quanto ela seria problematizada pro aluno no processo de alfabetização, talvez, nessa perspectiva, a gente tem que discutir um pouco também a questão de como esse sujeito se relaciona com a língua portuguesa, o sujeito surdo, o professor surdo se relaciona com a língua portuguesa e quais são as possibilidades a partir dessa relação, agora, eu acredito que seja possível? Eu acredito que seja sim, porque se a gente ultrapassar a perspectiva de alfabetização que seja reconhecida através do som das palavras, se ultrapassar isso, a gente tem muitas possibilidades de leitura de mundo, leitura e interpretação da realidade que o professor surdo pode possibilitar pro aluno, e eu acho que o professor surdo possibilitaria isso, só que a gente tem que debater como seria isso.

**PESQUISADORA:** Agora, comente essa afirmativa: “o professor surdo só pode ministrar aulas em classes e/ou escolas pra crianças surdas.”

**JOÃO:** É uma bobagem, né, uma bobagem no sentido de que, se a gente quer um processo inclusivo, a gente precisa problematizar isso. E aí eu acho que tem aquela perspectiva de que não é um sujeito que está, que tem uma deficiência, é uma sociedade deficiente que nós temos. Se esse sujeito está formado como professor, se ele tem conhecimento e se eu acredito que esse sujeito é capaz. Agora, como eu organizo a minha escola é que vai dizer... agora, se você me disser se esse professor é capaz de ministrar aula hoje só pra escola de criança surda, pra escola que a gente tem hoje, sim, mas se ele tá fadado a isso, não. Acho que o que nós temos que pensar é em outro modelo de escola, o que nós temos feito pouco, nós quisemos muitos processos de inclusão até a página dois, até o momento que a inclusão é do aluno, agora, no momento que a inclusão é desse sujeito que trabalha, que tá junto comigo e que tem o mesmo salário, tem o mesmo plano de carreira, a inclusão já não basta? Acha que debater a inclusão, desde a década de noventa... um dia esse sujeito iria ter profissão, graças a Deus, que esse sujeito tem profissão, agora, o que a gente tem que continuar debatendo são outros modelos de escola e começar a construir uma escola inclusiva. Aí é papel nosso de professores, de pesquisadores de fazer isso, né.

**PESQUISADORA:** Bom professor, são essas as perguntas. Tem alguma coisa que não foi perguntada e que você queira falar, acrescentar alguma coisa na sua fala?

**JOÃO:** Eu acredito assim, que eu aprendi muito com esses processos todos que eu vivi com os alunos surdos e acredito, assim, que não aprendi só por me por em situações, mas aprendi junto com eles, aí a gente começa a ter visões de que o sujeito surdo, isso não o define plenamente, então, a gente convive com sujeitos diferentes, com personalidades diferentes, com modos de vida diferentes, mesmo tendo a mesma condição da surdez. Aprendi muito e espero aprender mais, espero que a gente evolua nesse processo, que a gente cresça e que a gente traga novas possibilidades pra pensar uma escola mais inclusiva. É isso.

**PESQUISADORA:** Mais uma vez, eu agradeço por ter aceito participar dessa pesquisa. Muito obrigada, professor.

**JOÃO:** De nada, que eu agradeço.

## APÊNDICE D - Transcrição de entrevista semiestruturada

### ENTREVISTADA MARIA

**PESQUISADORA:** Professora, quero agradecer por aceitar participar da pesquisa. Podemos dar início?

**MARIA:** Eu que agradeço pelo convite. Podemos sim.

**PESQUISADORA:** Professora, começando pela sua identificação, qual a sua idade, a naturalidade e o gênero.

**MARIA:** Quarenta e sete anos, sou de Rancharia, São Paulo, e do gênero feminino.

**PESQUISADORA:** E qual a sua formação acadêmica, professora?

**MARIA:** Mestrado em Letras, graduação em Letras e Pedagogia.

**PESQUISADORA:** Tem cursos de educação profissional na área da educação inclusiva?

**MARIA:** Não tenho cursos na área da educação inclusiva.

**PESQUISADORA:** Tempo de experiência como docente no ensino superior.

**MARIA:** Vinte anos de ensino superior.

**PESQUISADORA:** Qual disciplina ministra no curso de Pedagogia?

**MARIA:** Eu ministrei Alfabetização e letramento, História da educação, Metodologia didática do ensino da Língua Portuguesa, Filosofia da Educação.

**PESQUISADORA:** O que é educação inclusiva?

**MARIA:** Uma educação que se propõe a ser inclusiva, eu penso que ela deva contemplar um ser que é integral, que não pode só ser cognitivo, mas que pode ser que ele é físico, social, afetivo, cultural e emocional.

**PESQUISADORA:** Você já teve contato com pessoas surdas antes?

**MARIA:** Minha primeira experiência como docente de surdos foi no ensino superior.

**PESQUISADORA:** Você já teve algum estudante surdo nas suas aulas na universidade? Se sim, comente a experiência.

**MARIA:** Sim, tive duas alunas surdas. Pra mim, foi uma experiência nova e um ponto de reflexão forte, visto que não me sentia preparada, nem didaticamente, nem psicologicamente, pra tá ali atuando, contei com uma ferramenta humana essencial, que é um intérprete, senão eu não sei como, talvez, teria sido, para as alunas e nem pra mim.

**PESQUISADORA:** Tinha intérprete para estudantes surdos em suas aulas?

**MARIA:** Sim. Um avanço da instituição foi apresentar um suporte de libras para as aulas, para as duas acadêmicas.

**PESQUISADORA:** E, quando o intérprete se ausentava, como era a sua comunicação com os alunos surdos?

**MARIA:** Eu me comunicava diretamente, olhando pra elas, elas faziam leitura labial, só porque eu não domino libras e, além do meu nome, na linguagem de sinais, e só oi, tudo bem e só isso, não domino o idioma.

**PESQUISADORA:** Quando você soube que ministraria aulas para meninas surdas qual foi a sua reação?

**MARIA:** Eu penso que, pra mim, foi instigante, mas também você fica apreensiva, por pensar que alguns conteúdos com níveis de abstração deveriam ser absorvidos por elas, né. Isso faz com que você tenha receios e queira se desdobrar para que elas também fossem alunas que estivessem participando da aula e que a minha metodologia fosse interessante para essas alunas também.

**PESQUISADORA:** Como você avalia o seu desempenho no atendimento à demanda educacional do estudante surdo, relatos sobre essas experiências?

**MARIA:** Eu creio que essas alunas poderiam responder com mais clareza essas questões, eu ainda não me sinto apta a responder sobre isso, eu creio que poderia até ter feito mais e melhor,

me embasado mais pra isso, mas, dentro e também de ser pego de surpresa, eu creio que a internacionalidade, a prática pedagógica, eu creio que elas alcançaram os objetos propostos, então, eu creio que eu tentei.

**PESQUISADORA:** Você acha importante a participação do professor intérprete dentro das aulas? Explique.

**MARIA:** Eu acho não só importante, eu acho que pra graduação, eu acho que a graduação das meninas foi essencial, não foi só importante, não sei se elas teriam alcançado a finalização de um curso de graduação sem a intérprete, principalmente nas questões mais táticas, objetivas. E elas também teriam que ter muitas leituras e o nível de abstração eu acho.... vocabulário, o leque que elas deveriam ter também é muito grande, e eu não saberia explicar diversos tópicos, determinadas palavras... então, eu acho que não foi só importante, mas essencial.

**PESQUISADORA:** Se não tivesse esse profissional em sala, como você acha que seria para esse aluno?

**MARIA:** Na verdade, seria a não inclusão, né, o aluno ficaria à margem, como acontece em muitos espaços, um professor à margem... ele faz de conta que tá tentando incluir, ele faz de conta que tá tentando entender também, mas não sei se, efetivamente, isso acontece, não sei, não sei se isso acontece.

**PESQUISADORA:** Como é a participação das alunas em suas aulas?

**MARIA:** Não lembro de uma participação muito ativa, porque é mais passiva, mas posso me culpar mais, isso pode ter a ver com a própria metodologia que eu estava empregando, pois não tinha sido adequando a elas, por isso a não participação maior, né, acho que isso é preponderante sim.

**PESQUISADORA:** Você acha que os familiares de uma criança ouvinte aceitariam que o professor fosse surdo?

**MARIA:** Eu não...eu sou supervisora de ensino na rede municipal, nós temos tradutores na rede municipal, nós temos crianças surdas, mas nós não temos ainda um professor de fundamental 1 que atue com essas crianças, eu não sei qual seria a reação desses pais. E também eu, como professora de Metodologia e Didática, eu acho que eu preciso rever os meus conceitos, porque as questões de letramento e oralidade, não sei como isso se daria, a todo momento, a necessidade da fala, do desenvolvimento da linguagem oral das crianças que tivessem um professor surdo, então, pensando que esse professor surdo não falaria, então, sem a fala desse professor, eu não sei como o processo de oralidade aconteceria, o letramento vai passar primeiro pela oralidade, né, então... como esse professor cantaria, como conduziria suas aulas, como essas crianças... Se fosse um grupo de crianças surdas e todas tivessem o domínio da libras, eu creio que isso pudesse acontecer, agora, com crianças que têm a língua portuguesa como a primeira língua, eu não posso afirmar que seria uma coisa fácil, e nem como mãe, eu não sei afirmar qual seria a minha reação. E como docente, eu fico com essa inquietação no aspecto linguístico mesmo, da necessidade dessa professora ou professor de se comunicar com a criança e desenvolver todo o aparelho articulatório da fala, a comunicação, argumentação, as competências que eu vou ter que alcançar e quais as habilidades que eu vou ter que desenvolver né, linguisticamente, para além, claro, das manifestações escritas, artísticas, pensando aí no campo da fala mesmo.

**PESQUISADORA:** Quais as possibilidades de atuação desse surdo, depois de formado?

**MARIA:** Em nossa rede municipal, vou dizer pela rede municipal de Ourinhos... nós temos já professores que atuam como tradutores, eles acompanham os alunos surdos na rede, são professores que têm essa atuação como tradutores, não são professores que têm a regência de uma sala, inclusive, acho que é um fato interessantes, nós temos a tradutora, mas ela não tem alunos para ser interprete, tradutor... esse ano não tem, na rede, ela tá desenvolvendo outra função, acompanhando um aluno especial que não é surdo, então, aí eu já acho que abre uma outra possibilidade de atuação desse profissional.

**PESQUISADORA:** Você acredita que existem barreiras para esses futuros professores, na escola? Se sim, comente.

**MARIA:** Eu acredito que sim, até pela questão de assumir um cargo, até que você tem ali nas suas funções.... desempenhar de acordo com o que o cargo exige, então, eu não sei se todas as funções poderiam ser desempenhadas por uma professora surda, mas volto a dizer, devido às questões linguísticas mesmo, desse professor não ter a competência da oralidade desenvolvida, mas creio que, pra um grupo de alunos, uma turma de alunos surdos isso não teria problema, mas é uma questão bastante inquietante, que faz com que a gente repense a prática e até a teoria que você tem, a práxis porque não é um cotidiano nem da universidade e nem da escola, então, eu penso que é um caminho aí a ser desvendado pra alcançar essa humanização desejada, esse espaço inclusivo, que seja permeado aí pela justiça e pela equidade mesmo de papéis, e é isso.

**PESQUISADORA:** Você conhece algum professor surdo, usuário da Libras que está atuando nas séries iniciais do Ensino Fundamental para estudantes surdos e ouvintes? Comente.

**MARIA:** Eu conheço, já mencionei o caso, conheço sim, professor, mas que sempre atuou com alunos surdos e agora com aluno ouvinte, mas portador de uma outra necessidade especial que eu não me recordo qual, mas conheço sim o caso. Mas, a maioria do tempo que eu a acompanho na rede, ela atua com alunos surdos mesmo, acompanhando o professor polivalente da sala, isso na educação básica, no fundamental 1.

**PESQUISADORA:** Em caso negativo, você acha que essas aulas poderiam ocorrer? Se sim, como seriam as aulas desse professor na classe de alunos surdos e ouvintes.

**MARIA:** Não... claro que isso é pertinente, acho que isso é uma realidade que deve ser vislumbrada cada vez mais e é um caminho que já tem sido aberto, mas não consigo enxergar ainda um caminho pra uma regência de sala apenas do professor surdo para alunos ouvintes, principalmente nos anos iniciais. Creio que se uma sala que dominasse libras, sem problema nenhum, porque a alfabetização do idioma aconteceria no próprio idioma, aconteceria em libras como primeira língua. Agora, um professor alfabetizador de língua portuguesa, que nível de vocabulário, quão, quais competências esse professor surdo teria que ter pra ser um professor alfabetizador de língua portuguesa, como se... não um pré-requisito, mas em que termos, domínio, esse professor teria que ter pra alfabetizar em outra língua que não a libras, a minha inquietação é essa.

**PESQUISADORA:** E sobre a aceitação dos alunos ouvintes com esse professor surdo?

**MARIA:** Eu acho que a aceitação dos alunos é a questão mais tranquila, porque a criança aí na Educação Infantil, nos anos iniciais, ela é muito aberta, ela é inclusiva, ela é naturalmente inclusiva, eu penso que quem não é inclusivo são os pares competentes, os adultos, professores, a própria gestão, a legislação, essa não tá ainda inclusiva, mas as crianças, eu não vejo grandes questões não.

**PESQUISADORA:** Você acredita que os surdos são capazes de alfabetizar alunos ouvintes?

**MARIA:** Como linguista, hoje eu ousa dizer que em língua portuguesa como primeira língua eu não posso afirmar isso, porque eu entendo a necessidade da oralidade, então... da fala, do contar, da parlenda, do som, então, eu fico um pouco preocupada com isso. Agora, ele alfabetizar alunos surdos, certamente.

**PESQUISADORA:** Comente essa afirmativa: “o professor surdo, só pode ministrar aula em classes, ou/e para crianças surdas?”

**MARIA:** Não, eu penso que é um ganho pra um criança, pra todo o Ensino Fundamental isso é um ganho, hoje, nós temos na rede a sala que tem uma criança surda, todos ganham, porque todos acabam sendo alfabetizados em um outro idioma, uma outra língua tá sendo usada naquele contexto e o contexto de uso da língua, quando tem uma criança na sala ele é propício, então, muitos vão usar essa segunda língua e isso é um ganho pra criança, porque ela só teria a exposição à língua portuguesa e, quando ela tem um surdo, ela é exposta à libras também e ela vai aprender também, então, isso eu penso que é um ganho pra sociedade, para as crianças, essa



interação com falantes de outras línguas, como seria com o espanhol ou com outras línguas também.

**PESQUISADORA:** Quero agradecer a você, professora, por ter aceitado participar dessa pesquisa. Muito obrigada.



UNESP - FACULDADE DE  
FILOSOFIA E CIÊNCIAS -  
CAMPUS DE MARÍLIA



## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS SURDOS NO CURSO DE PEDAGOGIA

**Pesquisador:** VANESSA APARECIDA PALERMO

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 14642719.2.0000.5406

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

**Patrocinador Principal:** CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTIFICO E TECNOLÓGICO-CNPQ

### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 3.524.658

#### Apresentação do Projeto:

A proponente apresenta o projeto "FORMAÇÃO INICIAL DE UNIVERSITÁRIOS SURDOS NO CURSO DE PEDAGOGIA" de acordo com o modelo solicitado, incluindo todos os documentos necessários para a análise por parte do Comitê de Ética em Pesquisa.

#### Objetivo da Pesquisa:

O objetivo desse projeto é investigar os discursos de professores ouvintes sobre o processo formativo de universitários surdos no curso de Pedagogia.

#### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A proponente afirma que os riscos do desenvolvimento dessa pesquisa estão relacionados ao envolvimento do sujeito participante com momentos de reflexão sobre suas próprias práticas, podendo emergir traumas do passado, rememorar situações desagradáveis e/ou reviver conflitos atuais, estando exposto a sentimentos desagradáveis.

A proponente também afirma que esta pesquisa apresenta como benefícios uma contribuição para que se vislumbre o cenário de perfil de formação dos participantes, além de trazer à tona reflexões aos demais professores do curso de Pedagogia, fortalecendo a educação dos surdos na formação do pedagogo surdo.

**Endereço:** Av. Hygino Muzzi Filho, 737

**Bairro:** Campus Universitário

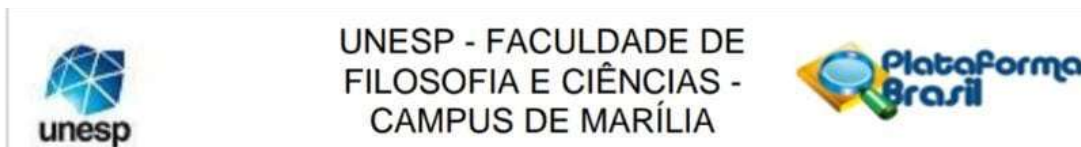
**UF:** SP

**Município:** MARILIA

**CEP:** 17.525-900

**Telefone:** (14)3402-1346

**E-mail:** cep.marilia@unesp.br



Continuação do Parecer: 3.524.658

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A proponente informa que a pesquisa é do tipo qualitativa e os sujeitos que compõem a amostra dessa pesquisa são 15 (quinze) docentes do curso de Pedagogia da Faculdade Estácio de Sá de Ourinhos.

A coleta de dados será realizada em dois momentos específicos, a saber:

1º) aplicação de questionário aos participantes: elaboração de perguntas semi-estruturada, as quais serão disponibilizadas na ferramenta Google Forms. As questões elaboradas permitirão coletar informações que visem atender aos objetivos do estudo, quanto ao: delineamento do perfil de cada docente e levantamento das práticas pedagógicas ofertadas a universitários surdos.

2º) Entrevista com o docente da disciplina de Metodologia e Prática da Alfabetização e Letramento, que também atua como professor alfabetizador dos anos iniciais em uma escola do município de Ourinhos.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi redigido de forma clara e objetiva, permitindo que os participantes dessa investigação consigam entender os objetivos da pesquisa, bem como, a apropriação dos dados obtidos para fins científicos.

**Recomendações:**

Não existe.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

A pesquisadora atendeu todas as pendências apontadas no tópico "Recomendações".

Diante do exposto, considero o projeto aprovado em relação aos aspectos éticos.

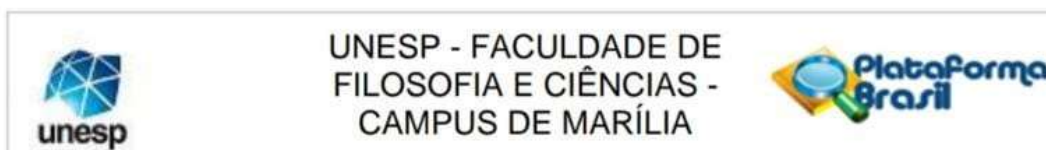
**Considerações Finais a critério do CEP:**

O CEP da FFC da UNESP de MARÍLIA, em reunião ordinária de 03/07/19, após acatar o parecer do membro relator previamente aprovado para o presente estudo e atendendo a todos os dispositivos das resoluções 466/2012, 510/2016 e complementares, bem como ter aprovado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido como também todos os anexos incluídos na pesquisa, resolve APROVAR o projeto de pesquisa FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS SURDOS NO CURSO DE PEDAGOGIA

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
----------------	---------	----------	-------	----------

<b>Endereço:</b> Av. Hygino Muzzi Filho, 737	<b>CEP:</b> 17.525-900
<b>Bairro:</b> Campus Universitário	
<b>UF:</b> SP	<b>Município:</b> MARILIA
<b>Telefone:</b> (14)3402-1346	<b>E-mail:</b> cep.marilia@unesp.br



Continuação do Parecer: 3.524.658

Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1353104.pdf	15/07/2019 21:45:01		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	15/07/2019 21:43:00	VANESSA APARECIDA PALERMO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	D.pdf	28/05/2019 14:45:29	VANESSA APARECIDA PALERMO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO.pdf	28/05/2019 14:44:04	VANESSA APARECIDA PALERMO	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_ROSTO.pdf	28/05/2019 14:38:35	VANESSA APARECIDA PALERMO	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

MARILIA, 22 de Agosto de 2019

---

**Assinado por:**  
**CLAUDIO ROBERTO BROCANELLI**  
(Coordenador(a))

**Endereço:** Av. Hygino Muzzi Filho, 737  
**Bairro:** Campus Universitário  
**UF:** SP **Município:** MARILIA

**CEP:** 17.525-900

**Telefone:** (14)3402-1346

**E-mail:** cep.marilia@unesp.br

## ANEXO B- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa intitulada “**Formação Inicial de Professores Universitários Surdos no Curso de Pedagogia**”, a ser desenvolvida pela pesquisadora Vanessa Aparecida Palermo, Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências, da UNESP – Marília/SP, orientada pela professora doutora Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins. A pesquisa tem como objetivo geral investigar os discursos de professores ouvintes sobre o processo formativo de universitários surdos no curso de Pedagogia. Participar desta pesquisa é uma opção e você poderá desistir a qualquer momento. Se você concordar em participar desta pesquisa, você responderá perguntas breves sobre suas características pessoais e as questões da entrevista.

Todos os esclarecimentos e procedimentos previstos na pesquisa serão explicitados ao longo do trajeto.

Destacamos que os dados coletados poderão ser reutilizados em outras pesquisas com essa temática e que os resultados serão divulgados para fins científicos, como publicações em revistas e congressos. Salienta-se que fica assegurado o anonimato de todos os participantes, não havendo a identificação dos participantes. Caso o sujeito participante decida deixar de colaborar durante a pesquisa, poderá fazê-lo, sem prejuízo algum.

Os dados desta pesquisa ficarão guardados por cinco anos, com o pesquisador e, após esse período, serão descartados com segurança.

Você receberá uma cópia deste termo, onde constam o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre a pesquisa e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Eu, \_\_\_\_\_ portador do RG \_\_\_\_\_, aceito participar da pesquisa intitulada “Formação Inicial de Professores Universitários Surdos no Curso de Pedagogia”.

Declaro ter recebido as devidas explicações sobre a referida pesquisa e concordo que minha desistência poderá ocorrer em qualquer momento, sem que ocorram quaisquer prejuízos físicos, mentais ou no acompanhamento deste serviço. Declaro, ainda, estar ciente de que a minha participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido (a) quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Ciente: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_